



CAPA SOBRE ACESSO CADASTRO PESQUISA ATUAL ANTERIORES NOTÍCIAS

Capa > Edições anteriores > **ECOS DE LINGUAGEM - Nº 08 (2018)**

ECOS DE LINGUAGEM - Nº 08 (2018)

Sumário

Vorwort
Poliana C.C. ARANTES, Thomas JOHNEN 1

PDF

Prefácio
Poliana C.C. ARANTES, Thomas JOHNEN 3

PDF

INTERVIEW MIT RACHEL ROSENSTOCK ÜBER DIE DEUTSCHE GEBÄRDENSPRACHE IN LEHRE UND FORSCHUNG
Rachel ROSENSTOCK, Thomas JOHNEN 5

PDF

ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. RACHEL ROSENSTOCK SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS ALEMÃ NO ENSINO SUPERIOR ENA PESQUISA UNIVERSITÁRIA
Rachel ROSENSTOCK, Thomas JOHNEN 10

PDF

Artigos

DISKURSIVE ANALYSE ÜBER DIE REPRÄSENTATION DES ISLAMISMUS IN DER BOULEVARDZEITUNG: EINE FALLSTUDIE
Poliana C.C. ARANTES 15

PDF

ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO ISLÃ NA MÍDIA POPULAR ALEMÃ: UM ESTUDO DE CASO
Poliana C.C. ARANTES 27

PDF

SCHRIFTLICH PRÄSENTIERTE MÜNDLICHKEIT IN LEHRBÜCHERN DES PORTUGIESISCHEN UND DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE (PLE UND DAF)
Thomas JOHNEN 40

PDF

DA REPRESENTAÇÃO ESCRITA DA ORALIDADE EM MÉTODOS DE PORTUGUÊS E DE ALEMÃO COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (PLE E DAF)
Thomas JOHNEN 64

PDF

STRATEGIEN ZUR LÖSUNG KULTURBEZOGENER PROBLEME IN DER ARBEITSWELT DUCH BINATIONALE STUDIERENDENGRUPPEN – EIN LERNPROJEKT DER UNIVERSITÄT KOPENHAGEN
Sandi Michele de Oliveira, Georg Wink 85

PDF

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MULTICULTURAIS NO LOCAL DE TRABALHO POR EQUIPES BINACIONAIS: PROGRAMA DE FORMAÇÃO COORDENADO PELA UNIVERSIDADE DE COPENHAGUE
Sandi Michele de Oliveira, Georg Wink 89

PDF

KULTURBEZOGENES LERNEN ANHAND VON SPRACHLERNVIDEOS MIT SPONTANEN INTERAKTIONEN – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG
Charlotte Steinke 93

PDF

APRENDIZADO CULTURAL UTILIZANDO VÍDEOS PARA SE APRENDER UM IDIOMA COM INTERAÇÃO ESPONTÂNEA – UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA
Charlotte Steinke 104

PDF

KINDHEIT, FLUCHT UND VERTREIBUNG IM ZWEITEN WELTKRIEG – EIN ERFAHRUNGSBERICHT
Ursula Schröder, Wilhelm Schröder, Andreas Schröder, Ulrike Schröder 115

PDF

INFÂNCIA, FUGA E DESTERRO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL – UM RELATO TESTEMUNHAL
Ursula Schröder, Wilhelm Schröder, Andreas Schröder, Ulrike Schröder 124

PDF

DIE DEUTSCHE AUSWÄRTIGE KULTUR- UND BILDUNGSPOLITIK ALS GRUNDLAGE DER BILDUNGSKOOPERATION MIT BRASILIEN
Paul Voerke 133

PDF

LINHAS DA POLÍTICA EXTERNA CULTURAL ALEMÃ COMO BASE DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL COM O BRASIL
Paul Voerke 145

PDF

‘WIRTSCHAFTSPORTUGIESISCH’ ALS NEUES STUDIENFACH IN DER DEUTSCHEN HOCHSCHULLANDSCHAFT: EINE ZWISCHENBILANZ DES ‘ZWICKAUER MODELLS’
Samuel Werner 156

PDF

‘PORTUGUÊS EMPRESARIAL’ COMO NOVA DISCIPLINA ACADÊMICA NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO ALEMÃO: UMA DESCRIÇÃO DO ‘MODELO DE ZWICKAU’
Samuel Werner 171

PDF

Ecos de Linguagem
ISSN 2317-0808

OPEN JOURNAL SYSTEMS

[Ajuda do sistema](#)

USUÁRIO

Login

Senha

☐ Lembrar usuário

[Acesso](#)

NOTIFICAÇÕES

- [Visualizar](#)
- [Assinar](#)

IDIOMA

Selecione o idioma

Português (Brasil)

[Submeter](#)

CONTEÚDO DA REVISTA

Pesquisa

Escopo da Busca

Todos

[Pesquisar](#)

Procurar

- [Por Edição](#)
- [Por Autor](#)
- [Por título](#)
- [Outras revistas](#)

TAMANHO DE FONTE

[A](#) [4](#) [A](#)

INFORMAÇÕES

- [Para leitores](#)
- [Para Autores](#)
- [Para Bibliotecários](#)

VORWORT

Thomas Johnen (WHZ, Alemanha)

Poliana Arantes (UERJ, Brasil)

Wir freuen uns den Leserinnen und Lesern, die erste deutsch-portugiesische Nummer von Ecos de Linguagem vorlegen zu können. In dieser Nummer vereinigen wir Texte von Forscherinnen und Forschern, die in Brasilien, Dänemark und Deutschland tätig sind. Die Beiträge behandeln ein breites Spektrum an Fragestellungen und gehen von Fragen des Interkulturellen Lernens über Kulturpolitik, kritische Diskursanalyse des Mediendiskurses, Lehrwerkanalysen und Curriculaplanung in Deutsch bzw. Portugiesisch als Fremdsprache, aktuelle Fragen der Gebärdensprachenforschung und –dolmetscherausbildung in Deutschland bis hin zu einem Zeitzeugendokument über die Kindheitserlebnisse gegen Ende des 2. Weltkriegs in Deutschland.

Im ersten Beitrag wird die Professorin für Gebärdensprachenlinguistik an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) von Thomas Johnen über die Lage der Ausbildung in Deutscher Gebärdensprache im deutschen Hochschulwesen interviewt. Dabei kommen auch aktuelle Forschungsfragen zur Inklusion Gehörloser in den Regelschulbetrieb sowie Projekte zweisprachiger Kindergärten für gehörlose und hörende Kinder, in denen auch die hörenden Kinder die Deutsche Gebärdensprache lernen, zur Sprache.

Poliana Arantes (Uerj) greift in ihrem Artikel zum Islambild in der deutschen Boulevardpresse ein angesichts der sich in Deutschland in den letzten Jahren immer stärker auch politisch artikulierenden Islamophobie durch Bewegungen wie Pegida und der neuen Partei AfD sehr aktuelles Thema auf. Anhand einer diskursanalytischen Fallstudie eines Artikels aus der Bildzeitung werden, die Verfahren analysiert, die in manipulativer Weise ein bestimmtes negatives Bild vom Islam erzeugen.

Thomas Johnen (WHZ) analysiert in seinem Beitrag die schriftliche Darstellung von Mündlichkeit in Lehrwerken in Deutsch und Portugiesisch als Fremdsprache und kommt zu dem Schluss, dass die Mündlichkeit trotz der pragmatischen Wende weder systematisch berücksichtigt wird noch Ansätze für eine durchdachte Progression bei der Behandlung der Mündlichkeit in den analysierten Sprachlehrwerken zu finden sind. Er plädiert für die Verwendung authentischer mündlicher Texte in Lehrwerken und im Fremdsprachenunterricht.

Sandi Michele de Oliveira und Gerog Wink (Universität Kopenhagen) berichten über ein innovatives problembasiertes Lernprojekt des Studienganges „Portugiesische und brasilianische Studien“ der Universität Kopenhagen in Zusammenarbeit mit der Uerj, bei denen dänische und brasilianische Studierende in binationalen Teams interkulturelle Probleme in einem dänischen Unternehmen in Brasilien zu bearbeiten hatten.

Charlotte Steinke (Universität Leipzig) stellt in ihrem Beitrag den von Claus Altmayer entwickelten Ansatz des kulturbezogenen Lernens im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache vor, der es verdienen würde, auch international mehr Beachtung zu erhalten. Anschließend werden die Ergebnisse einer darauf basierten Studie zu den spontanen Reaktionen von brasilianischen und deutschen Probanden auf ein Sprachlernvideo vorgestellt. Der Autorin gelingt es, dabei die Rich Points und Lakunen in Bezug auf das Video herauszuarbeiten, kann aber auch, abgesehen von diesen punktuellen Abweichungen, bei denen zwischen den beiden Probandengruppen ein ungleich verteiltes kulturspezifisches Wissen vorlag, eine breite Konvergenz hinsichtlich der Reaktionen der brasilianischen und der deutschen Probanden konstatieren.

Ulrike Schröder (UFMG) präsentiert zwei Kindheitserfahrungsberichte von Zeitzeugen, die das Ende des 2. Weltkrieges in Ostpreussen einschließlich der anschließenden Flucht und Vertreibung bis nach Nordeutschland sowie in Norddeutschland selbst erlebt haben und dokumentiert damit Erfahrungen, die in Deutschland eine ganze Generation geprägt haben.

Paul Voerke (Universität Jena) bietet in seinem Beitrag zur auswärtigen deutschen Kulturpolitik als Basis für die Bildungsk Kooperation mit Brasilien zunächst einen historischen Überblick bis in die Gegenwart und arbeitet dabei das Spezifikum der deutschen Kulturpolitik, sich auf Mittlerorganisationen zu stützen, die nicht unmittelbar der Weisungsbefugnis der Politik unterstehen heraus, um dann in einem zweiten Schritt auf die aktuellen Perspektiven der deutsch-brasilianischen Bildungsk Kooperation unter besonderer Berücksichtigung der Förderung der deutschen Sprache in Brasilien einzugehen.

Im letzten Beitrag dieser Nummer stellt Samuel Werner (WHZ) das Curriculum und die ersten Erfahrungen des neuen und in Deutschland einmaligen Studienschwerpunktes Wirtschaftsportugiesisch an der Westsächsischen Hochschule Zwickau vor.

Wir hoffen, mit dieser Nummer eine Brücke zwischen der Forschung im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften zwischen Brasilien und Deutschland geschlagen zu haben, die auch denen, die nicht der jeweiligen Sprache des anderen Landes mächtig sind, Zugang zu aktuellen Fragen der wissenschaftlichen Diskussion zu ermöglichen.

PREFÁCIO

Poliana Arantes (UERJ, Brasil)

Thomas Johnen (WHZ, Alemanha)

É com prazer que apresentamos às leitoras e aos leitores o primeiro exemplar em alemão e em português da Ecos de Linguagem. Nesta edição reunimos textos de pesquisadores que atuam no Brasil, na Dinamarca e na Alemanha. As contribuições são muito abrangentes e vão desde questões sobre o aprendizado intercultural da política de cultura a análises de discurso críticas do discurso midiático, análises de materiais didáticos e planejamento de currículo em alemão e português como língua estrangeira, questões atuais quanto a pesquisa sobre linguagem de sinais e formação em Interpretação de Conferência na Alemanha e um documento testemunhal sobre as experiências na infância por volta do final da Segunda Guerra Mundial na Alemanha.

Na primeira contribuição, a professora de Linguística de Linguagem de Sinais da Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) é entrevistada por Thomas Johnen sobre as condições da formação em Língua de Sinais Alemã em universidades alemãs. Questões de pesquisa atuais quanto à inclusão de pessoas surdas nas escolas regulares, assim como projetos de jardins de infância bilíngues tanto para crianças surdas quanto para crianças que ouvem nos quais as crianças que ouvem também aprendam a linguagem de sinais alemã são abordadas.

Poliana Arantes (UERJ) aborda, em seu artigo sobre a imagem do islã na imprensa sensacionalista alemã, um tema muito atual relacionado à islamofobia que tem se tornado cada vez pior e até mesmo articulada politicamente na Alemanha através de movimentos como Pegida e o novo partido AfD. Com base em um estudo de caso de análise do discurso de um artigo do jornal Bild, os processos que geram uma imagem negativa do islã de forma manipuladora são analisados.

Thomas Johnen (WHZ) analisa, em seu artigo, a apresentação por escrito da oralidade em livros didáticos em alemão e em português como língua estrangeira e chega à conclusão de que a oralidade, apesar da transição pragmática, não é considerada sistematicamente e nem são encontradas abordagens para uma progressão ponderada através do tratamento da oralidade nos livros didáticos de idiomas. Ele luta em prol da utilização de textos autenticamente orais em livros didáticos e no ensino de língua estrangeira.

Sandi Michele de Oliveira e Georg Wink (Universidade de Copenhague) relatam sobre um projeto de estudos inovador baseado na resolução de problemas da graduação „Português e Estudos Brasileiros“ da Universidade de Copenhague em parceria com a UERJ no qual os estudantes dinamarqueses e brasileiros tiveram que trabalhar problemas interculturais em times binacionais em uma empresa dinamarquesa no Brasil.

Charlotte Steinke (Universidade de Leipzig) apresenta em seu artigo a abordagem desenvolvida por Claus Altmayer sobre a aprendizagem cultural no ensino de alemão como língua estrangeira que mereceria obter mais atenção também internacionalmente. A seguir, apresentam-se os resultados de um estudo baseado nisso em um vídeo de aprendizagem de idiomas às reações espontâneas de voluntários brasileiros e alemães. A autora consegue salientar os „rich points“ e as lacunas referentes ao vídeo, mas também pode, apesar destes desvios pontuais, nos quais se apresentaram conhecimentos culturais desigualmente distribuídos, constatar uma ampla convergência em relação às reações dos voluntários brasileiros e alemães.



Ulrike Schröder (UFMG) ,Ursula Schröder, Wilhelm Schröder e Andreas Schröder apresentam dois relatos de experiências durante a infância relatadas em jornais de pessoas que vivenciaram o fim da Segunda Guerra Mundial na Prússia Oriental, incluindo a fuga e expulsão subsequentes para o norte da Alemanha, assim como pessoas que viveram durante esta época no norte da Alemanha e documenta, assim, experiências que marcaram uma geração inteira na Alemanha.

Paul Voerke (Universidade de Jena) apresenta, em primeiro lugar, em seu artigo sobre a política cultural alemã exterior como base para a cooperação de ensino com o Brasil, uma visão histórica geral que vai até o presente e trabalha, com isto, a especificidade da política cultural alemã, que se apoia em organizações intermediárias que não estão subordinadas diretamente ao poder de instrução da política e que, em um segundo passo, discute sobre as perspectivas atuais da cooperação de ensino entre alemães e brasileiros sob consideração especial do fomento da língua alemã no Brasil.

No último artigo desta edição, Samuel Werner (WHZ) apresenta o currículo e as primeiras experiências da nova e singular especialização na Alemanha em Português para Economia na Westsächsischen Hochschule Zwickau.

Esperamos que tenhamos podido estabelecer, com esta edição, uma ponte entre a pesquisa nos campos de estudos de idiomas e de cultura entre o Brasil e a Alemanha que tenha possibilitado, mesmo àqueles que ignoram a língua do outro país, o acesso a questões atuais da discussão acadêmica.

INTERVIEW MIT RACHEL ROSENSTOCK ÜBER DIE DEUTSCHE GEBÄRDENSPRACHE IN LEHRE UND FORSCHUNG

Thomas Johnen

Rachel Rosenstock (Westfälische Hochschule Zwickau)

Prof. Dr. Rachel Rosenstock, Professorin für Gebärdensprachdolmetschen an der Westfälischen Hochschule Zwickau beantwortet Fragen zu ihrem Werdegang, den Forschungsfeldern sowie zur Situation der Deutschen Gebärdensprache (DGS) in Deutschland.

TJ: Guten Tag, Rachel. Danke, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Interview für die Zeitschrift *Ecos de Linguagem* aus Rio de Janeiro. Du bist Professorin für Gebärdensprachdolmetschen mit dem Schwerpunkt Linguistik an der Westfälischen Hochschule Zwickau. Gebärdensprache ist ja als Studienfach noch nicht sehr verbreitet in Deutschland. Wie bist du überhaupt dazu gekommen, dich für Gebärdensprachen zu interessieren?

RR: Das ist eine gute Frage, denn traditionell, glaube ich, interessieren sich Leute eher dafür, wenn es ihnen in der Familie oder im Beruf begegnet. Mein Interesse ist aber eher zufällig gewesen. Ich war in einer Berufsorientierungsphase als ich fünfzehn war, da habe ich ein Schulpraktikum gemacht und bin über das Schulpraktikum an die Gebärdensprachgemeinschaft gekommen. Leider habe ich dort dann kein Praktikum machen dürfen, weil ich die Gebärdensprachkompetenz nicht hatte. Ich habe es dann woanders gemacht, aber gleichzeitig angefangen, Deutsche Gebärdensprache zu lernen – das ist inzwischen schon über zwanzig Jahre her. In Deutschland war es damals so, dass die Gebärdensprache immer von gehörlosen Menschen selber vermittelt wurde und deswegen auf der Vereinsebene Kurse angeboten wurden. Das war dann ein sehr kleiner gemütlicher Rahmen. Unsere Dozenten damals waren gar nicht ausgebildet als Sprachlehrerinnen und – lehrer, sondern haben das eher aus dem eigenen Wissen heraus vermittelt, so aus dem eigenen Sprachwissen mit sehr wenig Metareflexion und Didaktik zu Anfang. So habe ich dann über die Jahre parallel zur Schule erstmal Gebärdensprache gelernt und nach dem Abitur angefangen, an der Universität Hamburg Gebärdensprachen zu studieren. Das war damals der einzige Studiengang in Deutschland, den es gab.

TJ: Und dann hast du dich auch international mit Gebärdensprachen beschäftigt...

RR: Genau. In Hamburg war damals die Situation so, dass man dort in Gebärdensprachen einen Master machen konnte. Der Studiengang umfasste soziologische und linguistische Aspekte. Die Dozenten waren größtenteils Linguisten ohne Gebärdensprachhintergrund, die irgendwann später in ihrer Forschungskarriere auf Gebärdensprachen gestoßen sind. Mich hat aber nun sehr gereizt, das Linguistische zu vertiefen und die einzige Universität, an der das aus meiner damaligen Perspektive möglich war, war die Gallaudet University in Washington, DC. Da habe ich dann meinen Master und mein Ph.D. gemacht. Die Gallaudet University ist deswegen speziell, weil der ganze Undergraduate-Bereich, also der B.A.-Bereich, fast ausschließlich von gehörlosen Studierenden besucht wird und der Graduate-Bereich (also M.A. und Ph.D.) gemischt hörende und gehörlose Studierende ausbildet. Dort habe ich dann auch gefunden, was ich gesucht habe. Denn an dieser Universität waren sehr viele Dozenten tätig, die auch selber gehörlos waren oder Hörende mit langen Forschungskarrieren bis in die Anfänge der Gebärdensprachenlinguistik. Das war das, was mich an dem Studium an dieser Universität wahnsinnig gereizt hat. Vorgelagert zu dem Besuch an der Gallaudet University gab es einen Vorfall, der für mich so ein Auslöser für das Interesse

an der internationalen Dimension von Gebärdensprachen war. An einem französischen Flughafen habe ich einen tauben Menschen getroffen, der aus Ägypten kam. Ich konnte Deutsche Gebärdensprache, er Ägyptische Gebärdensprache. Wir haben uns gegenseitig als gebärdensprachkompetent identifiziert und ohne irgendwelchen gemeinsamen Sprachkenntnisse eine fast zweistündige Unterhaltung geführt, in der zumindest hinterher der gemeinsame Eindruck entstanden ist, wir hätten uns über unsere familiäre Geschichte und unser Leben und unsere berufliche Situation ausgetauscht. Das ist deshalb gelungen, weil Gebärdensprachen sehr ikonisch sind und durch die visuell-gestische Modalität viele Dinge visuell ausdrücken können, so dass eben auch Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg möglich ist. Dieses Erlebnis war ein Schlüsselerlebnis, was mich dann an der Gallaudet University weiter begleitet hat, weil dort sehr viele internationale Studierende waren und die Kommunikation mit ihnen in Gebärdensprachen immer sehr schnell und einfach war und in Lautsprachen dann eben kompliziert. Und so habe ich dann auch meine Doktorarbeit über *International Sign*, also die gebärdensprachliche Kommunikation über einzelsprachliche Grenzen hinweg, geschrieben.

TJ: Und was sind jetzt augenblicklich deine Forschungsschwerpunkte?

RR: Die Westsächsische Hochschule ist ja eine Hochschule mit einem starken Fokus auf sehr angewandte Forschung und deshalb richten sich meine Schwerpunkte eigentlich immer nach dem Bedarf der Praxis. Wir haben ein kleines Forschungsprojekt gemacht zur Erforschung der Sprachverwendung demenzerkrankter älterer Menschen. Ich habe an einem Sprachcorpus von Kinderdaten (DGS im Spracherwerb) geforscht und aktuell läuft ein Forschungsantrag zum Dolmetschen in inklusiven Schulsettings, also wenn gehörlose Kinder gemeinsam mit hörenden Kindern in einer Klasse beschult werden durch die Verdolmetschung des Unterrichts. In diesen Forschungsthemen liegt auf den ersten Blick wenig Kohärenz, gemeinsam haben sie jedoch alle die Anwendungsbezogenheit und praktische Relevanz, also die Ergebnisse sind solche, die direkt Bedeutung haben für lebenspraktische Dinge gehörloser Menschen. Das ist mir immer wichtig. Grundsätzlich gehen meine Interessensschwerpunkte in die Richtung Soziolinguistik.

TJ: Das Inklusionsprojekt finde ich besonders auch für unsere brasilianischen Leser interessant, weil es in Brasilien politische Bestrebungen gibt, die Inklusion zu gewährleisten, etwa durch die obligatorische Präsenz von der Brasilianischen Gebärdensprache LIBRAS kundigen Lehrkräften. Kannst du von der Erfahrung aus diesem Projekt in Deutschland etwas mehr berichten?

RR: Ja, das Projekt geht auf ein paar Weiterbildungen zurück, die die Hochschule für bereits berufstätige Dolmetscherinnen und Dolmetscher, die in inklusiven Settings arbeiten, angeboten hat. Das Thema Inklusion behinderter Kinder in Regelschulen ist mit Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention, die sehr stark forciert, dass behinderte Menschen in allen Bereichen der Gesellschaft inkludiert werden, sehr aktuell und definitiv sehr unterstützungswert. Im Schulbereich ist es aber für gehörlose Kinder problematisch, weil gehörlose Kinder aufgrund der familiären Konstellation selten Zugang zu einer Gebärdensprache von Geburt an haben. Denn nur ungefähr fünf bis zehn Prozent aller gehörlosen Kinder wachsen in Familien mit gehörlosen Eltern auf und wenige hörende Eltern lernen die Gebärdensprache so früh und so vollständig, dass sie mit ihren Kindern komplett in Gebärdensprache kommunizieren können. Daraus ergibt sich eine schwierige sprachliche Situation für die Kinder bei Schuleintritt, die dann unter Umständen mit defizitärer Laut- und Gebärdensprache in die Schule kommen und die Dolmetscherinnen und Dolmetscher sich in der Situation wiederfinden, dass sie etwas Verdolmetschen sollen, was bei den Kindern aufgrund der sprachlichen Defizite gar nicht ankommt. Deshalb ist die Kritik auch der Gehörloseninteressenverbände eben, dass die Frühförderung und die Anbahnung

der Gebärdensprachkompetenz viel früher anfangen muss, damit Inklusion überhaupt gelingen kann. Deshalb bedarf es in der augenblicklichen Situation noch besserer Konzepte der Frühförderung, so dass die Kinder früheren Zugang zu Gebärdensprachen haben, und zwar weit vor Schuleintritt.

TJ: Wären da nicht bilinguale Kindergärten eine Lösung, in denen auch hörende Kinder von Anfang an Gebärdensprache lernen?

RR: Genau dieser Ansatz wurde in einigen größeren Städten schon umgesetzt. Es gibt bereits bilinguale Kindergärten in Hamburg und Berlin und auch in Dresden wird gerade einer eröffnet. Und was interessant ist, ist, dass das Verständnis bei hörenden Eltern hörender Kinder, die also gar keinen Kontakt zu Gebärdensprachen bzw. zu gehörlosen Menschen haben, sehr groß dafür ist und auch die Begeisterung dafür groß ist zu sagen: „Das ist eine zweite Sprache“, dass diese Eltern also den Erwerb der Gebärdensprache als eine normale Form der Bilingualität ansehen und auch positiv bewerten. Interessanterweise ist aber unter den Pädagogen gehörloser Kinder die Ansicht lange verfestigt, dass ein oraler Ansatz zu befürworten ist und dass die Gebärdensprachen den Erwerb der Lautsprachen stören. Das ist natürlich eine aus sprachwissenschaftlicher Sicht unhaltbare Position, weil wir ja wissen, dass Zweisprachlichkeit für Kinder nicht schädlich, sondern eher förderlich ist. Da ist noch viel Bewegung nötig.

TJ: Um wieder zum universitären Bereich zurückzukommen, wie sind denn die Gebärdensprachenstudien in der deutschen Hochschullandschaft vertreten?

RR: Ja, ich habe ja vorhin schon erwähnt, dass ich an der Universität Hamburg studiert habe und das war damals der einzige Studiengang, in dem man Gebärdensprachen studieren konnte. Es gibt mittlerweile noch einen zweiten Studiengang *Deaf Studies* an der Humboldt Universität zu Berlin. Der ist mehr kulturwissenschaftlich ausgerichtet. Dann gibt es noch einige Gebärdensprachdolmetschstudiengänge, von denen wir hier in Zwickau einen vertreten. Das Interessante ist, dass die Erhebung der Gebärdensprachen in den wissenschaftlichen Kontext an einigen Stellen problematisch ist, weil die Forschung der Praxis etwas hinterherhinkt, d.h. es gibt eine Dolmetscherausbildung, wobei wir in der Zwangslage sind Studierenden ohne Gebärdensprachvorkenntnissen Gebärdensprachen beizubringen und dabei in Deutschland auf relativ wenig empirisch belegtes Lehrmaterial zurückgreifen können. Es gibt inzwischen etliche Lehrwerke, von denen einige auch ganz gut fundiert sind, aber eine systematische Grammatikbeschreibung der Deutschen Gebärdensprache steht zum Beispiel noch aus. Dadurch ergibt sich für die Gebärdensprachlehrenden, die selbst in der Regel gehörlos sind, ein ganz interessantes Dilemma. Denn Lernende fragen ja natürlich oft nach Regeln und Systematik in der Sprache, auch weil es hörende Studierende sind, die Fremdsprachenunterricht aus den Schulen kennen und in den Schulen herrscht ja oft ein präskriptiver Ansatz im Unterricht. Im Gebärdensprachunterricht wird Sprache zu einem großen Teil durch die Vorbildfunktion der Gebärdensprachnutzer erworben. Auf der anderen Seite ist zu erkennen, dass denjenigen Absolvent(inn)en aus unserem Studiengang, die hauptsächlich im Studiengang selber Kontakt zur DGS haben, die Natürlichkeit im Umgang mit der Sprache teilweise fehlt. Das ergibt im Ergebnis eine oft sehr mechanistische Anwendung der Sprache. Viele Gehörlose reden dann von einer Dolmetschgebärdensprache, d.h. also, dass die Studierenden bestimmte Satz schemata haben und nur diesem einem Schema folgen können.

Das Ganze gestaltet sich schwierig in der Ausbildung, denn, wenn die Sprachbeschreibung als Grundlage fehlt, wäre eigentlich der Bedarf hoch, eine große Varianz an Sprachvorbildern in die Hochschulausbildung hineinzunehmen. Das ist aber leider organisatorisch kompliziert.

In Deutschland gibt es ein großes Forschungsprojekt, das zur Zeit gefördert wird, das Corpus-Projekt, in dessen Rahmen eine sehr große Anzahl von Sprachdaten von Gebärdensprachenbenutzern erhoben

wurde, und zwar variiert nach Alter, Geschlecht und Herkunft. Die Daten sind jetzt in der Universität Hamburg in der Nachbearbeitung und werden annotiert und aufbereitet für die Veröffentlichung. Die Ausbildungsstätten warten alle sehnlichst auf die Veröffentlichung dieses Corpus, weil dadurch Lehrmaterialien auf eine andere Weise zugänglich gemacht werden können.

TJ: Wir haben jetzt viel über die Ausbildung gesprochen aber noch nicht über die Studierenden selbst. Welche Berufsbilder haben diese zum Beispiel?

RR: Unser Studiengang lässt zwanzig Studierende pro Semester zu, von denen sind ein bis zwei inzwischen selbst Kinder gehörloser Eltern, d.h. sie kommen schon mit guten Sprach- und Kulturkenntnissen in den Studiengang und der Rest sind Gebärdensprachlerner, die vorher wenig oder gar keinen Kontakt zur DGS hatten. Der Bedarf an Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern ist in Deutschland immer noch sehr hoch. Diese positive Entwicklung liegt zum Teil daran, dass die UN-Behindertenkonvention in Deutschland ratifiziert ist, aber im Moment die Umsetzung in die Teilgesetze noch nicht ganz vollzogen ist. So hat sich die Bundesregierung verpflichtet, dass zum Beispiel die Inklusion im Kulturbereich vorangetrieben wird. Bisher wurden Dolmetschkosten in diesem Bereich noch gar nicht getragen. Dolmetschkosten im Arbeitsleben, bei Krankheit, Kontakt mit staatlichen Stellen wie z.B. Ämter und Behörden hingegen werden getragen, aber der Bedarf ist einfach auch in den anderen Lebensbereichen relativ hoch.

TJ: Das heißt, dass der Bedarf an Dolmetscherinnen und Dolmetschern mittel- und langfristig ja noch enorm steigen wird?

RR: Ja, der wird in dem Bereich steigen und je mehr einzelne Schulsituationen da sind, in denen Kinder in Regelklassen unterrichtet werden, je mehr werden auch in dem Bereich der inklusiven Beschulung Gebärdensprachdolmetscher gebraucht. Man muss sich vorstellen, dass für ein solches Kind vier bis fünf Dolmetscher arbeiten, weil die sich dann tagesweise abwechseln. Und dieser Bedarf steigt weiter.

TJ: Wie werden die Kosten für die Gebärdensprachdolmetscher finanziert?

RR: Die Kenntnisse, die Gehörlose haben müssen, um die unterschiedlichen Kostenträger zu kennen und sich zu organisieren, ist sehr sehr komplex. Es gibt zum Beispiel separate Kostenträger für die inklusive Beschulung, das wäre das Sozialamt. Dann gibt es den Integrationsfachdienst, der mit den Integrationsämtern zusammen arbeitet, um die Dolmetschkosten im Arbeitsleben abzudecken. Die Renten- und Krankenkassen sind für Dolmetschkosten im medizinischen Bereich zuständig. So muss man immer in Abhängigkeit vom Setting den jeweiligen Kostenträger identifizieren und klären, in welcher Weise die Bezahlung dann geregelt wird. Ein alternatives Finanzierungsprogramm wäre das persönliche Budget. Darauf haben alle behinderten Menschen in Deutschland ein Anrecht. Da wird dann ein Gesamtkostenbedarf ermittelt, der übergreifend über alle Lebenssituationen gilt. Dieses Budget wird dann von den behinderten Menschen selber verwaltet. Gerade für gehörlose Menschen ist das ein großer Sprung in die Unabhängigkeit, denn generell sind gehörlose Menschen gut in der Lage, ihre finanziellen Dinge für sich selber zu regeln. Aber das ist schon ein ziemlicher Verwaltungsaufwand.

TJ: Das heißt also, dass die Studierenden im Studiengang Gebärdensprachdolmetschen eine sehr gute Berufsperspektive haben?

RR: Ja, wir haben eine sehr hohe Absolventenbeschäftigungsquote von fast 99% -- und das eine Prozent ist in Elternzeit. Also wir können sagen wir haben eine Vollbeschäftigung. Alle, die in diesem Beruf arbeiten möchten, tun dies auch. Es gibt etliche Dolmetscher(innen), die die Belastungen des Alltags reduzieren, denn es ist eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit, z.B. indem sie festangestellt in einer



Beratungsstelle arbeiten oder eine andere Tätigkeit nebenbei ausüben und dann in Teilzeit dolmetschen. Aber diejenigen, die in diesem Beruf arbeiten wollen, die können das eigentlich überall in Deutschland.

TJ: Vielen Dank nochmal, dass du dir die Zeit für dieses Interview genommen hast.

*Recebido em 17 de setembro de 2016.
Aprovado em 06 de novembro de 2016.*

ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. RACHEL ROSENSTOCK SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS ALEMÃ NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA UNIVERSITÁRIA

Thomas Johnen e Rachel Rosenstock (Westsächsische Hochschule Zwickau)

Professora Dra. Rachel Rosenstock, professora universitária de interpretação em língua de sinais da Westsächsischen Hochschule Zwickau, responde a perguntas relacionadas à sua carreira, aos campos de pesquisa, assim como à situação da língua de sinais alemã (DGS) na Alemanha.

TJ: Bom dia, Rachel. Obrigada por ter tomado o seu tempo para participar desta entrevista para a revista *Ecos de Linguagem*, do Rio de Janeiro. Você é professora universitária de interpretação em Língua de Sinais com ênfase em linguística da Westsächsischen Hochschule Zwickau. A língua de sinais, como curso de Ensino Superior, ainda não é muito difundida na Alemanha. O que fez você se interessar por língua de sinais?

RR: É uma boa pergunta. Afinal, geralmente, acredito eu, as pessoas que costumam se interessar por essa língua são aquelas que adquirem contato com ela na família ou no trabalho. O meu interesse se deu, no entanto, por acaso. Eu me encontrava em uma fase de orientação profissional quando tinha 15 anos. Nessa época fiz um estágio escolar e, através dele, entrei em contato com a comunidade de língua de sinais. Infelizmente não pude estagiar nessa área porque não tinha competência linguística em língua de sinais. Eu, então, fiz meu estágio em outro lugar, mas paralelamente comecei a aprender a língua de sinais alemã – Isso foi há 20 anos atrás. Na Alemanha, naquela época, a língua de sinais era ensinada pelas próprias pessoas surdas e, por isso, era oferecida em cursos dados em associações. Era, então, um âmbito bem pequeno e agradável. Nossos professores, naquela época, não tinham formação como instrutores de línguas. Eles faziam uso somente do conhecimento deles para ensinar – do conhecimento de língua, inicialmente com muito pouca metareflexividade, e muito pouca didática. Então, ao passar dos anos, estudei paralelamente à escola a língua de sinais e, depois da conclusão do Ensino Médio comecei a estudar Línguas de Sinais na Universidade de Hamburgo. Essa era a única graduação na área oferecida na Alemanha na época.

TJ: E depois você também começou a se ocupar de línguas de sinais numa perspectiva internacional...

RR: Exatamente. Em Hamburgo a situação na época era tal que você podia entrar num curso de graduação e mestrado integrados (Magister) na área de língua de sinais. O curso incluía aspectos sociais e linguísticos. Os professores eram em grande parte linguistas sem formação em língua de sinais, mas que, após algum tempo, tiveram contato com as línguas de sinais durante a sua carreira de pesquisa. Porém, eu me entusiasmei bastante em me aprofundar nos aspectos linguísticos e a única universidade na qual, sob a minha perspectiva na época, era possível fazê-lo era a Gallaudet University em Washington, DC. Eu fiz então o meu máster e o meu doutorado lá. A Gallaudet University é especial porque na graduação, isto é, nos cursos de Bachelor of Arts há exclusivamente alunos surdos. No máster e no doutorado alunos surdos e alunos que não o são estudam juntos. Lá encontrei também o que procurava, pois, nessa universidade, muitos dos professores eram, ou eles mesmos surdos ou pessoas que não são surdas, mas que possuíam uma longa carreira de pesquisa desde o começo da linguística de língua de sinais. Isso foi o que me entusiasmou muito por esse curso. Antes dos meus estudos na Gallaudet University houve um incidente que foi para mim um grande desencadeador do meu interesse na dimensão internacional das línguas de sinais. Em um aeroporto francês, encontrei uma pessoa surda que era do Egito. Eu dominava



a língua de sinais alemã e ele a egípcia. Nós nos identificamos como falantes de língua de sinais e, sem nenhum conhecimento linguístico em comum, conversamos durante quase duas horas de tal modo que, pelo menos depois, pareceu-nos aos dois que nos falamos sobre as nossas histórias familiares, nossas vidas e nossas situações profissionais. Isso se deu porque as línguas de sinais são muito icônicas e pela modalidade visual-gestual muitas coisas podem ser expressas de maneira visual, de tal modo que a comunicação é possível até mesmo além dos limites das línguas. Essa experiência foi uma experiência chave que continuou a se reproduzir na Gallaudet University, pois lá havia vários estudantes internacionais e a comunicação com eles em línguas de sinais sempre foi bem rápida e fácil e, em línguas orais, no entanto, complicadas. Foi assim que acabei fazendo minha tese de doutorado sobre *International Sign*, ou seja, comunicação em língua de sinais além dos limites das línguas individuais.

TJ: E quais são os seus temas de pesquisa atualmente?

RR: A Westsächsische Hochschule é uma I.E.S. com uma forte ênfase em pesquisa aplicada e, por isso, o meu foco na pesquisa sempre está relacionado às necessidades da prática. Realizamos um pequeno projeto de pesquisa sobre o uso da língua por pessoas idosas que sofram de demência. Além disso, pesquisei em um corpus de dados linguísticos de crianças (DGS em aquisição da língua) e, atualmente, estamos preparando uma proposta de um projeto de pesquisa sobre interpretação de língua de sinais em contextos escolares includentes, ou seja, quando crianças surdas são ensinadas junto com crianças que ouvem na mesma sala de aula com auxílio da interpretação do conteúdo da aula para as línguas de sinais. Quanto a estes temas de pesquisa, há, aparentemente, pouca coerência, mas eles têm em comum que são pesquisas aplicadas e de relevância prática, ou seja, os resultados têm significado direto em relação a coisas práticas para a vida de pessoas surdas. Isso, para mim, é sempre importante. Basicamente, meus principais interesses são relacionados à área da sociolinguística.

TJ: Eu considero o projeto de inclusão interessante também para os nossos leitores brasileiros porque no Brasil há uma intenção política de proporcionar a inclusão, em parte através da presença obrigatória dos professores que saibam a língua de sinais brasileira LIBRAS. Você poderia falar mais sobre a sua experiência nesse projeto na Alemanha?

RR: Bom, esse projeto está relacionado a algumas extensões de formação continuada que foram oferecidas na Westsächsische Hochschule Zwickau para intérpretes já atuantes que trabalhem em ambientes de inclusão. O tema da inclusão de crianças deficientes em escolas regulares está bem atual, particularmente sob a perspectiva da Convenção de Direitos de Deficientes da ONU, que ressalta bastante que pessoas deficientes em todas as áreas da sociedade sejam incluídas e definitivamente, vale muito a pena apoiá-lo. Contudo, o ambiente escolar é problemático para crianças surdas porque elas, devido às constelações linguísticas familiares, raramente têm acesso à língua de sinais desde o nascimento. Isso se dá pelo fato de que apenas aproximadamente cinco a dez por cento de todas as crianças surdas crescem em famílias com pais surdos e poucos pais que ouvem aprendem a língua de sinais suficientemente cedo e bem para poderem se comunicar com seus filhos de maneira integral em línguas de sinais. Isso resulta em uma situação linguística difícil para as crianças ao entrarem na escola, cujas circunstâncias são tais que elas entram com a língua oral e a língua de sinais deficitárias. Assim, os intérpretes têm que interpretar algo que as crianças não compreendem devido à deficiência na língua das mesmas. Por isso há uma crítica por parte das associações de defesa dos interesses das pessoas surdas de que o apoio precoce e o estabelecimento da competência de língua de sinais deve começar muito antes para que a inclusão possa dar certo. Por isso, é necessário, na situação atual, desenvolver



concepções melhores de apoio a aquisição precoce da Língua de Sinais Alemã, e isso deve suceder bem antes da entrada na escola.

TJ: Jardins de infância bilíngues, em que mesmo as crianças que ouvem aprenderiam desde o início a língua de sinais, não seriam uma solução?

RR: Exatamente essa abordagem já foi implementada em algumas cidades grandes. Já existem jardins de infância bilíngues em Hamburgo e em Berlim e vai abrir um também em Dresden. E o que é interessante é que a aceitação dos pais ouvintes de crianças ouvintes, que não têm, então, contato algum com línguas de sinais ou com pessoas surdas, é bem grande e o entusiasmo em relação a isso também é grande, de tal modo que dizem: “Isso é uma segunda língua”, e que esses pais, então, veem a aquisição da língua de sinais como uma forma de bilinguismo normal e avaliam isso de forma positiva. É interessante observar que entre os pedagogos de crianças surdas, existe a visão petrificada há muito tempo de que uma abordagem oral é preferível e que as línguas de sinais interferem de maneira negativa na aquisição de línguas orais. Essa é, naturalmente, uma posição insustentável do ponto de vista linguístico, pois sabemos que o bilinguismo não é nocivo para a criança, mas, sim, proveitoso. Ainda precisa-se avançar muito em relação a isso.

TJ: Voltando ao âmbito universitário, qual a posição dos Estudos de Línguas de Sinais no panorama da investigação nas I.E.S na Alemanha? RR: Conforme mencionei anteriormente, estudei na Universidade de Hamburgo e, naquela época, tratava-se do único curso universitário na área de língua de sinais que existia. Atualmente, existe outro na Universidade de Humboldt de Berlim com um foco nos Estudos Culturais que se chama *Deaf Studies*. Além disso, existem alguns cursos universitários em interpretação de língua de sinais, entre os quais há um aqui em Zwickau, que representamos. O interessante é que a elevação das línguas de sinais a uma área acadêmica é problemática em alguns pontos porque a pesquisa está menos avançada do que a prática, i.e., existe uma formação de intérprete, embora nós, estamos perante a situação difícil que nos obriga ensinar a alunos universitários sem conhecimento prévio de língua de sinais esta língua sem poder apoiar-nos em muitos materiais de ensino empiricamente fundados, sendo que, na Alemanha, há pouco deste material. Existem, atualmente, vários manuais de ensino, dentre os quais alguns são bastante sólidos, mas uma descrição gramatical sistemática da língua de sinais alemã, por exemplo, ainda está por ser feita. Isso resulta em um dilema interessante para os professores de língua de sinais, que são, em geral, eles mesmos surdos, pois os alunos perguntam, naturalmente, com frequência por regras e sobre a sistemática da língua, mesmo porque há entre eles alunos ouvintes que tiveram aulas de língua estrangeira durante a sua formação escolar e, nas escolas, a abordagem na sala de aula é mais prescritiva. Na aula de língua de sinais, a língua é adquirida em grande parte através da atuação verbal exemplar dos usuários de línguas de sinais. Por outro lado, deve-se reconhecer que os graduados do nosso curso cujo contato com a língua de sinais alemã ocorreu principalmente no âmbito dos estudos, muitas vezes, não usam a língua com tanta naturalidade. Isso resulta em uma utilização frequentemente muito mecânica da língua. Por isso, muitos surdos falam de uma língua de sinais de intérpretes, o que significa que os alunos possuem certos esquemas frasais e que apenas sabem seguir um esquema entre várias possíveis. Isso representa um problema para a formação, pois, quando falta uma descrição da língua como base, a necessidade da absorção de uma grande variedade de exemplos da língua tornar-se-ia necessária na formação universitária. Contudo, isso é complicado de se organizar.

Na Alemanha existe um grande projeto de pesquisa que é promovido no momento – o Corpus-Projekt –, em cujo âmbito foi levantado um grande número de dados linguísticos de usuários de línguas de sinais.



O material do corpus varia quanto à idade, gênero e origem. Os dados estão atualmente na Universidade de Hamburgo na reeditoração. Serão anotados e preparados para serem publicados. As instituições de ensino esperam ansiosamente pela publicação deste corpus, pois, através dele, materiais de ensino podem ser disponibilizados de uma outra maneira.

TJ: Falamos agora muito sobre a formação, mas ainda não sobre os alunos. Qual é o perfil profissional futuro deles?

RR: O nosso curso de graduação aceita vinte alunos por semestre, dos quais um ou dois são filhos de pais surdos, i.e., estes entram no curso já com bons conhecimentos linguísticos e culturais e o resto trata-se de alunos de língua de sinais que tiveram, anteriormente, pouco ou nenhum contato com a língua de sinais alemã. A procura de intérpretes de língua de sinais continua sendo muito grande na Alemanha. Essa tendência se dá em parte porque a convenção de deficientes da ONU foi ratificada na Alemanha, mas no momento a implementação nas leis parciais ainda não foi completamente efetuada. Então, o governo federal comprometeu-se a impulsionar, por exemplo, a inclusão no âmbito cultural. Até agora os custos de intérpretes nesta esfera ainda não foram assumidos pelos cofres públicos. Os custos de intérpretes na vida profissional, no caso de doença, contato com cargos do Estado como, por exemplo, cargos e órgãos públicos, em contrapartida, foram assumidos, mas a necessidade também é relativamente alta nas outras esferas da vida.

TJ: Isso significa que a demanda de intérpretes a médio e longo prazo ainda crescerá enormemente?

RR: Sim, ela vai crescer nessa área e quanto mais situações escolares particulares existirem em que crianças são ensinadas em classes regulares, mais intérpretes de língua de sinais serão necessários na área da escola inclusiva. Deve-se imaginar que, para uma criança dessas, quatro a cinco intérpretes trabalhem, pois eles irão se revezar durante o dia. E essa demanda continua crescendo.

TJ: Como serão financiados os custos de intérpretes de língua de sinais?

RR: Os conhecimentos que pessoas surdas devem ter para conhecer os diferentes financiadores e para se organizarem são muito, muito complexos. Existem, por exemplo, financiadores direcionados à escola inclusiva – a agência de assistência social. Existe também o serviço de integração, que trabalha junto com as agências de integração a fim de suprirem os custos de intérpretes no seu trabalho. As caixas de aposentadoria e de saúde são responsáveis pelos custos de dos intérpretes atuando na área de saúde. Então é preciso sempre identificar o financiador de acordo com a situação e esclarecer a si mesmo de que maneira o pagamento será regrado. Um programa de financiamento alternativo seria o orçamento pessoal. Todos os deficientes na Alemanha têm direito a ele. Através desse programa é deduzido um custo necessário total que abrange todas as situações da vida. Esse orçamento é administrado pela própria pessoa deficiente. Particularmente para pessoas surdas isso é um grande avanço em direção à independência, pois, em geral, elas são capazes de reger suas finanças sozinhas. Contudo, isso é um verdadeiro trabalho de administração.

TJ: Isso significa que os alunos de graduação em interpretação de línguas de sinais têm uma perspectiva de emprego muito boa?

RR: Sim, temos uma cota bem alta de concluintes de quase 99% - e esse um por cento restante é devido à licença de maternidade ou de paternidade. Então podemos dizer que nós temos pleno emprego no caso de nossos concluintes. Todos que querem trabalhar nesse ofício o fazem. Existem vários intérpretes que reduzem a sobrecarga do dia-a-dia, pois trata-se de um ofício muito exigente, por exemplo ao trabalhar como funcionário em um cargo de assessoria ou ao exercer uma outra função paralelamente



e trabalhar como intérprete durante meio-expediente. Porém aqueles que quiserem trabalhar nesse ofício o podem em qualquer parte da Alemanha.

TJ: Muito obrigado mais uma vez por ter tomado o seu tempo para esta entrevista.

*Recebido em 17 de setembro de 2016.
Aprovado em 06 de novembro de 2016.*

DISKURSIVE ANALYSE ÜBER DIE REPRÄSENTATION DES ISLAMISMUS IN DER BOULEVARDZEITUNG: EINE FALLSTUDIE

Poliana Arantes (UERJ)¹

Zusammenfassung

Dass die Medien einen großen Einfluss auf die Meinung des Publikums haben, wurde in den 1950er Jahren durch Rezeptionstudien hinreichend bewiesen. Offensichtlich spielte damals der Begriff „Ideologie“ eine wichtige Rolle in den Massenmedienstudien. Heutzutage werden, angeregt durch die „*Cultural Studies*“ in England und in Lateinamerika in den 1980er Jahren, andere Aspekte wie Kultur und Identität stärker berücksichtigt. Diese Aspekte werden auch in dieser Analyse der Repräsentation des Bild des Islamismus in der deutschen Boulevardzeitung berücksichtigt. Die vorliegende Analyse wird durch die Benutzung der linguistischen Theorie (Köller) und der Diskursanalyse (Foucault) operationalisiert². Dies bedeutet, dass die semantischen Elemente und ihre Kontextualisierung in einer journalistischen Reportage als zentrales Objekt ausgewählt wurden, um die Repräsentation des Islamismus zu untersuchen. Grundlage der Untersuchung ist eine Reportage der BILD Zeitung, die als Corpuskriterium das Wort Islam enthält. Durch eine diskursive Analyse der semantischen Elemente in der Reportage wurden aufschlussreiche Bewertungen der islamischen Kultur in der oben genannten Boulevardzeitung herausgefunden.

Stichwörter

Boulevardpresse; Perspektivität, Kontextualisierung, Kulturelle Identität; Diskursanalyse

Einführung

Die Boulevardzeitungen in Deutschland sind auch unter dem Begriff Sensationspresse bekannt, weil dieser Begriff eine journalistische diskursive Strategie bezeichnet, die in prototypischer Weise als Teilmenge des Boulevardformates auftritt und laut Dulinski (2006) die folgenden Merkmale aufweist: I. Sie ist medienökonomisch motiviert und zielt auf einen massenhaften Absatz; II. Typisch sind sensationelle Themen und Ereignisse, auf der Basis einer standardisierten inhaltlichen Auswahl. Meistens wird über Themen wie *sex&crime&tragedy* berichtet; III. Sie bedient sich der formal-publizistischen Mittel des Sensationalismus.

Diese Art von Presse existiert im deutschsprachigen Raum seit dem Beginn periodischer Druckschriften im 15. Jahrhundert. Ein Beispiel dafür ist –das tägliche Erscheinen der BILD Zeitung, die heutzutage die höchste Lesequote Europas erreicht³. Diese deutliche und traditionelle Präsenz der Zeitung „für die durchschnittlichen Leser“⁴ auf dem deutschen Lesemarkt weckte die Neugierde und die Interesse an einer Analyse der in dieser Zeitung vertretenen Meinungen.

Die Darstellung der islamischen Kultur in der Boulevardzeitung BILD wurde wegen der großen Rekurrenz dieses Themas in den Massenmedien als Forschungsobjekt ausgewählt. Die Integration der in Deutschland

1 Adjunct Professorin an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dokortitel im Bereich Linguistik an der Universidade Federal de Gerais und Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

2 Dieser Artikel ist das Ergebnis der präsentierten Abschlussarbeit des Studienfaches „Medienlinguistik“ im Sommersemester/2013 an der Albert-Ludwigs Universität Freiburg.

3 www.ivw.de

4 Deklarierte Meinung von einigen Lesern der BILD-Zeitung, die ich im Jahr 2012 für meine Doktorarbeit interviewt habe.

lebenden islamischen Bevölkerung wird nicht nur in den Printmedien, sondern auch in den Digitalmedien als Problem diskutiert.

In diesem Sinne wird versucht, durch eine qualitative Fallstudie die Attribuierungen und Bewertungen des Islams in einer Reportage der *BILD Zeitung* herauszuarbeiten und dieses Medienimage zu deuten. Diese Deutung sollte auch die Meinung der Leser repräsentieren, weil sie die Adressaten der Nachrichten sind. Luhmann betont: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann, 2004:9).

Als Medienimage sind die medialen Prädikationen unterschiedlichster Variationen im Hinblick auf bestimmte Sachverhalte, Objekte oder Akteure zu bezeichnen (adjektivische oder adverbiale Attribuierungen, Wortbildungen, Substantivierungen, Verbalisierungen, usw., bis hin zur bloßen kontextuellen Nähe verschiedener Ausdrücke). Diese medial-sprachlichen Phänomene lassen sich als **Sprachmuster** beschreiben:

Rekurrentes(...) Auftreten von textuellen Einheiten in bestimmten Sprachausschnitten. (...) ‚Typisch‘ ist dabei nicht einfach mit ‚häufig‘ gleichzusetzen, sondern meint immer ‚häufig in Bezug auf bestimmte Sprachausschnitte‘. Ich schlage vor, dieses Phänomen typischen Sprachgebrauchs ‚Muster‘ zu nennen (Bubenhofer, 2008: 408 ff).

Da „die Sprache nicht nur zur Übermittlung von fertigen Vorstellungen dient, sondern auch zur Ausbildung und Strukturierung von Vorstellungen und Wissen“ (Köller, 2004:313) kommt der lexikalischen Auswahl eine sehr wichtige Rolle in der Interpretation und in dem Urteil über die vermittelte Botschaft zu. Darüber hinaus wird eine kommunikative, diskursive, pragmatische und teilweise kognitive Analyse bezüglich der Islam-Attribute in eine Reportage auf der ersten Seite der *BILD Zeitung* vom 23. April 2012 mit dem Titel „Warum kriegt der Hass-Prediger Geld vom Staat?“ präsentiert.

In der Reportage wurde berichtet, dass ein Palästinenser gegen die „deutschen Werte“ hetze und trotzdem viel Geld von dem deutschen Staat bekomme. Dieser Mann, Abou-Nagie, wurde in der Zeitung als „Hass-Prediger“ bezeichnet, der von Unterstützung durch den deutschen Staat profitiere. Außerdem wird er als „radikalislamistisch“ betrachtet, weswegen er gefährlich für die deutsche Gesellschaft sein soll.

Die Verwendung der Wortart Adjektiv

Grundsätzlich ist zu beachten, dass die adjektivischen Konstruktionen der linguistischen Bindung zwischen Adjektiven und Substantiven oder auch Adjektiven und Verben entsprechen. Sie dienen dazu, „durch Substantive und Verben vermittelte Basisvorstellungen näher zu bestimmen, weshalb sie auch als Beiwörter bezeichnet worden sind“ (KÖLLER, 2004:356). Die Analyse dieser Wortart scheint nützlich, um die Perspektivierung der Welt in einem Text zu verdichten, da die Adjektive in der Regel eine deskriptive oder wertende Funktion haben. Insofern wird also die Frage gestellt: Inwieweit sollen die Adjektive in der Objektsphäre oder in der Subjektsphäre verankert sein?

Beispielhaft lassen sich zwei attributive Konstruktionen in der ausgewählten Reportage von *BILD Zeitung* analysieren:

(1) „(...)eine gutbürgerliche Gegend, in der auch der frühere NRW-Ministerpräsident Jürgen Rüttgers (CDU) wohnt: **saubere Vorgärten**, gehobene Mittelklasse-Autos“ (*BILD Zeitung*, 23.April 2012, Z.45-53)

(2) „Islam-Hassprediger Ibrahim Abou-Nagie (...) hetzt in **unerträglicher Weise** gegen unsere Werte“ (*BILD Zeitung*, 23.April 2012, Z.1-5)

Grammatisch gesehen ist festzustellen, dass die beiden Konstruktionen attributiv sind, da deskriptive Adjektive verwendet wurden, um die Thematisierung möglicher Eigenschaften von Dingen zu repräsentieren, die sich in ihrer Intensität durch Komparativ- und Superlativformen abstufen lassen.

Die beiden Konstruktionen scheinen in pragmatischer Hinsicht nicht ähnlich zu sein, da sie verschiedene Klassifikationen enthalten: das erste Beispiel lässt sich konkreter und objektiver betrachten als das zweite. Dies kann kognitiv begründet werden, da zu dem Bild **saubere Vorgärten** jeder Mensch eine konkrete Vorstellung im Kopf hat. Dieses konkrete Bild wäre ein Prototyp von sauberen Vorgärten im Allgemeinen, die auch im Kontrast zu der Vorstellung von schmutzigen Vorgärten verwendet werden können.

Bei dem zweiten Beispiel benötigt man eher keine konkrete Bilderfahrung, um die Bedeutung der Ausdrücke zu rekonstruieren, sondern andere Erfahrungen in abstrakter Weise. Dies bedeutet nun, dass dieses Beispiel eher subjektiv zu sein scheint, weil subjektive Erfahrungen vom dem Leser abgerufen werden, und zwar durch unterschiedliche personelle Sphären: kulturelle Erfahrungen, psychologische Erfahrungen, intrapersonale Erfahrungen, die jeder je nach persönlichen Erleben subjektiv im Laufe des Lebens sammelt. Zusammengefasst arbeitet der Denkprozess mit sehr komplexen, mehrschichtigen Vorstellungsbildern. „Bei diesen spielen dann neben den sachbezogenen auch emotionsbezogene Komponenten eine wichtige Rolle“ (Köller, 2004:631).

Besonders bei der Verwendung des Adjektivs **unerträglich** werden nur schlechte Erfahrungen und negative Interpretationen assoziiert. Dieser Ruf nach negativen abstrakten Assoziationen ergänzt die Bedeutung der vermittelten Botschaft. Diese Bedeutung fordert eine bestimmte Rezeption der Leser: sie sollen schlecht beurteilen, was von Ibrahim Abou-Nagie gemacht worden sei. Dadurch kommt es „bei der zentralperspektivischen Wahrnehmung zu einer Objektivierung des Subjektiven, insofern durch den Sehepunkt des Subjekts bzw. seiner Wahrnehmungsmittel vorab festgelegt wird, was wie gesehen wird“ (Köller, 2004:633).

Pragmatisch betrachtet veranschaulicht dies, dass der Wortart der Adjektive die Funktion zufällt, „eine mit anderen sprachlichen Formen thematisierte Grundvorstellung zu spezifizieren und zu präzisieren, wozu auf Kriterien zurückgegriffen werden kann, die sowohl aus der Objektsphäre als auch der Subjektsphäre als auch aus der Relation beider stammen können“ (Köller, 2004:357). Weiterhin bringen sie die spezifischen Perspektivierungsabsichten des Sprechens zum Ausdruck, sodass die jeweils verwendeten Adjektive uns immer genauso viel über die Sache wie über die Differenzierungsintentionen der jeweils sprechenden Person mitteilen.

Die Wortart „Substantiv“

Zu beachten ist, dass die Klasse des Substantivs eine wichtige Rolle spielt, um die Dinge in eine bestimmte Perspektivität zu bringen. Diese Wortart – so Köller – repräsentiert einen sprachlichen Objektivierungstyp und das ermöglicht, das Substantiv wahrzunehmen: „substantivisch objektivierte Phänomene nehmen wir so wahr, als seien sie etwas, was eigenständig existiert und was sich im physischen oder geistigen Raum als eigenständige Größe auch isolierten lässt“ (Köller, 2004:349).

Da dem Substantiv eine spezifische Vorstellung der Weltanschauung entspricht, die als faktisch und objektiv angenommen wird, gewinnen die substantivierten Wortbildungen einen besonderen Status. Dies lässt sich an dem Begriff „Hass-Prediger“ verdeutlichen:

(3) „Warum kriegt der **Hass-Prediger** Geld vom Staat?“ (BILD Zeitung, 23.April, 2012)

Diese Wortbildung wurde aus zwei Wortarten zusammengesetzt: das Substantiv **Hass** und aus dem intransitiven Verb **predigen**, das Wortbildungsmorphem – **er** wird aus dem Verb abgeleitet (*nomina agentis*) wie beispielsweise: backen > Bäcker; lehren > Lehrer. Diese Substantive haben in den neuen Substanzvorstellungen – so Köller – deutlich Prozessvorstellungen erhalten. Die Zuordnung von bestimmten Ergänzungen illustriert die Prozessvorstellung: ein Hass-Prediger ist nicht eine Person, die Hass empfindet, sondern eine Person, die [als Geistlicher] im Auftrag einer Kirche od. Religionsgemeinschaft andere öffentlich zum Hass aufruft (vgl. Duden Wörterbuch, 2011:1368).

Nach Köller haben die Zusammensetzungen und Ableitungen zwei Ebenen. Auf den ersten Blick haben sie einen sachthematischen und auf dem zweiten Blick auch einen reflexionsthematischen Sinnhorizont. Normalerweise fällt uns als gedankenlos Sprechende dieser Sachverhalt normalerweise nicht auf, er wird aber offensichtlich, wenn wir die Wörter morphologisch, diskursiv oder pragmatisch analysieren. Die Verfahren, Zusammensetzungen und Ableitungen zu bilden, haben – so Köller – sprachökonomische und sprachpsychologische Implikationen.

Sprachökonomisch sind die einzelnen Wortbildungsverfahren insofern, als sie ermöglichen, einen Grundbestand von Wörter morphologisch und semantisch so aufzufächern, dass unterschiedliche Differenzierungsbedürfnisse befriedigt werden können, ohne das Gedächtnis übermäßig zu belasten (Köller, 2004, 358).

Aus dem genannten Grund ist zu erklären, dass man verwandte Begriffsbildungen nicht mit ganz unterschiedlichen Wörtern benennen muss, sondern sich standardisierte Wortbildungsprogramme merken kann, die zugleich standardisierte Begriffsbildungsprogramme implizieren.

Hinter dem technischen ökonomischen Grund steht sprachpsychologisch

die Sehnsucht nach einer durch und durch motivierten Sprache, deren Wörter keine willkürlichen Etiketten für nur konventionell legitimierte Begriffsbildungen sind, sondern sprechende Namen bzw. Abbilder für das, was sie inhaltlich repräsentieren (Köller, 2004, 359).

Nach Köller sollte die Strukturordnung der Sprache möglichst deckungsgleich mit der Welt und die Bezeichnungen dieser Sprache sollte auf unterschiedliche Weise definieren, was sie repräsentieren. WANDRUSZKA (1958) und GAUGER (1970) haben die Metapher **durchsichtige Wörter** benutzt, um das Problem der Perspektivität in der Wortbildung mit Hilfe optischer Analogien zu thematisieren. Diese Wörter lenken unsere Aufmerksamkeit so auf bestimmte Sachverhalte, so dass dabei „zugleich die assoziative und kognitive Strategie präsent wird, über die die jeweiligen Sachverhalte perspektivisch erschlossen und objektiviert werden“. (Köller, 2004, 360)

Die Perspektivität in der Wortbildung ist in dem folgenden Beispiel der Reportage festgehalten: von dem Verb **hetzen** wird das Substantiv **Hetzer** (BILD Zeitung, 23. April, 2012 Z.75) gebildet. Auf den ersten Blick könnte man sagen, dass die beiden Konstruktionen die gleiche Meinung teilen, aber der Unterschied zwischen der Verwendung der verbalisierten Form: **er hetzt** und der nominalisierten Form: **der Hetzer** ist morphologisch und diskursiv zu erläutern.

Die beiden Formen enthalten zwar eine Ähnlichkeit: die Vorstellung eines Prozesses, aber bei der nominalisierten Form (*nomina agentis*) **der Hetzer** wurde die Beschreibung des Subjekts in faktischer und attributiver Hinsicht genauer: es wird eine fertige Beurteilung einer Person als Beschreibung gegeben. Diese Person wird erkennbar durch ihre eindeutige Eigenschaft: eine Person, die stets hetzt; eine Person,

die diese Aktion als Eigenschaft hat, ist eine Zusammensetzung vom Subjekt und seiner Attribution der Bedeutung des Verbes. Eine solche Klassifizierung ist schwerer als die verbalisierte Form zu bezweifeln, da sie die feste, konkrete und objektive Charakterisierung des Substantives enthält.

Zusammenfassend hat die Verwendung nominaler Konstruktionen eine starke Tendenz, neue, inhaltlich gefüllte Begriffe zu objektivieren. Deswegen beschreiben in diesem Fall nominale Konstruktionen einen Zustand, eine inhärente Eigenschaft, die fester als in einer verbalisierten Konstruktion zu interpretieren ist. Die verbalisierte Konstruktion impliziert im Gegensatz dazu mehr eine subjektive Sicht, die nicht Teil der Eigenschaften des Subjekts ist. Die zitierte verbalisierte Konstruktion zeigt den Verlauf eines Geschehens, im Gegensatz dazu zeigt die nominalisierte Wortbildung ein Resultat.

Durch die Substantivierung des Geschehens wird das begriffliche und analytische Denken erleichtert, weshalb Fachsprachen auch eine immanente Neigung zur Entwicklung und Verwendung von Funktionsverbgefügen haben. Das anschauliche und beschreibende Denken wird demgegenüber erschwert, weil die transitive Dynamik des Geschehens nicht hervorgehoben wird und weil seine pragmatische Einbindung in Kontexte durch Tempus-, Modus und Genusmorpheme verloren geht (Köller, 2004, 420).

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die beide Aspekte (nominale und verbale Konstruktionen) eine wichtige Rolle bei der Rezeptionsuntersuchung spielt, weil zweifellos die Nominalisierung ernster genommen und eher als wahr, faktischer interpretiert wird als die Verbalisierung. Laut Köller wird das Geschehen durch die Substantivierung automatisch resultativ akzentuiert und die Objektivierung eines Geschehens durch ein Substantiv „fördert den Blick von außen und damit seine resultative Wahrnehmung“ (Köller, 2004: 420).

Außerdem ist zu beachten, dass es durch die substantivische Objektivierung des Geschehens in der Substantivierung zugleich „zu einer größeren Verallgemeinerung kommt“, da der jeweils thematisierte Prozess nicht mehr obligatorisch durch Tempus- und Modusmorpheme spezifiziert werden muss, sondern als geschlossenes Geschehens. Dagegen fördert die Objektivierung durch ein Verb den Blick von innen und die korrelative Verknüpfung des Geschehens mit zusätzlichen Faktoren (Köller, 2004: 420).

Kontextualisierung

Der Begriff **Kulturelle Identität** ist von HALL (2006) geprägt und er wurde für eine konstruktivistische Analyse unterer besonderer Berücksichtigung der Konstruktion von Kulturen und der kulturellen Identität in dem gesamten postmodernen Kontext der Gesellschaft benutzt. In diesem Kontext analysiert Hall die Identitätskonstruktion bezüglich zeitgenössischer Veränderungen durch die Globalisierung, „um der Konstruktion relativ homogen repräsentierter kultureller Identität, wie beispielsweise der kollektiven nationalen Identität, die Möglichkeit hybrider Kultur (*sic*) und kultureller Identität entgegenzusetzen“ (Krone, 2000:19).

Der Autor ist der Ansicht, dass Identität in einem zirkulären Verhältnis in und durch Kultur produziert, konsumiert und reguliert wird, in dem symbolische Repräsentationssysteme eine entscheidende Rolle spielen, weil sie „nicht mehr als nachträgliche Vor- und Darstellung außersprachlicher Sachverhalte, sondern als ihre Konstitution im Modus der Bedeutung selbst begriffen werden“ (Hall 1994:8) müssen.

Dementsprechend werden die Bilder/Images der Repräsentation des Islamismus in der BILD-Reportage analysiert werden, verbunden mit der linguistischen Diskursanalyse unter dem Begriff der Kontextualisierung (Foucault, 1969,1971). Hinzu kommt, dass die linguistische Diskursanalyse

dient der Erfassung des –notwendig gesellschaftlich geprägten - verstehensrelevanten Wissens und schreibt sich damit, obwohl stets aus Zeichen und Zeichenketten als Material bezogen, ein in den die Linguistik überschreitenden Rahmen einer umfassenderen Epistemologie (Busse 2007, S.81).

Nach Foucault erfasst die Kontextualisierung verschiedene Ebenen und Typen. Um diese Ebenen und Typen zu verstehen, lässt sich die folgende Frage – so Busse- stellen:

Zu klären ist daher die Frage nach dem Objekt der Kontextualisierung: Sind das, was kontextualisiert wird, sprachliche Zeichen oder sollte man eher davon ausgehen, dass es Elemente einer durch Zeichen aktivierten Textwelt sind, die in Kontexte (in Bezugsrahmen, in Wissensnetze) eingebettet werden (müssen), damit die Zeichenverwendungen angemessen verstanden werden können? (Busse 2007, S. 86).

Um diese Problematik einzulösen, stellt Busse fest, dass der Begriff **Kontextualisierung** sich auf die klassische Zeichenrelation beziehen lässt. Insofern werden je für sich kontextualisiert:

- 1) die Zeichen;
- 2) die aufgrund von Zeichen aktualisierten kognitiven Repräsentationen und
- 3) die aufgrund zeicheninduzierter kognitiver Repräsentationen konstituierten Elemente von Textwelten (bzw. möglichen Welten)

Bei den kognitiven Repräsentationen ist zu beachten, dass die wiederholte Assoziation und Verwendung von bestimmtem Zeichen in besonderen Situationen provoziert und zukünftige kognitive Repräsentationen beeinflusst. Wenn , zum Beispiel, die BILD Zeitung der islamischen Kultur stets negative Prädikationen zuordnet, beeinflusst dies möglicherweise die kognitiven Repräsentationen der Leser bezüglich des Konzepts **Islams**.

Nach Busse stellt die Kontextualisierung von Wörtern in Prädikationsrahmen „den Kern der für die Satzsemantik ausschlaggebenden Einbettung“ dar. Solch ein Prädikationsrahmen ist stets eine „fallspezifische Konkretisierung eines von mehreren verfügbaren wortbezogenen (weltbezogenen) Wissensrahmen (*sic*)“ (Busse, 2007:89).

Die Prädikationsrahmen der vorgestellten islamischen Kultur, die in der Reportage analysiert werden, sind in einer negativen Weise in der Bedeutung verankert. Dies ist aber verbergt durch den Bezug auf einer einzige Person, auf die die negativen Prädikationen zielen, als ob die Prädikationen nur zu einem Individuum gehörten.

Die Pauschalisierung ist dadurch festzustellen, dass dieses Individuum stets als Angehöriger der islamischen Kultur negativ identifiziert wird. Als weitere Beispiele lassen sich nennen: **Islam-Hassprediger, Palästinenser, Initiator der radikalislamischen, salafistischen, Hartz-IV-Empfänger, (...)der vom Verfassungsschutz beobachtet wird(...), Hetzer, (...) dass er Geld vom deutschen Staat erhält, besonders dreist.**

Diese negativen Prädikationen ermöglichen zukünftige Assoziationen und typisierte Einbettungen der islamischen Kultur in Wissensrahmen je nach der Wiederholung.

Sobald solche Formen von Einbettungen aber häufiger oder sogar regelmäßig wiederholt werden, werden sie selbst wieder zu Mustern bzw. Typisierten Wissensrahmen eigenen Rechts, deren Einbettungsfunktion dann hinsichtlich des Kontextualisierungspotentials von relevanten Wortzeichen Teil deren wortsemantisch relevanten Wissens werden kann (Busse 2007: 90).

Der Autor geht davon aus, dass Wissensrahmen Gefüge aus Prädikationen und Bezugstellen (Argumentstellen) sind. Dementsprechend stellen diese Gefüge einerseits die wichtigste Kontextualisierungsform für Wortzeichen

mit Referenzfunktion hinsichtlich der Bezugstelle und andererseits die wichtigste Kontextualisierungsform für Wortzeichen mit Referenzfunktion hinsichtlich der Prädikationen dar.

Außerdem sind viele Prädikationen in Sätzen nicht immer explizit in Prädikatsausdrücken realisiert. Das beste Beispiel dafür ist die oben genannte Prädikation: **Harz-IV Empfänger**. Dazu kommt rahmenspezifisches Wissen zum Einsatz. Dieses rahmenspezifische Wissen bildet annähernd eine Relation zwischen dem kulturellen und topologischen Wissen. Dabei ergeben sich folgenden Fragen: worüber wird in der spezifische sozialen Gruppe, zu der die Leser gehören, gesprochen? Welches Bild stellen sich die Leser von den Harz-IV Empfängern vor? Welches Bild von Harz-IV-Empfängern wird in der BILD-Zeitung vermittelt?

In diesem Fall wurden die Kontext-Kompetenzen von den Lesern aufgerufen, da es sich um eine Implikatur – so Grice – handelt. Die Implikatur ist vom Kontext abhängig und verlangt eine zusätzliche Kontext-Bedeutung von den Lesern, da sie nicht in jedem Kontext gleich auftritt.

Trotz der Voraussetzung des Kontextes können die gespeicherten Wissensrahmen auch Indizien dafür liefern, ob die verwendeten Bezugstellenausdrücke implizite prädikative Informationen vermitteln. Möglicherweise müssen ein oder mehrere weitere Prädikationsrahmen aktiviert werden, damit die Interpretation der zentralen Prädikation eines Satzes ausreichend wird. Diese zusätzlich aktivierten Prädikationen nennt man üblicherweise **Präsuppositionen**.

Die Präsuppositionen sind im Gegensatz zur Implikatur eng mit der Sprachstruktur des Satzes im Text oder im Gespräch verknüpft. Die Präsuppositionen treten in Verbindung mit speziellen Lexemen oder syntaktische Konstruktionen auf, die als Präsuppositionsauslöser bezeichnet werden. Je nach Theorie unterscheiden sich die Präsuppositionsarten⁵.

Präsuppositionen haben mit konversationellen Implikaturen gemeinsam, dass sie nicht zum explizit ‚Gesagten‘ gehören, sondern aus der jeweiligen Äußerung pragmatisch erschlossen werden können. Beide sind auf jeweils bestimmte Weise kontextabhängig (Dölling, 2013).

Durch die Analyse der Präsuppositionsarten und die Implikaturen werden die versteckten Meinungen in den Texten sichtbar. Diesbezüglich lässt sich das Perspektivierungspotenzial der Konjunktion veranschaulichen.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass die Konjunktionen eine zentrale Rolle spielen, wenn es darum geht, Korrelationen zwischen Einzelaussagen zu schaffen und als Resultat daraus die Vorstellung eines komplexen Ordnungszusammenhangs zu präsentieren. Deshalb ist Humboldt (1969) der Ansicht, dass Konjunktionen unmittelbar mit der „Kraft des sprachbildenden Geistes“ in Verbindung zu bringen seien.

Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung der adversativen Konjunktion **aber**, die einen Gegensatz ausdrückt, in dem zwei Aussagen in einem oppositionellen Sinne miteinander relationiert werden:

(4) „Islam Hassprediger Ibrahim Abou-Nagie(47), gebürtiger Palästinenser, hetzt in unerträglicher Weise gegen unsere Werte – **aber** Geld vom deutschen Staat nimmt er mit offene Händen!“ (BILD Zeitung 23.April 2012, Z.1-7).

Die Konjunktion **aber** spielt eine wesentliche Rolle in der vermittelten Botschaft, weil sie das Verhalten des Subjekts negativ beurteilt. Geld vom deutschen Staat sollte ihm nicht gegeben werden und der Satz expliziert diesen Vorwurf. Das **aber** drückt aus, dass das oben beschriebene Geschehen nicht der Erwartung entspricht. Dadurch kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass zwei Aussagen zwar sachlich zusammengehören, dass sie aber nicht zu einer Grundvorstellung verschmolzen werden können, sondern in einem Spannungsverhältnis zueinander wahrgenommen werden müssen.

⁵ Vgl. Frege (1892), Russel (1905), Strawson (1952), Sellars (1954), Grice (1967/1975), Morgan (1969), u.a.

Dies zeigt die implizierte Negation in dem Satz, da die Missbilligung der Zeitung durch die adversative Satzstruktur klar wird. Im Rahmen der pragmatischen Funktion hat die Negation in diesem Kontext eine kommunikative Perspektivierungsfunktion, da die Negation prinzipiell nicht der sachthematischen, sondern der reflexionsthematischen Ebene der Sprache zuzurechnen ist. Außerdem hat die Negation einen metasprachlichen Charakter, weil sie den Stellenwert objektsprachlicher Ausdrücke metainformativ qualifiziert (Köller, 2004).

Insofern sind auch die markierten Negationen zu betrachten, da sie explizierte Meinungen verdeutlichen. Als Beispiel dazu ist die Verwendung von einem Präpositionalsatz zu kommentieren:

(5) „Entgegen den Grundsätzen unserer freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung (...)“ (BILD 23.April 2012, Z.67-73).

In diesem Fall wird auch eine adversative Meinung vermittelt und die adversative Meinung ist nur realisierbar, wenn etwas zu Negierendes existiert. Deswegen betont der adversative Satz, dass es in Deutschland eine freiheitliche demokratische Rechtsordnung gibt. Da die Existenz einer solchen Art von Rechtsordnung garantiert wurde, ist es möglich, sie in Gegensatz zu bringen. Zusammenfassend sind in allen adversativen Sätzen versteckte Assertionen als Präsuppositionen zu aktivieren.

Die Modaladverbien haben entsprechend ihrer Informationslogik eine Prädikativfunktion als Einstellungsoperatoren, mit denen ein Sprecher interpretierend auf die Inhalte bzw. Propositionen seiner Äußerung Bezug nehmen kann⁶.

Da sie einen subjektorientierten Sprecherkommentar zum Ausdruck bringen, werden sie auch als Kern dieser Analyse betrachtet. Das folgende Beispiel illustriert den subjektiven Charakter der Nachricht:

(6) „Der Hassprediger kassiert vom Staat Stütze **satt**“ (BILD 23.April 2012, Z.20-23).

Satt ist auch als Modaladverb zu betrachten, weil es als eine persönliche Einstellung des Sprechers mitteilt und eine Qualifizierung der Perspektivierungsfunktion durchführt wird, da er mehr als nötig Geld vom Staat erhält.

Die Verwendung von Modalpartikeln akzentuieren den Stellenwert von Propositionen in sprachlichen Objektivierungs- und Interaktionsprozessen, sodass dass durch Äußerungen ein spezifisches pragmatisches Sinnrelief gegeben werden. Durch die Verwendung von Modalpartikeln durch Sprachproduzenten „kann man über ihre Analyse auch recht gut deren Vorwissen, Denkvoraussetzungen und Intentionen rekonstruieren“ (KÖLLER, 2004:538)

Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Verwendung des Adverbs **angeblich** in dem folgenden Beispiel:

(7) „Auf Nachfrage bestätigt der Hetzer, dass er Geld vom deutschen Staat erhält – wenn auch angeblich nicht in der berichteten Höhe (...)“ (Z. 74-78).

Im Aussagesatz fungiert diese Wortart üblicherweise als Zweifelmittel (Der Sprecher stimmt nicht zu, dass das Subjekt nicht die berichtete Höhe von dem Staat bekommt. Er zweifelt.). Hinzu kommt die signalisierte Perspektive des Sprechers, die seine Zweifel äußert, auch um provokative oder argumentative Sichtweise zum Ausdruck zu bringen.

Insofern hat der fragende Titel der Reportage auch Perspektivitätsimplikationen, weshalb die diskursive Bedeutung des Titels als letzter Aspekt dieser Untersuchung analysiert werden wird

6 Vgl. E.Lang, Zum Status der Satzadverbiale, Slovo a Slovonost, 40, 1979, s. 212.

Die Analyse der Fragen scheint vielleicht sehr trivial zu sein, aber die Fragen resultieren aus einer Suchhaltung und lenken unsere Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationsdefizite. Aber wenn man Interesse daran hat, welche Perspektivierungsimplicationen die einzelnen Fragentypen als konventionalisierte Perspektivierungsmuster haben und wie diese Muster in spezifischen Kommunikationssituationen eingesetzt werden, kommt man zu den folgenden Schlussfolgerung „Fragen lassen sich zweifellos als perspektivierende geistige Handlungen verstehen, die einen bestimmten Ausgangspunkt und eine bestimmte Zielorientierung haben“ (KÖLLER, 2004: 660).

Der Titel der Reportage erscheint als eine Ergänzungsfrage (KÖLLER, 2004:665), die durch ein eingeleiten Fragepronomen morphologisch gekennzeichnet ist:

(8) „Warum kriegt der Hass-Prediger Geld vom Staat?“ (BILD, 23. April 2012)

Es ist zu beachten, dass das Ziel dieser Frage als Titel der Reportage viel mehr als nur eine gestellte Frage darstellt. Durch ihre Struktur kann man erkennen, dass die Perspektivierung der Zeitung verbergt. KÖLLER (2004: 666) ist zuzustimmen, wenn er behauptet, dass die Ordnungsstrukturen von einer solchen Art von Frage, die unser Wahrnehmungsinteresse auf die Informationskraft eines bestimmten Satzgliedes konzentrieren, sehr klar exemplifizieren, dass „in Fragen im Prinzip verdeckte Aussagen stecken bzw. Behauptungen über die Korrelation von bestimmten Sinneinheiten“.

Diese implizierten Behauptungen sind in der jeweiligen Fragehandlung unthematisch, aber sie müssen von den Befragten akzeptiert werden, wenn sie die jeweiligen Fragen so zu beantworten versuchen, wie es der jeweilige Fragetyp nahe legt. Diese immanenten Prämissen von Fragen reichen von der Annahme, dass die jeweiligen Wörter einen referenziellen Bezug haben, bis zur Annahme, dass das postulierte Korrelationsgeflecht zwischen den jeweiligen sprachlichen Sinneinheiten sinnvoll ist (KÖLLER, 2004: 666).

Hinzu kommt, dass in der gestellten Frage der Reportage Sichtpunkt verdeckt werden Sie scheint manipulativ eingesetzt zu sein. Wenn man das Fragepronomen **warum** benutzt, wird eine besondere Problematik angesprochen. In dem Fall liegt das Problem darin, dass eine Person aus einem bestimmten Grund Geld vom Staat bekommt, auch wenn diese Person dieses Geld scheinbar (wegen ihres Verhaltens als Hass-Prediger) nicht verdient. Außer dieser Problematik stellt die Frage eine Aussage fest: jemand, der schlechtes Verhalten zeigt, bekommt trotzdem Geld vom Staat.

Dabei lässt sich feststellen, dass die konkreten Zielrichtungen von Fragesätzen nicht immer stringent aus der sprachlichen Form des jeweiligen Fragesatzes abzuleiten, sondern oft nur interpretativ aus der Einbettung der jeweiligen Fragesätze in bestimmte Situationen zu erschließen sind (KÖLLER, 2004).

Pragmatisch gesehen ist diese Frage als Titel der Reportage ein Beispiel von einer Funktionsvariantenfrage, die sich formal als Fragesätze präsentieren, aber nicht bestimmt dazu sind, beim Fragenden bestimmte Informationslücken zu schließen, sondern anderen pragmatischen Funktionen dienen. Diese Fragen werden als rhetorische Frage bezeichnet.

Die rhetorischen Fragen sind mit deklarativen Sprechhandlungen verbunden, deshalb werden sie auch als **Scheinfragen** oder als **Fragemitteilungssätze** bezeichnet (Köller, 2004). In dem oben genannten Beispiel (8) wird gezeigt, dass die Frage als rhetorische Frage zu interpretieren ist, da sie die Illusion aufrecht erhält, dass der Befragte irgendwie zur Beseitigung einer Informationsunsicherheit beitragen könne. Obwohl der Angesprochene faktisch mit einer Feststellung konfrontiert wird, wird er durch die rhetorische Frage

auf strategische Weise in die Denkweise des Sprechers einbezogen und er wird nicht mit bestimmten Behauptungen konfrontiert.

Resümee

Die vorliegende linguistische diskursive Analyse der Repräsentation des Verhaltens eines Islamsangehörige in der Boulevardzeitung BILD versteht sich als diskursiver Beitrag einer pragmatisch inspirierten Kulturanalyse. Durch die Analyse der Attributionen wurde ein Zugang zu Meinungen und Bildern über den Islam durch einen einzigen Repräsentat der genannte Religion ermöglicht. Der Terminus Attribution wurde nach KÖLLER (2004) und in dieser Arbeit auch bezeichnet als Erscheinungsform von Attributen, die „dementsprechend als bestimmte Formen von Determinationsrelationen bzw. als implizite Prädikationen“ gelten und „ein potenzielles Einfallstor für einen manipulativen Sprachgebrauch“ sein können (KÖLLER, 2004:636).

Ausgehend von der Wortart Adjektiv und ihre Spezifikationsfunktion der Subjektsphäre wurde festgestellt, dass ihre Verwendung dazu dient, thematisierte Grundvorstellungen zu spezifizieren und zu präzisieren. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten: die Einbindung in einen eigenständigen Urteilsakt, und die attributiver und adverbialer Verwendung in einen Charakterisierungsakt.

Die Wortart Substantiv hat gezeigt, dass „substantivisch objektivierte Phänomene recht problemlos zum Substrat präzisierender Zusatzinformationen auf der prädikativen oder attributiven Ebene gemacht werden können“ (KÖLLER, 2004: 349), insofern nimmt man das Substantiv als einen fertigen Zustand, der Vorurteile einbettet. Beispielhaft verdeutlichen lässt sich dies an den Begriffen „Hass-Prediger“, „Hetzer“. Diese Substantive enthalten nicht nur eine syntaktische Funktion von Subjekten in dem Diskurs, sondern die damit Verbundene beurteilende Prädikation. Es ist nicht zu bezweifel, dass das Individuum „Hass-Prediger“ negativ beurteilt wird.

Als letztes wurde das Bild des Islamismus durch die Kontextualisierung analysiert. Die Kontextualisierung wurde als Teil der Konstruktion der vorgestellten islamischen Identität im Betracht gezogen, da sie nicht nur Elemente für eine externe linguistische Analyse (Präsuppositionen, Wissensrahmen) bietet, sondern auch für die interne linguistischen Elemente und ihre Relationen (Implikaturen und Präsuppositionen).

Nach Busse stellt die Kontextualisierung von Wörtern in Prädikationsrahmen den Kern der für die Satzsemantik ausschlaggebenden Einbettung dar.

Im medialen Hintergrundrauschen (Luhmann) lassen sich die ausgewählten Sprachmuster interpretieren als negative Attributions- und damit Wissensangebote für potenzielle Medienrezipienten. Im Zentrum der so genannten Boulevardmedien bleibt letztlich die konstruierte politische Identität der islamischen Bevölkerung durch die Repräsentation eines einzigen Muslims: er hetzt gegen die nicht-Islamischen Werte, ist „radikalislamisch“, bekommt Geld von dem Staat: „Hartz IV-Empfänger“, profitiert davon: „vor seinem schmucken Reihenhaus im Kölner Norden –eine gutbürgerliche Gegend, in der auch der frühere NRW-Ministerpräsident Jürgen Rüttgers (CDU) wohnt: saubere Vorgärten, gehobene Mittelklasse-Autos“ und ist bedrohlich: „der vom Verfassungsschutz beobachtet wird“.

Die vorliegende Analyse muss ihrer Generalisierung vernachlässigt und muss wegen der methodologischen Auswahl (Fallstudie), weshalb gelegentlich nur Tendenzen postuliert werden können. Diese Tendenzen sind auf eine bestimmte Reportage in einem bestimmten Zeitungsexemplar begrenzt. Es war überhaupt nicht das Ziel dieser Analyse eine Pauschalisierung der Meinung der Medien über den Islam weder in Deutschland noch in der gesamten BILD Zeitung durchzuführen.

Literaturverzeichnis

- BUBENHOFER, N. *Diskurse berechnen? Wege zu einer korpuslinguistischen Diskursanalyse*. In: Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene, 407-434. Hrsg. von Ingo Warnke und Jürgen Spitzmüller. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 2008.
- BUSSE, D. *Diskurslinguistik als Kontextualisierung – Sprachwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse gesellschaftliche Wissens*. In: WARNKE, Ingo H. (Hgb). Linguistik Impulse und Tendenzen: Diskurslinguistik nach Foucault – Theorie und Gegenstände. Berlin: Walter de Gruyter, 2007.
- DÖLLING, Johannes. Folie von Seminar *Präsupposition, Fokus, Topik*. Uni-Leipzig Winter Semester 2012/2013.
- GAUGER, H. *Wort und Sprache*. Wissenschaftliche Grundfragen, Tübingen, 1970.
- HALL, S. *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg 1994.
- HUMBOLDT, W. *Gesammelte Schrifte*. Berlin: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1969.
- KÖLLER, W. *Perspektivität und Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.
- KRONE, V. *Identität, Multikulturalismus und Konstrutivismus: Eine exemplarische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Identitätsdiskurses der Migration*. Diplomarbeit, Universität Köln, 2000. Disponível em: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/krone_diplarbeit.pdf. (13/02/2013).
- LUHMANN, N. *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: VS- Verlag, 2004.
- WANDRUSKA, M. *Ethymologie und Philosophie*, In: Der Deutschunterricht, 10, H.4, 7-18, 1958.
- WEGERHOF, M. *Warum kriegt der Hass-Prediger Geld vom Staat?*. Bild Zeitung, 23. April, 2012.

Recebido em 15 de junho de 2016.
Aprovado em 20 de novembro de 2016.

IBRAHIM ABOU-NAGIE

Warum kriegt der Hass-Prediger Geld vom Staat?

Fortsetzung von Seite 1

Von M. WEGERHOFF

Köln – Islam-Hassprediger Ibrahim Abou-Nagie (47), gebürtiger Palästinenser, hetzt in unerträglicher Weise gegen unsere Werte – aber Geld vom deutschen Staat nimmt er mit offenen Händen! Abou-Nagie ist Initiator der radikalislamischen, salafistischen „Lies!“-Aktion und – man fasst es nicht: Hartz-IV-Empfänger!

Sein Islam-Netzwerk „Die wahre Religion“ verteilte an Ostern Koran-Ausgaben in ganz Deutschland, will Millionen weitere Exemplare unters Volk bringen. Der Hassprediger kassiert vom Staat Stütze satt – und hetzt gegen Andersgläubige: „Wer nicht dem Koran folgt, kommt ewig in die Hölle“!

Laut „Stuttgarter Nachrichten“ kommt Abou-Nagie, der vom Verfassungsschutz beobachtet wird, auf 2300 bis 2500 Euro inklusive Kindergeld (zwei Töchter, ein Sohn). Ermittler, so berichten die „Stuttgarter Nachrichten“, seien verwundert, wie der Palästinenser seine „teilweise sehr, sehr hohen Handyrechnungen bezahlt“.

BILD-Reporter trafen Abou-Nagie gestern vor seinem schmutzigen Reihenhaus im Kölner Norden – eine gutbürgerliche Gegend, in der auch der frühere NRW-Ministerpräsident Jürgen

Rüttgers (CDU) wohnt: saubere Vorgärten, gehobene Mittelklasse-Autos.

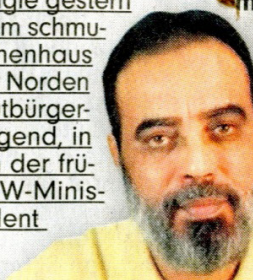
Von hier hetzt Abou-Nagie im Internet, ruft zur Scharia (islamische Rechtsordnung) auf: „Christen, Juden kommen in die Hölle, wenn sie den Islam nicht annehmen! Wenn wir uns am Jüngsten Tag treffen, werden Sie sehen, dass ich recht habe. Wenn jemand verheiratet ist und Unzucht begeht, der muss gesteinigt werden. Das sind Allahs Gesetze!“ **Entgegen den Grundsätzen unserer freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung fordert er eine Regierungsform auf Grundlage von Koran und Scharia!**

Auf Nachfrage bestätigt der Hetzer, dass er Geld vom deutschen Staat erhält – wenn auch angeblich nicht in der berichteten Höhe: „Ich bekomme 1860 Euro pro Monat. 1200 Euro gehen direkt für die Miete drauf.“ Vor dem Haus steht eine Mercedes Limousine (C-Klasse, Neupreis: 35 000 Euro) – „aber die bezahlt jemand anders für mich.“

Besonders dreist: Der deutsche Staat sei schuld, dass er von Stütze leben müsse. Der Palästinenser, der bis 2007 eine Firma für selbst klebende Folien gehabt haben will, sagt: „Damals sollte ich 70 000 Euro nachzahlen. Das habe ich aber aus Prinzip nicht gemacht. Danach hat der Staat meine Firma bankrott gehen lassen.“

Ibrahim Abou-Nagie (47)

Foto: DDP IMAGES/DAPD



ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO ISLÃ NA MÍDIA POPULAR ALEMÃ: UM ESTUDO DE CASO

Poliana Arantes (UERJ)¹

Resumo

A influência da mídia na opinião pública tem sido objeto de estudos desde os anos 50, através de estudos de recepção. Aparentemente o conceito de ideologia tinha uma função importante naquela época nos estudos dos meios de comunicação social. Hoje em dia, sob influência dos “Cultural Studies” na Inglaterra e na América Latina nos anos 80, outros aspectos como cultura e identidade são mais considerados. Tais aspectos também são considerados na análise da representação da imagem do islã nos tablóides alemães. A presente análise é operacionalizada através do uso da teoria linguística da Perspectividade de Köller e da análise do discurso². Isto significa que os elementos semânticos e seus contextos em uma reportagem de jornal foram escolhidos como objeto central para estudar a representação do islã na mídia popular alemã. O objeto de análise escolhido se configurou em uma reportagem do jornal BILD, que contém, como critério de seleção de texto, a palavra islã. Através de uma análise discursiva dos elementos semânticos da reportagem foram encontradas avaliações elucidativas sobre a cultura islâmica no tablóide mencionado acima.

Palavras-chave

Imprensa Popular; Perspectividade, Contextualização, Identidade Cultural; Análise do Discurso

Introdução

Os tablóides na Alemanha são conhecidos por “imprensa de sensação” porque esse termo designa uma estratégia jornalística discursiva que aparece de maneira prototípica como subconjunto do formato de tablóide e que, segundo Dulinski (2006), possui as seguintes características: i) é motivada pelo mercado midiático e tem como objetivo um mercado de massa; ii) temas e acontecimentos sensacionalistas são tipicamente baseados em uma escolha de conteúdo estandardizada. Geralmente fala-se de temas como sexo, crime e tragédia; iii) faz uso do meio formal-publicitário do sensacionalismo.

Este tipo de imprensa existe no espaço germanófono desde o início das publicações periódicas no século XV. Um exemplo disso é a publicação diária do jornal BILD, que, hoje em dia, tem a maior cota de leitura da Europa³. Essa presença clara e tradicional do jornal “para o leitor médio”⁴ no mercado de leitura alemão despertou a curiosidade e o interesse em uma análise de opiniões defendidas nesse jornal.

A apresentação da cultura islâmica no tablóide BILD foi escolhido como objeto de pesquisa devido à grande recorrência desse tema nos meios de comunicação social. A integração da população islâmica que vive na Alemanha é discutida como um problema não só na mídia impressa, como também na mídia digital.

Nesse sentido busca-se, através de um estudo de caso qualitativo, identificar as atribuições e qualificações do islã em uma reportagem do jornal BILD e interpretar essa imagem da mídia. Essa interpretação deve

1 Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua no Programa de Pós-graduação em Letras na mesma instituição. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

2 Este artigo é resultado de trabalho apresentado à disciplina Medienlinguistik do Semestre de verão de 2013 na Albert-Ludwigs Universität Freiburg.

3 www.ivw.de

4 Opinião declarada de alguns leitores do jornal BILD que eu entrevistei no ano de 2012 para a minha teste de doutorado.

representar a imagem que se faz sobre os leitores desse jornal, sobretudo porque eles são os destinatários das notícias. Assim, Luhman estabelece: “o que sabemos sobre a nossa sociedade, sobre o mundo em que vivemos, sabemos através dos meios de comunicação social” (LUHMANN, 2004:9).

Destaca-se como imagem da mídia as predicções midiáticas de diversos tipos, tendo em vista certas questões, objetos ou atores (atribuições adjetivais ou adverbiais, construções de palavras, substantivações, verbalizações, etc., a simples aproximações contextuais de diversas expressões). Esses fenômenos midiático-linguísticos podem ser descritos como **padrão de frases**:

Rekurrentes(...) Auftreten von textuellen Einheiten in bestimmten Sprachausschnitten. (...) ‚Typisch‘ ist dabei nicht einfach mit ‚häufig‘ gleichzusetzen, sondern meint immer ‚häufig in Bezug auf bestimmte Sprachausschnitte‘. Ich schlage vor, dieses Phänomen typischen Sprachgebrauchs ‚Muster‘ zu nennen (BUBENHOFER, 2008: 408 ff).⁵

Como “a língua não serve só para a comunicação de opiniões prontas, mas também para a educação e estruturação de opiniões e de informação” (KÖLLER, 2004:313), a escolha lexical tem uma grande importância na interpretação e no julgamento da mensagem compartilhada. Além disso, uma análise comunicativa, discursiva, pragmática e, em parte, cognitiva a respeito dos atributos islâmicos em uma reportagem na primeira página do jornal BILD do dia 23 de abril de 2012 é apresentada com o título “Por que o Pregador do Ódio Ganha Dinheiro do Estado?”.

Na reportagem é relatado que um palestino é contra os “valores alemães” e, mesmo assim, ganha muito dinheiro do governo alemão. Esse sujeito, Abou-Nagie, foi descrito no jornal como “pregador do ódio” que tira proveito do subsídio do governo alemão. Além disso é visto como “radical islâmico”, motivo pelo qual ele deveria ser perigoso para a sociedade alemã. Defendemos que a publicação desse tipo de informação sobre um grupo radicalista islâmico na mídia popular alemã contribui para generalizar a comunidade islâmica de modo em geral, cristalizando uma imagem estereotipada e negativa do islã de modo generalista.

A seguir, a análise dos atributos que contribuem para a referida generalização será descrita.

Qualificadores

Nossa análise se inicia com os qualificadores. Em princípio deve-se notar que construções adjetivas correspondem à conexão linguística entre adjetivos e substantivos ou entre adjetivos e verbos. Elas servem “para indicar mais proximamente impressões básicas transmitidas por substantivos e verbos, razão pela qual elas também são designadas ‘adjuntos’” (KÖLLER, 2004:356). A análise desse tipo de palavra parece útil para apresentar uma visão de mundo em um texto, já que os adjetivos geralmente têm uma função descritiva ou avaliativa. Quanto a isso pergunta-se: Até que ponto os adjetivos devem ser consolidados na esfera do objeto ou do sujeito?

Como exemplo pode-se analisar duas construções atributivas na reportagem escolhida do jornal BILD:

(1) „ (...)eine gutbürgerliche Gegend, in der auch der frühere NRW-Ministerpräsident Jürgen Rüttgers (CDU) wohnt: **saubere Vorgärten**, gehobene Mittelklasse-Autos“ (BILD Zeitung, 23.April 2012, Z.45-53)⁶

5 Recorrente(...) Presença de unidades textuais em certos cortes de linguagem. (...), “Tipicamente” não é sinônimo, nesses casos, de “frequentemente”. Essa palavra (“tipicamente”) quer dizer sempre “frequentemente com referência a certos cortes de linguagem”. Eu sugiro chamar esse fenômeno de uso de linguagem típico de “padrão” (BUBENHOFER, 2008: 408 ff). (tradução nossa).

6 (1) “(...) uma região tradicional, onde o ex-ministro-presidente de NRW Jürgen Rüttgers (CDU) também mora: jardins limpos, carros chiques de classe média” (BILD Zeitung, 23.April 2012, Z.45-53). (Tradução nossa)



(2) „Islam-Hassprediger Ibrahim Abou-Nagie (...) hetzt in **unerträglicher Weise** gegen unsere Werte“ (BILD Zeitung, 23.April 2012, Z.1-5)⁷

Gramaticalmente falando pode-se chegar à conclusão de que ambas as construções são atributivas, visto que adjetivos descritivos foram utilizados para representar a tematização de possíveis atributos de coisas que são classificadas de acordo com a sua intensidade através de formas comparativas e superlativas.

Ambas as construções parecem não ser, na visão pragmática, semelhantes por terem classificações diferentes: o primeiro exemplo pode ser encarado de maneira mais concreta e objetiva, pois “**saubere Vorgärten**” (**jardins dianteiros limpos**) poderia ser uma descrição prototípica de um modo geral que também podem ser utilizada em contraposição a ideia de jardins sujos.

O segundo exemplo se refere a uma experiência mais abstrata, pois “**unerträglicher Weise**” (**de modo inaceitável**) parece ser experimentado subjetivamente por meio de diversas práticas discursivas, de acordo com a comunidade discursiva que se constrói em torno das enunciações. Em resumo, o processo do pensamento trabalha com ideias de imagens muito complexas e com vários níveis dessa abstração. “Nesses casos, além de componentes racionais, componentes emocionais também têm um papel importante” (Köller, 2004:631).

Principalmente ao se utilizar o adjetivo **inaceitável** podemos associar a ele lexemas que trazem componentes semânticos negativos para o sentido discursivo. Este significado parece indicar a criação de um fato: a avaliação negativa da suposta ação de Ibrahim Abou-Nagie. Por isso, “através da percepção central, chega-se a uma objetivização do subjetivo, na medida em que se define de antemão, através da visão do sujeito e do seu meio de percepção, o que é visto de que maneira” (KÖLLER, 2004:633).

Analisando pragmaticamente, isso ilustra que o adjetivo tem a função de “especificar e precisar uma noção básica tematizada com outras formas linguísticas, podendo recorrer a critérios que podem vir tanto da esfera do objeto quando da esfera do sujeito ou da relação entre ambos” (KÖLLER, 2004:357). Além disso ele manifesta as intenções de perspectiva de fala, de tal modo que os adjetivos utilizados nos transmitem tanto sobre a informação como sobre as criações de fatos dos enunciadores que recortam essa parte da realidade.

“Substantivização”

Interessante atentar para o papel importante que a substantivização exerce ao trazer os objetos para uma perspectiva determinada. Essa classe gramatical (Köller) representa um tipo de objetivização linguística e isto possibilita perceber o substantivo: “fenômenos substantivos objetivos são percebidos por nós como algo que existe independentemente e que é isolado como extensão independente na mente” (KÖLLER, 2004:349).

Como o substantivo corresponde a uma ideia específica de mundo que é encarada como fatual e objetiva, as formações substantivas das construções de palavras ganham um status especial. Isto pode ser ilustrado por meio da locução “pregador do ódio”, que, em alemão, é uma palavra composta (“Hassprediger”):

(3) „Warum kriegt der **Hass-Prediger** Geld vom Staat?“ (BILD Zeitung, 23.April, 2012)⁸

Essa construção de palavra (“Hassprediger”) é composta de duas classes de palavras: o substantivo “**Hass**” (“ódio”) e o verbo intransitivo “**predigen**” (“pregar”); o morfema de construção de palavras “**er**”

⁷ (2) “O pregador de ódio islã Abou-Nagie (...) calunia de modo inaceitável contra os nossos valores” (BILD Zeitung, 23.April 2012, Z.1-5). (Tradução nossa)

⁸ (1) “Por que o pregador do ódio recebe dinheiro do Estado?” (jornal BILD, 23 de abril de 2012)



é derivado do verbo (*nomina agentis*) como, por exemplo, em: “backen” > “Bäcker”; “lehren” > “Lehrer”. Esses substantivos adquiriram claramente, na nova ideia de substância, uma ideia de processo (Köller). A atribuição de certas complementações ilustra a ideia de processo: um pregador do ódio não é uma pessoa que tem ódio, e sim uma pessoa que[, como eclasiástico,] induz outros ao ódio em nome da igreja ou da comunidade religiosa (cf. Duden Wörterbuch, 2011:1368).

Segundo Köller as junções de palavras e os derivados possuem dois planos. De primeiro percebe-se um horizonte de sentidos de temática objetiva e, quando olhamos novamente, percebemos um horizonte de sentidos de reflexão. Geralmente essa questão não nos chama atenção, como falantes, mas se torna clara quando analisamos as palavras morfológicamente, discursivamente ou pragmaticamente. O processo de criação de combinações de palavras e de derivações, segundo Köller, possuem implicações semânticas e psíquicas.

Sprachökonomisch sind die einzelnen Wortbildungsverfahren insofern, als sie ermöglichen, einen Grundbestand von Wörter morphologisch und semantisch so aufzufächern, dass unterschiedliche Differenzierungsbedürfnisse befriedigt werden können, ohne das Gedächtnis übermäßig zu belasten (Köller, 2004, 358).⁹

Pode-se explicar sobre a razão mencionada que elaborações de conceitos (montagens de palavras que geram um conceito) utilizadas não precisam ser mencionadas como palavras completamente diferentes, pois pode-se lembrar de programas de montagem de palavras que, ao mesmo tempo, implicam programas de montagem de conceitos estandardizados.

Por trás da razão técnica e econômica há

die Sehnsucht nach einer durch und durch motivierten Sprache, deren Wörter keine willkürlichen Etiketten für nur konventionell legitimierte Begriffsbildungen sind, sondern sprechende Namen bzw. Abbilder für das, was sie inhaltlich repräsentieren (Köller, 2004, 359).¹⁰

Segundo Köller a ordem estrutural da língua deve ser a mais representativa do possível e a denominação dessa língua deve definir, de formas diferentes, o que elas representam. WANDRUSZKA (1958) e GAUGER (1970) utilizaram a metáfora **palavras transparentes** (*durchsichtige Wörter*) para tematizar o problema da perspectiva na formação de palavras com o auxílio de analogias óticas. Tais palavras chamam a nossa atenção para certas questões de tal maneira que “são apresentadas ao mesmo tempo as estratégias associativas e as cognitivas, sobre as quais as respectivas questões são deduzidas perspectivamente e são objetivadas” (Köller, 2004:360).

A perspectiva na formação de palavra é registrada no seguinte exemplo da reportagem: do verbo “**hetzen**” (incitar o ódio) forma-se o substantivo “**Hetzer**” (“aquele que incita o ódio”) (Jornal BILD, 23 de abril de 2012 Z.75). À primeira vista poderia-se dizer que ambas as construções comunicam ideias semelhantes, mas a diferença entre a utilização da forma verbal: “**er hetzt**” e da forma substantivada: “**der Hetzer**” deve ser explicada morfológicamente e discursivamente.

Ambas as formas possuem uma semelhança: a ideia de um processo, mas na forma substantivada (*nomina agentis*) “**der Hetzer**” a descrição do sujeito de modo fatural e atributivo ficou mais precisa: é dada uma avaliação cristalizada, pronta de uma pessoa como descrição. Essa pessoa é reconhecida

9 Os processos de formação de palavras individuais são linguisticamente econômicos desde que possibilitem uma base de palavras que possam ser dissociadas morfológicamente ou semanticamente de tal maneira que as suas necessidades de diferenciação possam ser satisfeitas sem sobrecarregar demasiadamente a memória (Köller, 2004, 358). (Tradução nossa).

10 o desejo linguístico-psicológico de uma linguagem motivada cujas palavras não são etiquetas arbitrárias para formações de conceitos convencionalmente legítimas, e sim substantivos ou reproduções expressivos para aquilo que eles representam em matéria de conteúdo (Köller, 2004, 359). (Tradução nossa).



através dessa clara característica: trata-se de um sujeito que incita o ódio; uma pessoa que tem essa ação como característica é uma combinação do sujeito e da sua atribuição do significado do verbo. Uma tal classificação é mais difícil de se duvidar do que o uso do verbo, que transmite a ideia de um processo. Já o substantivo produz uma imagem factual, uma caracterização fixa.

Resumindo, a utilização de construções substantivas tem uma forte tendência a produzir realidades inquestionáveis, ou pouco prováveis de serem questionadas, pois apresenta-se como um recorte do mundo factual. Por isso construções substantivas descrevem, nesse caso, um estado, uma característica intrínseca, que se interpreta de maneira mais fixa do que em uma construção verbal. A construção verbal implica, em contraposição a isso, um processo, não mais um recorte cristalizado do mundo, mas a um processo que teria fim. A construção verbal citada mostra o andamento de um acontecimento, em contraposição a isso a construção substantivada mostra um resultado.

Durch die Substantivierung des Geschehens wird das begriffliche und analytische Denken erleichtert, weshalb Fachsprachen auch eine immanente Neigung zur Entwicklung und Verwendung von Funktionsverbgefügen haben. Das anschauliche und beschreibende Denken wird demgegenüber erschwert, weil die transitive Dynamik des Geschehens nicht hervorgehoben wird und weil seine pragmatische Einbindung in Kontexte durch Tempus-, Modus und Genusmorpheme verloren geht (Köller, 2004, 420).¹¹

A partir disso chegamos à conclusão de que ambos os aspectos (construções substantivas e verbais) têm um papel importante na pesquisa de recepção porque sem dúvidas a substantivação é levada mais a sério e é considerada mais facilmente verdadeira e imparcial do que o processo verbal. Segundo Köller, o acontecimento tem um resultado automaticamente acentuado devido a substantivação e a objetivização de um acontecimento por um substantivo “promove uma visão de fora e, com isso, a sua percepção de resultado”¹² (KÖLLER, 2004: 420).

Além disso deve-se observar que, através da objetivização substantiva do acontecimento, a substantivação “chega [ao mesmo tempo] a uma grande generalização”¹³, já que cada processo tematizado não precisa mais ser obrigatoriamente especificado através de fenômenos de tempo e de modo, e sim como um acontecimento fechado. Por outro lado, a objetivização promove, através de um verbo, o olhar de dentro, além de uma associação correlativa do acontecimento aos fatores adicionais (KÖLLER, 2004: 420).

Contextualização

O termo **identidade cultural** foi cunhado por HALL (2006) e ele foi utilizado para uma análise construtivista sob consideração especial da construção de culturas e da identidade cultural no contexto pós-moderno da sociedade. Nesse contexto, Hall analisa a construção de identidade referente a mudanças contemporâneas através da globalização “a fim de opor a possibilidade de uma cultura híbrida (*sic*) a uma identidade cultural à construção relativamente e homogeneamente representada da identidade cultural, como, por exemplo, da identidade nacional coletiva” (KRONE, 2000:19)¹⁴ (Tradução nossa).

11 Através da substantivação do acontecimento o pensamento conceitual e analítico é facilitado, motivo pelo qual a linguagem técnica também tem uma tendência imanente para o desenvolvimento e utilização de junções de verbos funcionais. O pensamento claro e descritivo é, em contrapartida, dificultado porque a dinâmica transitiva do acontecimento não é destacada e porque a sua integração pragmática é perdida através de morfemas de tempo, modo e de gênero (Köller, 2004, 420).

12 „fördert den Blick von außen und damit seine resultative Wahrnehmung“ (KÖLLER, 2004: 420).

13 „zu einer größeren Verallgemeinerung kommt“

14 „um der Konstruktion relativ homogen repräsentierter kultureller Identität, wie beispielsweise der kollektiven nationalen Identität, die Möglichkeit hybrider Kultur (*sic*) und kultureller Identität entgegenzusetzen“ (KRONE, 2000:19).

O autor considera que a identidade produzida em uma relação circular em e para a cultura é consumida e regulada de tal forma que sistemas de representação simbólicos têm um papel decisivo porque eles têm que “ser entendidos não mais como ideias e representações de questões não pertencentes à língua, mas podem ser entendidos como sua constituição no modo do significado” (HALL 1994:8)¹⁵ (tradução nossa).

Correspondentemente, as imagens da representação do islã na reportagem do jornal BILD são analisadas, ligadas à análise do discurso linguística no conceito de contextualização (FOUCAULT, 1969,1971). Dito isso podemos dizer que a análise do discurso

dient der Erfassung des –notwendig gesellschaftlich geprägten - verstehensrelevanten Wissens und schreibt sich damit, obwohl stets aus Zeichen und Zeichenketten als Material bezogen, ein in den die Linguistik überschreitenden Rahmen einer umfassenderen Epistemologie (Busse 2007, S.81)¹⁶.

Segundo Foucault, a contextualização compreende diversos níveis e tipos. A fim de entender esses níveis e tipos, faz-se a seguinte pergunta (segundo Busse):

Zu klären ist daher die Frage nach dem Objekt der Kontextualisierung: Sind das, was kontextualisiert wird, sprachliche Zeichen oder sollte man eher davon ausgehen, dass es Elemente einer durch Zeichen aktivierten Textwelt sind, die in Kontexte (in Bezugsrahmen, in Wissensnetze) eingebettet werden (müssen), damit die Zeichenverwendungen angemessen verstanden werden können? (Busse 2007, S. 86)¹⁷.

A fim de descontar essa problemática, Busse constata que o termo **contextualização** refere-se a relação simbólica clássica. Quanto a isso cada um é contextualizado por ele mesmo:

- 1) os símbolos;
- 2) as representações atualizadas e cognitivas devidas a símbolos e
- 3) os elementos constituintes de mundos textuais (ou mundos possíveis) devido às representações simbolicamente induzidas cognitivas.

Nas representações cognitivas faz-se importante levar em consideração que as associações repetidas e a utilização de certos símbolos em situações especiais influenciam representações discursivas. Quando, por exemplo, o jornal BILD classifica a cultura islâmica com predicções negativas, está produzindo fatos e imagens negativas a respeito desse universo.

Segundo Busse, a contextualização de palavras em contextos de predicação constitui “a essência da integração determinante da semântica da frase”¹⁸. Um tal contexto de predicação é sempre uma “concretização específica de conhecimento, de acordo com o caso, de um contexto entre vários que é relacionado à palavra ou ao mundo (*sic*)”¹⁹ (BUSSE, 2007:89).

Os contextos de predicação da cultura islâmica apresentada, que estão sendo analisados na reportagem, estão ligadas ao sentido de forma negativa. Isto é, porém, disfarçado através da referência

15 “nicht mehr als nachträgliche Vor- und Darstellung außersprachlicher Sachverhalte, sondern als ihre Konstitution im Modus der Bedeutung selbst begriffen werden” (HALL 1994:8)

16 trabalha para a criação de um conhecimento de entendimento relevante necessariamente socialmente influenciado e escreve com isso, apesar de ser sempre referido como material de símbolos e cadeias de caracteres, uma epistemologia abrangente de um quadro excedido na linguística (Busse 2007, S.81).

17 Deve-se explicar a questão do objeto da contextualização: O que é contextualizado são símbolos linguísticos ou deve-se partir do princípio de que eles são elementos de um mundo textual ativado por símbolos que são (têm que ser) inseridos em contextos (em quadros de referência, em redes de conhecimento) para que a utilização de símbolos possa ser entendida adequadamente? (Busse 2007, S. 86).

18 „den Kern der für die Satzsemantik ausschlaggebenden Einbettung“

19 „fallspezifische Konkretisierung eines von mehreren verfügbaren wortbezogenen (weltbezogenen) Wissensrahmen (*sic*)“



a uma pessoa só, a que as predicações negativas visam, como se as predicações pertencessem apenas a um indivíduo.

A generalização pode ser confirmada devido ao fato desse indivíduo, pertencente à cultura islâmica, ser constantemente identificado negativamente. Pode-se mencionar também como exemplos as seguintes designações: **Islam-Hassprediger, Palästিনenser, Initiator der radikalislamischen, salafistischen, Hartz-IV-Empfänger, (...)der vom Verfassungsschutz beobachtet wird(...), Hetzer, (...) dass er Geld vom deutschen Staat erhält, besonders dreist. (“Pregador do islã do ódio, palestino, promotor do islamismo radical, salafista, recebedor de Hartz-IV, (...) que é acompanhado pelo Departamento de Segurança Doméstica (...), incitador de ódio, (...) que recebe dinheiro do Estado alemão, muito folgado.”)**

Essas predicações negativas possibilitam associações e integrações tipificadas da cultura islâmica em contextos de práticas discursivas, motivados sobretudo pela repetição.

Sobald solche Formen von Einbettungen aber häufiger oder sogar regelmäßig wiederholt werden, werden sie selbst wieder zu Mustern bzw. Typisierten Wissensrahmen eigenen Rechts, deren Einbettungsfunktion dann hinsichtlich des Kontextualisierungspotentials von relevanten Wortzeichen Teil deren wortsemantisch relevanten Wissens werden kann (Busse 2007: 90)²⁰.

O autor parte do princípio de que os contextos de conhecimento são ligações de predicações com pontos de referência (pontos de argumentação). Consequentemente, essas ligações constituem, de um lado, a forma de contextualização mais importante para símbolos de palavras com função de referência em relação ao ponto de referência e, de outro lado, a forma de contextualização mais importante para símbolos de palavras com função de referência em relação às predicações.

Além disso, muitas predicações em frases nem sempre são realizadas de maneira explícita em expressões predicativas. O melhor exemplo para isso é a predicação mencionada acima: **recebedor de Harz-IV**. Acrescenta-se a isso conhecimento específico de contexto ao uso. Esse conhecimento de contexto específico forma, junto a ele, uma relação entre o conhecimento cultural e o conhecimento topológico. Disso resultam as seguintes perguntas: sobre o quê é falado no grupo social específico, a que os leitores pertencem? Que imagem os leitores concebem sobre os recebedores de Hartz-IV? Que imagem dos recebedores de Harz-IV é construída no jornal BILD?

Neste caso apela-se às competências contextuais dos leitores, já que se trata de uma implicação, segundo Grice. A implicação depende do contexto e requer um significado de contexto adicional da parte do leitor, já que ela não é aparece imediatamente.

Apesar do pré-requisito do contexto, os contextos de conhecimento guardados na memória também podem dar indícios se as expressões de pontos de referência utilizadas transmitem informações implícitas predicativas. Possivelmente um ou mais contextos de predicação têm que ser ativados para que a interpretação da predicação seja suficiente. Essas predicações adicionais ativadas denominam-se **presuposições**.

Essas presuposições são, contrariamente à implicação, ligadas estreitamente à estrutura linguística da frase no texto ou na conversa. As presuposições aparecem ligadas a lexemas especiais ou a construções sintáticas que são designadas desencadeadores de presuposições. Dependendo da teoria os tipos de presuposição variam ²¹.

20 Assim que essas formas de integração forem mais frequentes ou mesmo que forem repetidas regularmente, elas se tornam um padrão, um contexto de conhecimento tipificado do próprio direito cuja função de integração pode se tornar, tendo em vista o potencial de contextualização de símbolos de palavras relevantes, parte da semântica das palavras de conhecimento relevante (BUSSE 2007: 90).

21 Veja Frege (1892), Russel (1905), Strawson (1952), Sellars (1954), Grice (1967/1975), Morgan (1969), entre outros.



Präsuppositionen haben mit konversationellen Implikaturen gemeinsam, dass sie nicht zum explizit ‚Gesagten‘ gehören, sondern aus der jeweiligen Äußerung pragmatisch erschlossen werden können. Beide sind auf jeweils bestimmte Weise kontextabhängig (DÖLLING, 2013)²².

Através da análise dos tipos de presuposições e através das implicações as opiniões veladas nos textos tornam-se visíveis. Com respeito a isso o potencial de perspectiva da conjunção pode ser reconhecida.

Em princípio deve-se prestar atenção no fato das conjunções terem um papel central na criação de correlações entre citações individuais e, como resultado, apresentarem uma concepção de um contexto de ordem complexo a partir disso. Por isso Humboldt (1969) acredita que conjunções sejam diretamente ligadas ao “poder do espírito de construção linguística”²³.

Um exemplo disso é a utilização do operador adversativo **mas**, que expressa uma oposição em que duas ideias são relacionadas uma com a outra com sentido de oposição:

(4) „Islam Hassprediger Ibrahim Abou-Nagie(47), gebürtiger Palästinenser, hetzt in unerträglicher Weise gegen unsere Werte – **aber** Geld vom deutschen Staat nimmt er mit offene Händen!“ (BILD Zeitung 23.April 2012, Z.1-7)²⁴.

O operador adversativo **mas (aber)** tem um papel essencial na construção discursiva do sentido do enunciado, sobretudo porque produz uma relação negativa ao comportamento esperado e o comportamento “real” do sujeito em questão. Dinheiro do Estado não deveria ser dado a Ibrahim Abou-Nagie e a frase torna explícita essa recriminação. O operador adversativo **mas** expressa que o acontecimento descrito acima não corresponde à expectativa. Através disso pode-se observar que duas orações podem relacionar-se em consonância quanto ao conteúdo, mas que elas não podem ser ligadas uma a outra quanto à ideia central, e sim devem ser percebidas através de uma relação de tensão entre expectativa e quebra de expectativa.

Há, desse modo, uma negação implícita na frase, já que a desaprovação do jornal se torna clara através de uma estrutura adversativa. No contexto da função pragmática a negação possui uma função de perspectiva comunicativa já que a princípio não une a dimensão da temática do assunto, mas a dimensão da temática da reflexão. Além disso a negação tem um caráter metalinguístico porque qualifica o valor das expressões linguísticas objetivas de modo metainformativo (KÖLLER, 2004).

Nesse ponto as negações marcadas também devem ser observadas já que elas ilustram opiniões explícitas. Como exemplo para isso podemos comentar o uso de uma frase preposicional:

(5) „Entgegen den Grundsätzen unserer freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung (...)“²⁵
(BILD 23.April 2012, Z.67-73).

Nesse caso uma opinião adversativa também é construída e realizável quando se tem algo para se negar. Por isso a frase adversativa dá ênfase ao fato de na Alemanha existir um sistema legal livre e democrático. Já que a existência de um sistema legal desse tipo é garantido, é possível colocá-lo em oposição. Resumindo, todas as frases adversativas são asserções veladas a serem ativadas como presuposições.

22 Presuposições têm em comum com implicações de conversação o fato de não pertencerem a algo explicitamente dito, e sim poderem ser deduzidas pragmaticamente de acordo com a expressão em questão. Ambas são de certa forma dependentes do contexto (DÖLLING, 2013). (Tradução nossa).

23 „Kraft des sprachbildenden Geistes“

24 O pregador do islã do ódio Ibrahim Abou-Nagie (47), palestino de nascença, calúnia de forma insuportável contra os nossos valores - mas dinheiro do Estado alemão ele recebe de mãos abertas!. (Tradução nossa).

25 Contra os princípios do nosso sistema legal livre e democrático (...). (Tradução nossa).

Os advérbios modais têm, conforme a sua lógica de informação, uma função predicativa como operadores de opiniões com os quais o falante, ao interpretar, pode referir-se aos conteúdos e proposições de sua manifestação²⁶.

Como tais verbos expressam um comentário de falante orientado no sujeito, eles também são considerados nesta análise. O exemplo seguinte ilustra o caráter subjetivo da notícia:

(6) „Der Hassprediger kassiert vom Staat Stütze **satt**“ (BILD 23.April 2012, Z.20-23)²⁷.

Farta (satt) também deve ser considerado um advérbio modal porque comunica um ponto de vista do enunciador e uma qualificação da função de perspectiva é efetuada, já que ele parece enfatizar que Abou-Nagie recebe mais dinheiro do que precisa.

A utilização de partículas modais acentuam a importância de proposições em processos linguísticos de objetivação e de interação, de tal forma que, através das manifestações do enunciador, um relevo de sentido específico e pragmático é dado. Através do uso de partículas modais por meio dos enunciadores „kann man über ihre Analyse auch recht gut deren Vorwissen, Denkvoraussetzungen und Intentionen rekonstruieren“²⁸ (KÖLLER, 2004:538)

Nesse contexto, também o uso dos advérbios é bastante elucidativo no exemplo seguinte:

(7) „Auf Nachfrage bestätigt der Hetzer, dass er Geld vom deutschen Staat erhält – wenn auch **angeblich** nicht in der berichteten Höhe (...)“²⁹ (Z. 74-78).

No enunciado acima o advérbio desempenha a função de expressar dúvida (o enunciador não concorda que o sujeito não recebe a quantia relatada do Estado. Ele duvida). Além disso a perspectiva sinalizada do enunciador, que expressa a sua dúvida, também denota um ponto de vista provocante e argumentativo.

Quanto a isso o título questionador da reportagem também tem implicações de perspectiva, motivo pelo qual o significado discursivo do título será o último aspecto analisado neste artigo.

A análise das perguntas parece talvez muito trivial, mas as perguntas resultam de uma atitude de pesquisa e conduzem a nossa atenção a certos déficits de informação. Porém, quando se tem interesse quanto a quais implicações de perspectiva têm os tipos individuais de perguntas como padrão de perspectiva convencionalizado e como esse padrão é aplicado em situações de comunicação específicas, chega-se à seguinte conclusão: „Fragen lassen sich zweifellos als perspektivierende geistige Handlungen verstehen, die einen bestimmten Ausgangspunkt und eine bestimmte Zielorientierung haben“³⁰ (KÖLLER, 2004: 660).

O título da reportagem aparece como pergunta complementadora (Köller, 2004:665) que é identificada morfologicamente através de um pronome interrogativo.

(8) „Warum kriegt der Hass-Prediger Geld vom Staat?“³¹ (BILD, 23. April 2012)

26 Cf. E.Lang, Zum Status der Satzadverbiale, Slovo a Slovonost, 40, 1979, p.212.

27 O pregador do ódio cacifa ajuda farta do Estado. (Tradução nossa).

28 pode-se reconstruir sobre a sua análise os seus conhecimentos de mundo, as suas condições de pensamento e as suas intenções bem o suficiente. (Tradução nossa).

29 Quando perguntaram a ele o caluniador afirmou que ele recebe dinheiro do Estado alemão - mesmo quando supostamente não seja na quantia relatada (...). (Tradução nossa).

30 Perguntas podem ser, sem dúvida, entendidas como ações mentais perspectivadoras que possuem um certo ponto de partida e uma certa orientação em direção ao objetivo. (Tradução nossa).

31 Por que o pregador do ódio recebe dinheiro do Estado?. (Tradução nossa).

Interessante notar que a estrutura de pergunta retórica aponta para uma perspectiva de sentido do próprio jornal, pois reconhece-se uma contradição: por que o Estado deveria financiar um pregador-do-ódio?. Nesse sentido, a pergunta constroi a perspectiva assumida pelo enunciador. KÖLLER (2004: 666) assume que as estruturas da ordem de uma pergunta desse tipo, que concentram o nosso interesse de percepção na força da informação de uma certa parte da frase, exemplificam muito claramente que „in Fragen im Prinzip verdeckte Aussagen stecken bzw. Behauptungen über die Korrelation von bestimmten Sinneinheiten“³².

Diese implizierten Behauptungen sind in der jeweiligen Fragehandlung unthematisch, aber sie müssen von den Befragten akzeptiert werden, wenn sie die jeweiligen Fragen so zu beantworten versuchen, wie es der jeweilige Fragetyp nahe legt. Diese immanenten Prämissen von Fragen reichen von der Annahme, dass die jeweiligen Wörter einen referenziellen Bezug haben, bis zur Annahme, dass das postulierte Korrelationsgeflecht zwischen den jeweiligen sprachlichen Sinneinheiten sinnvoll ist³³ (KÖLLER, 2004: 666).

Soma-se a isso o fato de o ponto de vista estar oculto na pergunta que foi feita no título da reportagem. Quando se utiliza o pronome interrogativo **por que** aborda-se uma problemática particular. Nesse caso o problema reside no fato de uma pessoa receber dinheiro do Estado devido a um motivo específico, mesmo quando essa pessoa aparentemente (por causa do seu comportamento como pregador do ódio) não o mereça. Fora essa problemática, a pergunta possui uma afirmação: alguém que mostra um comportamento ruim ganha, mesmo assim, dinheiro do Estado.

Ao mesmo tempo pode-se constatar que os sentidos desse tipo de pergunta nem sempre podem ser derivados concludentemente das estruturas formais, mas sim interpretativamente a partir da integração das respectivas perguntas em certas situações, ou práticas discursivas (KÖLLER, 2004).

Visto pragmaticamente, a questão do título da reportagem é um exemplo de variantes de função que se apresentam formalmente como perguntas, mas que não são designadas a fechar certas lacunas de informação das pessoas a quem as perguntas se dirigem, mas possuem outras funções pragmáticas. Esse tipo de pergunta são denominadas de perguntas retóricas.

As perguntas retóricas são ligadas a atos de fala declarativos e por isso são também denominadas, em alemão, “**Scheinfragen**” (“**perguntas aparentes**”) ou “**Fragemitteilungssätze**” (“**perguntas comunicativas**”) (Köller, 2004). No exemplo citado acima (8) mostra-se que a pergunta pode ser interpretada como pergunta retórica porque ela mantém a ilusão de que o coenunciador admite a incerteza do que está sendo questionado, ao invés de questionar a própria pergunta. Apesar da pessoa a quem a pergunta se dirige ser confrontada com uma afirmação, ela é incluída, de forma estratégica, na construção do fato e não é confrontada com afirmações que poderiam colocar em dúvida essa construção.

Considerações Finais

A análise linguística discursiva da representação de membros da comunidade islâmica no tablóide BILD pode ser entendida como contribuição discursiva de uma análise cultural pragmaticamente inspirada. Através da análise das atribuições, o acesso à opinião e a imagens sobre o islã é possibilitado através de

32 perguntas possuem, em princípio, declarações ocultas ou afirmações sobre a correlação de certas unidades de sentido. Tradução nossa.

33 Tais afirmações implícitas são atemáticas nas respectivas perguntas, mas elas precisam ser aceitas pelas pessoas a quem as perguntas se dirigem se elas tentam responder às respectivas perguntas conforme o respectivo tipo de frase sugere. Essas premissas imanentes de perguntas que vão desde a pressuposição de que as respectivas palavras sejam referenciais à pressuposição de que as redes de correlação entre as respectivas unidades linguísticas de sentido sejam razoáveis (KÖLLER, 2004: 666).

um único representante da religião em questão. O termo atribuição é descrito, segundo KÖLLER (2004) como surgimento de atributos que são considerados „dementsprechend als bestimmte Formen von Determinationsrelationen bzw. als implizite Prädikationen“³⁴ que podem ser „ein potenzielles Einfallstor für einen manipulativen Sprachgebrauch“³⁵ sein können (KÖLLER, 2004:636).

Partindo da classe de palavras “adjetivo” e a sua função especificadora da esfera do sujeito chegou-se à conclusão de que sua utilização contribui para especificar e precisar noções tematizadas. Nossas análises demonstraram duas possibilidades: a integração em um julgamento independente e a utilização atributiva e adverbial em uma caracterização.

A classe de palavras “substantivo” mostrou que „substantivisch objektivierte Phänomene recht problemlos zum Substrat präzisierender Zusatzinformationen auf der prädikativen oder attributiven Ebene gemacht werden können“³⁶ (KÖLLER, 2004: 349), desde que se considere o substantivo como algo cristalizado e estigmatizador. Como exemplo pode-se ilustrar isto nos termos “pregador-do-ódio” “incitador do ódio”. Os substantivos possuem, desse modo, não só uma função de sujeito no discurso, como também cristalizam-se na predicação de julgamento ligada a eles. Não há dúvidas de que o indivíduo “pregador do ódio” é julgado negativamente.

Finalmente, a imagem do islã foi analisada através da contextualização. A contextualização foi considerada parte da construção da identidade islâmica apresentada já que ela não oferece somente elementos para uma análise linguística externa (subentendidos, contextos de conhecimento), mas também para elementos linguísticos internos e suas relações (implicações e presuposições).

Segundo Busse, a contextualização de palavras em contextos de predicação são o cerne da integração determinante para a semântica da frase.

Em contexto midiático (Luhmann) pode-se interpretar os padrões linguísticos selecionados como propostas de atribuições e de conhecimento negativas para sujeitos leitores em potencial da mídia. No centro das mídias de tablóides há a identidade política construída da população muçulmana através da representação de um único membro: ele calunia contra os valores não-islãs, é “um radical muçulmano” e recebe dinheiro do Estado: “Recebedor de Hartz IV”, tira proveito disso: “diante da sua casa valiosa no norte de Colônia - uma região tradicional, na qual o ex-governador da Renânia do Norte-Vestfália Jürgen Rüttgers (CDU) mora: jardins dianteiros limpos, carros luxuosos de classe média” e é intimidador: “que é observado pelo Departamento de Segurança Doméstica”.

A presente análise deve ter a sua generalização negligenciada e deve, pela sua escolha metodológica (estudo de caso), postular apenas tendências. Tais tendências são limitadas a uma reportagem específica em um exemplar de jornal específico. O objetivo desta análise não foi, de nenhum modo, realizar uma generalização da opinião da mídia sobre o islã nem na Alemanha nem no jornal BILD como um todo.

Referências bibliográficas

BUBENHOFER, N. *Diskurse berechnen? Wege zu einer korpuslinguistischen Diskursanalyse*. In: Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene, 407-434. Hrsg. von Ingo Warnke und Jürgen Spitzmüller. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 2008.

34 consequentemente formas particulares de relações de determinação e predicações implícitas. Tradução nossa.

35 um portão de entrada em potencial para uma utilização manipuladora da língua. Tradução nossa.

36 fenômenos substantivadores e objetivadores podem ocorrer sem problemas para o substrato de informações adicionais precisas no plano predicativo ou atributivo. Tradução nossa.



- BUSSE, D. *Diskurslinguistik als Kontextualisierung – Sprachwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse gesellschaftliche Wissens*. In: WARNKE, Ingo H. (Hgb). *Linguistik Impulse und Tendenzen: Diskurslinguistik nach Foucault – Theorie und Gegenstände*. Berlin: Walter de Gruyter, 2007.
- DÖLLING, Johannes. Folie von Seminar *Präsupposition, Fokus, Topik*. Uni-Leipzig Winter Semester 2012/2013.
- GAUGER, H. *Wort und Sprache*. Wissenschaftliche Grundfragen, Tübingen, 1970.
- HALL, S. *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg 1994.
- HUMBOLDT, W. *Gesammelte Schrifte*. Berlin: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1969.
- KÖLLER, W. *Perspektivität und Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.
- KRONE, V. *Identität, Multikulturalismus und Konstrutivismus: Eine exemplarische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Identitätsdiskurses der Migration*. Diplomarbeit, Universität Köln, 2000. Disponível em: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/krone_diplarbeit.pdf. (13/02/2013).
- LUHMANN, N. *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: VS- Verlag, 2004.
- WANDRUSKA, M. *Ethymologie und Philosophie*, In: *Der Deutschunterricht*, 10, H.4, 7-18, 1958.
- WEGERHOF, M. *Warum kriegt der Hass-Prediger Geld vom Staat?*. Bild Zeitung, 23. April, 2012.

Recebido em 15 de junho de 2016.
Aprovado em 20 de novembro de 2016.

IBRAHIM ABOU-NAGIE

Warum kriegt der Hass-Prediger Geld vom Staat?

Fortsetzung von Seite 1

Von M. WEGERHOFF

Köln – Islam-Hassprediger Ibrahim Abou-Nagie (47), gebürtiger Palästinenser, hetzt in unerträglicher Weise gegen unsere Werte – aber Geld vom deutschen Staat nimmt er mit offenen Händen! Abou-Nagie ist Initiator der radikalislamischen, salafistischen „Lies!“-Aktion und – man fasst es nicht: Hartz-IV-Empfänger!

Sein Islam-Netzwerk „Die wahre Religion“ verteilte an Ostern Koran-Ausgaben in ganz Deutschland, will Millionen weitere Exemplare unters Volk bringen. Der Hassprediger kassiert vom Staat Stütze satt – und hetzt gegen Andersgläubige: „Wer nicht dem Koran folgt, kommt ewig in die Hölle“!

Laut „Stuttgarter Nachrichten“ kommt Abou-Nagie, der vom Verfassungsschutz beobachtet wird, auf 2300 bis 2500 Euro inklusive Kindergeld (zwei Töchter, ein Sohn). Ermittler, so berichten die „Stuttgarter Nachrichten“, seien verwundert, wie der Palästinenser seine „teilweise sehr, sehr hohen Handyrechnungen bezahlt“.

BILD-Reporter trafen Abou-Nagie gestern vor seinem schmutzigen Reihenhaus im Kölner Norden – eine gutbürgerliche Gegend, in der auch der frühere NRW-Ministerpräsident Jürgen

Rüttgers (CDU) wohnt: saubere Vorgärten, gehobene Mittelklasse-Autos.

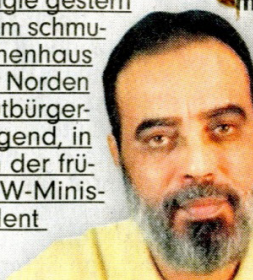
Von hier hetzt Abou-Nagie im Internet, ruft zur Scharia (islamische Rechtsordnung) auf: „Christen, Juden kommen in die Hölle, wenn sie den Islam nicht annehmen! Wenn wir uns am Jüngsten Tag treffen, werden Sie sehen, dass ich recht habe. Wenn jemand verheiratet ist und Unzucht begeht, der muss gesteinigt werden. Das sind Allahs Gesetze!“ **Entgegen den Grundsätzen unserer freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung fordert er eine Regierungsform auf Grundlage von Koran und Scharia!**

Auf Nachfrage bestätigt der Hetzer, dass er Geld vom deutschen Staat erhält – wenn auch angeblich nicht in der berichteten Höhe: „Ich bekomme 1860 Euro pro Monat. 1200 Euro gehen direkt für die Miete drauf.“ Vor dem Haus steht eine Mercedes Limousine (C-Klasse, Neupreis: 35 000 Euro) – „aber die bezahlt jemand anders für mich.“

Besonders dreist: Der deutsche Staat sei schuld, dass er von Stütze leben müsse. Der Palästinenser, der bis 2007 eine Firma für selbst klebende Folien gehabt haben will, sagt: „Damals sollte ich 70 000 Euro nachzahlen. Das habe ich aber aus Prinzip nicht gemacht. Danach hat der Staat meine Firma bankrott gehen lassen.“

Ibrahim Abou-Nagie (47)

Foto: DDP IMAGES/DAPD



SCHRIFTLICH PRÄSENTIERTE MÜNDLICHKEIT IN LEHRBÜCHERN DES PORTUGIESISCHEN UND DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE (PLE UND DAF)¹

Thomas Johnen (Westsächsische Hochschule Zwickau/ Deutschland)

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieses Artikels ist die Analyse der schriftlich präsentierten Mündlichkeit in Lehrbüchern des Portugiesischen und des Deutschen als Fremdsprache. Im Ergebnis ist festzustellen, dass der Verzicht auf authentische mündliche Texte zu einer künstlich wirkenden Sprache führt, die nur ein sehr reduziertes Spektrum an typischen Formen der gesprochenen Sprache bietet. Außerdem ist in den Lehrwerken keinerlei Bemühen um eine systematische Progression bezüglich typischer Elemente der Mündlichkeit festzustellen. Der Artikel zeigt Argumente dafür auf, authentische mündliche Texte im Unterricht des Portugiesischen und des Deutschen als Fremdsprache zu benutzen.

SCHLAGWÖRTER

Portugiesisch als Fremdsprache; Deutsch als Fremdsprache, Mündlichkeit, Lehrwerkanalyse

1. EINFÜHRUNG

1.1. Die pragmatische Wende und der Fremdsprachenunterricht

Die pragmatische Wende in den 70er Jahren des 20. Jahrhundert beeinflusste nachhaltig die sprachwissenschaftlichen Ansätze sowohl bezüglich der Schriftlichkeit (cf. FEILKE, 2000) als auch der Mündlichkeit als auch den Fremdsprachenunterricht selbst. Auch wenn die gesprochene Sprache schon viel früher einen gewissen Platz in den Fremdsprachlehrwerken hatte², so ist der von Hymes (1971) geprägte Terminus *Kommunikative Kompetenz* erst während der pragmatischen Wende zu einem der zentralen Termini des neuen Paradigmas geworden.³

In der Methodologie des Fremdsprachenunterrichts erfolgt eine Fokusverschiebung in Richtung auf die Interaktion beim Fremdsprachenlernen (cf. z.B. LINDBERG, 2004). Das Erlernen der Spezifika der gesprochenen Sprache steht jedoch weniger im Fokus. Die initiativen Sprechakte erwecken viel Aufmerksamkeit, weniger die reaktiven, so dass vielfach die alten Vokabellisten lediglich durch aus dem Interaktionskontext isolierte Sprechaktlisten ersetzt werden (cf. z.B. die diesbezügliche Kritik von LEIRIA, 2006, S. 157). Die dünn gesäten Informationen zu Kontextgebrauchsweisen der behandelten Sprechakte in der Lernergrammatik des brasilianischen Portugiesisch von Whitlam (2011, S. 215-453) sind ein neueres Beispiel für diesen Befund.

Vor der pragmatischen Wende gab es wenige Untersuchungen zur gesprochenen Sprache. Das gilt sowohl für das Deutsche als auch für das Portugiesische. Nun ist aber ein Fremdsprachenunterricht, dem es darum geht,

1 Die Teile dieses Artikels zum Portugiesischen basieren hauptsächlich auf Johnen (2012).

2 Für den Bereich des Portugiesischen als Fremdsprache ist hier die erste in Deutschland publizierte portugiesische Grammatik von Jung (1778) zu erwähnen, die einen beträchtlichen Teil Dialogen widmet. Selbst in Lehrwerken, die der Grammatik-Übersetzungsmethode verpflichtet sind (wie z.B. EY, 1936 für PLE und GILBERT, 1957 für DaF) ist die Mündlichkeit nicht vollkommen ausgeschlossen. Andere Lehrbücher wie das von Töpker (1948), das als Zielgruppe neuankommende Immigranten in Brasilien hat, berücksichtigt einige Situationen der mündlichen Kommunikation. Für eine Analyse der Mündlichkeit in Fremdsprachenlehrwerken des 16. Jahrhunderts cf. Silva & Lazard (2001).

3 Für eine diachronische Analyse des Terminus Kommunikative Kompetenz, cf. Harden (2011).

die kommunikative Kompetenz in der gesprochenen Zielsprache zu entwickeln, auf solide Forschungsergebnisse zu ebendieser gesprochenen Sprache angewiesen. Andernfalls läuft der Unterricht der gesprochenen Sprache Gefahr, im besten Fall nicht über eine prototypische Repräsentation derselben hinauszugelangen.

Ziel dieses Artikels ist nun die Analyse der schriftlichen Präsentation von Mündlichkeit in einem Corpus von PLE- und DaF-Lehrwerken und dabei auf die Frage einzugehen, inwieweit die Forschungserkenntnisse zum gesprochenen Portugiesischen und Deutschen bei der didaktischen Konzeption der fraglichen Sprachlehrwerke umgesetzt wurden.

Bevor wir nun zu dieser Analyse kommen, soll kurz auf die Forschung zum gesprochenen Deutsch und Portugiesisch sowie auf die Folgen der pragmatischen Wende für die Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht und Sprachzertifikate eingegangen werden, um danach einen Überblick über die schriftliche Präsentation der Mündlichkeit in PLE- und DaF-Lehrwerken zu geben.

1.2. Zur Forschung zum gesprochenen Deutsch und Portugiesisch

Seit den 70er (Deutsch und europäisches Portugiesisch) bzw. 80er (brasilianisches Portugiesisch) Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die ersten Projekte mit dem Ziel, repräsentative Corpora des gesprochenen Deutsch bzw. Portugiesisch zu erstellen, realisiert. In diesem Zusammenhang sind für das Deutsche die Projekte des Instituts der deutschen Sprache (IdS) zu nennen (cf. für einen Überblick STIFT & SCHMIDT, 2014), für das europäische Portugiesisch das Projekt *Português Fundamental* (cf. NASCIMENTO, MARQUEZ & CRUZ, 1987) und für das brasilianische Portugiesisch das NURC-Projekt (cf. CASTILHO, 1990a). Aus diesen Projekten gingen die ersten publizierten Corpora hervor. Mittlerweile existiert eine große Anzahl an sehr unterschiedlichen Corpora des gesprochenen Deutsch⁴, europäischen Portugiesisch⁵ und brasilianischen Portugiesisch⁶, aber auch des gesprochenen mosambikanischen Portugiesisch (cf. GONÇALVES, 1990; STROUD & GONÇALVES, 1997). Für die übrigen Varietäten des Portugiesischen existieren jedoch deutlich weniger Corpora der gesprochenen Sprache⁷.

Die Existenz dieser Corpora ermöglichte die Durchführung von Untersuchungen zu den unterschiedlichsten Themen aus dem Bereich der gesprochenen Sprache. Bezüglich des brasilianischen Portugiesisch wurde das Projekt "Grammatik des Gesprochenen Portugiesisch" durchgeführt, aus dem eine große Zahl Publikationen hervorgegangen ist (cf. CASTILHO, 1990b). Auch ohne ein vergleichbares Projekt wurden auch zum gesprochenen Deutsch⁸ sowie zum gesprochenen europäischen⁹ und mosambikanischen Portugiesisch (cf. GONÇALVES & STROUD, 1997; 1998; 2000) zahlreiche Studien publiziert.

Eines der in Bezug auf das Portugiesische am meisten untersuchten Themen ist das der Diskursmarker, aber auch Hesitationen, Korrekturen und die Turn-Organisation wurden untersucht. Ähnliches gilt für das Deutsche (cf. SCHWITALLA, 2001 sowie die Bibliographie von HOFFMANN, 1998). Während es zum Deutsche zahlreiche Studien zur Gesprächsanalyse gibt, so dass die Gesprächslinguistik als ein etablierter Bereich der Linguistik angesehen werden kann (cf. das von BRINKER et al. 2001 herausgegebene Handbuch), sind solche

4 Die Corpora des gesprochenen Deutsch des IdS sind verfügbar unter: http://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (6/12/2016).

5 Cf. beispielsweise die Übersicht von Nascimento, Rodrigues & Goncalves (1996: 423-447) sowie das Portal: <http://www.linguatca.pt>, das Zugang zu sehr vielen Corpora des gesprochenen Portugiesisch bietet, vor allem des europäischen Portugiesisch.

6 Für das brasilianische Portugiesisch gibt es bislang weder ein Portal noch eine Bibliographie, welche die zahlreichen existierenden Corpora der gesprochenen Sprache erschließen würde.

7 Das Corpus von Casteleiro & Nascimento (2001) enthält auch Transkriptionen des gesprochenen Portugiesisch in Angola, Kap Verde, Guinea-Bissau, São Tomé und Príncipe, Timor Leste, Goa sowie Macau.

8 Für eine Überblicksdarstellung cf. Schwitalla (2012).

9 Für eine Überblicksdarstellung cf. Nascimento (2001). Zum europäischen Portugiesisch ist auch die monumentale Studie von Brauer-Figueiredo (1999) zu erwähnen.

Studien zum Portugiesischen seltener (cf. aber z.B. MARCUSCHI, 2003b und BENTES & LEITE, 2010 bezüglich des brasilianischen Portugiesisch sowie ALMEIDA, 2012 und RODRIGUES, 1998; 2006 zum europäischen Portugiesisch). Gleiches gilt für Studien zu Sprechaktrealisationen und Höflichkeitsphänomenen¹⁰, aber auch bezüglich der diastratischen und diaphasischen Variation, was teilweise dem Faktum geschuldet ist, dass die bisherigen Corpora der gesprochenen Sprache selten in Handlungskontexte integrierte Interaktionen erfassen. Solche Corpora könnten ein breiteres Spektrum an Sprechakten in spezifischen Situationen abdecken.

Zum gesprochenen Deutsch fehlen Studien, die wirklich der Deskription der Grammatik des gesprochenen Deutsch gewidmet sind. Bis heute sind Untersuchungen wie die von Weydt (1997) über das Konjugationparadigma des gesprochenen Deutsch im Falle der Inversion von Subjekt und Verb die absolute Ausnahme.

Jedoch ist die Deskription des gesprochenen Deutsch aufgrund der starken diatopischen Variation auch keine leichte Aufgabe, was man an den dialektalen Einflüssen in den verschiedenen Corpora des gesprochenen Deutsch feststellen kann.

Somit liegt zwar mittlerweile eine große Vielfalt an Untersuchungen zu gewissen Themenbereichen der gesprochenen Sprachen vor, gleichzeitig gibt es deutlich weniger Untersuchungen zu anderen Themen, denen jedoch für die kommunikative Kompetenz eine Schlüsselstellung zukommt, wie beispielsweise Sprechakte, Höflichkeit oder das Diasystem der Mündlichkeit. Dies gilt sowohl für das gesprochene Deutsch als auch das gesprochene Portugiesisch, wenn auch in unterschiedlichem Maße.

1.3. Die “pragmatische Wende” und ihre Konsequenzen für Lehrmaterialien und Sprachzertifikate

Trotz des Faktums, dass die Anzahl an sprachwissenschaftlichen Studien zu bestimmten Sprechakten kontinuierlich steigt, sind Grammatiken, die Sprechakte in einer systematischen Art und Weise berücksichtigen die Ausnahme. Eine solche Ausnahme sind für das Deutsche Engel (1988) und die in Zusammenarbeit mit Engel erstellten kontrastiven Grammatiken wie die deutsch-rumänische kontrastive Grammatik (cf. Engel et al., 1993). Im Bereich des Portugiesisch stellt die alphabetische Grammatik von Carreira & Boudoy (1993) eine Ausnahme dar.

Vorreiter in der Systematisierung der wichtigsten Sprechakte und ihrer sprachlichen Realisierungsformen sind die Publikationen des Europarates im Zusammenhang mit dem Kontaktschwellenprojekt (für das Deutsche: BALDEGGER, MÜLLER & SCHNEIDER, 1993; für das Portugiesische: CASTELEIRO, MEIRA & PASCOAL, 1988). Das *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (KOLL et al., 1992), das *Zertifikat Deutsch* (DAMBLEMONT et al., 1999) und das *Zertifikat Portugiesisch* des Volkshochschulverbandes (cf. MORAIS, 1999) stellten weiteres Grundlagenmaterial zu den Sprechakten und ihren sprachlichen Realisierungsformen auf dem Grundstufenniveau für den Sprachunterricht zur Verfügung.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Fokussierung auf die kommunikative Kompetenz durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) (TRIMM et al., 2001) noch verstärkt. Desweiteren wird eine Spezifizierung nach Sprachniveaus vorgenommen. In der Folge wurden auch die Sprachlehrwerke in DaF und PLE zumindest in Deutschland und Portugal nach dem GER konzipiert. Außerdem stellen nun auch die Sprachzertifikate von ALTE¹¹ (für DaF und das europäische Portugiesisch

¹⁰ Zur Höflichkeit im Portugiesischen bilden die Publikationen von Carreira (1995), Carreira (1997) und Preti (2008), unter anderen, die Ausnahme und nicht die Regel. Die Frage nach der Höflichkeit im Portugiesischen erfreut sich in letzter Zeit wachsenden Interesses (cf. z.B. den von Seara (2014) herausgegebenen Sammelband).

¹¹ Cf. ALTE (s.d.). Diese Sprachzertifikate wurden nach den Kriterien des GER konzipiert. Für das europäische Portugiesisch gibt es folgende Zertifikate für die jeweiligen Sprachniveaus des GER: A2: Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLÉ); B1: Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE); B2: Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE); C1: Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) et C2: Diploma Universitária de Português Língua Estrangeira (DUPLE), für DaF gibt es u.a. die folgenden Sprachzertifikate nach den Niveaus des GER: A1: Start Deutsch 1; ÖSD Grundstufe 1; A2: Start Deutsch 2; ÖSD Grundstufe 2; B1: Zertifikat Deutsch B1; B2: Goethe-Zertifikat B2; C1: Goethe-Zertifikat C1; C2: Großes Deutsches Sprachdiplom.

als Fremdsprache) sowie das brasilianische Sprachzertifikat CELPE-BRAS¹² die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt.

Es stellt sich nun die Frage nach den Konsequenzen der Wende für die Behandlung und Präsentation von Mündlichkeit in den Sprachlehrwerken, und für die zugrundeliegende Konzeption des Unterrichts von Mündlichkeit in den jeweiligen Einzelsprachen. Wie wird die gesprochene Sprache in DaF- und PLE-Lehrwerken dargestellt? Welche Elemente finden Berücksichtigung? In 2 wird eine Zwischenbilanz des Erreichten vorgestellt.

2. DIE DARSTELLUNG DER MÜNDLICHKEIT IN DAF- UND PLE-SPRACHLEHRWERKEN: EINE ZWISCHENBILANZ

Edmonson (2001, S. 1682) weist in seiner Bilanzierung der Konsequenzen der pragmatischen Wende für den Fremdsprachenunterricht darauf hin, dass die kommunikative Kompetenz *de facto* häufig auf die sogenannten „*conversational skills*“ reduziert werde und deckt hier auf, dass diese Herangehensweise auf der Vorannahme basiert, dass es zum Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache reiche, einige besondere, kommunikationsfunktionspezifische Formeln zu erlernen. Die Konsequenzen einer derart reduktionistischen Konzeption zeigen die Ergebnisse der Studie von Warga (2007). In dieser Studie geht es darum, die kommunikative Kompetenz österreichischer Schüler der Sekundarstufe II in Französisch als Fremdsprache zu analysieren. Die Autorin stellt fest, dass die pragmatischen Interferenzen aus der Muttersprache in dem Maße zunehmen, wie die Schüler beim Erlernen des Französischen voranschreiten. In der Anfangsphase befähigt die Vermittlung einiger Gesprächsroutineformeln die Schüler, sich pragmatisch adäquat auszudrücken, obwohl ihre Sprachkenntnisse noch sehr gering sind. In dem Maße jedoch, in dem sie Fortschritte machen und Autonomie in der Sprachverwendung erlangen, kehren die Einflüsse der Muttersprache im Bereich der Pragmatik in verstärkter Form zurück.¹³

In seiner Überblicksstudie zur Behandlung der Mündlichkeit in Sprachlehrwerken des brasilianischen Portugiesisch als Fremdsprache zum ausgehenden 20. Jahrhundert, zeigt Marcuschi (2003a) für das Portugiesische die Konsequenzen einer reduktionistischen Konzeption von Mündlichkeit in den analysierten Sprachlehrwerken auf. So konstatiert der Autor, dass Hesitationen, Gestik, Diskursmarker, Interjektionen, interaktive Strategien, negative und positive Sprechakte sowie Humor unberücksichtigt bleiben. Dies mag umso mehr erstaunen, wenn wir die Ergebnisse der Studie von House (1996) zum Erlernen von pragmatischen Sprachphänomenen und Formen der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht mit in Betracht ziehen. In der Studie wird der Englischunterricht in zwei Gruppen deutscher Englischschüler aus dem Sekundarbereich verglichen. Die erste Gruppe erhielt in Bezug auf die Formen der Mündlichkeit und deren Verwendung eine explizite Unterweisung, die zweite Gruppe arbeitete zwar mit identischen Unterrichtsmaterialien, jedoch ohne explizite Unterweisung bezüglich der Formen der Mündlichkeit bzw. deren Verwendung. House (1996) kommt zu dem Ergebnis, dass die explizite Unterweisung, was die Formen der Mündlichkeit angeht, sehr deutlich zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz beiträgt. Damit handelt es sich

12 Cf. INEP (s.d.), Scaramucci (1999) und Schlatter et al. (2009: 105-118). Das Sprachzertifikat Celpe-Bras prüft nicht die unterschiedlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) einzeln, sondern verlangt die Erledigung komplexer Aufgaben. So wird beispielsweise getestet, ob die Prüflinge in der Lage sind, Informationen aus einem Hörverstehenstest für die schriftliche Produktion von Texten, die zu den Alltagssprachlichen Textsorten gehören, nutzbar machen können.

13 So zeigt Warga (2007, S. 473) am Beispiel des Aktes der Reparation auf, dass zwischen dem Anfängerniveau I und dem Mittelstufenniveau II der untersuchten österreichischen Schüler die Reparation in Kombination mit einer Begrüßung (z.B. „Bonjour, je suis désolée de vous déranger, mais...“ ‘Guten Tag, es tut mir leid Sie zu stören, aber...’) nicht mehr verwendet wird. Dies geschieht, obwohl der Gebrauch beim Anfängerniveau I noch ähnlich zu der französischen, muttersprachlichen Kontrollgruppe war. Bei Niveau III werden Formeln, die analog zu deutschen Formeln gebildet werden (und die von französischen Muttersprachlern nicht gebraucht werden) in der Interlingua der Schüler immer häufiger.

hier um einen Phänomenbereich, der mit Erfolg gelehrt werden kann, insofern eine explizite Unterweisung angeboten wird, wodurch wir in der paradoxen Situation sind, dass:

a) die Sprachlehrwerke traditionellerweise ihren Schwerpunkt auf Morphologie und Syntax legen – Bereiche also, bei denen die explizite Behandlung im Unterricht nur sehr begrenzten Einfluss auf das Erlernen der Sprache ausübt und

b) gleichzeitig Phänomene der Mündlichkeit vernachlässigt werden, obwohl in diesem Bereich die explizite Behandlung erfolgversprechend ist.

Darüberhinaus unterstreicht die Studie von Warga (2007), dass die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz nicht durch eine Begrenzung auf das Erlernen einiger Routineformeln erreicht werden kann. Daher erschien es uns im Grunde besser, um eine solche reduktionistische Sichtweise zu vermeiden, im Anschluss an Carreira (2009, S. 159) von diskursiv-textueller Kompetenz zu sprechen.

Der Art und Weise der Repräsentation der Mündlichkeit in den Sprachlehrwerken scheint also bei der Entwicklung dieser diskursiv-textuellen Kompetenz eine Schlüsselfunktion zuzukommen, und zwar dann, wenn die Art der schriftlichen Präsentation der Mündlichkeit bzw. die verschriftlichte Mündlichkeit geeignet ist, den Weg zum Erlernen der hier angeführten Beispiele zu eröffnen.

Bevor wir nun zur Analyse der Sprachlehrwerke übergehen, ist es notwendig, zunächst die möglichen Beziehungen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache näher zu systematisieren, um auf dieser Basis das Besondere an der verschrifteten Repräsentation der gesprochenen Sprache in Sprachlehrwerken besser situieren zu können.

3. KURZE TYPOLOGIE DER BEZIEHUNGEN ZWISCHEN GESPROCHENER UND GESCHRIEBENER SPRACHE

Man kann einen mündlich geäußerten Text schriftlich fixieren, aber auch einen Text mit der Absicht verfassen, ihn mündlich zu äußern¹⁴ oder auch schriftlich einen fiktional mündlichen Text zu verfassen, der niemals mündlich geäußert wurde und der auch nicht mit der Absicht geschrieben wurde, je mündlich geäußert zu werden. Somit können wir drei unterschiedliche Konstellationen unterscheiden:

- I) die schriftliche Fixierung eines mündlichen Textes (von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit);
- II) die mündliche Realisierung eines geschriebenen Textes (von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit);
- III) schriftlich repräsentierte Mündlichkeit zur mündlichen Realisierung (von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit bzw. mentale Inszenierung).

Alle drei Konstellationen sind sehr unterschiedlich. Der Prozess der schriftlichen Fixierung der Mündlichkeit stellt immer einen Abstraktionsprozess dar. Die unterschiedlichen Typen der schriftlichen Fixierung von ursprünglich mündlich realisierten Äußerungen unterscheiden sich untereinander durch den jeweiligen Abstraktionsgrad.

Sprachwissenschaftliche Transkriptionen haben eine möglichst genaue Wiedergabe der gesprochenen Sprache zum Ziel. Allerdings weisen die unterschiedlichen Transkriptionssysteme in Abhängigkeit vom Analyseziel auch unterschiedliche Abstraktionsgrade auf, so z.B. in Bezug auf die Notation von Gestik, Augenkommunikation, Aussprache oder suprasegmentalen Elementen.¹⁵ Transkriptionen in der Tradition der *Oral History* (cf. MEIHY, 1991, S. 27-33; 1996), beispielsweise abstrahieren in noch höherem Grade, indem sie Hesitationen, Selbstkorrekturen und die Turns des Interviewers nicht transkribieren. In verschriftlichten

¹⁴ Für eine detailliertere Typologie, die auch die Übergangszonen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, verschriftete Mündlichkeit, mündlich realisierte Schriftlichkeit und schriftlich konzipierte Schriftlichkeit berücksichtigt, cf. Schmidt-Radefeldt (1984).

¹⁵ Cf. z.B. Preti (2009); Henne & Rehbock (1982, S. 55-88); Rehbein et al. (2001); Selting et al. (2009).

Interviews (cf. FÁVERO, 2000) und bei Wiedergaben von Debatten in Printmedien wird von noch mehr Elementen abstrahiert.¹⁶ Andere Textsorten wie Sitzungsprotokolle oder Gerichtsprotokolle halten nur eine sehr reduzierte und retextualisierte Version der ursprünglichen Äußerungen fest.

In der umgekehrten Richtung von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit, beim Prozess der mündlichen Realisierung geschriebener Texte, die mit dem Ziel ihrer mündlichen Realisierung geschrieben wurden¹⁷, kann zwischen den folgenden Konstellationen unterschieden werden:

a) konzeptuell schriftliche Texte

Texte, die geschrieben wurden, um laut vorgelesen zu werden (wie beispielsweise Radionachrichten) und die keinerlei Improvisation des Sprechers vorsehen;

Redemanuskripte (mit der Möglichkeit, improvisierte Passagen einfließen zu lassen);

b) Texte, die das Ziel haben Mündlichkeit wiederzugeben, wie z.B. :

Drehbücher, Theaterstücke, Hörspielmanuskripte;

dialogische Texte in Sprachlehrwerken.

Um einen schriftlich konzipierten Text, der seinen Charakter als schriftlicher Text behalten soll, laut zu lesen, müssen zumindest Entscheidungen hinsichtlich Phonetik und Prosodie getroffen werden. Bei eingefügten improvisierten Passagen sowie bei der Inszenierung, d.h. mündlichen Realisierung von Drehbüchern und Theaterstücken werden häufig noch weitere Charakteristika der Mündlichkeit realisiert, wie beispielsweise in der ursprünglichen schriftlichen Fassung nicht vorgesehene Diskursmarker.¹⁸

Fragen wir nun nach dem Unterschied zwischen Drehbuchtexten bzw. Texten von Theaterstücken einerseits und Dialogen in Sprachlehrwerken andererseits, scheint deutlich, dass es sich in beiden Fällen um prototypische Repräsentationen von Mündlichkeit handelt. Es ist jedoch auch ein wichtiger Unterschied auszumachen. Die prototypischen Repräsentationen von Mündlichkeit in Drehbüchern bzw. Theaterstücken sind für eine Zielgruppe geschrieben, die mit den Gebrauchsweisen der repräsentierten Mündlichkeit sehr vertraut ist, wohingegen die prototypisch repräsentierte Mündlichkeit in Sprachlehrbuchdialogen mit dem Ziel geschrieben wurde, die Zielgruppe mit den Gebrauchsweisen der Mündlichkeit in dieser Sprache erst vertraut zu machen. Das bedeutet, dass die prototypischen Repräsentationen der Mündlichkeit in Drehbüchern bzw. Theaterstücken das Ziel haben, Sprachwissen zu aktivieren, während im Falle der Sprachlehrwerke das Ziel ist, ein solches Sprachwissen erst aufzubauen. Für den Prozess der „Vermündlichung“ folgt daraus, dass im Fall der Drehbücher bzw. Theaterstücke es den Schauspielern möglich ist, den Text während der Vermündlichung zu adaptieren, beispielsweise dadurch, dass ein Diskursmarker eingefügt wird. Im Falle der Sprachlehrbuchdialoge fehlt den Fremdsprachlern jedoch genau dieses Wissen, über das die Schauspieler verfügen. Dieses Wissen ist im Falle der Fremdsprachenlerner noch nicht aufgebaut, folglich ist auch die Kompetenz zur Vermündlichung deutlich begrenzt. Wenn Diskursmarker nun in Lehrbuchdialogen fehlen, so haben die Fremdsprachenlerner keine Möglichkeit, sie zu erlernen.

Es gibt jedoch noch einen weiteren, nicht zu vernachlässigenden Unterschied: in Drehbuch- und auch literarischen Dialogen, sind die Protagonisten in der Regel elaborierte und komplexe Persönlichkeiten, während

16 So stellt beispielsweise Constantin de Chanay (2010, S. 263) fest, dass in der in der französischen Tageszeitung Libération publizierten Version der Präsidentschaftswahldebatte des 2. Wahlganges der französischen Präsidentschaftswahlen von 2007 zwischen Nicolas Sarkozy und Ségolène Royal von 113 geäußerten Token der nominalen Anredeform madame, lediglich 38 transkribiert wurden.

17 Für eine Typologie dieser Textsorten cf. Gutenberg (2000), der mehr als 300 unterschiedliche Textsorten dieser Gruppe aufführt. Unsere oben angeführten Überlegungen sind in erster Linie illustrativer Natur und extrem vereinfacht, einzig mit dem Ziel die Besonderheiten und Charakteristika solcher Textsorten in Sprachlehrwerken besser zu beschreiben.

18 Cf. beispielsweise die Untersuchung von Urbano (2005) zur Aufführung von Theaterstücken, in der aufgewiesen wird, dass die Schauspieler während der Aufführung vor allem Diskursmarker hinzufügen, aber auch nominale Anredeformen.

sie in den Sprachlehrbuchdialogen eher prototypische Repräsentanten der Zielsprachgemeinschaft sind. Diese Komplexitätsreduktion hat weitere Konsequenzen für die Reichhaltigkeit der Interaktionsstrategien in den Texten.

4. EXEMPLARISCHE ANALYSE DER SCHRIFTLICH PRÄSENTIERTEN MÜNDLICHKEIT IN PLE- UND DAF-LEHRWERKEN

Für diese Untersuchung wurde ein Corpus aus 14 PLE-Sprachlehrwerken (davon sieben des europäischen und sieben des brasilianischen Portugiesisch) sowie aus sieben DaF-Lehrwerken analysiert.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage nach dem Ort der Mündlichkeit in dem jeweiligen Lehrwerk und welche Informationen über Intonation, für die Mündlichkeit typische Kontraktionen, Gestik, Diskursmarker, Turnorganisation gegeben werden und schließlich, ob auch metalinguistische Informationen über die gesprochene Sprache dargeboten werden.

Mit Ausnahme von *Português para estrangeiros* (MARCHAND, [1964] 13. Aufl. 1987) enthalten alle PLE-Lehrwerke Phänomene der Mündlichkeit. Jedoch nur ein Lehrwerk, nämlich *Interagindo em português* (HENRIQUES & GRANNIER, 2001) führt das Erlernen von Formen der Mündlichkeit auch explizit als Lernziel auf. Lediglich das Lehrwerk *Lusofonia* (CASTELEIRO, 1995) behandelt die Mündlichkeit explizit und metakognitiv (eingeschlossen Interaktionsstrategien und Gestik).

Keines der 14 PLE-Lehrwerke bietet authentische mündliche Texte. Lediglich zwei Lehrwerke (*Português via Brasil* [LIMA & LUNES, 2005] und *Espaços* [BALLESTA, BEAUCAMP & LEVÉCOT, 1998]) bieten überhaupt authentische literarische Texte oder Presstexte, die Formen der Mündlichkeit beispielsweise in Form von Dialogen oder Interviews repräsentieren. Die übrigen Lehrwerke präsentieren Mündlichkeit, aber es handelt sich um nicht-authentische, ausschließlich für didaktische Zwecke kreierte Mündlichkeit.

Im Bereich DaF ist die Situation nicht sehr unterschiedlich: obwohl die nach der pragmatischen Wende herausgegebenen DaF-Lehrwerke Dialogen und dem Hörverstehen sehr viel Gewicht beimessen, gibt es keine metadidaktisch erkennbare Progression in Bezug auf die Formen der Mündlichkeit. Ausnahmen sind die Intonation sowie die Wort- und Satzakkente, die nach *Stufen International* (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997) zu Standardthemen in den DaF-Lehrwerken wurden (cf. vgl. z.B. DALLAPIAZZA, VON JAN & SCHÖNHERR, 2004; EICHHEIM et al., 2006).

Die Gestik wird in *Stufen International* (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997) zwar nur marginal behandelt, hat aber zumindest einen festen Platz in den ungeraden Lektionen des Lehrwerkes.

Lediglich *Blaue Blume* (EICHHEIM et al., 2006) arbeitet fast ausschließlich mit authentischen Texten (cf. OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA et al., 2008). Dabei handelt es sich in der Regel um Texte der Schriftlichkeit. Es werden keine spontan gesprochenen mündlichen Texte dargeboten, sehr wohl aber literarische Inszenierungen von Mündlichkeit, die sowohl den Bereichen Leseverstehen als auch Hörverstehen zugeordnet werden. So erfolgt der allererste Kontakt mit der deutschen Sprache in diesem Lehrwerk durch das Gedicht "Das Gespräch" von Norbert Höchtlen, in dem die Lerner auf spielerische Art und Weise Hörersignale lernen:

(1) Das Gespräch

Hmmm

Was?

Hmmm



Hä?

Hmmm

Há, há, há

Hmmm

Norbert Höchtlen (apud EICHHEIM et al., 2006, S. 2)

Im Bereich Hörverstehen wird in der ersten Lektion ein Telefongespräch in der humorvollen Inszenierung des bayerischen Kabarettisten Hermann Polt dargeboten, in dem die Lerner lediglich die Stimme des Angerufenen hören, der darum bemüht ist, das Gespräch so schnell wie möglich zu Ende zu bringen:

(2) 5 Ja der Erwin

Augenblick!

Ja, hallo!

Ja, der Erwin.

Wie geht's dir?

Ja? ... Schön!

Gell! Ja!

Wie war's im Urlaub? ... Ja, ja! ... Schön!

Achs so! ... Ja, ja! ... Ja, so!

Ja, also ...Ja, ja! ...Also dann ... Ja? ...Ja, ja!

Klar! ... Also ...

Haha, sehr gut! ... Also .. Ja!

O.K. dann ... Also ... Ja, ja! ... Also dann ... O.K.?

Danke, ja! O.K.? ... Ja! ... Also dann... O.K.! ...Ja!

Ich ... Ich ruf dich an.

Können wir machen. ... Ja, also, o.k. dann.

Servus Erwin! ... Ja, ja! ... O.K. dann...

Also Erwin ...

Ja. O.K.!

Ach so! ... O.K. Erwin. ... Also dann ...

Ich würd' Folgendes ... Ja. ... Ich würd' Folgendes vorschlagen:

... äh ...

Ja! ...Ja, ja!

Ich ruf dich auf alle Fälle an.

Ja, O.K.! ... Also dann ... Nett, dass du angerufen hast.

Ebenfalls (apud: TESAŘOVA et al. , 2006, S. 114 [Original online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=vSaXICeu1iM> (5/12/2016), ab 0:29]).

Es würde zu weit führen, hier alle Möglichkeiten zu analysieren, die dieser Hörverstehenstext für das Erlernen des gesprochenen Deutsch bietet (z.B. eine große Zahl an Hörersignalen, einen Telefongesprächsbeendigungswunsch signalisierenden Diskursmarker), jedoch wird deutlich, dass die Lerner von Beginn an Diskursmarker lernen können und dass dies kein schwieriges, dem Fortgeschrittenenunterricht vorbehaltenes Thema darstellt, sondern im Gegenteil sich auch für den Anfängerunterricht eignet.

Die beiden oben angeführten Texte sind deshalb sogar in der allerersten Deutschstunde geeignet, weil die Lerner schon aus ihrer Muttersprache die Kompetenz, Diskursmarker in analogen Situationen zu benutzen, mitbringen. Ein so gearteter Unterricht weist den Vorteil auf, dass von Anfang an die Aufmerksamkeit der Lerner auf Phänomene der Mündlichkeit in der Zielsprache gelenkt wird und die Lerner zugleich auch von Beginn an für Gebrauchsunterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache sensibilisiert werden können.

4.1. Kontraktionen in der gesprochenen Sprache

In sechs der 14 PLE-Lehrwerke werden typische Kontraktionen des gesprochenen Portugiesisch dargeboten.

Lehrwerk	In den Texten dargebotene Kontraktionen (in Klammern die jeweiligen Seitenzahlen)
<i>Dia a dia</i> (LEIRIA, ADRAÇÃO & ADRAÇÃO, 1988)	<i>p'ra</i> (49), <i>tá</i> (51)
<i>Lusofonia</i> (CASTELEIRO, 1995)	<i>praí</i> (126), <i>tá</i> (76)
<i>Português XX</i> , vol. 3 (TAVARES, 2005)	als Kontraktionen des brasilianischen Portugiesisch dargestellt: <i>pro</i> , <i>pras</i> (178)
<i>Espaços</i> (BALLESTA, BEAUCAMP & LEVÉCOT, 1998)	Für das europäische Portugiesisch: <i>s'tôr</i> , <i>s'tora</i> (130); Für das brasilianische Portugiesisch: <i>tá legal</i> (122)
<i>Interagindo em Português</i> (HENRIQUES & GRANNIER, 2001)	<i>cê</i> (X), <i>tá</i> (86), <i>tô</i> (X), <i>né</i> (3, 300), <i>pro</i> (X)
<i>Terra Brasil</i> (ISOLA & ALMEIDA, 2008)	<i>tá</i> (54, 110, 125, 300), <i>tô</i> (31, 300), <i>pô</i> (31), <i>dotô</i> (304), <i>né</i> (31, 92, 308)

Tabelle 1: Die im Corpus der PLE-Lehrwerke dargebotenen Kontraktionen des gesprochenen Portugiesisch

Für die Mehrheit der analysierten PLE-Lehrwerke existieren Kontraktionen im gesprochenen Portugiesisch schlichtweg nicht. Das gilt nicht nur für die ältesten Lehrwerke des Corpus wie EY (10. Aufl. 1936 [der 3. Aufl. 1916]) und TÖPKER (2. Aufl. 1948), sondern auch für neuere Lehrwerke wie z.B. *Tudo bem?* (PONCE, BURIM & FLORISSI, 4. Aufl. 2008) und *Português via Brasil* (LIMA & IUNES, 2005).

Im Fall von *Nova Avenida Brasil 1* (LIMA *et al.*, 2008) ist interessant festzustellen, dass bei der Transkription der Hörtexte der beiliegenden CD die von den Sprechern realisierten Kontraktionen korrigiert werden (cf. z.B. die Transkription *Estou* anstelle von *Eu tô* bei LIMA *et al.*, 2008, S. 117).

Vergleichen wir das Inventar der in den PLE-Lehrwerken berücksichtigten Kontraktionen mit den Forschungsergebnissen zum gesprochenen Portugiesisch, wie beispielsweise bei Brauer-Figueiredo (1999, S. 47-55), wird deutlich, dass die Lehrwerke eine sehr verengte Sichtweise auf dieses im gesprochenen Portugiesisch häufigen und für das Hörverstehen in der Alltagskommunikation äußerst wichtigen Phänomen bieten. Das gilt auch für Kontraktionen der Anredeformen (*cê* < *você* im brasilianischen Portugiesisch und *s'otor* / *s'otora* (<SENHOR DOUTOR / SENHORA DOUTORA) im europäischen Portugiesisch. Besonders angesichts der hohen Frequenz dieser Formen, die im übrigen selbst in Wahldebatten aufgewiesen werden konnten (cf. JOHNEN, 2008 und JOHNEN, 2014).

Bezüglich der DaF-Lehrwerke kann die aufgrund der großen diatopischen Variation (auf die in vielen Lehrwerken wie in Vorderwülbecke & Vorderwülbecke (1997, p.44) lediglich in Form einer Erstinformation hingewiesen wird) recht komplexe Situation des gesprochenen Deutsch keine Entschuldigung dafür sein, dass häufige Kontraktionen des gesprochenen Deutsch wie die indefiniten Artikel, beispielsweise *'ne* (< EINE) und *'nen* (< EINEN) bzw. konjugierte Verbformen (cf. WEYDT, 1997, S. 12) weder dargeboten noch behandelt werden.

Stufen International (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997, S. 11) führt zwar bereits in der ersten Lektion die Kontraktion *N'Abend!* (<GUTEN ABEND) ein, jedoch beschränkt sich das Lehrbuch auf dieses Beispiel. Bisweilen präsentieren Lehrbücher die Kontraktion von Verb und einem Pronomen als Akkusativergänzung wie in: *Ich bin's* (<ICH BIN ES) in *Die Suche* (EISMANN *et al.*, 1993, p.56). Das Hauptproblem besteht m.E. jedoch darin, dass mit Ausnahme von *Blaue Blume* (EICHHEIM, *et al.* 2006) die Lehrwerke authentische Texte meiden und bevorzugt Texte verwenden, die ausschließlich für didaktische Zwecke verfasst wurden. In diesen Texten könnte der Gebrauch häufiger Kontraktionen der gesprochenen Alltagssprache seitens der Lerner als ein Modell der Standardsprache verstanden werden, was sie bislang nicht sind. So ist *Blaue Blume* (EICHHEIM *et al.*, 2006) bislang das Lehrwerk, das die größte Vielzahl an für die Alltagssprache typischen Kontraktionen bietet, und zwar in authentischen literarischen Texten fiktiver Mündlichkeit (*hab'* < HABE [S. 58]; *geb's* < GEBE ES [S. 75]; *noch 'n Bier* (< NOCH EIN BIER; *'ne* <EINE; *'s wär* < ES WÄRE [S. 92]), Comic (*ma* < MAL; *nu* < NUN, *is* < IST [S. 52]) etc. Der Gebrauch solcher literarischer Texte hat den Vorteil, dass gleichzeitig diasituationelle und diastratische Informationen geliefert werden.

4.2. Diskursmarker

Die meisten der PLE- und DaF-Lehrwerke bieten Diskursmarker dar. Deren Inventar ist jedoch stark begrenzt. Für das Portugiesische ist eine Konzentration auf turninitiale und -finale Diskursmarker zu beobachten. Die in den PLE-Lehrwerken am häufigsten dargebrachten Diskursmarker sind: *bom*, *bem*, *olhe*, *olha*, *pronto*, *pois não*. Äußerst wichtige Diskursmarker wie *portanto*, *mas bem*, *acontece que*¹⁹ fehlen jedoch vollständig in den untersuchten Lehrwerken. Ebenfalls fehlen Diskursmarker, die den Beginn bzw. das Ende einer

19 Cf. die Beispiele aus dem Corpus von de Brauer-Figueiredo (1999):

- (1) H06: portanto reparem qu'i aqui e para além duma história fantástica há uma série de símbolos (BRAUER-FIGUEIREDO, 1999, S. 88, eigene Hervorhebung);
- (2) [...] me sinto mal se tocar eh acontece que . digamos a < o meu caso é patológico (BRAUER-FIGUEIREDO, 1999, S. 67, eigene Hervorhebung).

kommunikativen Einheit innerhalb eines Turns markieren wie *agora veja bem...* oder *sabe?*, die jedoch zur Strukturierung des Diskurses notwendig sind.

Wo die kommunikative Kompetenz seit der pragmatischen Wende erklärtes Ziel ist, mag das Fehlen von Verbalplanungsindikatoren wie *digamos*, *vamos dizer*, *como é que eu digo?* noch mehr verwundern. Denn zu wissen, wie man andeutet, dass man seinen Diskurs plant, ist Teil des Kernbereichs der kommunikativen Kompetenz.

Was andere Diskursmarker wie zustimmende, nachfragende und abweisende Hörersignale angeht, so ist auch hier das Inventar in den Lehrbüchern recht begrenzt, und zwar auf die zustimmenden Hörersignale wie *certamente*, *exatamente* und *sim*. Für das europäische Portugiesisch fällt das Fehlen des hochfrequenten (cf. BRAUER-FIGUEREIDO, 1999, S. 98-100) zustimmenden Hörersignals *pois* auf, außerdem von nachfragenden (z.B. *como assim?*) und ablehnenden Hörersignalen (z.B. *per aí*) (cf. MARCUSCHI, 1991, S. 68).

Was die analysierten DaF-Lehrwerke angeht, so ist das Ergebnis nicht sehr unterschiedlich. Sehr häufig werden turninitiale Diskursmarker wie *also*, *oh*, *gut*, *hm*, *ja*, *übrigens* dargeboten, andere weniger. Es ist auch bezüglich der Diskursmarker keine Progression innerhalb der Lehrwerke zu konstatieren, weder explizit noch implizit.

Eine Ausnahme stellen die Modalpartikeln dar (cf. FRANCO, 1991; WELKER, 1990). Diesen wird in den DaF-Lehrwerken seit den 90er Jahren eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt (cf. z.B. ohne explizite Behandlung: AUFDERSTAßE et al., 1987, S. 24; EISMANN et al. 1993, S. 14; eine metakognitive Behandlung findet sich in VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997, S. 25; EICHHEIM, 2006, S. 83), was nicht jedoch der Fall ist bei den PLE-Lehrwerken, die schlicht und ergreifend auf die Modalpartikeln nicht eingehen.

4.3. Ergebnisse auf der Textebene

Wie bereits oben erwähnt, lässt sich in den Lehrbuchtexten, die die Mündlichkeit repräsentieren sollen, ein sehr beschränkter Gebrauch von Diskursmarkern feststellen. Aus diesem Grund erscheint die in den Lehrwerken repräsentierte Mündlichkeit als künstlich. In Beispiel (3) ist der einzige Diskursmarker des Textes, nämlich das turnfinale *é só* durch Fettdruck markiert. In den Beispielen (4) aus dem Corpus des Português Fundamental und (5) aus dem Corpus des NURC-Projektes-São Paulo hingegen gibt es sowohl turninitiale Diskursmarker sowie turninterne.

(3) Perguntamos a 6 brasileiros o que eles fizeram na semana passada. Eis as respostas. [...]

Estudante – Brasília: “Na semana passada, pela manhã fui à faculdade. Tive uma prova difícil, mas não saí da rotina. 2ª. e 5ª., à tarde, dei aula de matemática para dois alunos de ensino médio. À noite, fui para minha aula de inglês. Na 4ª-feira, fiz ginástica na academia perto de casa. No sábado, estive num barzinho da moda com minha namorada. **É só.**”

Vendedor – Natal: “Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a praia e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrar não vai dar para passar a semana” (LIMA et al., 2008, S. 50, eigene Hervorhebung).

(4) A: ó, ó, ó, senhor x é capaz de me dizer... por exemplo, qual é que é seu trabalho como tractorista assim no campo, que eu não, não vivo no campo (...)

X: **então** o meu trabalho como tractorista no campo, **quer dizer**, cultivar terras, alqueivar, **quer dizer**, depois do alqueive faz-se outro atalho ou com o cultivador, ou passa-se com uma grade...

enfim para cultivar a terra, para matar a erva... agora nesta altura começa a aparecer erva nos alqueives, **não é?** [...] (NASCIMENTO, MARQUEZ & CRUZ, 1987, S. 111, eigene Hervorhebung).

(5) Doc. E como é que se colhe ... o café por exemplo o senhor se lembra?

Inf. **Bom...**o:: era colhido tudo manualmente... mas nessa época **então::** de:: colheita... até as mulheres passavam a::: a ajudar... porque a colheita teria que ser feita dentro de uma certa época... **então** é preciso mais gente pra colher [...] (PRETI & URBANO, 1988, S. 20, eigene Hervorhebung).

Außer dem Fehlen von Diskursmarkern ist noch festzustellen, dass die thematische Progression in den Dialogen der PLE-Lehrwerke sehr linear ist und deiktische Ausdrücke nicht oder in sehr geringer Frequenz vorkommen, wie die Beispiele aus dem Gesprächscorpus aus Nordostbrasilien zeigen, die Signorini (1994) zitiert. Man vergleiche die Beispiele (6) und (8), bei denen es sich um Transkriptionen authentischer Gespräche handelt, mit den Dialogen (7) und (9), die für vergleichbare Situationen ausschließlich für Lehrwerke geschrieben wurden (Die deiktischen Ausdrücke sind durch Fettdruck markiert):

(6) [...] você sobe **essa** rua ((apontando))/ **lá** na frente você vê à direita um prédio/ que é um colégio bem grande'/ com muitas janelas,/ ((gestos)) que vai duma esquina a outra **dessa** rua/ quando você chegá no final **desse** prédio' dobre a direita e sigue em frente/ direto/ que você chega no hospital A.T. (SIGNORINI, 1994, S. 40, eigene Hervorhebung).

(7) • Uma informação, por favor.

• Pois não.

• Onde é a Rodoviária?

• Siga em frente até o primeiro sinal. Depois vire a direita. A rodoviária fica à esquerda (LIMA et al. , 2008, S. 25).

(8) S: e aonde é queu faço pra i _pra ponte"

I: ((gesticulando, girando o corpo para um lado e para o outro)) a siora vá **aqui** quando chega **aí no retorno aí** entra **assim**/ descê **qualqué coisinha** pode entá direto'/ sempre procurano **assim**/ ((mais rápido)) quando chegá:/ tivé uma curva (grande) tem um colégio grande'/ **pronto** desceu travessô a ponte pode subi/ que vai pro sangradô (SIGNORINI, 1994, S. 43, eigene Hervorhebung).

(9) Ana: Boa tarde.

Polícia: Boa tarde.

Ana: Por favor, onde fica o edifício dos Serviços de Educação?

Polícia: **Olhe**, vira **ali** à esquerda e vai em frente. No cruzamento vira à direita e continua em frente. Encontra logo o Clube Militar à sua esquerda. O edifício dos Serviços de Educação fica em frente.

Ana: Muito obrigada. Boa tarde, Sr. Polícia (COIMBRA & FONSECA, s.d., S. 131, eigene Hervorhebung).

In Bezug auf DaF wäre es möglich, analoge Beispiele anzuführen, worauf an dieser Stelle jedoch u.a. auch Raumgründe verzichtet werden muss.

4.4. Die Repräsentation der gesprochenen portugiesischen und deutschen Substandardumgangssprache in den Lehrwerken

Lediglich ein Lehrwerk des brasilianischen Portugiesisch präsentiert einen Dialog mit Elementen der gesprochenen Substandardsprache. Es scheint die Absicht der Autoren zu sein, über diese Varietät des brasilianischen Portugiesisch zu informieren und Vorurteile gegenüber ihren Sprechern (cf. BAGNO, 1999; BRITTO, 2004; LEITE, 2008) abzubauen. Jedenfalls ist dies die Haltung, die aus dem den Dialog begleitenden, erläuternden Lehrbuchtext zu eruieren ist:

(10) Variantes linguísticas

O Português, como qualquer língua, é um conjunto de variantes. Uma delas é tomada socialmente como padrão, como língua culta e, por isso, é a ensinada nas escolas e usada em situações formais de fala e de escrita.

Certa porcentagem de brasileiros não usa tal variante, por pertencer a classes sociais desfavorecidas economicamente. Essas pessoas não têm nenhum acesso à escola ou, quando têm, pouco aproveitam do que é reconhecido como “norma culta da língua”, e por isso usam, em geral, variantes do Português não prestigiadas socialmente.

É importante saber que, do ponto de vista lingüístico, nenhuma variante é melhor do que a outra: todas contêm uma organização, uma gramática e servem para a comunicação. Assim, não há diferença entre **nós gosta** e **nós gostamos**. Ambas as formas transmitem o mesmo conteúdo. Socialmente, porém, a segunda forma tem prestígio, faz parte da variante padrão; já a primeira não.

Apesar da importância sociocultural da variante padrão, não devemos desprezar a variante popular e / ou regional (ISOLA & ALMEIDA, 2008, S. 113; Fettdruck im Original).

Übersetzung: Sprachliche Varietäten

Das Portugiesische besteht wie jede Sprache aus einer Vielzahl von Varianten. Eine von diesen gilt gesellschaftlich gesehen als Standard, gepflegte Sprache, deshalb wird sie in den Schulen unterrichtet und wird in formellen Sprechkontexten und im Schriftgebrauch verwendet.

Ein gewisser Anteil der Brazilianer benutzt diese Variante nicht, weil diese Menschen nicht zu den wirtschaftlich privilegierten sozialen Schichten gehören. Diese Menschen haben keinen Zugang zu Schulbildung oder vermögen, falls doch, nur wenig Nutzen aus dem was als gepflegte Standardsprache gesehen wird zu ziehen. Deshalb gebrauchen sie im allgemeinen eine Varietät des Portugiesischen die kein soziales Prestige besitzt.

*Es ist wichtig zu wissen, dass sprachwissenschaftlich gesehen keine Varietät besser als eine andere ist: alle besitzen eine Struktur, eine Grammatik und dienen zur Kommunikation. Unter diesem Blickwinkel gibt es keinen Unterschied zwischen **nós gosta** und **nós gostamos**. Beide Formen vermitteln den gleichen Inhalt. Gesellschaftlich gesehen besitzt die zweite Form jedoch ein höheres Prestige und gehört zur Standardsprache, die erste hingegen nicht.*

Trotz der soziokulturellen Bedeutung der Standardvarietät dürfen wir die volkstümlichere und/oder regionalere Varietäten nicht gering schätzen. (Übersetzung: TJ).

Auch die Arbeitsanleitung einer Reformulierungsaufgabe, bei der die nicht-standardsprachliche Sätze in brasilianisches Standardportugiesisch umgeschrieben werden sollen, ist neutral formuliert:

Estes trechos podem ser reescritos de outra maneira [...] Reescreva o segundo trecho, seguindo esse padrão" (ISOLA & ALMEIDA, 2008, S. 113)

[Übersetzung: *Diese Abschnitte können auf andere Weise reformuliert werden. [...] Reformulieren Sie den zweiten Abschnitt nach den Normen der Standardsprache; Übersetzung TJ*].

In Wirklichkeit jedoch ist dieser gut gemeinte Versuch eher geeignet bestehende Stereotypen, die in den wirtschaftlich begünstigten sozialen Schichten in Brasilien gegenüber den Brasilianern bestehen, die in ihrem Alltag in der nicht standardgemäßen Umgangssprache kommunizieren, zu bestärken und an die Portugiesischlerner weiter zu vermitteln. Denn im Dialog ist die Sprecherin der nicht standardgemäßen Umgangssprache eine Hausangestellte, die gemäß der den Dialog zwischen der Hausangestellten und der Hausdame begleitenden Illustrationen afrikanischer Abstammung ist. Der größte Teil der in diesem Dialog als nicht-standardmäßige Umgangssprache markierten Elemente sind phonetischer Natur. Jedoch entspricht die Zuordnung dieser Elemente zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht nicht der brasilianischen Sprachwirklichkeit. Die Aussprache *nóis* anstelle von *nós*, beispielsweise, wurde unter anderem in Fernsehwahldebatten im brasilianischen Präsidentschaftswahlen von 2006 aus dem Mund des Kandidaten der Opposition, Geraldo Alckmin dokumentiert (cf. JOHNEN, 2008), der als Arzt und Gouverneur des Bundesstaates São Paulo eindeutig nicht zu den unteren Gesellschaftsschichten gehört.

(11) Dona Cloé:- Albertina, que horror, que comida mais salgada!

Você não sabe que meu marido sofre do coração?

Albertina:- Por quê? A senhora não gosta mais dele?

Dona Cloé:- Albertina, não estou falando de amor, estou falando de doença.

Albertina:- Tá bem, Dona Croé, daqui **pá** frente só **vô** fazê comida insossa, sem sal, sem gordura.

Dona Cloé:- Mas pode pôr pimenta.

Albertina:- Aí, que vai sofrê do coração sou eu, pois **nóis** não **gosta** de comida picante.

Dona Cloé:- Ai meu Deus do céu, como vida de patroa é dura!

Albertina:- E curta! (ISOLA & ALMEIDA, 2008, S. 112, Fettdruck im Original).

Prinzipiell ist es positiv, wenn ein Lehrwerk die diastratische Binnendifferenzierung berücksichtigt, denn früher oder später werden die Lerner auch mit den diastratischen Varietäten konfrontiert. Das Beispiel (11) jedoch macht deutlich, dass bei der Behandlung sehr umsichtig vorgegangen werden muss.

In Bezug auf den DaF-Unterricht stehen wir vor der Herausforderung der diatopischen Diversität der gesprochenen Umgangssprache, die deutlich stärker ist als die des brasilianischen Portugiesisch. Keines der analysierten DaF-Lehrwerke weist eine didaktische Konzeption auf die versuchen würde, Lerner zumindest in den Teilen zu den rezeptiven Fertigkeiten systematisch mit dieser Diversität vertraut zu machen. In der Alltagskommunikation sind die Lerner jedoch auch in Deutschland mit realen Sprechern konfrontiert. M.E. führt eine Vorbereitung der Lerner auf diese Sprachwirklichkeit bei der Vermittlung der rezeptiven Fertigkeiten nicht zu Verwirrung bei den Lernern, sondern im Gegenteil, werden diese

gezwungen bei dem Versuch, die Formen der regionalen Umgangssprache zu verstehen, ihre bereits vorhandenen Sprachkenntnisse zu aktivieren und können so auch eine gewisse Erfahrung im Identifizieren von Gemeinsamkeiten zwischen beiden Varietäten entwickeln.

5. SCHLUSSBETRACHTUNG: TRANSKRIPTE IM SPRACHUNTERRICHT?

Wie in diesem Beitrag festgestellt werden konnte, bieten die verschrifteten Repräsentationen des gesprochenen Deutsch und Portugiesisch in den analysierten Lehrwerken nur ein sehr eingeschränktes Bild derselben. Es bleibt zu fragen, warum die Lehrwerke nicht Transkriptionen authentischer Kommunikation benutzen (cf. auch den Vorschlag von DUARTE, 2015). M.E. weist die Behandlung authentischer Transkripte im Sprachunterricht mehrere Vorteile gegenüber den herkömmlichen Lehrbuchdialogen auf. Im Unterschied zu diesen wird in authentischen Dialogen die gesprochene Sprache nicht prototypisch repräsentiert, vielmehr sind in den Transkripten authentischer Kommunikation die für die Mündlichkeit typischen Formen in ihrer ganzen Bandbreite vorhanden (cf. auch DUARTE, 2015). Hinzu kommt, dass die Lerner das kommunikative Ereignis, das im Transkript dokumentiert ist, rekonstruieren müssen und so lernen können, bestimmte sprachliche Formen auf Elemente von kommunikativen Situationen zurückzuführen (für eine exemplarische und kontrastive Analyse zu diesem Potential, cf. JOHNNEN, 2011).

Außerdem wäre es wünschenswert, dass die PLE- und DaF-Lehrwerke auch für das Erlernen der Mündlichkeit eine Progression entwickeln, was bislang auch noch nicht im Horizont von Lehrwerkanalysen ist (cf. z.B. TAVARES, 2008, die lediglich Deskriptoren für Sprachfunktionen und sprachliche Inhalte im allgemeinen einführt; cf. auch die Analyse von Spanischsprachlehrwerken durch DE MATOS LUNDSTRÖM, 2013). Wenn die Entwicklung kommunikativer Kompetenz Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein soll, so muss bedacht werden, dass dieses Ziel nicht ohne eine Kompetenz in der gesprochenen Sprache erreicht werden kann. Ungefähr vierzig Jahre nach der pragmatischen Wende sollten die Spezifika der Mündlichkeit auf dem gleichen Niveau unterrichtet werden wie die der Schriftlichkeit. Die gesprochene Sprache darf nicht weiter als eine weniger vollkommene Abart der geschriebenen Sprache betrachtet werden. Trotz der in einer großen Zahl der analysierten Lehrwerke konstatierten Fortschritte ist weiterhin deutlich, dass diese implizite Sichtweise auch weiterhin für die Mehrzahl der Lehrwerke gilt.

Bibliographie

ALMEIDA, Carla Aurélia (2012). A construção da ordem interacional na rádio: contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais. Porto Afrontamento.

ALTE – THE ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS OF EUROPE (s.d.) The ALTE Framework 2014. [Online unter: https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/2014_03_21_alte_framework_v9_ozn00.pdf (06/12/2016)].

BAGNO, Marcos (1999). Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola.

BALDEGGER, Markus, MÜLLER, Martin & SCHNEIDER, Günther ([1980] 1993). Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. 4. Aufl. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

BENTES, Ana Christina & LEITE, Marli Quadros (eds.) (2010). Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez.

BRAUER-FIGUEIREDO, Maria de Fátima Viegas (1999). Gesprochenes Portugiesisch. Frankfurt am Main: TFM.

- BRINKER, Klaus, ANTOS, Gerd, HEINEMANN, Wolfgang & SAGER, Sven (eds.) (2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, vol. 2. Berlin; New York: de Gruyter.
- BRITTO, Luiz Perceval Leme (2004). „Língua e ideologia: a reprodução do preconceito“, in: Marcos BAGNO (ed.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 135-154.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (1995). „A delicadeza em português: para o estudo das suas manifestações linguísticas“, in Maria Emília Ricardo MARQUES (ed.). *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta, 207-218.
- _____ (1997). *Modalisation linguistique en situation d’interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain; Paris: Peeters (BIG ; 37).
- _____ (2009). „Langue portugaise et contextes (inter-)culturels : pour un enseignement et un apprentissage articulés des savoirs et des compétences“, in Maria Helena CARREIRA & Adelaide CRISTIVÃO (eds.). *L’enseignement du portugais et des cultures d’expression portugaises : contribution à un dialogue interculturel*. Saint-Denis: Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis (Travaux et documents; 45), 147-154.
- _____ & BOUDOY, Maryvonne (1993). *Le portugais de A à Z*. Paris: Hatier.
- CASTELEIRO, João Malaca, MEIRA, Américo & PASCOAL, José (1988). *Nível limiar: Para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira*. Lisboa: ICALP; Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- CASTELEIRO, João Malaca & NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do (eds.) (2001). *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Instituto Camões [CD-ROM].
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de (1990a). „O Português Culto Falado no Brasil: história do projeto NURC/BR“, in Dino PRETI & Hudinilson URBANO (eds.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. 4: estudos. São Paulo: T.A. Queiroz; FAPESP, 141-164.
- _____ (1990b). „Apresentação do Projeto de Gramática do Português Falado“, in: Ataliba Teixeira de CASTILHO (ed.). *Gramática do Português Falado*, vol. 1: A ordem. Campinas: Editora da Unicamp, 7-27.
- CONSTANTIN DE CHANAY, Hugue (2010). „Adresses adroites les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007“, in Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (ed.). *S’adresser à l’autrui: les formes nominales d’adresse en français*. Chambéry: Université de Savoie, 249-294.
- DABLEMONT, Arnelle et al. (1999). *Zertifikat Deutsch: Lernziele und Testformate*. Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsysteme.
- DE MATOS LINDSTRÖM, Anna (2013). *Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera: Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato*. Masterarbeit (Spanisch). Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen [Online unter <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:734706/FULLTEXT01.pdf>] (5/12/2006).
- DUARTE, Isabel (2015). „Textos orais: análise da conversa informal e ensino de Português Língua Estrangeira“, *Todas as Letras* 17 (1), 56-72. [Online unter <http://doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p>] (5/12/2016).

EDMONDSON, Willis J. (2001): "Conversational analysis and language teaching", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, 1681-1689.

ENGEL, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.

_____, ISBĂȘESCU, Mihai, STĂNESCU, Speranța & NICOLAE, Octavian (1993). Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch. 2 vol. Heidelberg: Groos.

FEILKE, Hartmuth (2000). "Die pragmatische Wende in der Textlinguistik", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 1, 64-82.

FÁVERO, Leonor (2000). "A entrevista na fala e na escrita", in Dino PRETI (ed.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 79-97.

FRANCO, António C. (1991). Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão. Coimbra: Coimbra Editora (Linguística; 5).

GONÇALVES, Maria Perpetua (1990). A construção de uma gramática de português em Moçambique: Aspectos de estrutura argumental dos verbos – Anexo Corpus. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

GONÇALVES, Maria Perpetua & STROUD, Christopher (eds.) (1997): Panorama do Português Oral de Maputo, vol II: A Construção de um Banco de «Erros». Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/134-134/file.html>] (5/12/2016).

_____. (1998). Panorama do Português Oral de Maputo, vol III: Estruturas Gramaticais do Português. Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/135-135/file.html>] (5/12/2016).

_____. (2000). Panorama do Português Oral de Maputo. Vol IV: Vocabulário Básico do Português. Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/136-136/file.html>] (5/12/2016).

GUTENBERG, Norbert, 2000: „Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten“, in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 1, 574-587.

HARDEN, Theo (2011). "The perception of competence: a history of a peculiar development of concepts", in Arndt WITTE & Theo HARDEN (eds.). Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations. Oxford; Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Main; Wien; New York: Lang, 75-87.

HENNE, Helmut & REHBOCK, Helmut (1982). Einführung in die Gesprächsanalyse, 2. Aufl. Berlin; New York: de Gruyter (Sammlung Götschen; 2212).

HOFFMANN, Ludger (1998). Grammatik der gesprochenen Sprache. Heidelberg: Groos (Studienbibliografien Sprachwissenschaft; 25).

HOUSE, Juliane (1996). „Developing pragmatic fluency in English as a Foreign Language: Routines and metapragmatic awareness”, *Studies in Second Language Acquisition* 39 (1), 39-55.

HYMES, D[ell] H. ([1971] 1972). „On communicative competence”, in J.B. PRIDE & Janet HOLMES (eds.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth : Penguin, 269-293.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, s.d.: Celpe-Bras [Online unter <http://portal.inep.gov.br/celpebras>] (5/12/2016).

JOHNEN, Thomas (2008). „»Candidato Lula« - «Ó Doutor Mário Soares»: actes et termes d’adresse dans deux débats télévisés au Brésil et au Portugal”, in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). «Mignonne, allons voir si la rose...»: termes d’adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes. Saint-Denis: Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis (Travaux et Documents; 40), 233-251.

_____ (2011). “What can cross-cultural transcript analysis contribute to the development of intercultural competence?”, in Arnd WITTE & Theo HARDEN (eds.). *Intercultural competence: concepts – challenges – evaluations*. Oxford; Bern; Bruxelles, Frankfurt am Main; New York; Wien: Lang (Intercultural Studies and Foreign Language Learning; 10), 341-357.

_____ (2012). “La représentation de l’oral à l’écrit dans des méthodes portugais langue étrangère”, in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.): *Les rapports entre l’oral et l’écrit dans les langues romanes*. Saint-Denis: Université Paris VIII (Travaux et Documents), 307-328.

_____ (2014). “Les FNA en français et en portugais: considérations théoriques et analyses fonctionnelles dans des débats médiatiques électoraux au Brésil, au Portugal et en France”, in Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (ed.): *Les Formes Nominale d’Adresse : approche interactionnelle et contrastive*. Chambéry: Éditions de l’Université de Savoie, 377-416.

JUNG, Johann Andreas von (1778). *Portugiesische Grammatik nebst einigen Nachrichten von der portugiesischen Literatur, und von den Büchern, die ueber Portugall geschrieben sind*. Frankfurt an der Oder: Carl Gottlieb Strauß.

KOLL, Rotraut et al. ([1972] 1992): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 5^a ed. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband; München: Goethe-Institut.

LEIRIA, Isabel (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Gulbenkian/FCT (Textos universitários de Ciências Sociais e Humanas).

LEITE, Marli Quadros (2008). *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto.

LINDBERG, Inger (2004). “Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv”, in Kenneth HYLSTENSTAM & Inger LINDBERG (eds.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 461-499.

MARCUSCHI, Luiz Antônio ([1986] 1991). *Análise conversacional*. São Paulo: Ática (Princípios; 82).

_____ (2003a). “Aspectos da oralidade descuidados mas relevantes para o ensino de português como segunda língua», in Eberhard GÄRTNER, Maria José HERHUTH & Nair Nagamine SOMMER (eds.). *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira: Akten der Sektion “Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache” des 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Germersheim), 11. bis 14. September 2001*. Frankfurt am Main: TFM, 15-39.

_____ (2003b). "A pesquisa sobre o português falado no Brasil: teorias, projetos e resultados", in Eberhard GÄRTNER, Maria José HERHUTH & Nair Nagamine SOMMER (eds.). Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira: Akten der Sektion "Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache" des 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Germersheim), 11. bis 14. September 2001. Frankfurt am Main: TFM, 343-376.

_____ (2006). "Hesitação", in Clélia Cândida Abreu Spinardi JUBRAN & Ingedore Grunfeld Villaça KOCH (eds.). Gramática do português culto falado no Brasil, vol. 1: Construção do texto falado, Campinas: Editora Unicamp, 48-70.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (1991). Cante de morte kaiowá: história oral de vida. São Paulo: Loyola.

_____ (1996). Manual de História Oral. São Paulo: Loyola.

MORAIS, Armindo José (coord.) (1999). Certificado de Português: objectivos de aprendizagem e teste-modelo. Frankfurt am Main: WBT Weiterbildungstestsysteme.

NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do (2001). "Les études portugaises sur la langue parlée", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). Les langues romanes en dialogue(s). Saint-Denis : Université Paris (Travaux et Documents; 11), 209-221.

_____; MARQUES, Maria Lúcia Garcia; CRUZ, Maria Luísa Segura da (1987). Português fundamental, vol. 2: Métodos e documentos, t. 1: Inquérito de frequência. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

_____; RODRIGUES, Maria Celeste; CRUZ, Maria Luísa Segura da (eds.) (1996). Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, vol. 1: corpora. Lisboa: APL.

OLIVEIRA, Paulo (2006). "A procura da Flor Azul no ensino da língua alemã", Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil 44, 13-23.

_____; AQUINO, Maria de Salette Mayer de, JOHNEN, Thomas & SCHWEIGER, Kathrin (2008). "Blaue Blume: ein differenziertes Lehrwerk über den kommunikativen Ansatz hinaus", in Carl-Jochen DILL, Georg DIETRICH, Göz KAUFMANN, Lucia ALT, Renato Ferreira da SILVA & Wolfgang THEIS (eds.): Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses, I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses, São Paulo, 24. bis 28. Juli 2006. São Paulo: Abrapa; Goethe-Institut [Online unter http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Oliveira-Paulo-DRS8-Workshop-Blaue-Blume-korr_TJ%20GD_02_11_06.pdf] (5/12/2016).

PRETI, Dino (ed.) (2008). Cortesia verbal. São Paulo: Humanitas.

_____ (2009). "Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações", in Dino PRETI (ed.). Oralidade em textos escritos. São Paulo: Humanitas, 305-316.

_____ & URBANO, Hudinilson (1988). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo, vol. III: Entrevistas (Diálogos entre informante e documentador). São Paulo: T.A. Queiroz; FAPESP.

REHBEIN, Jochen, SCHMIDT, Thomas, MEYER, Bernd, WATZKE, Franziska & HERKENRATH, Annette (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Hamburg: Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit; 56) [Online unter http://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf] (4/10/2016).

RODRIGUES, Isabel Galhano (1998). Os sinais conversacionais de alternância de vez. Porto: Granito.

_____. (2006). "Konversationelle Funktionen der verbalen und nicht-verbalen Signale im portugiesischen Gespräch: eine Reparatur", in Annete ENDRUSCHAT, Rolf KEMMLER & Barbara SCHÄFER-PRIEB (eds.): Grammatische Strukturen des europäischen Portugiesisch. Tübingen: Calepinus (Lusitanistische Sprachwissenschaft; 1), 215-246.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi (1999). "CELPE-Bras: um exame comunicativo", in Maria Jandyrá CUNHA & Percília SANTOS (eds.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: Editora da UNB, 105-112.

SCHLATTER, Margarete et al. (2009). "Celpe-Bras e CELU : «Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol", in Mónica ZOPPI FONTANA (ed.). O Português do Brasil como língua transnacional, Campinas: Editora RG, 95-122.

SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen (1984): „Zum gesprochenen und verschrifteten Portugiesisch“, in Günter HOLTUS & Edgar RADTKE (eds.). Umgangssprache in der Romania: Festschrift für Heinz Kröll. Tübingen: Narr, 243-257.

SCHWITALLA, Johannes (2001). "Gesprochene-Sprache – Forschung und ihre Entwicklung für die Gesprächsanalyse", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 2, 896-908.

_____. (2012). Gesprochenes Deutsch: eine Einführung. 4a ed. Berlin: Erich Schmidt.

SEARA, Isabel Roboredo (ed.) (2014). Cortesia: olhares e (re)invenções. Lisboa: Chiado.

SELTING, Margret et al. (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“, Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402 [Online unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>] (4/10/2016).

SIGNORINI, Inês (1994). "Pedir informações/ explicar: estratégias comunicativas em interações assimétricas letrado/não letrado", D.E.L.T.A. 10 (1), 29-46.

SILVA, Monique da & LAZARD, Sylviane (2001). "Le dialogue itinérant ou enseigner la langue au voyageurs: une méthode didactique des XVIe et XVIIe siècles; les Colloquia issu du Vocabulaire de Noël de Berlainmont", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). Les langues romanes en dialogue(s). Saint-Denis: Université Paris VIII (Travaux et Documents; 40), 17-71.

STIFT, Ulf-Michael & SCHMIDT, Thomas (2014). "Mündliche Korpora am IDS: Vom Deutschen Spracharchiv zur Datenbank für Gesprochenes Deutsch", in Melanie STEINE & Franz Josef BERENS (red.). Institut für Deutsche Sprache: Ansichten und Einsichten; 50 Jahre Institut für Deutsche Sprache. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 360-375 [Online unter https://ids-pub.bsz-bw.de/files/2477/Stift_Schmidt_M%C3%BCndliche_Korpora_am_IDS_2014.pdf] (6/12/2016).

STROUD, Christopher & GONÇALVES, Maria Perpetua (eds.) (1997). Panorama do Português Oral de Maputo, vol. 1: objetivos e métodos. Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/134-134/file.html>] (5/12/2016).

TAVARES, Ana (2008). Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: Manuais de iniciação. Lisboa: Lidel.

TRIMM, John, NORTH, Brian, COSTE, Daniel & SHEILS, Joseph (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Stuttgart: Langenscheidt bei Klett. [auch online unter http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm?wt_sc=referenzrahmen] (10/12/2016).

URBANO, Hudinilson (2005). “O diálogo teatral na perspectiva da análise de conversação”, in Dino PRETI (ed.). Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas (Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP); 7), 195-223.

WARGA, Muriel (2007). “ «Bonjour, Monsieur le professeur !» Ouvrir une requête en langue étrangère”, in David TROTTER (ed.): Actes du XXIVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Aberystwyth 2004, vol. 3. Tübingen : Niemeyer, 465-475.

WELKER, Herbert Andreas (1990). Partículas modais no alemão e no português e as equivalências de *aber*, *eben*, *etwa* e *vielleicht*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculos.

WEYDT, Harald (1997). “Neuere Entwicklungen in den Konjugationssystemen des brasilianischen Portugiesisch und des Deutschen: ein typologischer Vergleich”, in Helmut LÜDTKE & Jürgen SCHMIDT-RADEFELDT (eds.): Linguistica contrastiva: Deutsch versus Portugiesisch – Spanisch – Französisch. Tübingen: Narr (Acta Romanica; 9), 11-23.

WHITLAM, John (2011). *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A practical guide*. London; New York: Routledge.

Corpus

AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (1987). Themen: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch 1. München: Hueber.

BALLESTA, Olga, BEAUCAMP, Françoise & LEVÉCOT, Agnès (1998). Espaços : Initiation au portugais LV2 – LV 3: [Livre d’élève]. Bordeaux : Centre Régional de Documentation Pédagogique d’Aquitaine.

CASTELEIRO, João Malaca (1995). Lusofonia: curso avançado de Português Língua Estrangeira. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel.

COIMBRA, Conceição Cachapa & FONSECA, Lúcia [s.d.]: Diálogos...: 1º módulo; caderno do aluno. Macau: Instituto Português do Oriente.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria, JAN, Eduard von & SCHÖNHERR, Til (2004). Tangram aktuell 1: Lektion 1-4; Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber. EICHHEIM, Hubert, BOVERMANN, Monika, TESAŘOVA, Lea & HOLLERUNG, Marion (2006). Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache; Livro do Curso. Campinas: Editora Unicamp.

EISMANN, Volker et al. (1993). Die Suche: das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

EY, Luise, (¹⁰1936 [³1916]). Kleine portugiesische Sprachlehre. Heidelberg: Groos.

FUNK, Hermann & KUHN, Christina (2013). Studio 21: das Deutschbuch; Deutsch als Fremdsprache A1. Berlin: Cornelsen.

GILBERT, Alphons (1957). Manual de alemão, vol. 1: curso elementar. Petrópolis: Vozes.



HENRIQUES, Eunice Ribeiro & Grannier, Danielle Marcelle (2001). Interagindo em português: textos e visões do Brasil, vol. 1-2. Brasília: Thesaurus.

ISOLA, Regina Lúcia dell' & ALMEIDA, Maria José (2008). Terra Brasil: curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

LEIRIA, Isabel, ADRAÇÃO, José Victor & ADRAÇÃO, Maria do Rosário (1988). Dia a dia. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

LIMA, Emma Eberlein O.F. & IUNES, Samira A. (2005). Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros, Edição revista e ampliada. São Paulo: E.P.U.

LIMA, Emma Eberlein O. F., ROHRMANN, Lutz, ISHIHARA, Tokiko, IUNES, Samira Abirad & GONZÁLEZ BERGWEILER, Cristián (2008). Novo Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros; livro texto e livro de exercícios. São Paulo: E.P.U.

MARCHANT, Mercedes (¹³1987 [1964]). Português para estrangeiros: segundo livro. Porto Alegre: Sulina.

PONCE, Maria Harimu Otuki de, BURIM, Silvia R.B. Andrade & FLORISSI, Susanna (2008). Tudo bem? Português para a nova geração, vol. 1. São Paulo: SBS.

SCHÖLER, Waltraud & GÜNHAN, Huseyin (1983). Deutsch für junge Türken; Türk gençleri için Almanca 1: Text- und Übungsbuch zum Radiolehrgang. Köln: WDR; München: Hueber.

TAVARES, Ana (2006 [2004]). Português XXI 2: Livro do aluno. Lisboa; Porto: Lidel.

_____ (2005). Português XXI 3: Livro do aluno. Lisboa; Porto: Lidel.

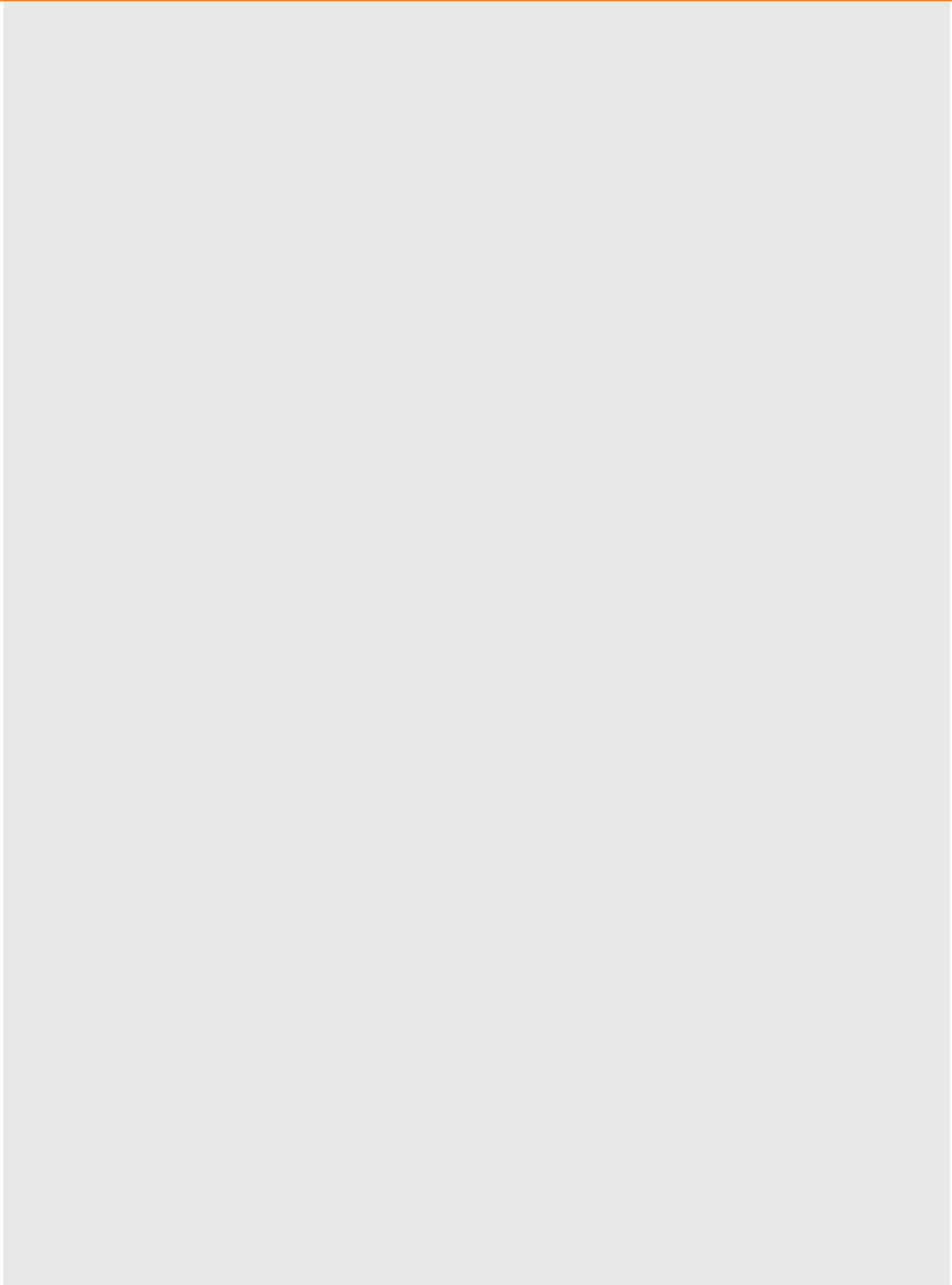
TESAŘOVA, Lea, BOVERMANN, Monika, EICHHEIM, Hubert & HOLLERUNG, Marion (2006). Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache; Manual do estudante. Campinas: Editora Unicamp.

TÖPKER, Hermine Weise (2014). A língua portuguesa para estrangeiros com vocabulário: português – alemão – inglês – francês – italiano. São Paulo: Melhoramentos.

VORDERWÜLBECKE, Anne & VORDEWÜLBECKE, Klaus (1997). Stufen International 1: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und junge Erwachsene: Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart; München; Düsseldorf; Leipzig: Klett.

Thomas Johnen ist Professor für Romanische Sprachen mit den Schwerpunkten Wirtschaftsspanisch und Wirtschaftsportugiesisch na der Westsächsischen Hochschule Zwickau

URL: <http://www.fh-zwickau.de/index.php?id=1990> – Kontakt: Thomas.Johnen@fh-zwickau.de





*Recebido em 13 de dezembro de 2015.
Aprovado em 08 de fevereiro de 2016.*

DA REPRESENTAÇÃO ESCRITA DA ORALIDADE EM MÉTODOS DE PORTUGUÊS E DE ALEMÃO COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (PLE E DAF)¹

Thomas Johnen (Westsächsische Hochschule Zwickau/ Alemanha)

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a representação da oralidade em manuais de Português Língua Estrangeira e de Alemão como Língua Estrangeira. O resultado é que a renúncia ao uso de textos autênticos leva a uma linguagem artificial que oferece um leque muito reduzido de formas típicas da língua falada. Ademais, não há nenhuma preocupação de considerar de maneira sistemática a progressão de elementos típicos da língua falada. Argumenta-se a favor do uso de textos orais autênticos no ensino de PLE e de DaF.

PALAVRAS-CHAVE

Português Língua Estrangeira, Alemão como Língua Estrangeira, oralidade, análise de manuais de língua estrangeira

1. INTRODUÇÃO

1.1. A virada pragmática e o ensino de línguas estrangeiras

A virada pragmática na linguística que teve lugar nos anos setenta do século XX exerceu uma grande influência sobre as abordagens linguísticas, tanto para a língua escrita (cf. FEILKE, 2000), quanto para a língua falada, mas teve também consequências para o ensino de línguas estrangeiras. Mesmo valendo ressaltar que a língua falada já estava presente muito antes nos manuais de língua estrangeira², cabe lembrar que o termo de competência comunicativa, forjado por Hymes (1971), surge somente ao decorrer da virada pragmática e acaba tornando-se um dos termos centrais do novo paradigma³.

Na metodologia do ensino de línguas estrangeiras, o foco vai se deslocando para a interação na aprendizagem de uma língua estrangeira (cf. p.ex. LINDBERG, 2004), porém, menos para a aprendizagem das especificidades da linguagem oral. Os atos de fala iniciativos atraíram muita atenção, menos os atos de fala reativos de maneira tal que as antigas listas de vocabulário foram simplesmente substituídas por listas de atos de fala isoladas do contexto interacional (cf. p.ex. a crítica de LEIRIA, 2006, p.157). As informações raras sobre os contextos de uso na parte sobre os atos de fala na gramática do Português Brasileiro de Whitlam (2011, p.215-453), são um exemplo recente.

Antes da virada pragmática, os estudos sobre a língua falada foram poucos. Isso vale tanto para o alemão quanto para o português. O problema é que um ensino que visa a desenvolver a competência comunicativa com relação à língua falada precisa ser baseado em resultados de pesquisas sólidas sobre a mesma. Caso contrário, o ensino da língua falada, no melhor dos casos, não passará de uma representação prototípica da mesma.

1 As partes deste artigo relativas ao português baseiam-se principalmente em Johnen (2012).

2 Como exemplo para a área de PLE podemos considerar a primeira gramática do português editada na Alemanha por Jung (1778) que dedica uma parte considerável aos diálogos. Mesmo nos manuais que seguem o método de gramática e tradução (p. ex. EY, 1936 para o português e GILBERT, 1957 para o alemão), a oralidade não é totalmente excluída. Outros manuais como o de Töpker (1948) que tem como público alvo imigrantes recém-chegados ao Brasil consideram algumas situações da comunicação oral. Para um análise da oralidade em manuais de língua estrangeira do século XVI veja-se Silva & Lazard (2001).

3 Para uma análise diacrônica do termo competência comunicativa cf. Harden (2011).



O objetivo deste artigo é a análise da representação escrita da língua falada em um corpus de manuais de PLE e de Alemão como Língua Estrangeira (doravante DaF) e responder à pergunta em qual medida as pesquisas sobre o alemão e o português falados são considerados didaticamente nestes manuais de língua.

Antes de entrar na análise abordar-se-á brevemente a pesquisa sobre o alemão e o português falados, bem como, as consequências da virada pragmática para os materiais de ensino de língua estrangeira e os certificados de língua para depois dar uma visão de conjunto sobre a representação de forma escrita da oralidade nos manuais de PLE e de DaF.

1.2. As pesquisas sobre o alemão e o português falados

A partir dos anos 70 (para o alemão e português europeu) e dos anos 80 (para o português brasileiro), foram realizados os primeiros projetos de estabelecimento de corpora representativos do alemão e do português falados. Devem ser mencionados os projetos do IdS em Mannheim para o alemão (cf. para uma visão de conjunto STIFT & SCHMIDT, 2014), o projeto do *Português Fundamental* em Portugal (cf. NASCIMENTO, MARQUEZ & CRUZ, 1987) e o Projeto NURC (Norma Urbana Culta) no Brasil (cf. CASTILHO, 1990a) que foram os primeiros a ser publicados. Hoje existe um grande número de corpora diversificados tanto do alemão falado⁴, do português europeu falado⁵, do PB falado⁶ e também do português moçambicano falado (cf. GONÇALVES, 1990; STROUD & GONÇALVES, 1997). Para as outras variedades do português, porém, existem menos corpora da língua falada⁷.

A existência destes corpora tornou possível a realização de estudos sobre os mais diversificados temas da língua falada. Para o PB foi realizado o projeto da Gramática do Português Falado com uma vasta produção bibliográfica (cf. CASTILHO, 1990b). Mesmo sem a existência de um projeto comparável ao da Gramática do Português Falado, também sobre o alemão⁸, português europeu⁹ e o português moçambicano falados (cf. GONÇALVES & STROUD, 1997; 1998; 2000) existem numerosos estudos.

Para o português falado, um dos temas mais estudados são os marcadores discursivos, mas também hesitações e correções bem como a organização dos turnos foram estudados. O mesmo vale também para o alemão falado (cf. SCHWITALLA, 2001 bem como a bibliografia de HOFFMANN, 1998). Enquanto para o alemão falado há numerosos estudos de análise de conversação de maneira tal que pode ser considerado estabelecido o ramo da linguística da conversação (cf. o manual editado por BRINKER et al., 2001), estudos deste cunho são mais raros para o português falado (cf. p.ex. MARCUSCHI, 2003b e BENTES & LEITE, 2010 para o PB e ALMEIDA, 2012, RODRIGUES, 1998; 2006 para o PE). O mesmo vale para estudos sobre realizações de atos de fala e fenômenos de cortesia¹⁰ bem como sobre a variação diastrática e diafásica, o que parcialmente é devido ao fato de que os corpora de língua falada raramente consideram interações verbais integradas em contextos acionais não verbais. Tais corpora poderiam oferecer uma variedade mais ampla de atos de fala em situações específicas.

4 Os corpora do IdS do alemão falado estão disponíveis sob http://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (6/12/2016).

5 Cf. por exemplo o inventário elaborado por Nascimento, Rodrigues & Gonçalves (1996: 423-447) bem como o portal <http://www.linguateca.pt> que oferece acesso a muitos corpora do português falado, particularmente do português europeu.

6 Para o PB ainda não existe um portal ou uma bibliografia que desse acesso ao grande número de corpora existentes.

7 Casteleiro & Nascimento (2001) contém também transcrições do português falado em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Goa e Macau.

8 Para uma visão de conjunto cf. Schwitalla (2012).

9 Para uma visão de conjunto cf. Nascimento (2001). Para o Português Europeu vale também mencionar o estudo monumental de Brauer-Figuereido (1999).

10 Para o português, Carreira (1995), Carreira (1997) e Preti (2008), entre outros, foram por muito tempo as exceções. Ultimamente a questão da cortesia no português recebeu uma atenção crescente (cf., por exemplo, o volume editada por Seara (2014).



Para o alemão falado, faltam estudos que realmente descrevam a gramática do alemão falado. Até hoje, pesquisas como a de Weydt (1997) sobre o paradigma da conjugação de verbos no caso de inversão de sujeito e verbo no alemão falado são a absoluta exceção. Porém, é necessário realçar que a tarefa para o alemão falado é relativamente difícil, devido à variação diatópica muito acentuada na língua falada, o que se pode observar nos corpora do alemão falado.

Estamos, portanto, diante de uma situação na qual podemos constatar uma grande riqueza de estudos sobre certos aspectos da língua falada, mas que ainda são muito restritos com relação a outros fenômenos os quais são cruciais para a competência comunicativa na língua estrangeira, como os atos de fala, a cortesia e o diassistema do oral. Isso vale tanto para o português quanto para o alemão falados, se bem que em dimensões diferentes.

1.3. A “virada pragmática” e suas consequências para os materiais de ensino de língua estrangeira e os certificados de língua

Apesar de o número de estudos específicos sobre determinados atos de fala continua aumentando nas duas línguas, gramáticas que considerem de maneira sistemática os atos de fala, porém também são raros, sendo uma exceção a gramática de Engel (1988) e os projetos contrastivos que foram desenvolvidos a partir desta concepção como, por exemplo, a gramática contrastiva do alemão e do romeno (ENGEL et al., 1993). Para o português vale mencionar como exceção a gramática alfabética de Carreira & Boudoy (1993).

Obras pioneiras na tentativa de sistematizar os atos de fala mais relevantes e suas formas de realização linguística são as publicações do Conselho da Europa no âmbito do projeto *Nível Limiar* (para o alemão: BALDEGGER, MÜLLER & SCHNEIDER, 1993; para o português: CASTELEIRO, MEIRA & PASCOAL, 1988). O *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (KOLL et al., 1992), o *Zertifikat Deutsch* (DAMBLEMONT et al., 1999) e o *Certificado de Português* da Associação da Universidades Populares da Alemanha (cf. MORAIS, 1999) forneceram outros materiais de base para o ensino com uma tentativa de apresentar uma visão de conjunto dos atos de fala e suas formas de realização para o nível elementar em alemão e em português.

A partir do novo milénio, O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001) sublinha ainda mais a nova orientação direcionada à competência comunicativa, definindo também diferentes níveis. Particularmente os manuais de DaF e de PLE de Portugal passaram a seguir a proposta do QECR. Além disso, os certificados de língua de ALTE¹¹ para DaF e o Português Europeu e CELPE-BRAS¹² para o Português do Brasil colocam a competência comunicativa no centro.

Ora, a questão que se coloca é: Quais são as consequências desta virada do ensino do oral sobre os manuais no que refere o tratamento e a representação do oral? Como os materiais didáticos do DaF e do PLE representam a língua oral? Quais elementos são considerados? Em 2 apresentaremos um balanço do que foi alcançado.

11 Cf. ALTE (s.d.). Estes certificados foram elaborados segundo os critérios do QECR. Para o português europeu há os seguintes certificados para os níveis correspondentes do QECR: A2: *Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira* (CIPLE); B1: *Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira* (DEPLE); B2: *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira* (DIPLE); C1: *Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira* (DAPLE) et C2: *Diploma Universitária de Português Língua Estrangeira* (DUPLE), para DaF há, entre outros, os seguintes certificados segundo o QECR: A1: *Start Deutsch 1*; ÖSD Grundstufe 1; A2: *Start Deutsch 2*; ÖSD Grundstufe 2; B1: *Zertifikat Deutsch B1*; B2: *Goethe-Zertifikat B2*; C1: *Goethe-Zertifikat C1*; C2: *Großes Deutsches Sprachdiplom*.

12 Cf. INEP (s.d.) Scaramucci (1999) e Schlatter et al. (2009: 105-118). O certificado Celpe-Bras não examina as diferentes habilidades (compreensão oral, ler, falar escrever) de maneira separada, mas exige, por exemplo, de saber utilizar as informações de um teste oral para uma instrução escrita. O objetivo é que os candidatos mostrem que são capazes de utilizar informações de elementos da prova de compreensão oral e escrita na produção de textos que pertencem a gêneros textuais existentes e pertinentes para a comunicação cotidiana.

2. A REPRESENTAÇÃO DO ORAL NOS MANUAIS DE DAF E DE PLE: UM BALANÇO

Num balanço da virada pragmática no que concerne o ensino de línguas, Edmonson (2001, p.1682) alerta que, na prática, a competência comunicativa, é reduzida aos assim chamados “conversational skills”, baseado, portanto, no pressuposto que basta aprender algumas fórmulas específicas para certas funções comunicativas para poder adquirir uma competência comunicativa numa língua estrangeira. As consequências de uma concepção tão reducionista mostram os resultados do estudo de Warga (2007) cujo objeto foi a análise da competência comunicativa de alunos austríacos do ensino médio no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). A autora constata que as interferências pragmáticas a partir da língua materna aumentam na medida na qual os alunos avançam na aprendizagem do francês. Na fase inicial, o ensino de fórmulas conversacionais capacita os alunos de expressar-se de maneira adequada no que refere à pragmática, apesar do fato de que os conhecimentos gerais da língua são bem restritos. No entanto, na medida em que progridem e ganham autonomia no uso da língua, as influências da língua materna voltam com mais força¹³.

Os resultados de Marcuschi (2003a) – um estudo no qual o autor faz um balanço da situação do tratamento da oralidade em manuais do PB Língua Estrangeira do fim do século XX, mostram também para o português as consequências de uma concepção tão reducionista da competência comunicativa nos manuais analisados. Assim, constata Marcuschi (2003a) a ausência de hesitações, da gestualidade, de marcadores discursivos, de interjeições, de estratégias interativas, de atos de fala negativos e positivos, bem como a não-consideração do humor. Esta ausência pode surpreender se consideramos os resultados do estudo de House (1996) sobre a aprendizagem de fenômenos pragmáticos da língua e de formas da oralidade no ensino de línguas estrangeiras. Comparando o ensino de inglês em dois grupos de alunos do ensino médio na Alemanha (o primeiro recebeu uma instrução explícita com relação às formas da língua oral e seus usos, o outro grupo trabalhou com os materiais idênticos, só que não recebeu nenhuma instrução explícita). House (1996) chega a conclusão de que a instrução explícita contribuiu de maneira relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa no que tange às formas da língua oral. Isso significa que, no caso da língua oral lidamos com um objeto de ensino que pode ser ensinado com sucesso, desde que se ofereça uma instrução explícita. Portanto, estamos diante o paradoxo seguinte:

- os manuais de língua tradicionalmente dão ênfase à morfologia e sintaxe – áreas nas quais o tratamento explícito na sala de aula exerce apenas uma influencia muito limitada sobre a aprendizagem da língua.
- ao mesmo tempo os fenômenos da oralidade são negligenciados pelos manuais, só que nesta área, a instrução explícita mostra sucessos.

Ademais, o estudo de Warga (2007) torna evidente que o desenvolvimento da competência comunicativa não pode ser restrito ao ensino de algumas fórmulas. Para evitar uma visão reducionista da competência comunicativa, nos parece mais adequado de seguir a proposta de Carreira (2009, p.159) e de falar de competência discursivo-textual.

A representação escrita da língua falada nos manuais parece ser, no entanto, um elemento chave para o desenvolvimento desta competência discursivo-textual no que tange a oralidade, sob a condição que essa representação escrita do oral possa abrir o caminho para a aprendizagem dos fenômenos aqui apresentados.

13 Assim, mostra Warga (2007, p.473) no exemplo do ato de reparação que entre nível de iniciante I e o nível intermediário III dos alunos austríacos investigados, a reparação em combinação com um cumprimento (p.ex. “*Bonjour, je suis désolée de vous déranger, mais...*” “Bom dia, lamento incomodá-lo, mas...”) desaparece. Isso acontece apesar do fato de que o uso do nível de iniciante (I) é parecido com o grupo de controle de falantes nativos do francês. No nível III fórmulas análogas ao alemão (e quais não usadas pelos falantes nativos) ficam cada vez mais frequentes na interlíngua dos alunos.



Antes de entrar na análise dos manuais de PLE, convém sistematizar as possíveis relações entre a língua escrita e falada, a fim de poder situar melhor as representações escritas da língua falada como um caso específico.

3 Breve tipologia das relações entre a língua falada e escrita

É possível fixar por escrito um texto enunciado oralmente, mas também escrever um texto com a finalidade de pronunciá-lo oralmente¹⁴ ou também representar de maneira escrita um texto oral fictício que nunca foi pronunciado oralmente e que não foi escrito com a finalidade de pronunciá-lo oralmente. Podemos, portanto, distinguir três casos diferentes:

- I) a fixação por escrito de um texto oral (direção do oral para o escrito);
- II) a oralização de um texto escrito (direção do escrito para o oral);
- III) a representação escrita do oral para a leitura (oralização e encenação mentais).

As três constelações diferem consideravelmente. O processo de fixação escrita do oral constitui sempre um processo de abstração. Os diferentes tipos de fixação escrita de enunciados originalmente pronunciados oralmente se distinguem por graus de abstração.

As transcrições linguísticas têm como objetivo uma fixação relativamente exata. Mas os diferentes sistemas de transcrição possuem, porém, também diferentes graus de abstração dependendo do objetivo da análise (por exemplo, a notação de gestos, da comunicação ocular, da pronúncia ou de elementos supra-segmentais)¹⁵. As transcrições na tradição da História Oral (cf. MEIHY, 1991: 27-33; 1996), por exemplo, praticam uma abstração ainda maior, eliminando as hesitações, autocorreções bem como os turnos do entrevistador. As entrevistas (cf. FÁVERO, 2000), as reproduções de debates e discursos na imprensa escrita fazem abstração ainda de mais elementos¹⁶. Outros gêneros textuais como atas de reunião ou de tribunal apresentam apenas uma versão muito reduzida e retextualizada dos enunciados originalmente pronunciados.

Na direção inversa, do escrito ao oral, no processo de oralização de textos escritos que foram escritos para serem oralizados¹⁷, é possível distinguir entre:

- a) textos conceitualmente escritos como
 - textos escritos para serem lidos em voz alta (como por exemplo, as notícias de rádio) e que não preveem nenhuma improvisação por parte do locutor;- manuscritos de discursos (com a possibilidade de inserir partes improvisadas);
- b) textos que visam reproduzir a oralidade, como por exemplo:
 - roteiros (peças radiofônicas, filmes, peças de teatro);
 - textos dialógicos de manuais de língua.

Para ler em voz alta um texto escrito que deve conservar seu caráter como tal, é preciso, pelo menos, tomar decisões relacionadas à fonética e prosódia. No caso de insertos improvisados bem como na oralização

14 Para uma tipologia que analisa de maneira mais detalhada as zonas de transição entre o oral, o oral fixada de maneira escrita, do escrito realizado oralmente e do escrito concebido segundo as normas do escrito cf. Schmidt-Radefeldt (1984).

15 Cf. Por exemplo Preti (2009); Henne & Rehbock (1982: 55-88); Rehbein et al. (2001); Selting et al. (2009).

16 Assim, constata, por exemplo, Constantin de Chanay (2010: 263) que na publicação do debate das eleições presidenciais francesas de 2007 entre Nicolas Sarkozy e Ségolène Royal no jornal *Libération*, de 113 ocorrências da forma nominal de tratamento *madame*, somente 38 foram transcritas.

17 Para uma tipologia destes tipos de texto cf. Gutenberg (2000) que enumera mais que 300 diferentes tipos de texto deste grupo. Nossas reflexões aqui apresentadas, são em primeiro lugar ilustrativos e extremamente simplificados, tendo como objetivo apenas descrever de maneira clara as características destes tipos de texto em manuais de língua.

de roteiros, muitas vezes são realizadas outras marcas de oralidade como, por exemplo, marcadores discursivos não previstos na versão escrita¹⁸.

Ora, se nós interrogarmos sobre a diferença entre textos de roteiros e textos dialógicos em manuais de língua, nos parece evidente que em ambos os casos se trata de representações prototípicas da oralidade. No entanto, existe também uma diferença importante. As representações prototípicas da oralidade nos roteiros são elaboradas para um grupo alvo que possui uma grande familiaridade com os usos da língua oral, enquanto as representações prototípicas da oralidade nos manuais de língua são elaboradas com o objetivo de familiarizar o grupo alvo com os usos da língua oral. Isso significa que as representações prototípicas da oralidade nos roteiros têm como objetivo ativar os conhecimentos linguísticos, enquanto, no caso dos manuais, tem como objetivo de construir conhecimentos linguísticos. Para o processo de oralização é evidente que, no caso dos roteiros, devido aos conhecimentos linguísticos existentes, é possível aos atores adaptarem o texto durante a oralização adicionando, por exemplo, um marcador discursivo. Contudo, no caso de diálogos em manuais de língua estrangeira, estes conhecimentos (dos quais os atores de teatro dispõem) ainda não são construídos no caso dos aprendentes de línguas estrangeiras. Portanto, a competência de oralização é bastante restrita. Se os marcadores discursivos faltarem nos diálogos de manuais de língua estrangeira, os aprendizes não possuem a possibilidade de adquiri-los.

Porém, ainda há outra diferença não negligenciável: nos diálogos de roteiros (e também nos diálogos literários), as personagens, em regra geral, são elaboradas e complexas, enquanto nos diálogos de manuais de língua estrangeira, as personagens são antes de tudo representantes prototípicos da língua alvo. Esta redução de complexidade, tem também outras consequências para a riqueza das estratégias interativas nos textos.

4 Análise exemplar da representação escrita da língua falada em manuais de PLE e de DaF

Analizamos para este estudo um corpus de 14 manuais de PLE (7 de Português Europeu e 7 do Português Brasileiro) e 7 manuais de Alemão como Língua Estrangeira.

Foi analisada a questão do lugar que a língua oral recebe no manual em questão e se são fornecidas informações sobre a entoação, contrações típicas do oral, a gestualidade, marcadores discursivos, a organização dos turnos e finalmente se são dadas informações metalinguísticas sobre a língua oral.

Para o português, com exceção de *Português para estrangeiros* (MARCHAND, [1964] 13ª. ed. 1987) todos os manuais apresentam fenômenos da oralidade. No entanto, apenas em um manual (*Interagindo em português* [HENRIQUES & GRANNIER, 2001]) a aprendizagem das formas orais faz parte dos objetivos explícitos.

Apenas o manual *Lusofonia* (CASTELEIRO, 1995) trata a oralidade de maneira explícita, quer dizer de uma maneira metacognitiva (incluindo estratégias de interação e a gestualidade).

Vale ressaltar que nenhum dos 14 manuais de PLE oferece textos orais autênticos. Apenas dois manuais (*Português via Brasil* [LIMA & LUNES, 2005] e *Espaços* [BALLESTA, BEAUCAMP & LEVÉCOT, 1998]) apresentam textos escritos autênticos da literatura beletrística ou da imprensa que representam a oralidade em forma de diálogos ou entrevistas, por exemplo. Os outros manuais representam também a oralidade de maneira escrita, mas trata-se de uma oralidade não-autêntica, criada apenas para fins didáticos.

Para o Alemão como Língua Estrangeira (DaF) a situação não é muito diferente: apesar de que os manuais de DaF editados depois da virada pragmática dispensam muita atenção à diálogos e a compreensão oral, não

18 Cf. para peças de teatro, o estudo de Urbano (2005) quem constata que os atores adicionam no momento da apresentação antes de tudo marcadores discursivos, mas também formas nominais de tratamento.



há nenhuma progressão declarada no que tange a língua oral, com exceção da entoação e da acentuação de palavras e de frases que depois de *Stufen International* (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997) se tornaram temas padrão nos manuais (cf. p.ex. DALLAPIAZZA, VON JAN & SCHÖNHERR, 2004; EICHHEIM et al., 2006).

A gestualidade é tratada de maneira marginal em *Stufen International* (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997), mas tem pelo menos um lugar fixo nas unidades ímpares do manual.

Apenas *Blaue Blume* (EICHHEIM et al., 2006) trabalha quase exclusivamente com textos autênticos (cf. OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA et al., 2008). Em regra geral se trata de textos escritos. Não há textos orais espontâneos, mas encenações literárias da oralidade tanto para a compreensão escrita como auditiva. Assim o primeiro contato com a língua alemã, neste manual, consta a poesia “Das Gespräch” de Norbert Höchlen, onde os alunos aprendem de maneira lúdica sinais de ouvintes:

(1) Das Gespräch

Hmmm

Was?

Hmmm

Hä?

Hmmm

Há, há, há

Hmmm

Norbert Höchlen (EICHHEIM et al., 2006, p.2)

Para a compreensão oral, na primeira unidade é apresentada uma conversa telefônica em uma encenação cômica do cabaretista bávaro Hermann Polt, no qual os alunos somente escutam a voz da pessoa que recebeu a ligação e tenta terminar a conversação o mais rápido possível:

(2) 5 Ja der Erwin

Augenblick!

Ja, hallo!

Ja, der Erwin.

Wie geht's dir?

Ja? ... Schön!

Gell! Ja!

Wie war's im Urlaub? ... Ja, ja! ... Schön!

Achs so! ... Ja, ja! ... Ja, so!



Ja, also ...Ja, ja! ...Also dann ... Ja? ...Ja, ja!

Klar! ... Also ...

Haha, sehr gut! ... Also .. Ja!

O.K. dann ... Also ... Ja, ja! ... Also dann ... O.K.?

Danke, ja! O.K.? ... Ja! ... Also dann... O.K.! ...Ja!

Ich ... Ich ruf dich an.

Können wir machen. ... Ja, also, o.k. dann.

Servus Erwin! ... Ja, ja! ... O.K. dann...

Also Erwin ...

Ja. O.K.!

Ach so! ... O.K. Erwin. ... Also dann ...

Ich würd' Folgendes ... Ja. ... Ich würd' Folgendes vorschlagen:

... äh ...

Ja! ...Ja, ja!

Ich ruf dich auf alle Fälle an.

Ja, O.K.! ... Also dann ... Nett, dass du angerufen hast.

Ebenfalls

(TESAŘOVA et al. , 2006, p.114 [Original disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vSaXICeu1iM> (5/12/2016), a partir de 0:29]).

Não podemos analisar aqui em detalhe as possibilidades que esse texto de compreensão auditiva oferece para a aprendizagem da língua oral (p.ex. uma variedade de sinais de ouvinte, marcadores discursivos para sinalizar o final de uma conversa telefônica, entre outros), mas fica claro que os aprendentes desde o início podem aprender o uso de marcadores discursivos e que não é um tema mais difícil do que outros, pelo contrário. Os dois textos citados acima funcionam na primeira aula de alemão de iniciantes porque estes já possuem em sua língua materna a competência de usar marcadores em situações análogas. O ensino possibilita desde a primeira aula de língua dirigir a atenção dos aprendentes a estes fenômenos na língua alvo e conscientizá-los para perceber também diferenças de uso.

4.1 As contrações do oral

Em seis dos 14 manuais de PLE podem ser encontradas contrações típicas da língua oral.

Manual	Contrações apresentadas nos textos (em parênteses, os números de página)
<i>Dia a dia</i> (LEIRIA, ADRAGÃO & ADRAGÃO, 1988)	<i>p'ra</i> (49), <i>tá</i> (51)
<i>Lusofonia</i> (CASTELEIRO, 1995)	<i>prai</i> (126), <i>tá</i> (76)
<i>Português XX</i> , vol. 3 (TAVARES, 2005)	apresentados como contrações do PB: <i>pro</i> , <i>pras</i> (178)
<i>Espaços</i> (BALLESTA, BEAUCAMP & LEVÉCOT, 1998)	para o PE: <i>s'tôr</i> , <i>s'tora</i> (130); para o PB: <i>tá legal</i> (122)
<i>Interagindo em Português</i> (HENRIQUES & GRANNIER, 2001)	<i>cê</i> (X), <i>tá</i> (86), <i>tô</i> (X), <i>né</i> (3, 300), <i>pro</i> (X)
<i>Terra Brasil</i> (ISOLA & ALMEIDA, 2008)	<i>tá</i> (54, 110, 125, 300), <i>tô</i> (31, 300), <i>pô</i> (31), <i>dotô</i> (304), <i>né</i> (31, 92, 308)

Tabela 1: As contrações do oral apresentadas no corpus de manuais de PLE

Na apresentação escrita da oralidade dada pela maioria dos manuais do PLE, as contrações simplesmente não existem. Isso vale não somente para os manuais mais antigos do corpus como EY (10ª ed. 1936 [da 3ª ed de 1916]) e TÖPKER (2ª ed de 1948), mas também para os manuais mais recentes como *Tudo bem?* (PONCE, BURIM & FLORISSI, 4ª ed. de 2008) e *Português via Brasil* (LIMA & IUNES, 2005).

No caso de *Nova Avenida Brasil 1* (LIMA *et al.*, 2008), é interessante observar que na transcrição dos textos do CD para o treinamento da compreensão oral que acompanha o manual, as contrações feitas pelos locutores do CD são corrigidas no texto escrito (cf. a transcrição de *Estou* em lugar de *Eu tô* em LIMA *et al.*, 2008, p.117).

Ao comparar o inventário das formas contratadas nos manuais de PLE com os resultados das pesquisas sobre o português falado, como, por exemplo, a de Brauer-Figueiredo (1999, p.47-55), vale constatar que os manuais de PLE oferecem uma visão bastante reduzida deste fenômeno que é frequente na língua oral e primordial para compreensão oral em contextos de comunicação cotidiana. Isso vale também para as contrações das formas de tratamento (*cê* < VOCÊ para o PB e *s'otor* / *s'otora* < SENHOR DOUTOR / SENHORA DOUTORA) para o PE, visto a frequência constatada até mesmo nos debates políticos (cf. JOHNEN, 2008 e JOHNEN, 2014).

Para os manuais de Alemão como Língua Estrangeira, a situação complexa do alemão oral devido a variação diatópica que em muitos manuais é apenas presente como uma primeira informação (cf. p.ex. VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997, p.44) não pode ser uma desculpa para não apresentar e tratar contrações frequentes na língua cotidiana como dos artigos indefinidos, p.ex. *'ne* (< EINE) e *'nen* (< EINEN) ou das formas dos verbos conjugados (cf. WEYDT, 1997, p.12).

Stufen International (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997, p.11) introduz já na primeira unidade a contração *N'Abend!* (<GUTEN ABEND), mas não continua apresentando outras contrações usuais da língua cotidiana. Às vezes os diálogos apresentam a contração do verbo com o um pronome de complemento de acusativo, como, por exemplo, *Ich bin's* (<ICH BIN ES) em *Die Suche* (EISMANN *et al.*, 1993, p.56). O problema é, ao nosso ver, que com exceção de *Blaue Blume* (EICHHEIM, 2006) os manuais evitam utilizar textos autênticos, dando preferência à textos escritos para fins didáticos. Nestes textos, o



uso de contrações típicas da língua falada cotidiana poderia ser compreendido pelos aprendentes como um modelo da língua padrão, o que não é. Assim, *Blaue Blume* (EICHHEIM et al., 2006) é o livro que oferece a maior variedade de contrações típicas da língua falada cotidiana em textos literários autênticos (*hab'* < HABE [p. 58]; *geb's* < GEBE ES [p.75]; *noch 'n Bier* (< NOCH EIN BIER; *'ne* < EINE; *'s wär* < ES WÄRE [p.92]), histórias em quadrinhos (*ma* < MAL; *nu* < NUN, *is* < IST [p.52]) etc. O uso destes textos tem a vantagem de fornecer informações de uso diassituacional e diastrático.

4.2. Os marcadores discursivos

A maioria dos manuais de PLE e de DaF apresentam marcadores discursivos nos diálogos. O inventário, no entanto, permanece bastante reduzido. Para o português, podemos constatar uma concentração em marcadores discursivos de início e de final de turno. Os marcadores mais frequentes dos manuais são: *bom, bem, olhe, olha, pronto, pois não*. Porém, marcadores muito importantes como *portanto, mas bem, acontece que*¹⁹ são totalmente ausentes dos manuais do corpus. São ausentes também os marcadores de início e final de uma unidade comunicativa ao interior de um turno como *agora veja bem...* ou *sabe?* os quais são necessários para a estruturação do discurso.

Sendo o objetivo declarado dos manuais editados depois da viragem pragmática a competência comunicativa, a ausência total de marcadores de planificação verbal de discurso como *digamos, vamos dizer, como é que eu digo?* é de estranhar ainda mais.

Pois, saber indicar que está planificando a continuação do seu discurso faz parte do núcleo da competência comunicativa.

No que tange a fórmulas interlocutórias de confirmação, de indagação e de refutação (quer dizer os sinais de ouvinte), também só podemos constatar um inventário muito restrito, limitado às formas de confirmação como *certamente, exatamente* e *sim*. Para o PE, é mister denunciar a ausência de *pois* que é um dos marcadores de confirmação mais frequentes nesta variedade do português (cf. BRAUER-FIGUEIREDO, 199, p. 98-100) bem como de marcadores de indagação (p.ex. *como assim?*) e de refutação (p.ex. *per aí*) (cf. MARCUSCHI, 1991, p.68).

Para os manuais de DaF analisados, o resultado não é muito diferente. São muito presentes marcadores de início de turno como *also, oh, gut, hm, ja, übrigens*, menos os demais. Não há uma progressão explícita, nem explicações meta-comunicativas.

Uma exceção são as partículas modais (cf. FRANCO, 1991; WELKER, 1990) que recebem nos manuais de DaF desde os anos 90 uma certa atenção desde o início (cf. p. ex. de maneira implícita: AUFDERSTAßE et al., 1987, p.24; EISMANN et al. 1993, p.14; também de maneira meta-cognitiva: VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997, p.25; EICHHEIM, 2006, p.83), o que não é o caso dos manuais de PLE que simplesmente ignoram as partículas modais.

4.3 Resultados no nível textual

Conforme mencionado anteriormente, nos textos que representam de maneira escrita o oral nos manuais, é possível constatar o uso muito reduzido de marcadores discursivos. Este fato torna artificial a oralidade representada nestes manuais. No exemplo (3) marcamos em negrito o único marcador discursivo presente (é só) – que é um marcador de final de turno. Em (4) e (5), no entanto, que são extratos

19 Cf. Os exemplos do corpus de Brauer-Figueiredo (1999):

(1) H06: **portanto** reparem qu'i aqui e para além duma história fantástica há uma série de símbolos (BRAUER-FIGUEIREDO, 1999, p.88, grifos nossos);

(2) [...] me sinto mal se tocar eh **acontece que** . digamos a < o meu caso é patológico (BRAUER-FIGUEIREDO, 1999, p.67, grifos nossos).



do corpus do Português Fundamental (PE) e do Projeto NURC de São Paulo, é possível observar também marcadores do início de turno bem como no interior.

(3) Perguntamos a 6 brasileiros o que eles fizeram na semana passada. Eis as respostas. [...]

1) Estudante – Brasília: “Na semana passada, pela manhã fui à faculdade. Tive uma prova difícil, mas não saí da rotina. 2ª. e 5ª., à tarde, dei aula de matemática para dois alunos de ensino médio. À noite, fui para minha aula de inglês. Na 4ª-feira, fiz ginástica na academia perto de casa. No sábado, estive num barzinho da moda com minha namorada. **É só.**”

2) Vendedor – Natal: “Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a praia e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrar não vai dar para passar a semana” (LIMA et al., 2008, p.50, grifos nossos).

(4) A: ó, ó, ó, senhor x é capaz de me dizer... por exemplo, qual é que é seu trabalho como tractorista assim no campo, que eu não, não vivo no campo (...)

X: **então** o meu trabalho como tractorista no campo, **quer dizer**, cultivar terras, alqueivar, **quer dizer**, depois do alqueive faz-se outro atalho ou com o cultivador, ou passa-se com uma grade... **enfim** para cultivar a terra, para matar a erva... agora nesta altura começa a aparecer erva nos alqueives, **não é?** [...] (NASCIMENTO, MARQUEZ & CRUZ, 1987, p.111, grifos nossos).

(5) Doc. E como é que se colhe ... o café por exemplo o senhor se lembra?

Inf. **Bom...**o:: era colhido tudo manualmente... mas nessa época **então::** de:: colheita... até as mulheres passavam a::: a ajudar... porque a colheita teria que ser feita dentro de uma certa época... **então** é preciso mais gente pra colher [...] (PRETI & URBANO, 1988, p.20, grifos nossos).

Além da ausência de marcadores discursivos, cabe ressaltar que os textos dialógicos dos manuais de PLE possuem uma progressão temática muito linear e são caracterizados pela ausência de expressões dêiticas (ou pelo menos a frequência reduzida dos mesmos) como mostram os exemplos do corpus de conversações do Nordeste publicado por Signorini (1994). Cf. os exemplos (6) et (8) que são transcrições de conversações autênticas com os diálogos escritos para manuais de PLE de situações comunicativas comparáveis em (7) e (9) (as expressões dêiticas são marcados por nós em negrito):

(6) [...] você sobe **essa** rua ((**apontando**))/ **lá** na frente você vê à direita um prédio/ que é um colégio bem grande/ com muitas janelas,/ ((gestos)) que vai duma esquina a outra **dessa** rua/ quando você chegá no final **desse** prédio' dobre a direita e sigue em frente/ direto/ que você chega no hospital A.T. (SIGNORINI, 1994, p.40, grifos nossos).

(7) • Uma informação, por favor.

• Pois não.

• Onde é a Rodoviária?

• Siga em frente até o primeiro sinal. Depois vire a direita. A rodoviária fica à esquerda (LIMA et al. , 2008, p.25).

(8) S: e aonde é queu faço pra i _pra ponte”



I: ((gesticulando, girando o corpo para um lado e para o outro)) a siora vá **aqui** quando chega **aí no retorno aí** entra **assim**/ descê **qualqué coisinha** pode entá direto'/ sempre procurano **assim**/ ((mais rápido)) quando chegá:/ tive uma curva (grande) tem um colégio grande'/ **pronto** desceu travessô a ponte pode subi/ que vai pro sangradô (SIGNORINI, 1994, p.43, grifos nossos).

(9)Ana: Boa tarde.

Polícia: Boa tarde.

Ana:Por favor, onde fica o edifício dos Serviços de Educação?

Polícia: **Olhe**, vira **ali** à esquerda e vai em frente. No cruzamento vira à direita e continua em frente. Encontra logo o Clube Militar à sua esquerda. O edifício dos Serviços de Educação fica em frente.

Ana: Muito obrigada. Boa tarde, Sr. Polícia (COIMBRA & FONSECA, s.d., p.131, grifos nossos).

Para DaF poderíamos apresentar exemplos parecidos, o que não fazemos aqui por razões de espaço.

4.4. A representação do português e do alemão vernáculos

Somente um manual do PB apresenta o PB vernáculo oral em um diálogo. Parece ser a atenção dos autores de informar sobre esta variedade do PB e combater o preconceito linguístico (cf. BAGNO, 1999; BRITTO, 2004; LEITE, 2008) contra os locutores do PB vernáculo. Pelo menos é essa a atitude declarada no texto que comenta a situação do ponto de vista metalinguístico.

(10)Variantes linguísticas

O Português, como qualquer língua, é um conjunto de variantes. Uma delas é tomada socialmente como padrão, como língua culta e, por isso, é a ensinada nas escolas e usada em situações formais de fala e de escrita.

Certa porcentagem de brasileiros não usa tal variante, por pertencer a classes sociais desfavorecidas economicamente. Essas pessoas não têm nenhum acesso à escola ou, quando têm, pouco aproveitam do que é reconhecido como “norma culta da língua”, e por isso usam, em geral, variantes do Português não prestigiadas socialmente.

É importante saber que, do ponto de vista lingüístico, nenhuma variante é melhor do que a outra: todas contêm uma organização, uma gramática e servem para a comunicação. Assim, não há diferença entre **nós gosta** e **nós gostamos**. Ambas as formas transmitem o mesmo conteúdo. Socialmente, porém, a segunda forma tem prestígio, faz parte da variante padrão; já a primeira não.

Apesar da importância sociocultural da variante padrão, não devemos desprezar a variante popular e / ou regional (ISOLA & ALMEIDA, 2008, p.113; negrita no original).

Além deste comentário metalinguístico, as instruções de um exercício de reescrita das frases vernaculares para o PB padrão são formuladas de maneira neutra: “Estes trechos podem ser reescritos de outra maneira [...] Reescreva o segundo trecho, seguindo esse padrão” (ISOLA & ALMEIDA, 2008, p.113).

Ora, na realidade, esta tentativa é suscetível de reforçar os estereótipos que existem nas classes economicamente favorecidas com relação às pessoas que se expressam na sua comunicação cotidiana



no PB vernáculo e transmiti-los aos aprendentes do PB. Pois, no diálogo, a locutora do PB vernáculo é uma empregada doméstica que segundo a ilustração acompanhando o diálogo entre a empregada e sua patroa, é uma afro-descendente. A maioria dos traços marcados neste diálogo como sendo características do PB vernáculo são da área da fonética. Contudo, essa atribuição destes traços como sendo típicas para uma classe social não corresponde à realidade. A pronúncia de *nóis* em vez de *nós*, por exemplo, foi possível constatar, entre outras, em debates televisivos de eleições presidenciais das eleições de 2006 pronunciados pelo candidato da oposição à presidência, Geraldo Alckmin (cf. JOHNNEN, 2008) quem como médico é governador do Estado de São Paulo não pertence às classes economicamente desfavorecidas.

(11) Dona Cloé:- Albertina, que horror, que comida mais salgada !

Você não sabe que meu marido sofre do coração?

Albertina: - Por quê? A senhora não gosta mais dele?

Dona Cloé: - Albertina, não estou falando de amor, estou falando de doença.

Albertina: - Tá bem, Dona Croé, daqui **pá** frente só **vô** fazê comida insossa, sem sal, sem gordura.

Dona Cloé: - Mas pode pôr pimenta.

Albertina: - Aí, que vai sofrê do coração sou eu, pois **nóis** não **gosta** de comida picante.

Dona Cloé: - Ai meu Deus do céu, como vida de patroa é dura!

Albertina: - E curta! (ISOLA & ALMEIDA, 2008, p.112, negrito no original).

Em princípio, é positivo se um manual considera a diversificação diastrática de uma língua, pois, cedo ou tarde, os alunos serão confrontados às variedades diastráticas. O exemplo (11), no entanto, mostra que é preciso ser atencioso no procedimento e na apresentação.

Para o ensino de DaF estamos diante o desafio da diversidade diatópica do alemão vernáculo que é muito maior do que a do PB. Nenhum dos manuais analisados apresenta uma concepção didática no sentido de confrontar, pelo menos nas partes de compreensão, de maneira sistemática, os aprendentes com essas variedades. Na comunicação cotidiana na Alemanha serão, porém confrontados com falantes reais. Ao nosso ver, uma preparação a essa realidade da língua nas competências receptivas não confunde os aprendentes, pelo contrário, na tentativa de compreender formas de variedades regionais do alemão vernáculo são obrigados de ativar seus conhecimentos já estabelecidos do alemão e podem adquirir uma certa experiência em reconhecer os traços comuns entre formas vernáculas desconhecidas e formas do alemão padrão já estudadas.

5 A GUIA DE CONCLUSÃO: TRANSCRIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS?

Como pudemos constatar, as representações escritas do português e alemão orais nos manuais analisados são bem restritas. Cabe indagar, porque os manuais não fazem uso de transcrições de diálogos autênticos (cf. também a proposta de DUARTE, 2015). Ao nosso ver, no ensino de língua, o uso de transcrições de comunicações autênticas oferece várias vantagens em comparação ao uso de diálogos escritos especificamente para o ensino. À diferença destes, nos diálogos autênticos, a língua oral representada não é apenas uma representação prototípica do oral, i.e. nas transcrições autênticas

uma grande parte dos elementos característicos do oral é presente (cf. também DUARTE, 2015). Além disso, os aprendentes devem reconstruir o evento comunicativo e podem aprender como retrair as formas linguísticas a eventos situacionais (para uma análise exemplar e contrastiva deste potencial cf. JOHNEN, 2011).

Ademais, seria desejável que os manuais de PLE e de DaF desenvolvessem também uma progressão para a aprendizagem da língua oral (parece ainda não estar no horizonte das análises de manuais cf. p.ex. TAVARES, 2008 que introduz apenas descritores para funções de língua e conteúdo linguístico em geral; cf. também a análise de manuais de espanhol de DE MATOS LUNDSTRÖM, 2013). Se o objetivo do ensino de línguas estrangeiras é o desenvolvimento de uma competência comunicativa, essa nunca será alcançada sem a competência na língua oral. Quase quarenta anos depois da virada pragmática, as especificidades da oralidade deveriam ser ensinadas no mesmo nível que é o caso da língua escrita. A língua oral não deve mais ser considerada como uma derivação imperfeita da língua escrita. Apesar dos avanços constatados em um grande número de manuais analisados, ainda é possível constatar que este pressuposto implícito continua valendo para a maioria delas.

Referências

ALMEIDA, Carla Aurélia (2012). A construção da ordem interacional na rádio: contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais. Porto Afrontamento.

ALTE – THE ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS OF EUROPE (s.d.) The ALTE Framework 2014.

[Disponível em https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/2014_03_21_alte_framework_v9_ozn00.pdf (06/12/2016)].

BAGNO, Marcos (1999). Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola.

BALDEGGER, Markus, MÜLLER, Martin & SCHNEIDER, Günther ([1980] 1993). Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. 4a ed. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

BENTES, Ana Christina & LEITE, Marli Quadros (eds.) (2010). Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez.

BRAUER-FIGUEIREDO, Maria de Fátima Viegas (1999). Gesprochenes Portugiesisch. Frankfurt am Main: TFM.

BRINKER, Klaus, ANTOS, Gerd, HEINEMANN, Wolfgang & SAGER, Sven (eds.) (2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, vol. 2. Berlin; New York: de Gruyter.

BRITTO, Luiz Perceval Leme (2004). „Língua e ideologia: a reprodução do preconceito“, in: Marcos BAGNO (ed.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 135-154.

CARREIRA, Maria Helena Araújo (1995). „A delicadeza em português: para o estudo das suas manifestações linguísticas“, in Maria Emília Ricardo MARQUES (ed.). Sociolinguística. Lisboa: Universidade Aberta, 207-218.

_____ (1997). Modalisation linguistique en situation d’interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais. Louvain; Paris: Peeters (BIG ; 37).

_____ (2009). “Langue portugaise et contextes (inter-)culturels : pour un enseignement et un apprentissage articulés des savoirs et des compétences”, in Maria Helena CARREIRA & Adelaide CRISTIVÃO

(eds.). L'enseignement du portugais et des cultures d'expression portugaises : contribution à un dialogue interculturel. Saint-Denis: Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis (Travaux et documents; 45), 147-154.

_____ & BOUDOY, Maryvonne (1993). Le portugais de A à Z. Paris: Hatier.

CASTELEIRO, João Malaca, MEIRA, Américo & PASCOAL, José (1988). Nível limiar: Para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira. Lisboa: ICALP; Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CASTELEIRO, João Malaca & NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do (eds.) (2001). Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Instituto Camões [CD-ROM].

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (1990a). "O Português Culto Falado no Brasil: história do projeto NURC/BR", in Dino PRETI & Hudinilson URBANO (eds.). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo, vol. 4: estudos. São Paulo: T.A. Queiroz; FAPESP, 141-164.

_____ (1990b). "Apresentação do Projeto de Gramática do Português Falado", in: Ataliba Teixeira de CASTILHO (ed.). Gramática do Português Falado, vol. 1: A ordem. Campinas: Editora da Unicamp, 7-27.

CONSELHO DA EUROPA (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa [Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf] (5/12/2016).

CONSTANTIN DE CHANAY, Hugue (2010). „Adresses adroites les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007", in Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (ed.). S'adresser à l'autrui: les formes nominales d'adresse en français. Chambéry: Université de Savoie, 249-294.

DABLEMONT, Arnelle et al. (1999). Zertifikat Deutsch: Lernziele und Testformate. Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsysteme.

DE MATOS LINDSTRÖM, Anna (2013). Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera: Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato. Dissertação de Mestrado (Espanhol). Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen [Disponível em <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:734706/FULLTEXT01.pdf>] (5/12/2006).

DUARTE, Isabel (2015). „Textos orais: análise da conversa informal e ensino de Português Língua Estrangeira", Todas as Letras 17 (1), 56-72. [Disponível em <http://doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p>] (5/12/2016).

EDMONDSON, Willis J. (2001): "Conversational analysis and language teaching", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, 1681-1689.

ENGEL, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.

_____, ISBĂȘESCU, Mihai, STĂNESCU, Speranța & NICOLAE, Octavian (1993). Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch. 2 vol. Heidelberg: Groos.

- FEILKE, Hartmuth (2000). "Die pragmatische Wende in der Textlinguistik", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 1, 64-82.
- FÁVERO, Leonor (2000). "A entrevista na fala e na escrita", in Dino PRETI (ed.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 79-97.
- FRANCO, António C. (1991). Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão. Coimbra: Coimbra Editora (Linguística; 5).
- GONÇALVES, Maria Perpetua (1990). A construção de uma gramática de português em Moçambique: Aspectos de estrutura argumental dos verbos – Anexo Corpus. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- GONÇALVES, Maria Perpetua & STROUD, Christopher (eds.) (1997): Panorama do Português Oral de Maputo, vol II: A Construção de um Banco de «Erros». Maputo: INDE [Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/134-134/file.html>] (5/12/2016).
- _____ (1998). Panorama do Português Oral de Maputo, vol III: Estruturas Gramaticais do Português. Maputo: INDE [Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/135-135/file.html>] (5/12/2016).
- _____ (2000). Panorama do Português Oral de Maputo. Vol IV: Vocabulário Básico do Português. Maputo: INDE [Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/136-136/file.html>] (5/12/2016).
- GUTENBERG, Norbert, 2000: „Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten“, in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 1, 574-587.
- HARDEN, Theo (2011). "The perception of competence: a history of a peculiar development of concepts", in Arndt WITTE & Theo HARDEN (eds.). Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations. Oxford; Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Main; Wien; New York: Lang, 75-87.
- HENNE, Helmut & REHBOCK, Helmut (1982). Einführung in die Gesprächsanalyse, 2a ed. Berlin; New York: de Gruyter (Sammlung Götschen; 2212).
- HOFFMANN, Ludger (1998). Grammatik der gesprochenen Sprache. Heidelberg: Groos (Studienbibliografien Sprachwissenschaft; 25).
- HOUSE, Juliane (1996). „Developing pragmatic fluency in English as a Foreign Language: Routines and metapragmatic awareness“, Studies in Second Language Acquisition 39 (1), 39-55.
- HYMES, D[ell] H. ([1971] 1972). „On communicative competence“, in J.B. PRIDE & Janet HOLMES (eds.). Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth : Penguin, 269-293.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, s.d.: Celpe-Bras [Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>] (5/12/2016).

JOHNEN, Thomas (2008). "»Candidato Lula» - «Ó Doutor Mário Soares»: actes et termes d'adresse dans deux débats télévisés au Brésil et au Portugal", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). «Mignonne, allons voir si la rose...»: termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes. Saint-Denis: Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis (Travaux et Documents; 40), 233-251.

_____ (2011). "What can cross-cultural transcript analysis contribute to the development of intercultural competence?", in Arnd WITTE & Theo HARDEN (eds.). Intercultural competence: concepts – challenges – evaluations. Oxford; Bern; Bruxelles, Frankfurt am Main; New York; Wien: Lang (Intercultural Studies and Foreign Language Learning; 10), 341-357.

_____ (2012). "La représentation de l'oral à l'écrit dans des méthodes portugais langue étrangère", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.): Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes. Saint-Denis: Université Paris VIII (Travaux et Documents), 307-328.

_____ (2014). "Les FNA en français et en portugais: considérations théoriques et analyses fonctionnelles dans des débats médiatiques électoraux au Brésil, au Portugal et en France", in Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (ed.): Les Formes Nominales d'Adresse : approche interactionnelle et contrastive. Chambéry: Éditions de l'Université de Savoie, 377-416.

JUNG, Johann Andreas von (1778). Portugiesische Grammatik nebst einigen Nachrichten von der portugiesischen Literatur, und von den Büchern, die ueber Portugall geschrieben sind. Frankfurt an der Oder: Carl Gottlieb Strauß.

KOLL, Rotraut et al. ([1972] 1992): Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. 5^a ed. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband; München: Goethe-Institut.

LEIRIA, Isabel (2006). Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna. Lisboa: Gulbenkian/FCT (Textos universitários de Ciências Sociais e Humanas).

LEITE, Marli Quadros (2008). Preconceito e intolerância na linguagem. São Paulo: Contexto.

LINDBERG, Inger (2004). "Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv", in Kenneth HYLTENSTAM & Inger LINDBERG (eds.). Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur, 461-499.

MARCUSCHI, Luiz Antônio ([1986] 1991). *Análise conversacional*. São Paulo: Ática (Princípios; 82).

_____ (2003a). "Aspectos da oralidade descuidados mas relevantes para o ensino de português como segunda língua», in Eberhard GÄRTNER, Maria José HERHUTH & Nair Nagamine SOMMER (eds.). Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira: Akten der Sektion "Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache" des 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Germersheim), 11. bis 14. September 2001. Frankfurt am Main: TFM, 15-39.

_____ (2003b). "A pesquisa sobre o português falado no Brasil: teorias, projetos e resultados", in Eberhard GÄRTNER, Maria José HERHUTH & Nair Nagamine SOMMER (eds.). Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira: Akten der Sektion "Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache" des 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Germersheim), 11. bis 14. September 2001. Frankfurt am Main: TFM, 343-376.



- _____. (2006). "Hesitação", in Clélia Cândida Abreu Spinardi JUBRAN & Ingedore Grunfeld Villaça KOCH (eds.). Gramática do português culto falado no Brasil, vol. 1: Construção do texto falado, 48-70).
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (1991). Cante de morte kaiowá: história oral de vida. São Paulo: Loyola.
- _____. (1996). Manual de História Oral. São Paulo: Loyola.
- MORAIS, Armindo José (coord.) (1999). Certificado de Português: objectivos de aprendizagem e teste-modelo. Frankfurt am Main: WBT Weiterbildungstestsysteme.
- NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do (2001). "Les études portugaises sur la langue parlée", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). Les langues romanes en dialogue(s). Saint-Denis : Université Paris (Travaux et Documents; 11), 209-221.
- _____, MARQUES, Maria Lúcia Garcia & CRUZ, Maria Luísa Segura da (1987). Português fundamental, vol. 2: Métodos e documentos, t. 1: Inquérito de frequência. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa.
- _____, RODRIGUES, Maria Celeste & CRUZ, Maria Luísa Segura da (eds.) (1996). Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, vol. 1: corpora. Lisboa: APL.
- OLIVEIRA, Paulo (2006). "A procura da Flor Azul no ensino da língua alemã", Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil 44, 13-23.
- _____, AQUINO, Maria de Salette Mayer de, JOHNEN, Thomas & SCHWEIGER, Kathrin (2008). "Blaue Blume: ein differenziertes Lehrwerk über den kommunikativen Ansatz hinaus", in Carl-Jochen DILL, Georg DIETRICH, Göz KAUFMANN, Lucia ALT, Renato Ferreira da SILVA & Wolfgang THEIS (eds.): Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses, I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses, São Paulo, 24. bis 28. Juli 2006. São Paulo: Abrapa; Goethe-Institut [Disponível em: http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Oliveira-Paulo-DRS8-Workshop-Blaue-Blume-korr_TJ%20GD_02_11_06.pdf] (5/12/2016).
- PRETI, Dino (ed.) (2008). Cortesia verbal. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2009). "Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações", in Dino PRETI (ed.). Oralidade em textos escritos. São Paulo: Humanitas, 305-316.
- _____ & URBANO, Hudinilson (1988). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo, vol. III: Entrevistas (Diálogos entre informante e documentador). São Paulo: T.A. Queiroz; FAPESP.
- REHBEIN, Jochen, SCHMIDT, Thomas, MEYER, Bernd, WATZKE, Franziska & HERKENRATH, Annette (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Hamburg: Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit; 56) [Disponível em http://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf] (4/10/2016).
- RODRIGUES, Isabel Galhano (1998). Os sinais conversacionais de alternância de vez. Porto: Granito.
- _____. (2006). "Konversationelle Funktionen der verbalen und nicht-verbalen Signale im portugiesischen Gespräch: eine Reparatur", in Annete ENDRUSCHAT, Rolf KEMMLER & Barbara SCHÄFER-PRIEB (eds.): Grammatische Strukturen des europäischen Portugiesisch. Tübingen: Calepinus (Lusitanistische Sprachwissenschaft; 1), 215-246.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi (1999). "CELPE-Bras: um exame comunicativo", in Maria Jandyrá CUNHA & Percília SANTOS (eds.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: Editora da UNB, 105-112.

SCHLATTER, Margarete et al. (2009). "Celpe-Bras e CELU : «Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol", in Mônica ZOPPI FONTANA (ed.). O Português do Brasil como língua transnacional, Campinas: Editora RG, 95-122.

SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen (1984): „Zum gesprochenen und verschrifteten Portugiesisch“, in Günter HOLTUS & Edgar RADTKE (eds.). Umgangssprache in der Romania: Festschrift für Heinz Kröll. Tübingen: Narr, 243-257.

SCHWITALLA, Johannes (2001). "Gesprochene-Sprache – Forschung und ihre Entwicklung für die Gesprächsanalyse", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 2, 896-908.

_____, (2012). Gesprochenes Deutsch: eine Einführung. 4a ed. Berlin: Erich Schmidt.

SEARA, Isabel Roboredo (ed.) (2014). Cortesia: olhares e (re)invenções. Lisboa: Chiado.

SELTING, Margret et al. (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“, Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402 [Disponível em <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>] (4/10/2016).

SIGNORINI, Inês (1994). "Pedir informações/ explicar: estratégias comunicativas em interações assimétricas letrado/não letrado", D.E.L.T.A. 10 (1), 29-46.

SILVA, Monique da & LAZARD, Sylviane (2001). "Le dialogue itinérant ou enseigner la langue au voyageurs: une méthode didactique des XVIe et XVIIe siècles; les Colloquia issu du Vocabulaire de Noël de Berlainmont", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). Les langues romanes en dialogue(s). Saint-Denis: Université Paris VIII (Travaux et Documents; 40), 17-71.

STIFT, Ulf-Michael & SCHMIDT, Thomas (2014). "Mündliche Korpora am IDS: Vom Deutschen Spracharchiv zur Datenbank für Gesprochenes Deutsch", in Melanie STEINE & Franz Josef BERENS (red.). Institut für Deutsche Sprache: Ansichten und Einsichten; 50 Jahre Institut für Deutsche Sprache. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 360-375 [Disponível em https://ids-pub.bsz-bw.de/files/2477/Stift_Schmidt_M%C3%BCndliche_Korpora_am_IDS_2014.pdf] (6/12/2016).

STROUD, Christopher & GONÇALVES, Maria Perpetua (eds.) (1997). Panorama do Português Oral de Maputo, vol. 1: objetivos e métodos. Maputo: INDE [disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/134-134/file.html>] (5/12/2016).

TAVARES, Ana (2008). Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: Manuais de iniciação. Lisboa: Lidel.

URBANO, Hudinilson (2005). "O diálogo teatral na perspectiva da análise de conversação", in Dino PRETI (ed.). Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas (Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP); 7), 195-223.

WARGA, Muriel (2007). “ «Bonjour, Monsieur le professeur !» Ouvrir une requête en langue étrangère”, in David TROTTER (ed.): Actes du XXIVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Aberystwyth 2004, vol. 3. Tübingen : Niemeyer, 465-475.

WELKER, Herbert Andreas (1990). Partículas modais no alemão e no português e as equivalências de *aber*, *eben*, *etwa* e *vielleicht*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculas.

WEYDT, Harald (1997). “Neuere Entwicklungen in den Konjugationssystemen des brasilianischen Portugiesisch und des Deutschen: ein typologischer Vergleich”, in Helmut LÜDTKE & Jürgen SCHMIDT-RADEFELDT (eds.): Linguística contrastiva: Deutsch versus Portugiesisch – Spanisch – Französisch. Tübingen: Narr (Acta Romanica; 9), 11-23.

WHITLAM, John (2011). *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A practical guide*. London; New York: Routledge.

Corpus

AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (1987). Themen: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch 1. München: Hueber.

BALLESTA, Olga, BEAUCAMP, Françoise & LEVÉCOT, Agnès (1998). Espaços: Initiation au portugais LV2 – LV 3: [Livre d’élève]. Bordeaux: Centre Régional de Documentation Pédagogique d’Aquitaine.

CASTELEIRO, João Malaca (1995). Lusofonia: curso avançado de Português Língua Estrangeira. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel.

COIMBRA, Conceição Cachapa & FONSECA, Lígia [s.d.]: Diálogos...: 1º módulo; caderno do aluno. Macau: Instituto Português do Oriente.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria, JAN, Eduard von & SCHÖNHERR, Til (2004). Tangram aktuell 1: Lektion 1-4; Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismanning: Hueber.

EICHHEIM, Hubert, BOVERMANN, Monika, TESAŘOVA, Lea & HOLLERUNG, Marion (2006). Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache; Livro do Curso. Campinas: Editora Unicamp.

EISMANN, Volker et al. (1993). Die Suche: das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

EY, Luise, (¹⁰1936 [³1916]). Kleine portugiesische Sprachlehre. Heidelberg: Groos.

FUNK, Hermann & KUHN, Christina (2013). Studio 21: das Deutschbuch; Deutsch als Fremdsprache A1. Berlin: Cornelsen.

GILBERT, Alphons (1957). Manual de alemão, vol. 1: curso elementar. Petrópolis: Vozes.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro & Grannier, Danielle Marcelle (2001). Interagindo em português: textos e visões do Brasil, vol. 1-2. Brasília: Thesaurus.

ISOLA, Regina Lúcia dell’ & ALMEIDA, Maria José (2008). Terra Brasil: curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG.



LEIRIA, Isabel, ADRAGÃO, José Victor & ADRAGÃO, Maria do Rosário (1988). Dia a dia. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

LIMA, Emma Eberlein O.F. & IUNES, Samira A. (2005). Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros, Edição revista e ampliada. São Paulo: E.P.U.

LIMA, Emma Eberlein O. F., ROHRMANN, Lutz, ISHIHARA, Tokiko, IUNES, Samira Abirad & GONZÁLEZ BERGWEILER, Cristián (2008). Novo Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros; livro texto e livro de exercícios. São Paulo: E.P.U.

MARCHANT, Mercedes (¹³1987 [1964]). Português para estrangeiros: segundo livro. Porto Alegre: Sulina.

PONCE, Maria Harimu Otuki de, BURIM, Silvia R.B. Andrade & FLORISSI, Susanna (⁴2008). Tudo bem? Português para a nova geração, vol. 1. São Paulo: SBS.

SCHÖLER, Waltraud & GÜNHAN, Huseyin (1983). Deutsch für junge Türken; Türk gençleri için Almanca 1: Text- und Übungsbuch zum Radiolehrgang. Köln: WDR; München: Hueber.

TAVARES, Ana (²2006 [2004]). Português XXI 2: Livro do aluno. Lisboa; Porto: Lidel.

_____ (2005). Português XXI 3: Livro do aluno. Lisboa; Porto: Lidel.

TESAŘOVA, Lea, BOVERMANN, Monika, EICHHEIM, Hubert & HOLLERUNG, Marion (2006). Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache; Manual do estudante. Campinas: Editora Unicamp.

TÖPKER, Hermine Weise (²1948). A língua portuguesa para estrangeiros com vocabulário: português – alemão – inglês – francês – italiano. São Paulo: Melhoramentos.

VORDERWÜLBECKE, Anne & VORDEWÜLBECKE, Klaus (1997). Stufen International 1: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und junge Erwachsene: Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart; München; Düsseldorf; Leipzig: Klett.

Thomas Johnen Professor Catedrático em Línguas Românicas com ênfase em Espanhol e Português em Contextos Empresariais da Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau (WHZ)/ Alemanha URL: <http://www.fh-zwickau.de/index.php?id=1990> – contato: Thomas.Johnen@fh-zwickau.de

*Recebido em 13 de dezembro de 2015.
Aprovado em 08 de fevereiro de 2016.*

STRATEGIEN ZUR LÖSUNG KULTURBEZOGENER PROBLEME IN DER ARBEITSWELT DUCH BINATIONALE STUDIERENDENGRUPPEN – EIN LERNPROJEKT DER UNIVERSITÄT KOPENHAGEN

Sandi Michele de Oliveira (Universität Kopenhagen)

Georg Wink (Universität Kopenhagen)

Im Jahr 2013 wurde an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität von Kopenhagen der Bachelor- und Master-Studiengang „Portugiesische und Brasilianische Studien“ wiedereröffnet. Das neue Profil des Studiengangs wurde durchgehend interdisziplinär gestaltet und basiert damit auf dem Konzept der *Area Studies*: Die Verknüpfung von Theorien, Methoden und Begriffen aus Geistes- und Sozialwissenschaften und deren Anwendung auf eine „Weltregion“ - in diesem Fall die portugiesischsprachigen Länder. Dieses neue Studienangebot, einzigartig in Europa, hat das Ziel nicht nur regionale Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch die Vielfalt der Methoden in jeder Fachrichtung. Das Studium bietet die Gelegenheit in einem innovativen Rahmen und mit neueren didaktischen Methoden wie vor allem dem „problem-based learning“ die Fähigkeit zu entwickeln, empirische Aspekte der Welt zu untersuchen und ausgewogene Analysen zu erstellen, indem unterschiedliche Fachperspektiven wie zum Beispiel der Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Literaturwissenschaft und Linguistik verknüpft werden. Besonderes Augenmerk fällt dabei auf die Herangehensweise der Diskursanalyse, durch die vermittelt wird, wie Sprache an sich stets das Verständnis und die Interpretation von „Wirklichkeiten“ konditioniert und wie durch sie Identitäten konstruiert und behauptet werden. Gleichzeitig erwerben die Studierenden fortgeschrittene Sprachfertigkeiten im Portugiesischen und Englischen, denn unterrichtet wird in den ersten beiden Semestern auf Englisch und ab dem dritten Semester auf Portugiesisch.

Nach drei Semestern, in denen die Studierenden sich historische, gesellschaftliche und kulturelle Grundlagen der portugiesischsprachigen Welt aneignen, werden sie im vierten Semester in zwei Seminaren in die Wirtschafts- und Geschäftswelt eingeführt. Das erste Seminar behandelt die neue Rolle Brasiliens als Global Player, das zweite - ein Projektmodul mit fünf Semesterwochenstunden - dient dazu, Instrumente des „problem-based learning“, Theorien zur interkulturellen Kommunikation sowie Feldforschungsmethoden auf konkrete Untersuchungsfälle aus der Arbeitsrealität dänischer Firmen in Brasilien und Portugal (oder umgekehrt) anzuwenden - und zwar in binationalen Teams. Um diesen Kurs und die Erfahrung mit seinem ersten Testlauf im Sommersemester 2015, in Zusammenarbeit mit der Universität des Bundesstaates Rio de Janeiro (UERJ) sowie den Firmen MærskTraining und Maritime & Offshore Partners, geht es in diesem Bericht.

Grundidee des Projekts

Im Zentrum des Projekts steht die Konfrontation der Studierenden mit einem „Problem“ (im Sinn des „problem-based learning“), welches tatsächlich in der Arbeitsrealität der Firmen in einem portugiesisch-sprechenden Land aufgetreten ist. Die Firmen hatten die Aufgabe ihr Problem - vorzugsweise aus dem Bereich inter- oder multikulturelle Arbeitskommunikation - zu formulieren und in geeigneter Weise den Studierenden beider Universitäten vorzustellen. In gemischten Teams sollten diese daraufhin ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Herangehensweisen analysieren, mögliche Lösungsstrategien entwerfen und die erfolgversprechendsten bzw. aussagekräftigsten Vorschläge in einem Beratungsbericht ausformulieren, der dann den Firmen zur Verfügung gestellt würde.

Das Projektmodul verfolgt unterschiedliche Zwecke. Erstens bietet es den Studierenden die Möglichkeit typische Problemlagen aus der internationalen Wirtschaftswelt kennenzulernen und zu verstehen. Zudem erhalten sie dadurch die unschätzbare Möglichkeit ihre Kenntnisse anzuwenden, sich mit Profis darüber auszutauschen und sich so besser auf eine mögliche Tätigkeit in diesem Bereich vorzubereiten. Zweitens bringt es die Studierenden mit Firmen in Kontakt, die möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt für einen Praktikumsaufenthalt (etwa während eines Master-Studiums) in Frage kommen. Langfristig gesehen kommen schließlich diese international agierenden Firmen auch als mögliche Arbeitgeber für die Absolventen des Studiengangs in Betracht.

Vorbereitung

Im Frühjahr 2014 wurden mögliche Projektpartner ausfindig gemacht. Im August fanden die ersten Treffen mit den Geschäftsführern der betreffenden Firmen in Rio de Janeiro statt. An der UERJ, die als Partner gewonnen werden konnte, wurde ein Team von Dozierenden aus den Fachbereichen Philologie und Internationale Beziehungen gebildet, die an einer Zusammenarbeit interessiert waren. Gemeinsam mit diesen Kolleginnen und Kollegen wurde ein vorläufiger Arbeitsplan für das Projektmodul im kommenden Semester entwickelt.

Arbeitsplan

Die Übereinkunft des Arbeitsplans war, dass beide Firmen Probleme vorlegen sollten, die 1.) tatsächlich am Standort in Rio de Janeiro aufgetreten waren und 2.) den Bereichen Personalmanagement oder Kommunikation zugerechnet werden können, da die teilnehmenden Studierenden als „Generalisten“ kein einschlägiges Vorwissen hatten, wie es zum Beispiel für buchhalterische Problemstellungen unabdingbar wäre. Das Problem sollte vielmehr das Vorwissen und die Fähigkeiten der Studierenden - Kompetenzen wie analytisches und vernetztes Denken - herausfordern. Die Präsentation des Problems sollte so unmittelbar wie möglich erfolgen, etwa als Videokonferenz oder in Form einer Tonaufnahme. 3.) Das Problem sollte desweiteren so dimensioniert sein, dass es während eines Semesters zu bearbeiten ist, allerdings gleichzeitig komplex (wenn auch auf den ersten Blick simpel) genug sein, um den Studierenden-Teams verschiedene Aspekte und Ansatzmöglichkeiten zu bieten. 4.) Schließlich sollten die Firmen Informationen über ihr Tätigkeitsprofil zur Verfügung stellen sowie - soweit verfügbar - geeignete Unterlagen, auf die sich die genannten Probleme beziehen (zum Beispiel Mitarbeiterleitfäden, Regelungen zu internen Abläufen usw.).

Dem Arbeitsplan nach sollten während der ersten Wochen des Semesters die Studierenden beider Universitäten sowohl die notwendigen theoretischen und methodischen Kenntnisse vermittelt bekommen (Unterrichtseinheiten an beiden Universitäten), wie auch bereits mit ihren Teampartnern an der jeweils anderen Universität erste Vorüberlegungen zu den Problemstellungen anstellen (über das Internet). Zu diesen Vorarbeiten gehörte herauszufinden, welche Informationen notwendig sind, um das Problem zu verstehen, und wie diese Informationen erlangt werden können - vor oder während des Ortstermins bei den Firmen.

Die theoretischen und methodischen Kenntnisse sollten in drei Modulen unterrichtet werden: Interkulturelle Kommunikation, Feldforschungsmethoden und Wirtschaftskommunikation. Die Einführung in Fragen der Interkulturellen Kommunikation verfolgte das Ziel mit den wichtigsten Kulturtheorien vertraut machen (z.B. Inter- und Transkulturalität) und einen kritischen Blick auf Parameter basierte Modelle legen, wie sie auch heute noch entgegen aller wissenschaftlichen Evidenz in „Kulturtrainings“ verwendet

werden - gerade im Wirtschaftsbereich. Das Feldforschungsmodul machte mit qualitativen Methoden (z.B. Beobachtungstechniken, die Entwicklung von Fragebögen und Interviewleitfäden) vertraut und baute - im Fall der Universität Kopenhagen - auf vorhergehenden Seminaren zur Diskursanalyse auf. Das dritte Modul zur Wirtschaftskommunikation diente dazu, das Verfassen bestimmter relevanter Textsorten zu trainieren und bereitete auf das Schreiben des Beratungsberichts vor, der gleichzeitig für die dänischen Studierenden Teil der Abschlussprüfung des Kurses war.

Für die Mitte des Semesters wurde ein zweiwöchiger Aufenthalt der dänischen Studierenden in Rio de Janeiro geplant, während dessen sich die Zusammenarbeit der Teams intensivieren sollte. In der ersten Woche sollten die letzten Vorbereitungen für die Ortstermine bei den Firmen getroffen werden, die dann am Ende der Woche bzw. Zu Beginn der zweiten Woche wahrgenommen wurden. In der zweiten Woche sollten die Ergebnisse systematisiert, analysiert und diskutiert werden. Nach der Rückkehr der dänischen Studierenden sollte die Zusammenarbeit - wie schon in der ersten Hälfte des Semesters - netzgestützt fortgesetzt werden. In dieser Phase sollten - unter Anleitung der teilnehmenden Dozierenden - die Lösungsstrategien entworfen werden und in einer Schreibwerkstatt in die endgültige Form der Beratungsberichte gebracht werden. Zum Abschluss würden diese Berichte den Firmen zur Verfügung gestellt - mit der Hoffnung auf ein kritisches Feedback.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Der skizzierte Arbeitsplan für den Testlauf konnte in vielerlei Hinsicht umgesetzt werden. Eine große Zahl an brasilianischen Studierenden hatte sich für das Extraangebot der UERJ eingeschrieben, so dass ausgeglichene binationale Teams gebildet werden konnten. Insgesamt wurden fünf Teams gebildet, von denen drei die Problemstellung der Firma Maritime & Offshore Partners bearbeiteten (die Aufgabe war, einen international einsetzbaren Fragebogen zur Kundenzufriedenheit zu entwerfen) und drei die Problemstellung von MærskTraining (die Aufgabe war, Richtlinien für die Bildung effizienter multinationaler Arbeitsteams zu erarbeiten). Alle Teams arbeiteten auf sehr konstruktive Weise zusammen, während des gemeinsamen zweiwöchigen Aufenthalts in Rio de Janeiro, aber auch in der nachfolgenden Schreibphase. Vier Teams legten Beratungsberichte vor, die den fachlichen Anforderungen entsprachen und an die Firmen weitergeleitet werden konnten. Die dänischen Studierenden mussten zusätzlich eine wissenschaftliche Hausarbeit einreichen, in denen die theoretischen Grundlagen sowie die Vorgehensweise ihres Projekts erörtert wurden. Über den Inhalt der Beratungsberichte selbst müssen wir uns leider ausschweigen, da den Firmen Vertraulichkeit zugesichert wurde. Es sei aber angemerkt, dass alle Teams zu innovativen, sinnvollen und umsetzbaren Empfehlungen gekommen waren und diese professionell präsentierten.

Der Testlauf hatte natürlich auch mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Wegen einer streikbedingten Verschiebung des Semesters konnten die Studierenden der UERJ erst mit dreiwöchiger Verzögerung an dem Projekt teilnehmen. Dies bedeutete, dass deren theoretische Vorbereitungszeit deutlich verkürzt war und die binationalen Teams erst nach Ankunft der dänischen Studierenden vor Ort gebildet werden konnten. Als entscheidender Vorteil erwiesen sich die Sprachkenntnisse der brasilianischen Projektteilnehmer und deren Vertrautheit mit der lokalen Arbeitssituation, was einen wichtigen Beitrag zum Entwurf der Fragebögen und Interviewleitfäden darstellte (die meisten Angestellten der Firmen sind Brasilianer). Als problematisch für die dänischen Projektteilnehmer erwies sich, dass diese - obgleich die meisten Brasilien von touristischen Reisen her kannten - zum ersten Mal „professionell“, also mit einer bestimmten Aufgabe und unter Leistungsdruck vor Ort waren, was für einige die Erfahrung eines unerwarteten „Betriebsschocks“

bedeutete. Wir lernten daraus, dass auch international erfahrene Studierende, die was Freizeitreisen anbetrifft eine große Toleranz für Unwägbarkeiten und Umplanungen mit sich bringen, in einer Arbeitssituation ein stärkeres Bedürfnis nach Planbarkeit verspürten als vorauszusehen war.

Der Stress, dem die Studierenden ausgesetzt waren, ist für ein Vorhaben dieser Art, in dem die Studierenden mit vielerlei Herausforderungen konfrontiert werden, fast unvermeidbar. Die erste Evaluierung des Projektmoduls durch die dänischen Studierenden, die etwa in der Mitte des Semesters durchgeführt wurde, spiegelte deutlich diese Frustration - insbesondere, weil noch völlig offen war, wie und ob die Gruppenprojekte abgeschlossen werden könnten. In der Evaluierung am Ende des Semesters jedoch zeigte sich die Mehrheit der Studierenden nicht nur zufrieden mit dem erreichten Ergebnis, sondern erkannten auch, das ihr Selbstvertrauen in ihre Kompetenz, ein Problem aus der „echten“ Wirtschaftswelt lösen zu können, deutlich gestiegen war.

Sandi Michele de Oliveira, Doktor in Soziolinguistik, ist ausserordentliche Professorin an der Universität Kopenhagen, wo sie Direktorin der Lehramt Studiengänge und der Master Studiengänge in Portugiesische und Brasilianische Studien ist. Ihre Forschungsgebiete sind, unter anderen, die linguistische Konstruktion der Identität, die kritische Analyse von der politischer Diskurs (z.B. Inklusion/Ausgrenzung Diskurse), Höflichkeit und Anrede und die Kommunikation zwischen Arzt und Patient.

Georg Wink ist Professor für Brasilienstudien an der Universität Kopenhagen. Studium der Lateinamerikanistik, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft an der Freien Universität Berlin, Promotion in Angewandter Kulturwissenschaft an der Universität Mainz und PostDoc an der Bundesuniversität von Minas Gerais. Forschung in den Bereichen Brasilianische Gesellschaft und Kultur, Politisch-Soziale Ideengeschichte Brasiliens, Postkoloniale Theorie, Transkulturalität und Kritische Diskursanalyse, zum Beispiel zu den Themen der Formation der Brasilianischen Nation, Alternativkultur während der Militärdiktatur und zu Ungleichheit und Rassismus in Brasilien.

*Recebido em 15 de setembro de 2016.
Aprovado em 20 de novembro de 2016.*

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MULTICULTURAIS NO LOCAL DE TRABALHO POR EQUIPES BINACIONAIS: PROGRAMA DE FORMAÇÃO COORDENADO PELA UNIVERSIDADE DE COPENHAGUE

Sandi Michele de Oliveira (Universidade de Copenhague)

Georg Wink (Universidade de Copenhague)

Resumo

Nesse artigo, apresentamos e analisamos o programa de graduação e pós-graduação em Estudos Portugueses e Brasileiros na Faculdade de Humanidades e no Departamento de Letras Inglesas, Alemãs e Românicas. Esse programa reabriu em 2013 apresentando um perfil de caráter interdisciplinar que se baseia no conceito de *area studies*. Nesse programa, Humanidades e Ciências Sociais aparecem interligadas e apresentam uma nova aproximação ao mundo lusófono, única na Europa, cujo escopo centra-se na aquisição de conhecimentos regionais e de métodos disciplinares específicos, permitindo aos alunos desenvolver capacidade de investigar aspetos do mundo empírico e de produzir análises ponderadas sobre o mesmo, integrando várias perspectivas disciplinares.

Palavras-chave

Area studies. Humanidades. Ciências Sociais. Desenvolvimento de Competências.

O programa de graduação e pós-graduação em Estudos Portugueses e Brasileiros na Faculdade de Humanidades e no Departamento de Letras Inglesas, Alemãs e Românicas reabriu em 2013 com um novo perfil interdisciplinar baseado no conceito de *area studies*, interligando conceitos, teorias e métodos das Humanidades e das Ciências Sociais. Esta nova aproximação ao mundo lusófono, única na Europa tem como objetivo a aquisição não apenas de conhecimentos regionais, mas também de métodos disciplinares específicos. O curso propicia aos estudantes um ambiente de aprendizagem inovador que lhes permite, com recurso a métodos didáticos inovadores como o “problem-based learning”, desenvolver a capacidade de investigar aspetos do mundo empírico e de produzir análises ponderadas sobre o mesmo, integrando várias perspectivas disciplinares (como, por exemplo social, económica, política, histórica, discursiva, literária e linguística). Durante o curso os estudantes adquirem igualmente uma alta proficiência em português e inglês (todas as disciplinas do primeiro ano são ministradas em inglês, e a partir do segundo ano em português). Um enfoque especial recai sobre o desenvolvimento da competência de compreender como a língua condiciona a compreensão e interpretação da “realidade” e como identidades são criadas e afirmadas.

Após três semestres durante os quais os estudantes ganham experiência na área da análise teórica de eventos culturais e históricos, discursos, mídia, etc., são-lhes apresentadas duas disciplinas cujo teor os leva ao mundo dos negócios, uma das quais é Brasil como ‘global player’. Os estudantes frequentam também uma disciplina na qual aprendem e aplicam ferramentas de problem-based learning, conhecimentos teóricos sobre a comunicação intercultural, métodos de investigação de campo, e conhecimentos sobre normas empresariais dinamarquesas e brasileiras (ou portuguesas). É esta segunda disciplina que é o foco deste relatório.



Trabalhando em equipes, com parceiros brasileiros ou portugueses, os alunos examinam, analisam e procuram soluções para resolver problemas colocados por empresas situadas num país lusófono. Neste artigo apresentamos os resultados do projeto-piloto, levado a cabo com os discentes entre fevereiro e junho de 2015 num projeto piloto envolvendo Maersk Training e M & O Partners, bem como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os nossos alunos trabalharam com os seus homólogos, principalmente alunos do programa em Relações Internacionais da UERJ, programa que, com o seu perfil inovador, está entre os programas de graduação mais procurados no Rio.

Ideia central do projeto

O cerne deste módulo é a confrontação do estudante com um problema experienciado por uma empresa situada num país do mundo lusófono — em 2015, mais concretamente no Brasil, e sendo assim, as referências a seguir refletem uma colaboração com empresas e universidades neste país. Após a recepção da descrição do problema enviada pela(s) empresa(s), os nossos estudantes — se possível em conjunto com estudantes brasileiros — tinham como tarefa discutir o problema sob várias perspetivas, considerar soluções possíveis e juntar as melhores propostas num relatório oficial a ser entregue à empresa. Os problemas propostos seriam relacionados com o ambiente de trabalho inter- ou multinacional de uma empresa dinamarquesa ou escandinava localizada no Brasil.

Os nossos objetivos são a curto, médio e longo prazo. A curto prazo fornecemos aos alunos a oportunidade de conhecer e analisar problemas típicos do ambiente de trabalho internacional centrado no estrangeiro. A médio prazo estabelecemos relações com empresas que possam eventualmente conduzir à criação de lugares informais de estágio para os alunos do terceiro ano, assim como oferecemos a oportunidade de discutir com profissionais conhecimentos práticos como preparação para uma futura carreira na área. A longo prazo esperamos solidificar a relação com estas empresas para que os nossos alunos de mestrado possam fazer um estágio formal e, eventualmente, arranjar um emprego na empresa — na Dinamarca ou no estrangeiro.

Procedimentos iniciais

Durante a primavera de 2014 identificamos possíveis parceiros universitários e empresariais. Em agosto do mesmo ano reunimos no Rio com os diretores de duas empresas com as quais viríamos a celebrar Memoranda of Understanding. Estabelecemos igualmente uma equipe de trabalho com docentes das áreas de Letras e Negócios Estrangeiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Durante estas reuniões falamos sobre os problemas propostos pelas empresas e, na universidade, e elaboramos um plano preliminar de ação.

Plano geral do trabalho

Cada empresa apresenta um problema com que se tenha deparado ao operar no Brasil. Comunicamos aos parceiros que o tipo de problema mais relevante se relaciona com os recursos humanos e/ou com questões culturais, uma vez que os nossos estudantes estão a tornar-se generalistas com capacidade multifuncional. Apesar de terem desenvolvido boas competências analíticas e a capacidade de sintetizar conhecimentos, os estudantes, porém, não têm conhecimentos especializados técnicos (p. ex., contabilidade, importação e exportação, finanças).

O problema deve ser adequadamente dimensionado, de modo a poder ser resolvido durante um semestre de estudo. Por outro lado, deve implicar em um certo grau de complexidade para apresentar um desafio aos estudantes.



Deverá ser apresentada alguma informação sobre a empresa, assim como, se disponíveis, quaisquer manuais ou outros documentos da empresa relevantes para a consideração e resolução do problema. Seria desejável se a empresa, dependendo do problema colocado, preparasse uma apresentação do problema (gravada por videoconferência ou visualização on-line).

Na primeira parte do semestre os nossos alunos frequentam aulas e trabalham conjuntamente (através da internet) com um grupo de estudantes brasileiros que segue um curso parecido. Juntos analisam o problema, fazem a análise do que é necessário para solucionar o problema, e consideram as informações necessárias a fornecer pela empresa — antes e durante a visita à mesma.

A preparação acadêmica para este projeto envolve três áreas: a) comunicação intercultural; b) metodologia de trabalho de campo; e c) a comunicação empresarial. A sua introdução ao campo da comunicação intercultural inclui uma análise crítica de vários conceitos de cultura e teorias da inter- e transculturalidade, com especial atenção para as problemáticas abordagens baseadas em parâmetros, ainda frequentemente aplicadas em ambientes transculturais.

O módulo sobre métodos de trabalho de campo inclui uma introdução à metodologia qualitativa. Tendo já tido disciplinas que visavam desenvolver a sua sensibilidade à importância do discurso e à co-construção sócio cultural do mundo, os estudantes adquirem agora alguma competência em técnicas de observação, na elaboração de guiões de entrevista e na construção de questionários que reflitam a sensibilidade linguística. O terceiro módulo, em comunicação empresarial, é dirigido especificamente ao tipo de relatório de consultoria de negócios, o qual é uma das tarefas que os estudantes devem completar para seu exame final.

A meio do semestre ocorre uma visita de duas semanas os estudantes planejam a sua estratégia de trabalho de campo na empresa, e desenvolvem os seus instrumentos de pesquisa (por exemplo, roteiro de entrevista / questionário), visitam a empresa para colher informação, e depois reúnem-se para discutirem e sistematizarem os seus resultados como preparação para a fase de análise.

Após o seu regresso a Copenhague, os estudantes dinamarqueses irão completar a análise dos dados e trabalhar com os alunos brasileiros de modo a apresentarem propostas à empresa em forma de relatório final.

Os resultados e considerações finais

A discussão anterior apresenta o curso como foi projetado para ser implementado, e em muitos aspetos o estudo-piloto funcionou como pretendido: houve um grande número de estudantes brasileiros interessados em participar no projeto, de forma que os grupos ficaram semelhantes em tamanho. No Rio os dois grupos trabalharam juntos na preparação e realização do seu trabalho de campo nas empresas, assim como na produção de um relatório de negócios para as empresas até o final do semestre.

Participaram cinco equipes, três voltadas para o problema apresentado pela Maersk Training e com o objetivo de determinar como construir equipes internacionais multifuncionais eficazes, e duas equipes a trabalharem numa pesquisa de satisfação do cliente para M & S Partners. Das cinco equipes, quatro apresentaram relatórios de negócios bem ponderados e bem escritos, os quais foram apresentados às empresas para sua consideração, assim como os respetivos relatórios académicos, que mostram os aspetos e fundamentos teóricos e metodológicos dos projetos. Infelizmente, não podemos comentar sobre as recomendações mencionadas nos relatórios, porque foram assinados, com ambas as empresas, termos de não divulgação de informações. Porém, há de constatar que as

quatro equipes conseguiram elaborar uma série de recomendações inovadoras, úteis e realizáveis, além de apresentadas de forma profissional.

O projeto-piloto, no seu todo, enfrentou alguns desafios. Em primeiro lugar, devido ao prolongamento do semestre na UERJ, para repor as aulas adiadas durante uma greve anterior, os estudantes brasileiros começaram o seu semestre três semanas mais tarde do que inicialmente previsto. Isto significou, que nesta altura os estudantes brasileiros não beneficiaram do mesmo treinamento preparatório que os estudantes dinamarqueses, e que as equipes ainda não foram formadas. Embora o conhecimento dos costumes locais e estratégias comunicativas por parte dos estudantes brasileiros tenha sido um fator importante para as equipes relativamente ao desenvolvimento de perguntas apropriadas para entrevistas, ambos os grupos de estudantes experimentaram um maior nível de estresse e insegurança do que previsto a estas alterações de agendamento.

Uma segunda fonte de tensão para os estudantes dinamarqueses foi que, embora muitos deles já tivessem estado no Brasil, esta foi a sua primeira estadia no País baseada em motivos de ordem estritamente “profissional”. Sendo assim, experimentaram uma espécie de choque “operacional” cultural que não esperavam. Ou seja, apesar de muitos deles terem podido ajudar-se a uma mudança constante dos horários em relação às atividades dos tempos livres, manifestaram a necessidade de terem horários mais fixos ou menos flexíveis para as atividades académicas.

Dado o estresse inevitável associado a este tipo de programa, no qual os estudantes são confrontados com vários tipos de desafios, sua avaliação do curso a meio do semestre refletiu a sua frustração, por ainda não poderem imaginar como iriam completar o projeto. No final do curso, no entanto, a maioria dos estudantes estava não somente satisfeita com o resultado dos seus projetos, mas reconheceu que tinha alcançado um maior nível de autoconfiança relativamente à sua competência na área da resolução de problemas.

Sandi Michele de Oliveira, doutorada em sociolinguística, é professora associada na Universidade de Copenhague, onde é diretora dos cursos de licenciatura e mestrado em Estudos Portugueses e Brasileiros. Áreas de investigação centrais incluem a construção linguística de identidade, a análise crítica do discurso político (e.g., discursos de inclusão/exclusão), cortesia e formas/fórmulas de tratamento e a comunicação médico-paciente.

Georg Wink é professor de Estudos Brasileiros na Universidade de Copenhague. Possui graduação e pós-graduação em Estudos Latino-americanos, Sociologia e Economia pela Freie Universität Berlim, doutorado em Estudos Culturais Aplicados pela Universidade de Mainz e pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua nas áreas de cultura e sociedade brasileiras, pensamento social brasileiro, teoria pós-colonial, transculturalidade e análise crítica do discurso, com pesquisas, p.ex., sobre a formação da nação brasileira, cultura alternativa durante a ditadura militar, desigualdade e relações raciais no Brasil.

*Recebido em 15 de setembro de 2016.
Aprovado em 20 de novembro de 2016.*

KULTURBEZOGENES LERNEN ANHAND VON SPRACHLERNVIDEOS MIT SPONTANEN INTERAKTIONEN – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Charlotte Steinke (Universität Leipzig)

Abstract

This article presents an empirical study that was realized in 2013 at the European University Viadrina in Frankfurt/Oder, Germany. It dealt with the question how cultural learning following Claus Altmayer (ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2006) can be understood, when a video for language learning is used to attain the goals set by Claus Altmayer. The theoretical bases and the main outcomes of the empirical study will be presented, most importantly the specific value of (SCHRÖDER, 1998) or rich points (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) for cultural learning.

Schlüsselwörter:

Kulturelles Deutungsmuster; rich points; Lakunen

1. KULTURBEZOGENES LERNEN UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM SPRACHUNTERRICHT

Im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gibt es wenige genaue Vorgaben für Lernziele hinsichtlich interkultureller oder kultureller Kompetenz, kulturbezogenen Lernens oder ähnlichem. Der Referenzrahmen bezieht sich bei seinen Vorgaben vor allem auf ein Konzept von Michael Byram (BYRAM, 1997) und gibt folgende Lernziele vor (TRIM, QUETZ, SCHIESS, SCHNEIDER, 2009, p.103–109):

- Deklaratives Wissen (savoir), das soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein beinhaltet;
- Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire), zu denen praktische Fertigkeiten (z.B. soziale Fertigkeiten im Sinne der Fähigkeit, sich entsprechend der Konventionen zu verhalten und die erwarteten Routinen auszuführen) und interkulturelle Fertigkeiten gezählt werden (z.B. die Fähigkeit, mit kulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen und stereotype Beziehungen zu überwinden).
- persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (savoir-être), die bestimmte Einstellungen, Motivationen, Persönlichkeitsfaktoren etc. beinhalten (wobei dieser Punkt ethisch und pädagogisch problematisiert wird, da fraglich ist, inwiefern Sprachunterricht die Persönlichkeit beeinflussen kann und darf);
- und Lernfähigkeit (savoir apprendre), verstanden als Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, phonetisches Bewusstsein und Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fähigkeiten.

In den Sammelbänden von Adelheid Hu und Michael Byram (HU, BYRAM, 2009) sowie von Renate A. Schulz und Erwin Tschirner (SCHULZ, TSCHIRNER, 2008) werden die bestehenden Konzepte für das Verständnis, die Ausbildung und die Evaluation von interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Auch hier sind die Ansätze sehr unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich (PIETZUCH, 2011).

Die Diskussion streckt sich von der Annahme relativ homogener „Kulturen“, welche Individuen „kennen lernen“ (MUGHAN, 2009; DYKSTRA-PRUIM, 2008) über das auch im Referenzrahmen aufgegriffene Konzept, nach dem Lernende so genannte „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ erwerben sollen (BYRAM, 1997) bis hin zu Ansätzen, die Kultur und „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ explizit als

vielschichtig, weltweit ineinander übergehend, ständig im diskursiven Wandel, komplex und damit sehr schwer greifbar darstellen (KRAMSCH, 2008; KRAMSCH, 2009; CASPER-HEHNE, 2008).

Im Hinblick auf die theoretische und empirische Fundierung einer kulturwissenschaftlichen Herangehensweise an das Thema interkulturelles bzw. kulturbezogenes Lernen im Rahmen des Sprachunterrichts im Bereich DaF hat in den letzten Jahren auch Claus Altmayer einige Vorschläge gemacht (ALTMAYER, 1997; ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2005; ALTMAYER, 2006; ALTMAYER, 2013; ALTMAYER, 2015; ALTMAYER, KOREIK, 2010). Bereits 1997 hatte er gefordert, den Begriff der „Kultur“ besser zu fundieren und weniger alltagssprachlich zu verwenden (ALTMAYER, 1997). Mit seinem Werk „Kultur als Hypertext“ (ALTMAYER, 2004) und den darauf folgenden Publikationen machte Altmayer dann einen Vorschlag, wie und auf welcher Grundlage dies konkret geschehen könnte.

Seine Herangehensweise zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie sich explizit auf den Bereich DaF konzentriert, einen klar definierten Kulturbegriff vorschlägt, empirische Forschungen ausdrücklich fordert und zudem den Begriff „kulturbezogenes Lernen“ verwendet und nicht wie die meisten o.g. Ansätze von „interkulturellem Lernen“ spricht. Da Altmayers Ansatz speziell im Bereich DaF angesiedelt ist, empirisch orientiert und weit ausgearbeitet ist, wurde er als Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Arbeit ausgewählt.

2. DIE THEORETISCHEN GRUNDLAGEN DER UNTERSUCHUNG

Zentraler Aspekt dessen, was Landeskunde oder kulturbezogenes Lernen nach Altmayer im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts leisten können, ist es, einen Beitrag zum Fremdverstehen zu leisten, wobei allerdings keine homogene Sichtweise auf Kultur anzunehmen sei (vgl. Altmayer 2004: 38). Dabei bezieht er eine Position, die er als „kulturwissenschaftlich“ bezeichnet (vgl. Altmayer 2004: 15ff.) und greift im Rahmen dieser kulturwissenschaftlichen Herangehensweise auf Theorien aus verschiedenen Fachrichtungen wie unter anderem der Linguistik, der (Wissens-)Soziologie, der Geschichtswissenschaften, der Anthropologie und der Ethnologie zurück.

Zentraler Begriff Altmayers sind „kulturelle Deutungsmuster“, die in Kommunikationssituationen zwischen Mitgliedern von „Kommunikationsgemeinschaften“ (KNAPP-POTTHOFF, 1997) unter Rückbezug auf deren lebensweltliches Handlungswissen aktiviert werden (ALTMAYER, 2004, p. 147–154). Im Mittelpunkt des Versuchs, „Kultur“ im Rahmen des DaF-Unterrichts zu vermitteln, steht für Altmayer die deutschsprachige Kommunikationsgemeinschaft (KG) und ihr lebensweltliches Handlungswissen – das in den Deutungsmustern vorhandene implizite Wissen muss nach Altmayer für Lerner/innen bzw. Mitglieder anderer KG explizit, sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden. Ziel dieses Lernprozesses soll es sein, Lerner/innen dazu zu befähigen, an den in der Fremdsprache geführten Diskursen teilzunehmen (ALTMAYER, 2004, p. 150).

In seinem Werk von 2004 definiert Altmayer diese Deutungsmuster als „intersubjektive Wissensstrukturen“, die:

abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Wissensbereich enthalten;

dazu dienen, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen;

erfahrungsgesättigt sind, in denen aber nicht individuelle, sondern ‚kollektive‘ Erfahrungen abgelagert sind;

eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweisen und die daher für Deutungsprozesse innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft immer wieder herangezogen werden

nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam sind. (ALTMAYER, 2004, p.154)

Grundlagen dieses Gedankens sind die Theorie des kulturellen Gedächtnisses (Assmann, 1992) bzw. des kollektiven Gedächtnisses (Halbwachs, 1982) sowie Arbeiten zur Schematheorie (Rumelhart, 1980). Schemata steuern nach Altmayers Darstellungen unsere Erwartungen, indem sie Erinnerungen an ähnliche, bereits gemachte Erfahrungen wachrufen. Damit werden die neu wahrgenommenen Informationen in unserem Kognitionssystem eingeordnet und wir verfügen in den entsprechenden Situationen (z.B. beim Einkaufen oder im Vorstellungsgespräch) über Orientierungswissen, das je nach Bedarf mit Hilfe der Schemata aktiviert wird, und das je nach den Erfahrungen, die von uns gemacht werden, auch verändert und angepasst werden kann (Altmayer 2004 176 ff.).

In neueren Publikationen definiert Altmayer das kulturelle (Deutungs-) Muster als Wissenselement, ...

in dem musterhaft verdichtetes und typisiertes, d.h. auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist;

das dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs / Musters zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen bestimmten Sinn zuzuschreiben und unser Handeln in der entsprechenden Situation zu orientieren;

das in der Sprache und Diskursen gespeichert und überliefert ist, im Prozess der Sozialisation in bestimmte Diskurse erworben wird, für die Verständigung und die Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit innerhalb dieser Diskurse zur Verfügung steht und in diesem Sinn Gemeinschaft stiftet;

das in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann. (ALTMAYER, 2015, p.27–28)

In einer zusammenfassenden Darstellung argumentiert Altmayer (Altmayer 2004: 262) daher, dass Kultur

sinnvoll als diejenigen lebensweltlichen Schemata begriffen werden kann, die den Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen für die Deutung von Wirklichkeit zur Verfügung stehen, dass ‚Kultur‘ in diesem Sinne aber keineswegs unmittelbar, sondern nur über kommunikative Handlungen, d.h. ‚Texte‘ zugänglich ist, die von den lebensweltlichen Wissensschemata bzw. kulturellen Deutungsmustern, wie wir lieber sagen wollen, einen meist impliziten Gebrauch machen.

Er legt seinen Schwerpunkt also auf die intersubjektiven Wissensbestände, d.h. auf das, was für alle Kommunikationsteilnehmer als selbstverständliches Wissen angenommen wird.

Aufbauend auf dieser Theorie sind bis heute einige empirische Forschungsarbeiten entstanden (ALTMAYER, SCHARL, 2010; FORNOFF, in Vorbereitung; MARINGER, 2011; NEUSTADT, ZABEL, 2010; UCHARIM, 2011), die sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit dem Thema beschäftigt haben.

3. DIE KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DER STUDIE

Auch die hier vorzustellende Studie hat sich im Rahmen einer Masterarbeit auf diese Theorie gestützt. Dabei wurden die Rezeptionsprozesse von zwei Probandengruppen (junge Erwachsene in Brasilien und in

Deutschland) untersucht, die jeweils das gleiche Video anschauten und dazu einige Fragen beantworteten. Dafür wurden zwei Probandengruppen gewonnen, die zwei unterschiedlichen KG angehören. Um die Ergebnisse der Studie ggf. auch praktisch mit 18-25-jährigen DaF-Lernenden verwenden zu können und aufgrund der einfacheren Zugänglichkeit dieser Probandengruppe wurden die folgenden Kriterien für die Probanden festgelegt:

Kriterium	Probandengruppe 1	Probandengruppe 2
Alter	Zwischen 18 und 35 Jahren	Zwischen 18 und 35 Jahren
Nationalität	Brasilianer	Deutsche
Fester Wohnsitz	Brasilien	Deutschland
A r b e i t s - / Studienplatz	Brasilien	Deutschland
Muttersprache	Portugiesisch (Brasilien)	Deutsch (Deutschland)
Tätigkeit	Student/Berufsanfänger (max. 10 Jahre Berufserfahrung)	Student/Berufsanfänger (max. 10 Jahre Berufserfahrung)

Tabelle 1

Die wichtigste empirisch zu überprüfende Hypothese war, dass von den Mitgliedern unterschiedlicher KG bei der Interpretation von Handlungen bzw. Texten je nach KG unterschiedliche Deutungsmuster bzw. unterschiedliches Hintergrundwissen verwendet werden. Außerdem sollte überprüft werden, ob sich die Deutungsmuster tatsächlich insbesondere auf die folgenden Aspekte beziehen:

- welches Verständnis die Rezipienten davon haben, wie bestimmte Aussagen von den Akteuren gemeint werden (Einfluss der Kontextualisierungshinweise)
- ob Aussagen verstanden werden
- welche Identitäten den Akteuren jeweils zugeschrieben werden
- welche Assoziationen bzw. Kategorisierungen mit bestimmten Sprachhandlungen oder Bezeichnungen verbunden sind.

Drittens sollte im Rahmen der empirischen Untersuchung herausgefunden werden, welches Vorwissen die Probanden zweier unterschiedlicher KG jeweils in die Interpretation einbrachten und wie dieses die Interpretation beeinflusste.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Methode der Triangulation gewählt, welche die Vorteile qualitativer und quantitativer Forschung kombiniert (FLICK, 2004), sodass auch untersucht werden konnte, ob und welche Deutungen in Abhängigkeit zur Zugehörigkeit zu einer der beiden Probandengruppen stehen.

Als Gegenstand der empirischen Untersuchung wurde ein Sprachlernvideo mit einer spontanen (nicht gestellten) Interaktion ausgewählt. Im Vorfeld der Arbeit konnte die Firma Yabla gewonnen werden, ihre downloadbaren Sprachlernvideos zur Verfügung zu stellen. Die Sprachlernvideos auf Yabla.de richten sich an DaF-Lernende in der ganzen Welt und haben das Ziel, ihnen die deutsche Sprache und Kultur näher zu bringen. Dafür sind die Videos auf Deutsch und in vielen anderen Sprachen Untertitelt, um das Verständnis der einzelnen Aussagen zu erleichtern. Zu jedem Video gibt es ein Spiel, um die Vokabeln zu lernen, zudem können die im Video vorhandenen Vokabeln in den Vokabeltrainer aufgenommen werden (Yabla, 2013a). Yabla bietet außer den Videos für Deutsch als Fremdsprache auch ähnliche Lernplattformen für Spanisch, Französisch, Italienisch und Chinesisch an. Sie richten sich an Personen mit guten Englischkenntnissen bzw. Englische Muttersprachler (Yabla, 2013b).

Für die Befragung wurde ein anonym auszufüllender Fragebogen gewählt, der nach Kriterien der qualitativen und quantitativen Forschung erstellt wurde (SCHUMANN, 1997; RAAB-STEINER, BENESCH, 2008; MÖHRING, SCHLÜTZ, 2010; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010) und online zum Ausfüllen zur Verfügung stand (einzusehen unter <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> für die Version in brasilianischem Portugiesisch und <http://befragungvideo2013.wordpress.com/> auf Deutsch).

Bei der Auswertung der Antworten wurden, wie bei qualitativer Forschung üblich, durch Bildung von Idealtypen durch einen systematischen Vergleich der gegebenen Antworten Ergebnisse gewonnen (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010). Den Probanden wurde im Hinblick auf das Thema der Befragung lediglich mitgeteilt, dass es sich um eine Masterarbeit handle und dass es darum gehe, ein Video zu schauen und einige Fragen dazu zu beantworten. Den Probanden wurde also nicht mitgeteilt, dass es sich bei der durchgeführten Studie um einen Kulturvergleich handle.

Ein zentrales Problem, das bei der Konzeption der Studie aufkam, war das der Übersetzbarkeit. Hierbei musste berücksichtigt werden, dass sich die Studie an Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen richtete. In diesem Zusammenhang taten sich unterschiedliche Fragen auf. Um die Befragung Personen zugänglich zu machen, die über eine geringe oder keine Sprachkompetenz im Deutschen verfügen, mussten die Fragen übersetzt und die Videos Untertitelt werden. Dies geschah in Rücksprache mit zwei Muttersprachlern, die in Deutschland leben, jedoch Teil der KG der brasilianischen Probandengruppe sind. Dabei wurden bereits Verständnisprozesse aufseiten der brasilianischen Probandengruppe antizipiert, wobei auch antizipiert wurde, an welchen Stellen Verständnisprobleme, rich points (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) oder Lakunen (SCHRÖDER, 1998) auftreten würden. Für das Video waren dies insbesondere zwei Aspekte:

- Der Begriff der „Schlagerschublade“ (ab 1:33)
- Der Begriff „kitschig“ (ab 1:44)

Daran war problematisch, dass durch die Übersetzung der Untertitel auch kulturbezogene Aspekte und Deutungsprozesse bei den brasilianischen Probanden antizipiert wurden. Die Begriffe „kitschig“ und „Schlagerschublade“ waren für die Untertitel schwer bzw. nicht zu übersetzen, evtl. mit dem Konzept „brega“ (Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013a; Michaelis

- Dicionário de Português online, 2013a) bzw. „piegas“ (Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013b; Michaelis - Dicionário de Português online, 2013b) für „Schlager“, das aber etwas andere Konnotationen hat.

Diese Stellen, die aufgrund ihrer schweren Übersetzbarkeit als rich points bzw. Lakunen verstanden werden können, erschienen bereits bei der Übersetzung der Untertitel als Anhaltspunkte für kulturbezogenes Lernen: Es wurde dabei jeweils auf Klassifikationen („Schlager“, „Kitsch“) Bezug genommen, von denen angenommen werden kann, dass sie die den Sprechern und Mitgliedern der deutschsprachigen KG zumeist bekannt sind, den brasilianischen Probanden aber unbekannt sind, da es sich bei dem Genre „Schlagermusik“ um einen Typ von Musik handelt, der speziell in Deutschland und auf Deutsch gespielt wird.

Für die Überprüfung der Hypothese, dass von den Mitgliedern unterschiedlicher KG bei der Interpretation von Handlungen bzw. Texten je nach KG unterschiedliche Deutungsmuster bzw. unterschiedliches Hintergrundwissen verwendet werden, erschienen vor allem Fragen im Hinblick auf das Verständnis bzw. die Interpretation des Videos sinnvoll. Daher mussten Fragen formuliert werden, welche die folgenden Aspekte abdeckten:

- a) Wie das Video allgemein klassifiziert wird
- b) Ob es im Hinblick auf die Wahrnehmung der Verständlichkeit des Untertitelten Videos Unterschiede zwischen den Probandengruppen gibt
- c) Welche Identitäten den Akteuren jeweils zugeschrieben werden
- d) Welche Intentionen den Akteuren zugeordnet werden
- e) Welche Assoziationen bzw. Kategorisierungen mit bestimmten Sprachhandlungen oder Bezeichnungen verbunden sind.
- f) Was den Probanden jeweils aufgefallen ist
- g) Welche *rich points* oder „Lakunen“ im Video enthalten sind.

Die Fragebögen und die Befragung können online unter <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> für die Version in brasilianischem Portugiesisch und <http://befragungvideo2013.wordpress.com/> auf Deutsch eingesehen werden. Sie wurden mit Hilfe der Software Google Forms erstellt, überarbeitet und ausgewertet.

4. DIE ERGEBNISSE DER STUDIE

Insgesamt wurden die Fragebögen 60 Mal ausgefüllt, davon 27 Mal in brasilianischem Portugiesisch und 33 Mal auf Deutsch. Für die brasilianische Gruppe entstanden 23 ausgefüllte, gültige Fragebögen, von denen 13 von Männern und 10 von Frauen ausgefüllt wurden.

Das Durchschnittsalter der brasilianischen Gruppe lag bei 28 Jahren (sowohl arithmetisches Mittel als auch Median und bei 26 (Median) bzw. 25,6 Jahren (arithmetisches Mittel) in der deutschen Gruppe.

Die Antworten auf die offen formulierten Fragen waren in beiden Probandengruppen erstaunlich ähnlich; es ist dementsprechend anzunehmen, dass die Videos ähnlich wahrgenommen wurden. Als Beispiel für diese ähnliche Wahrnehmung kann die Zusammenfassung der Antworten auf die Frage nach den Akteuren im Video dienen: Hier beschrieben die meisten sowohl deutschen als auch brasilianischen Probanden die im Video präsenten Personen nacheinander, erwähnten die beiden Männer allerdings nicht einzeln (13 Personen/43% der deutschen und 8 Personen/35% der brasilianischen Probanden). Ein weiterer, großer Teil (6 Personen/20% der deutschen und 3/13% der brasilianischen Probanden) tat dasselbe, erwähnte die Männer aber einzeln. Eine gleich große Anzahl von Personen aus beiden Probandengruppen beschrieb die Sängerin als blond (8 Personen/26% der deutschen Probanden und 6/26% der brasilianischen Probanden) und sie wurde auch von 3 deutschen (10%) und 2 brasilianischen (9%) Probanden als sympathisch beschrieben. Die Sängerin wurde ebenfalls von vielen Probanden (8/27% der deutschen und 5/22% der brasilianischen Studienteilnehmer) als „Leadsängerin“ bzw. Frontsängerin bezeichnet. Die gute oder starke Stimme der Sängerin wurde von einer Person (4%) aus Brasilien und zwei Personen (7%) aus Deutschland beschrieben. Insgesamt wurde die Sängerin am meisten beschrieben (von 24/80% der deutschen und 13/57% der brasilianischen Probanden). Lediglich deutsche Probanden bemerkten, dass die Sängerin den größten Redeanteil habe (4/13 bzw. 5/17% der deutschen Probanden, wobei diese Aussage von der hier als Grenzfall bewerteten Probandenantwort nur implizit gemacht wurde). Die Mütze des Manns auf der linken Seite fiel in etwa ebenso vielen deutschen (2/7%) und brasilianischen (2/9%) Probanden auf. Weiterhin beschrieben gleich viele Probanden (ebenfalls 2 aus jeder Gruppe) denselben Mann als witzig

oder humoristisch. Der Mann auf der rechten Seite wurde von 6 deutschen (20%) und 3 brasilianischen Probanden (13%) beschrieben, davon beschrieben drei deutsche (10%) ihn als „ruhig“ (2) bzw. „cool“. 3 (13%) der brasilianischen Probanden bemerkten, dass er „entspannt“, „schüchtern“ (tímido) sei bzw. schnell und knapp spreche. Der Mann links wird von 5 deutschen (17%) und 5 brasilianischen (22%) beschrieben. Hier zeigt sich also, dass beide Gruppen in etwa ähnlich auf die Frage reagiert haben:

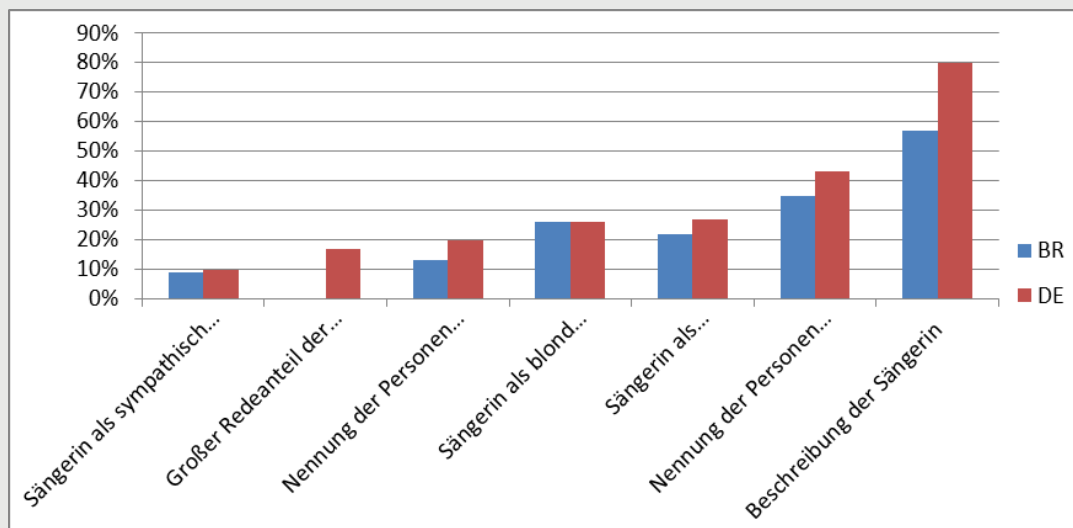


Abbildung 1 - Beschreibung der Akteure des Videos (Mehrfachnennungen)

Den einzigen Unterschied zwischen den Gruppen stellt hier der von den brasilianischen Probanden nicht genannte Aspekt des großen Redeanteils der Sängerin (genannt von 4 bzw. 5 deutschen Probanden) dar. Auch hier fällt ansonsten auf, dass die Antworthäufigkeiten sich sehr gleichmäßig verteilen und keine größeren Unterschiede festzustellen sind.

Mit den oben bereits angesprochenen zwei Lakunen/rich points „Schlager“ und „kitschig“ wurde in der Studie so verfahren, dass die Probandinnen und Probanden jeweils nach ihrer Interpretation des Begriffs im vorliegenden Kontext gefragt wurden. Beispielhaft für die Lakune „Schlager“ ergab sich folgendes Bild:

Im Hinblick auf die Frage nach dem Verständnis von „Schlager“ ergab sich ein ähnliches Bild. Im Folgenden eine Abbildung, auf der die häufigsten Angaben im Überblick zu sehen sind.

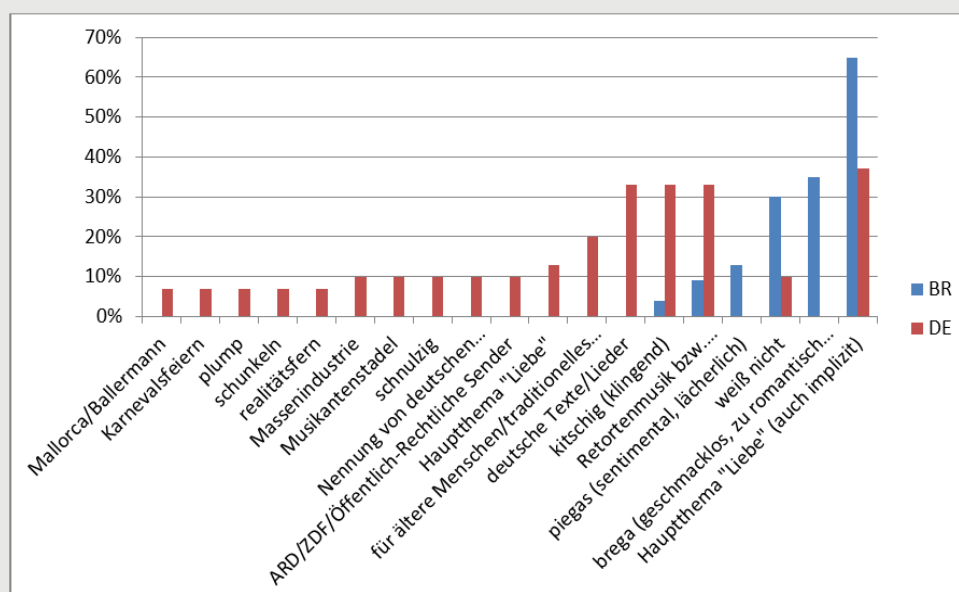


Abbildung 2 - Am häufigsten genannte Aspekte als Antwort auf die Frage nach der Bedeutung von „Schlager“ bzw. „Schlagerschublade“ (nur Mehrfachnennungen)

Außer den in der Grafik dargestellten Aspekten wurden weitere Punkte genannt (s. Anhang 11). Sowohl im Hinblick darauf, was die brasilianischen Probanden unter „Schlager“ verstanden als auch im Hinblick darauf, was ihrer Meinung nach mit „kitschig“ gemeint war, zeigt sich also, dass die brasilianischen Probanden trotz der verwendeten deutschen Begriffe in ihrem Verständnis im Hinblick auf viele Aspekte (es handelt sich um Liebe, es ist unnatürlich/stereotypisierend, es ist übertrieben) übereinstimmten.

Es zeigt sich aber auch, dass es – insbesondere durch die Referenz der deutschen Befragten zu spezifisch deutschen Praktiken (Musikantenstadel, ARD/ZDF, Musik für ältere Menschen, Nennung spezifischer Schlagerkünstler und -Texte etc.) – für die brasilianischen Befragten unmöglich war, sich die ganze Bedeutung zu erschließen, da ihnen diese Phänomene aus ihrer Lebenswelt unbekannt sind.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Sehr interessant für kulturbezogenes Lernen anhand von dieser Art von Sprachlernvideos erscheinen die *rich points* bzw. „Lakunen“ „kitschig“ und „Schlager“ zu sein. Hier wurde von den Sprechern im Video (in diesem Fall vor allem von der Sängerin) implizites Handlungswissen im Hinblick auf die Klassifizierung und damit soziale Positionierung der Band eingesetzt. Dieses Handlungswissen ist, wie vorherzusehen war und wie auch die Ergebnisse zeigen konnten, für Nicht-Muttersprachler bzw. Personen, die die soziale Praxis und die damit einhergehende Klassifikation „Schlager“ bzw. „Kitsch“ nicht kennen, nicht ganz verständlich. Nichtsdestotrotz konnte die Studie auch zeigen, dass die brasilianischen Probanden dazu in der Lage waren, aus dem Kontext eine Analogie zu dem Musikstil bzw. einer Klassifikation herzustellen, die Ähnlichkeiten mit „Schlagern“ bzw. „Kitsch“ haben (s.o.).

Mit der Studie konnte daher nur nachgewiesen werden, dass bei den Probanden im Zusammenhang mit *rich points* bei der Interpretation von Handlungen bzw. Aussagen unterschiedliche Deutungsmuster und ein unterschiedliches Hintergrundwissen eine Rolle gespielt haben. Die *rich points*, die im Video aufgetaucht sind, beinhalten Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns (Deutungsmuster). Sie können daher als etwas gelten, was die entsprechende KG (hier: die jungen Menschen in Deutschland, die sich von älteren Personen abgrenzen, die Schlager hören) zusammenhält. Sie haben daher ebenfalls eine Funktion in den Diskursen (vgl. Abschnitt 9.1.), die für die Mitglieder der untersuchten KG von Bedeutung sind. Diese Ergebnisse lassen interessante Schlussfolgerungen für die Arbeit mit *rich points*/Lakunen im Fremdsprachenunterricht zu.

Referências

Agar, Michael. A Linguistics for Ethnography. Journal of Intercultural Communication, v. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.immi.se/intercultural/nr16/agar.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2016, 12:00:00.

Agar, Michael. Language Shock: Understanding the culture of conversation. New York: Harper, 1996.

Agar, Michael. Making sense of one other for another: Ethnography as translation. Language & Communication, v. 31, n. 1, p. 38–47, 2011.

Altmayer, Claus. Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.

- Altmayer, Claus. Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. Fremdsprachen Lehren und Lernen, v. 35, p.44–59, 2006.
- Altmayer, Claus. Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, p. 11–29, 2013. Disponível em: <<http://www.daad.ru/wort/wort2012/5+Altmayer.pdf>>.
- Altmayer, Claus. Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache: Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. Deutsch als Fremdsprache, v. 42, n. 03, p.154–159, 2005.
- Altmayer, Claus. Sprache/Kultur - Kultur/Sprache: Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, M.; Fandrych, C.; Riedner, R. (Org.). Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen, Frankfurt am Main: Lang, 2015, p.17–36.
- Altmayer, Claus. Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 6, n. 3, 1997. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>>.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Org.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch, Berlin, New York: de Gruyter, 2010, p.1378–1391.
- Altmayer, Claus; Scharl, Katharina. „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“: Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 15, n. 2, p.43–60, 2010.
- Assmann, Jan. Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck, 1992.
- Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet. brega. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/brega>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet. piegas. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- Byram, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: MultilingualMatters, 1997.
- Casper-Hehne, Hiltraud. Überlegungen zur Bewertung der Qualität von interkulturellem DaF-Unterricht. In: Schulz, R.; Tschirner, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.310–327.
- Dykstra-Pruim, Pennylyn. Developing an Intercultural Curriculum: Challenges and Lessons Learned. In: Schulz, R.; Tschirner, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.71–87.
- Flick, Uwe. Triangulation: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Fornoff, Roger. Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, in Vorbereitung.

- Halbwachs, Maurice. Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer, 1982.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Ed.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2009.
- Knapp-Potthoff, Annelie. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A.; Liedke, M. (Org.). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: Iudicum, 1997, p.181–205.
- Kramsch, Claire. Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Hu, A.; Byram, M. (Org.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen: Narr, 2009, p.107–121.
- Kramsch, Claire. The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives. In: Schulz, R.; Tschirner, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicum, 2008, p.5–27.
- Maringer, Isabelle. Das kulturelle Deutungsmuster Europa im deutschen Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.
- Michaelis - Dicionário de Português online. Significado de „brega“. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/brega%20_918830.html>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- Michaelis - Dicionário de Português online. Significado de „piegas“. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- Möhring, Wiebke; Schlütz, Andrea. Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung. 2. ed. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Mughan, Terry. Business and management theories of Intercultural Competence. In: Hu, A.; Byram, M. (Org.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen: Narr, 2009, p.31–49.
- Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca. „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“. Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 15, n. 2, p.61–80, 2010.
- Pietzuch, Jan-Paul. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens? Deutsch als Fremdsprache, v. 48, n. 1, p.39–48, 2011.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika. Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. 3. ed. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 2010.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael. Der Fragebogen: Von der Forschungsidee bis zur Auswertung mit SPSS. Wien: Facultas, 2008.
- Rumelhart, David. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: Spiro, R.; Bruce, B.; Brewer, W. (Org.). Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives of Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education, Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1980, p.33–58.
- Schröder, Hartmut. Ethnozentrismus, Stereotype und Lakunen: Methodologische Überlegungen zur Analyse interkultureller Kontaktsituationen. In: Uske, H.; Völlings, H.; Zimmer, J.; Stracke, C. (Org.). Soziologie als

Krisenwissenschaft: Festschrift zum 65. Geburtstag von Dankwart Danckwerts, Münster: Literaturverlag, 1998 (Politische Soziologie, 11), p.41–56.

Schulz, Renate; Tschirner, Erwin (Ed.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008.

Schumann, Siegfried. Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 1997.

Trim, John; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Schneider, Günther (Ed.). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin: Langenscheidt, 2009. p.244.

Ucharim, Anja. „In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“: Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.

Yabla. deutsch.yabla: German Video Immersion. Disponível em: <<http://german.yabla.com/de/>>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.

Yabla. Yabla: Online Language Immersion. Disponível em: <www.yabla.com>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.
Charlotte Steinke (Universidade de Leipzig, Alemanha)

*Recebido em 07 de abril de 2016.
Aprovado em 20 de outubro de 2016.*

APRENDIZADO CULTURAL UTILIZANDO VÍDEOS PARA SE APRENDER UM IDIOMA COM INTERAÇÃO ESPONTÂNEA – UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Charlotte Steinke (Universidade de Leipzig, Alemanha)

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo empírico que foi realizado em 2013 na Universidade Europeia Viadrina em Frankfurt/Oder, Alemanha. Lidava com a questão de como a aprendizagem cultural segundo Claus Altmayer (ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2006) pode ser entendida quando um vídeo para se aprender um idioma é utilizado para se atingir metas estabelecidas por Claus Altmayer. As bases teóricas e os resultados principais do estudo empírico vão ser apresentados, principalmente o valor específico de (SCHRODER, 1998) ou pontos importantes (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) para a aprendizagem cultural.

ABSTRACT

This article presents an empirical study that was realized in 2013 at the European University Viadrina in Frankfurt/Oder, Germany. It dealt with the question how cultural learning following Claus Altmayer (ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2006) can be understood, when a video for language learning is used to attain the goals set by Claus Altmayer. The theoretical bases and the main outcomes of the empirical study will be presented, most importantly the specific value of (SCHRÖDER, 1998) or rich points (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) for cultural learning.

Palavras-chave:

padrão de interpretação; rich points (pontos importantes); lacunas

1. APRENDIZAGEM CULTURAL E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE IDIOMAS.

Em quadros de referência europeias para idiomas existem poucas diretrizes precisas para metas de aprendizagem quanto a competências interculturais ou culturais, aprendizagem cultural ou semelhante. Os quadros de referência referem-se, em sua diretriz, principalmente a um conceito de Michael Byram (BYRAM, 1997) e fornece as seguintes metas de aprendizagem (TRIM, QUETZ, SCHIESS, SCHNEIDER, 2009, p.103–109):

- Conhecimento declarativo (savoir), que inclui o conhecimento sócio-cultural e a consciência intercultural;
- Habilidade e conhecimento processual (savoir-faire), em que se conta habilidades práticas (por exemplo, habilidades sociais no sentido da habilidade de se comportar de acordo com convenções e de realizar as rotinas esperadas) e habilidades interculturais (por exemplo, a habilidade de lidar com desentendimentos culturais e com situações de conflito, além da habilidade de superar relações de estereótipo).
- Competências de personalidade (savoir-être), que incluem certas posturas, motivações, fatores de personalidade, etc. (se bem que este ponto é problematizado eticamente e pedagogicamente, já que é controverso até que ponto o ensino de idiomas pode e tem a permissão de influenciar as personalidades);
- E capacidade de aprendizagem (savoir apprendre), entendida como consciência e habilidades fonéticas, técnicas de aprendizagem e habilidades heurísticas.



Nas coletâneas de Adelheid Hu e Michael Byram (HU, BYRAM, 2009) assim como de Renate A. Schulz e Erwin Tschirner (SCHULZ, TSCHIRNER, 2008) são apresentados os conceitos existentes para a compreensão, a formação e a avaliação de competências interculturais na área do ensino de língua estrangeira. Nestas coletâneas as abordagens também variam muito e são, em parte, contraditórias (PIETZUCH, 2011).

A discussão se estende pela aceitação de “culturas” relativamente homogêneas, que passam a “conhecer” indivíduos (MUGHAN, 2009; DYKSTRA-PRUIM, 2008) através do conceito retomado, pela aquisição de “competência de comunicação intercultural” segundo o aluno (BYRAM, 1997) até abordagens que apresentem a cultura e a “competência comunicativa intercultural” explicitamente como complexas, mundialmente sobrepostas, sempre em mudança discursiva, complexos e, assim, bem difíceis de se entender (KRAMSCH, 2008; KRAMSCH, 2009; CASPER-HE).

Tendo em vista o fundamento teórico e empírico de uma perspectiva científico-cultural do tema “aprendizagem intercultural e cultural” no ensino de idiomas na área de alemão como língua estrangeira, no ano passado Claus Altmayer deu algumas sugestões (ALTMAYER, 1997; ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2005; ALTMAYER, 2006; ALTMAYER, 2013; ALTMAYER, 2015; ALTMAYER, KOREIK, 2010). Já em 1997, ele exigiu que o termo “cultura” fosse melhor fundamentado e que o termo fosse menos utilizado na linguagem do cotidiano (ALTMAYER, 1997). Com a sua obra “Cultura como Hipertexto” (ALTMAYER, 2004) e com as suas publicações subsequentes, Altmayer deu uma sugestão de como e com que base isto poderia acontecer de forma concreta.

A sua abordagem caracteriza-se principalmente pelo fato de que ela sugere, explicitamente concentrada na área de alemão como língua estrangeira, um conceito claro de cultura, que ela exige pesquisas empíricas de forma explícita e que ele utiliza o termo “aprendizagem cultural” e não como a maior parte das abordagens supra mencionadas falam de “aprendizagem intercultural”. Como a abordagem de Altmayer é assentada na área de alemão como língua estrangeira, ele foi escolhido aqui como ponto de partida para o trabalho apresentado neste documento.

2. AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Um aspecto central do que a história e cultura de um país ou da aprendizagem cultural podem conseguir de acordo com Altmayer na área do ensino de língua estrangeira é produzir uma contribuição à compreensão do outro, apesar de não haver uma visão homogênea de cultura (ALTMAYER 2004 : 38). Ele refere-se a uma posição que ele denomina “científico-cultural” (ALTMAYER 2004 15ff.) e recorre a teorias de várias áreas como a linguística, a sociologia (de conhecimento), a história, a antropologia e a etnologia na área dessas abordagens científico-culturais.

Um conceito central de Altmayer é “padrão de interpretação cultural”, que, em situações de comunicação entre participantes das “comunidades de comunicação” (KNAPP-POTTHOFF, 1997) são ativados, referindo-se a conhecimentos processuais da vida (ALTMAYER, 2004, p. 147–154). No foco da tentativa de ensinar “cultura” no meio da aula de alemão como língua estrangeira, está, para Altmayer, a sociedade de comunicação em língua alemã (KG) e seu conhecimento processual da vida – que o conhecimento de padrão de interpretação disponível e implícito têm que ser, para Altmayer, explícitos, visíveis e compreensíveis para os alunos(as) e para a comunidade de comunicação (KG). O objetivo deste processo de aprendizagem deve ser capacitar alunos(as) a participar dos discursos conduzidos na língua estrangeira (ALTMAYER, 2004, P. 150).

Em seu trabalho de 2004 Altmayer define este padrão de interpretação como “estruturas intersubjetivas”, que:

- contém um conhecimento abstrato e típico sobre um determinado campo de conhecimento;



- servem para relacionar novas experiências e novas informações para as estruturas de conhecimento existentes e conceder significado à novidade;
- não possuem uma saturação de experiências individual neles; trata-se de experiências coletivas armazenadas;
- apresentam uma certa constância e estabilidade em períodos mais longos e recorrem a processos de interpretação em comunidades de idiomas e de comunicação;
- não são ancoradas ao aparelho cognitivo de um indivíduo, mas são ao mesmo tempo uma comunidade de línguas e de comunicação (ALTMAYER, 2004, p.154).

As bases deste pensamento são a teoria da memória cultural (ASSMANN, 1992) e da memória coletiva (HALBWACHS, 1982), assim como os trabalhos para a teoria esquemática (RUMELHART, 1980). Esquemas conduzem, segundo os relatos de Altmayer, as nossas expectativas, na medida em que eles trazem à tona as memórias de experiências semelhantes e já realizadas. Assim, as novas informações percebidas do nosso sistema cognitivo são categorizadas e nós possuímos, em situações correspondentes (por exemplo ao fazer compras ou numa entrevista), um conhecimento de orientação, que, de acordo com a necessidade é ativado com a ajuda dos esquemas e que, dependendo das experiências que temos, também pode ser modificado e adaptado (Altmayer 2004 176ff.).

Em novas publicações, Altmayer define os padrões de interpretação culturais como elementos de conhecimento,...

- no conhecimento padronizado, condensado e estandardizado, i.e., em um nível de abstração médio situado e, nesse ponto, um conhecimento concreto, utilizável e contido sobre uma certa área de experiência;
- que serve, o quão concretas experiências e situações como caso de um tipo/padrão geral, para interpretar e categorizar, atribuir a experiência ou situação a um determinado sentido e orientar o nosso comportamento na situação correspondente.
- que é transmitido e armazenado no idioma e nos discursos, adquirido no processo de socialização em alguns discursos, que está a disposição para a compreensão e a criação de uma verdade coletiva nestes discursos e que, neste sentido, promovem comunidade;
- que, em cumprimento de ato do dia-a-dia e de situações comunicativas diárias, de um modo geral utilizadas irrefletidamente e conhecidas de um modo geral e obviamente exigidas, mas que em caso de necessidade também pode ter uma dimensão reflexiva e que também pode tornar-se tema também de interpretação controversa (ALTMAYER, 2015, p.27-28).

Em uma descrição resumida, Altmayer argumenta (Altmayer 2004: 262) que a cultura

Razoavelmente podem ser concebidos como aqueles esquemas da vida que estão à disposição dos integrantes de determinados grupos sociais quanto à interpretação da realidade, que “cultura”, neste sentido, de modo nenhum pode ser imediata, e que está disponível através de atos comunicativos, i.e. textos, que tornam os esquemas de conhecimento da vida e os padrões de interpretação, como preferimos denomina-los, o mais implícito.

Ele dá ênfase, então, nas bases de conhecimento intersubjetivas, i.e. naquilo que é considerado conhecimento óbvio para todos os participantes da comunicação.

Tendo em conta esta teoria, até hoje alguns trabalhos de pesquisa empíricos que abordaram o tema com variados focos surgiram (ALTMAYER, SCHARL, 2010; FORNOFF, in Vorbereitung; MARINGER, 2011; NEUSTADT, ZABEL, 2010; UCHARIM, 2011).

3. A CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo apresentado aqui também se sustentou nesta teoria em uma tese de mestrado. Processos de recepção de dois grupos probandos (adultos jovens no Brasil e na Alemanha), que assistiam a um mesmo filme e que respondiam a algumas perguntas, foram examinados. Para isso foram utilizados dois grupos de probandos que pertencem a KGs diferentes. A fim de fazer uso dos resultados do estudo também de maneira prática com alunos de 18 a 25 anos de idade que aprendem alemão como língua estrangeira e devido ao mais fácil acesso a tal grupo de probandos, os seguintes critérios foram determinados:

Critério	Grupo probando 1	Grupo probando 2
Idade	Entre 18 e 35 anos de idade	Entre 18 e 35 anos de idade
Nacionalidade	Brasileiros	Alemães
Local de moradia permanente	Brasil	Alemanha
Local de trabalho e/ou de estudo	Brasil	Alemanha
Língua-mãe	Português brasileiro	Alemão da Alemanha
Atividade	Estudante / Iniciante no mercado de trabalho (no máximo 10 anos de experiência de trabalho)	Estudante / Iniciante no mercado de trabalho (no máximo 10 anos de experiência de trabalho)

Tabela 1

A hipótese empírica examinada mais importante foi que, na interpretação de atos e de textos de acordo com membros de diferentes KGs o conhecimento do contexto pode ser utilizado na interpretação de textos diferentes. Além disso, deve-se avaliar se as interpretações de textos realmente se referem principalmente aos seguintes aspectos:

- que entendimento os receptores têm de como os atores quiseram dizer certos enunciados (influência das observações do contexto)
- se os enunciados são compreendidos
- quais identidades dos atores são respectivamente atribuídas
- quais associações ou categorizações são ligadas a certos atos de linguagem ou denominações.

Em terceiro lugar deve-se descobrir, na medida da pesquisa empírica, quais conhecimentos prévios os probandos das duas KGs diferentes tinham consigo na interpretação e como isto influenciou a mesma.

A fim de alcançar este objetivo, foi escolhido o método da triangulação, que tem vantagens da pesquisa qualitativa e quantitativa (FLICK, 2004), para que também se pudesse pesquisar se e quais interpretações dependem do pertencimento de algum dos dois grupos de probandos. Como objeto da pesquisa empírica foi escolhido um vídeo para se aprender um idioma com uma interação espontânea. Ante do trabalho a empresa Yabla colocou a disposição seus filmes para se aprender um idioma baixados. Os vídeos para se aprender um idioma em Yabla.de são direcionados a alunos de alemão como língua estrangeira do mundo inteiro e têm o objetivo de aproximar eles da língua e cultura alemãs. Para isso os vídeos são em alemão e são legendados em vários outros idiomas a fim de facilitar o entendimento de cada enunciado. Para

cada vídeo existe um jogo para se aprender o vocabulário. Além disso os vocábulos existentes no vídeo podem ser gravados (Yabla, 2013a). O Yabla oferece, além dos vídeos para se aprender alemão como língua estrangeira, plataformas de aprendizagem semelhantes para o espanhol, o francês, o italiano e o chinês. Elas são direcionadas para pessoas com bons conhecimentos de inglês ou de quem tem o inglês como língua nativa (Yabla, 2013b).

Foi escolhido um questionário preenchido anonimamente que foi elaborado de acordo com critérios qualitativos e quantitativos (SCHUMANN, 1997; RAAB-STEINER, BENESCH, 2008; MÖHRING, SCHLÜTZ, 2010; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010) e que se encontrava online para preenchimento (Ele pode ser visualizado em <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> (versão em português brasileiro) e em <http://befragungvideo2013.wordpress.com/> (versão em alemão).

Pela análise das respostas, conforme é comum na pesquisa qualitativa, resultados são obtidos pela elaboração de tipos ideais através de uma comparação sistemática (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010). Os probandos foram informados tendo em vista o tema do questionário, que se trata de um trabalho de mestrado e que eles devem assistir a um vídeo e responder algumas perguntas sobre ele. Os probandos não foram avisados que se tratava de um estudo de comparação cultural.

Um problema central, que resultou da concepção do estudo, foi a capacidade de ser traduzido. Nessa ocasião precisava ser levado em consideração que o estudo era direcionado a pessoas com línguas maternas diferentes. Neste contexto surgiram perguntas diversas. A fim de tornar o questionário acessível às pessoas que têm pouco ou nenhum conhecimento de alemão, as perguntas tiveram que ser traduzidas e os vídeos legendados. Isto ocorreu consultando dois falantes nativos que moram na Alemanha, mas que são parte do KG do grupo brasileiro de probandos. Ao mesmo tempo foram antecipados processos de compreensão do grupo de probandos brasileiros, embora também tenha sido antecipado em quais partes os problemas de compreensão, *rich points* (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) ou lacunas (SCHRÖDER, 1998) surgiriam. Para o vídeo, trataram-se, especialmente, de dois aspectos:

- O conceito de “Schlagerschublade” (a partir de 1:33)
- O conceito de “kitschig” (“brega”) (a partir de 1:44)

Foi problemático o fato da tradução da legenda também antecipar aspectos culturais e processos de interpretação para os probandos brasileiros. Os termos “kitschig” (“brega”) e “Schlagerschublade” foram difíceis ou impossíveis de serem traduzidos. Poderia-se traduzir o termo “kitschig” como “brega” segundo o dicionário Aulete (Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013a; Michaelis - Dicionário de Português online, 2013a) e “Schlager” como “piegas” (Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013b; Michaelis - Dicionário de Português online, 2013b), porém há outras conotações neste caso.

Estas partes, que, devido à difícil tradução podem ser entendidas como *rich points* ou lacunas, surgiram já na tradução da legenda como pontos de fundamento para a aprendizagem cultural: Referências em relação a classificações (“Schlager”, “kitsch”) foram feitas nesse processo, em que pode-se presumir que os falantes e membros da KG de língua alemã conhecem os termos na maioria das vezes, mas que os membros brasileiros não conhecem, já que se trata de um gênero de “Schlagemusik” que é tipicamente e especificamente alemão e que toca em alemão.

Para testar a hipótese de que para membros de KGs diferentes na interpretação de atos e de textos dependendo da KG se utiliza padrões de interpretação e conhecimentos prévios diferentes, perguntas tendo em vista a compreensão e interpretação do vídeo, principalmente, pareciam razoáveis. Para isto perguntas com os seguintes aspectos tiveram que ser formuladas:



- a) Como o vídeo é classificado em geral
- b) Se, considerando a percepção da compreensão do vídeo legendado, há diferenças entre os grupos probandos
- c) Quais identidades são atribuídas aos atores
- d) Quais intenções são atribuídas aos atores
- e) Quais associações e categorizações são conectadas com certas atividades de língua ou denominações
- f) O que o probando notou, respectivamente
- g) Quais *rich points* ou lacunas são apresentados no vídeo

Os questionários e as questões podem ser vistos online em <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> em português e em alemão em <http://befragungvideo2013.wordpress.com/>. Eles foram criados, revistos e avaliados com a ajuda do software Google Forms.

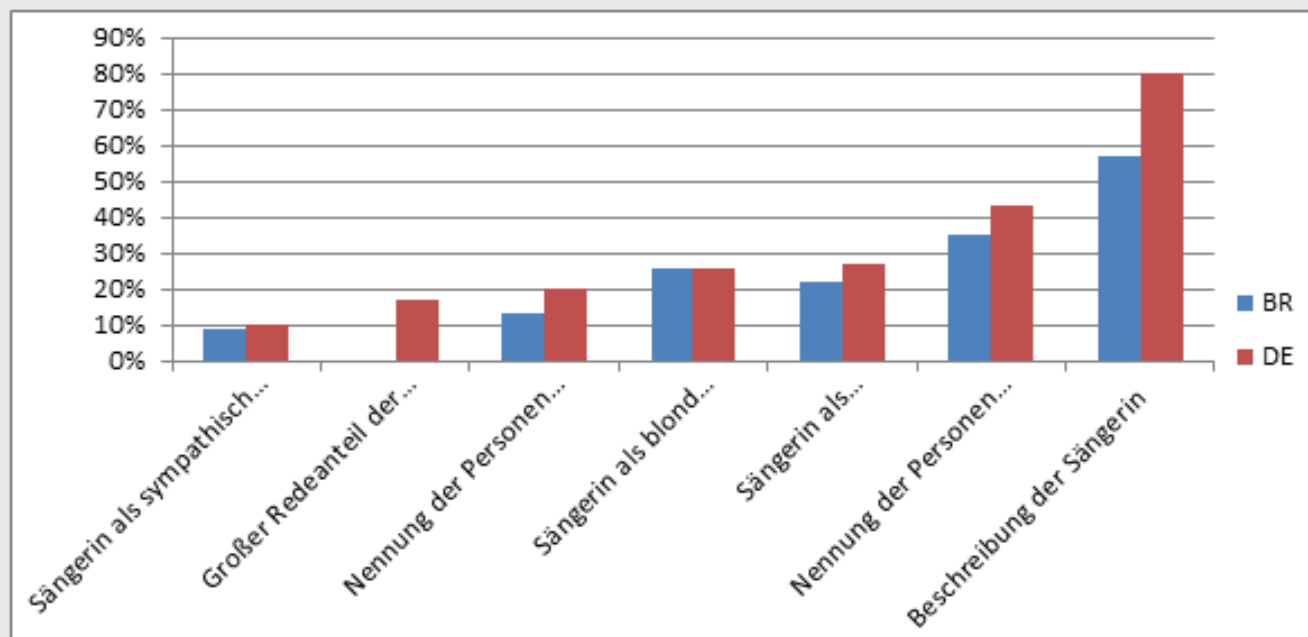
4. OS RESULTADOS DO ESTUDO

No total os questionários foram preenchidos 60 vezes, dentre os quais 27 em português brasileiro e 33 em alemão. No grupo brasileiro havia 23 questionários válidos e preenchidos, dos quais 13 foram preenchidos por homens e 10 por mulheres.

A idade média do grupo brasileiro era de 28 anos de idade (tanto em meio aritmético quanto em mediana) e de 26 anos (mediana)(25,6 anos – média aritmética) no grupo alemão.

As respostas das perguntas formuladas abertamente foram, em ambos os grupos, surpreendentemente semelhantes; é, então, de se partir do princípio de que os vídeos foram percebidos de forma semelhante. O resumo das respostas às perguntas sobre atores dos vídeos pode servir como exemplo dessas percepções semelhantes: Aqui a maioria (tanto brasileiros quanto alemães) descreveu as pessoas presentes no vídeo uma após a outra, porém não mencionaram ambos os homens individualmente (13 pessoas / 43% dos alemães e 8 pessoas / 35% dos probandos brasileiros). Uma parte maior ainda (6 pessoas / 20% dos alemães e 3 pessoas / 13% dos brasileiros probandos) fez o mesmo, mas mencionou os dois homens individualmente. Uma quantidade de tamanho igual de pessoas de ambos os grupos de probandos descreveu a cantora como loira (8 pessoas / 26% dos probandos alemães e 6 pessoas / 26% dos probandos brasileiros) e ela também foi descrita por 3 alemães (10%) e 2 brasileiros (9%) como simpática. A cantora foi descrita por muitos dos probandos (8 / 27% dos alemães e 5 / 22% dos brasileiros) como cantora líder. A voz boa ou forte da cantora foi descrita por uma pessoa brasileira (4%) e por duas alemãs (7%). No total, a cantora foi quem foi mais descrita (por 24 / 80% dos alemães e 13 / 57% dos brasileiros). Somente probandos alemães perceberam que a cantora falava mais (4 / 13% ou 5 / 17% dos probandos alemães, se bem que esta afirmação só foi feita por uma resposta excepcional de forma implícita). O chapéu do homem do lado esquerdo chamou a atenção de tantos alemães (2 / 7%) quanto brasileiros (2 / 9%). Além disso, a mesma quantidade de probandos (2 de cada grupo) descreveu este mesmo homem como engraçado ou humorístico. O homem do lado direito foi descrito por 6 alemães (20%) e 3 brasileiros (13%), dentre os quais 3 alemães (10%) o descreviam como “calmo” e 2 como “maneiro”. 3 (13%) dos probandos brasileiros perceberam que ele era “descontraído”, “tímido” e que falava rápido e pouco. O homem à esquerda foi descrito por 5 alemães (17%) e 5 brasileiros (22%). Aqui é mostrado, então, que ambos os grupos reagiram de forma semelhante às perguntas:

Figura 1 – Descrição dos atores do vídeo (descrições variadas)



A única diferença entre os grupos é que os probandos brasileiros não descreveram aspectos da grande parte em que a cantora falou (descrito por 4 ou 5 probandos alemães). Aqui também percebe-se que a frequência das respostas se distribui de forma homogênea e não se percebe diferenças muito grandes.

Perguntou-se, no estudo, quanto à interpretação de acordo com o contexto dos probandos das palavras “Schlager” e “kitschig” (lacunas/*rich points*). Como exemplo para a lacuna “Schlager”, resultou-se a seguinte imagem: Considerando a pergunta quanto o entendimento da palavra “Schlager”, resultou-se uma imagem semelhante. Abaixo pode ser visto um gráfico que mostra os dados mais frequentes

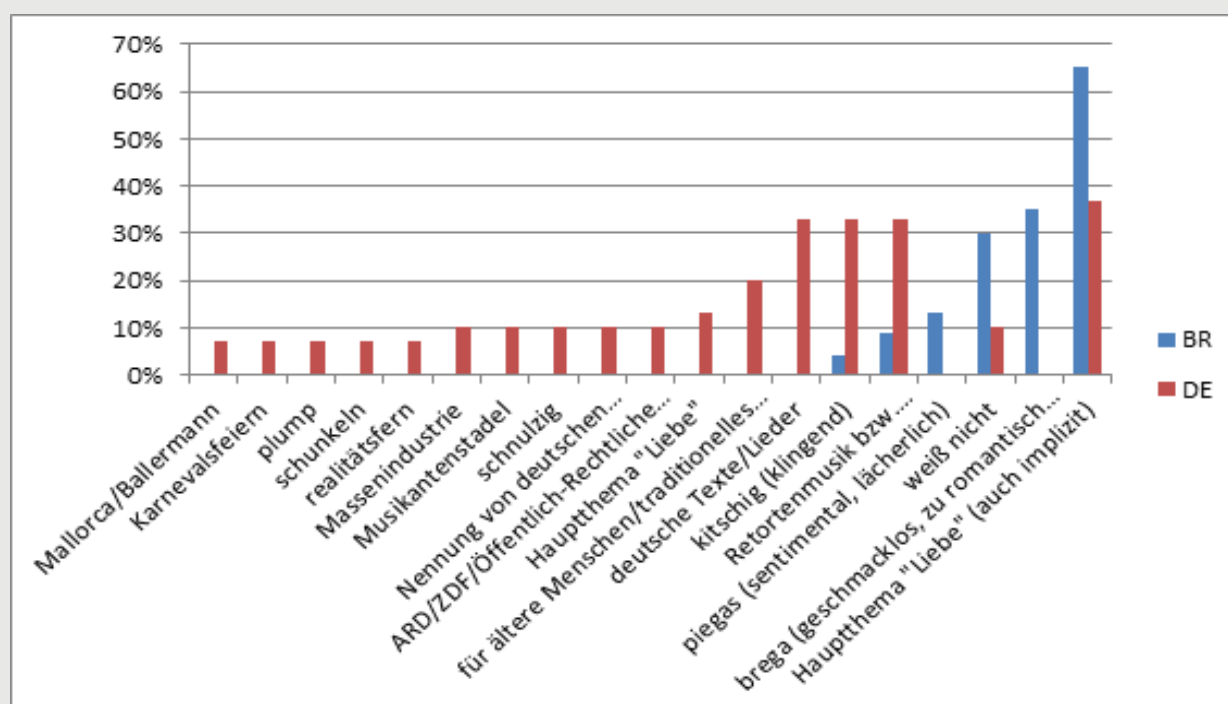


Gráfico 2 – Aspectos mais mencionados como resposta à pergunta sobre o significado de “Schlager” e “Schlagerschublade” (apenas menções de mais de uma pessoa)

Além dos aspectos demonstrados no gráfico, foram mencionados mais pontos (Ver anexo 11). Tanto considerando o que os probandos brasileiros entenderam como “Schlager” quanto considerando o que significava “kitschig” segundo a opinião deles, mostrou-se que os probandos brasileiros, apesar dos termos alemães utilizados, concordaram, no seu entendimento, considerando vários aspectos (Trata-se de amor, não é natural / é estereotipado, é exagerado).

Também é de se notar que, especialmente através da referência dos inquiridos alemães quanto a práticas alemãs específicas (Musikantenstadel, ARD/ZDF, música para pessoas mais velhas, menção de artistas de “Schlager” e textos de “Schlager”, etc.), era impossível tornar o significado completo acessível para os inquiridos brasileiros, já que estes fenômenos são desconhecidos da sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *rich points*/ lacunas “kitschig” e “Schlager” demonstraram ser muito interessantes na aprendizagem cultural com uso deste tipo de vídeos para se aprender um idioma. Aqui foi aplicado o conhecimento processual implícito considerando a classificação e com isso a posição social da banda pelos falantes no vídeo (neste caso, principalmente pela cantora). Esse conhecimento processual é, conforme foi visto anteriormente e conforme os resultados puderem mostrar, não tão compreensível pelos não-nativos e pessoas que não conhecem a prática social e a classificação de “Schlager” e de “kitsch”. Apesar disso, o estudo também pôde demonstrar que os probandos brasileiros foram capazes, através do contexto, de estabelecer uma analogia para o gênero musical e de criar uma classificação que era semelhante a “Schlager” e “kitsch”.

Com o estudo pôde ser comprovado que, no contexto de *rich points*, diversos padrões de interpretação e conhecimentos contextuais diferentes tiveram uma função na interpretação dos probandos de atos e enunciados. Os *rich points* que apareceram no vídeo incluem padrões de percepção, de crença, de avaliação e de ação (padrão de interpretação). Eles podem, então, ser considerados como algo que une a KG correspondente (no caso, os jovens alemães, que se diferenciam das pessoas mais velhas que ouvem “Schlager”). Eles têm, então, uma função no discurso (ver seção 9.1) que é de importância para os membros da KG analisada. Esses resultados levam a conclusões interessantes no trabalho com *rich points*/lacunas no ensino de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, Michael. A Linguistics for Ethnography. Journal of Intercultural Communication, v. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.immi.se/intercultural/nr16/agar.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2016, 12:00:00.
- AGAR, Michael. Language Shock: Understanding the culture of conversation. New York: Harper, 1996.
- AGAR, Michael. Making sense of one other for another: Ethnography as translation. Language & Communication, v. 31, n. 1, p.38–47, 2011.
- ALTMAYER, Claus. Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.
- ALTMAYER, Claus. Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. Fremdsprachen Lehren und Lernen, v. 35, p.44–59, 2006.

ALTMAYER, Claus. Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, p.11–29, 2013. Disponível em: <<http://www.daad.ru/wort/wort2012/5+Altmayer.pdf>>.

ALTMAYER, Claus. Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache: Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. Deutsch als Fremdsprache, v. 42, n. 03, p.154–159, 2005.

ALTMAYER, Claus. Sprache/Kultur - Kultur/Sprache: Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: DOBSTADT, M.; FANDRYCH, C.; RIEDNER, R. (Org.). Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen, Frankfurt am Main: Lang, 2015, p.17–36.

ALTMAYER, Claus. Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 6, n. 3, 1997. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>>.

ALTMAYER, Claus; KOREIK, Uwe. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Org.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch, Berlin, New York: de Gruyter, 2010, p.1378–1391.

ALTMAYER, Claus; SCHARL, Katharina. „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“: Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 15, n. 2, p.43–60, 2010.

ASSMANN, Jan. Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck, 1992.

AULETE - DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA INTERNET. brega. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/brega>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.

AULETE - DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA INTERNET. piegas. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.

BYRAM, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CASPER-HEHNE, Hiltraud. Überlegungen zur Bewertung der Qualität von interkulturellem DaF-Unterricht. In: SCHULZ, R.; TSCHIRNER, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.310–327.

DYKSTRA-PRUIM, Pennylyn. Developing an Intercultural Curriculum: Challenges and Lessons Learned. In: SCHULZ, R.; TSCHIRNER, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.71–87.

FLICK, Uwe. Triangulation: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

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

HALBWACHS, Maurice. Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer, 1982.

- HU, Adelheid; BYRAM, Michael (Ed.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2009.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: KNAPP-POTTHOFF, A.; LIEDKE, M. (Org.). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: Iudicum, 1997, p.181–205.
- KRAMSCH, Claire. Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: HU, A.; BYRAM, M. (Org.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen: Narr, 2009, p.107–121.
- KRAMSCH, Claire. The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives. In: SCHULZ, R.; TSCHIRNER, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicum, 2008, p.5–27.
- MARINGER, Isabelle. Das kulturelle Deutungsmuster Europa im deutschen Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.
- MICHAELIS - DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Significado de “brega”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/brega%20_918830.html>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- MICHAELIS - DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Significado de “piegas”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- MÖHRING, Wiebke; SCHLÜTZ, Andrea. Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung. 2. ed. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- MUGHAN, Terry. Business and management theories of Intercultural Competence. In: HU, A.; BYRAM, M. (Org.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen: Narr, 2009, p.31–49.
- NEUSTADT, Eva; ZABEL, Rebecca. „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“. Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 15, n. 2, p.61–80, 2010.
- PIETZUCH, Jan-Paul. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens? Deutsch als Fremdsprache, v. 48, n. 1, p.39–48, 2011.
- PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika. Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. 3. ed. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 2010.
- RAAB-STEINER, Elisabeth; BENESCH, Michael. Der Fragebogen: Von der Forschungsidee bis zur Auswertung mit SPSS. Wien: Facultas, 2008.
- RUMELHART, David. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: SPIRO, R.; BRUCE, B.; BREWER, W. (Org.). Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives of Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education, Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1980, p.33–58.
- SCHRÖDER, Hartmut. Ethnozentrismus, Stereotype und Lakunen: Methodologische Überlegungen zur Analyse interkultureller Kontaktsituationen. In: USKE, H.; VÖLLINGS, H.; ZIMMER, J.; STRACKE, C. (Org.).

Soziologie als Krisenwissenschaft: Festschrift zum 65. Geburtstag von Dankwart Danckwerts, Münster: Literaturverlag, 1998 (Politische Soziologie, 11), p.41–56.

SCHULZ, Renate; TSCHIRNER, Erwin (Ed.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008.

SCHUMANN, Siegfried. Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 1997.

TRIM, John; QUETZ, Jürgen; SCHIEß, Raimund; SCHNEIDER, Günther (Ed.). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin: Langenscheidt, 2009. p.244.

UCHARIM, Anja. „In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“: Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.

YABLA. deutsch.yabla: German Video Immersion. Disponível em: <<http://german.yabla.com/de/>>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.

YABLA. Yabla: Online Language Immersion. Disponível em: <www.yabla.com>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.

*Recebido em 07 de abril de 2016.
Aprovado em 20 de outubro de 2016.*

KINDHEIT, FLUCHT UND VERTREIBUNG IM ZWEITEN WELTKRIEG – EIN ERFAHRUNGSBERICHT

Ursula Schröder
Wilhelm Schröder
Andreas Schröder
Ulrike Schröder

1. Einleitung

Bis zu 14 Millionen Menschen mussten ab 1945 ihre Heimat in Ost- und Ostmitteleuropa verlassen – die nun polnischen Gebiete jenseits von Oder und Neiße, Ostpreußen und die kulturell gemischten Randgebiete von Böhmen und Mähren, nun Teil der Tschechoslowakei, außerdem Ungarn, Jugoslawien und Rumänien, was neuere Studien als die größte Völkerwanderung seit der Antike bezeichnen (Kleikamp 2015). Das Thema ‘Zweiter Weltkrieg’, ‘Flucht und Vertreibung’ und generell ‘Kriegserfahrungen’ ist nach langem Schweigen in Deutschland seit einigen Jahren wieder aktuell,¹ u.a. auch im Rahmen der Debatte um die Publikation von Günther Grass’ Novelle *Im Krebsgang* (2002) angestoßen worden. In dieser Erzählung, in der Grass von der dramatischen Versenkung des Flüchtlingsschiffes *Wilhelm Gustloff* im Jahre 1945 erzählt, mahnt der ‘Alte’, der dem Erzähler einen Schreibauftrag für die Novelle erteilt, eigentlich sei es an seiner Generation gewesen, der Geschichte der ostpreußischen Flüchtlinge eine Stimme zu verleihen: “Niemals, sagt er, hätte man über so viel Leid, nur weil die eigene Schuld übermächtig und bekennende Reue in all den Jahren vordringlich gewesen sei, schweigen, das gemiedene Thema den Rechtsgestricken überlassen dürfen.” (Grass 2002, 99).²

In dem nachfolgenden Text kommen zwei Zeitzeugen des Zweiten Weltkriegs zu Wort, die beide damals Kinder gewesen sind: die bei ihrer Flucht aus Ostpreußen zehnjährige Ursula Schröder, die ihre persönliche Geschichte erzählen wird, und ihr Mann, Wilhelm Schröder, der den Krieg als ältestestes Kind einer vierköpfigen Familie in Verden an der Aller in Westdeutschland erlebt hat. Beide Erlebnisberichte gehen auf die Veranstaltung *Infância, Fuga e Desterra na Segunda Guerra Mundial* zurück, die an der UFMG in Belo Horizonte am 8. März 2016 vom NEGUE (*Núcleo de Estudos de Guerra e Literatura*) sowie der *Área de Alemão* organisiert wurde.

2. Ursula Schröder: Flucht aus Ostpreußen

Ostpreußen war bis zum Ende des 2. Weltkriegs die nordöstlichste Provinz Deutschlands. Deutschlands Grenzen am 31.12.1937 sehen wir in Karte 1.

¹ Vgl. u.a. Bode *Die vergessene Generation. Kriegskinder brechen ihr Schweigen* (2009).

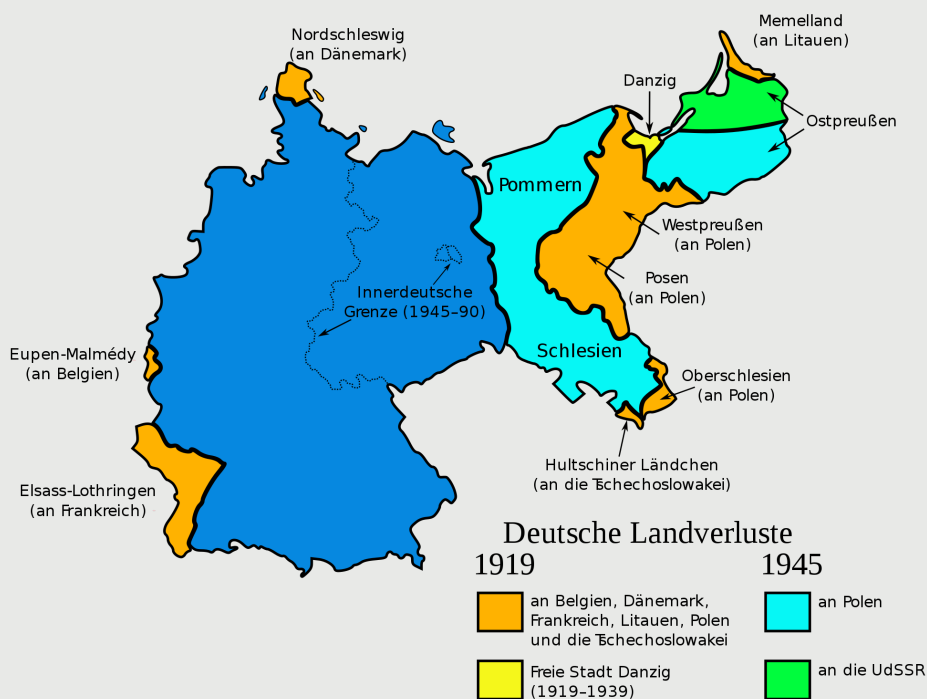
² Zum Tabubruch, der durch das Buch *Im Krebsgang* (Grass 2002) ausgelöst wurde, vgl. u.a. die “Literaturdebatte: Autoren unter Generalverdacht” von Volker Hage in DER SPIEGEL, 09.04.2002.



Deutsches Reich 31.12.1937

Quelle: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2e/DR1937.1.png>

Die Provinz Ostpreußen gehört zu Preußen (blau) und bildet eine Exklave des deutschen Reichs im Nordosten. Bereits nach dem 1. Weltkrieg musste Deutschland Gebiete abtreten, die auf der Karte in Bild 2 hellblau eingezeichnet sind. Nach dem Zweiten Weltkrieg fielen außerdem die grünen Gebiete an Polen und die gelben an die Sowjetunion. Aus diesen Gebieten wurde die deutsche Bevölkerung nach 1945 vertrieben, wenn sie nicht bereits im Januar und Februar 1945 vor der anrückenden Roten Armee geflohen war.



Gebietsverluste 1919-1945

Quelle: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ea/DeutscheLandverluste.svg/2000px-DeutscheLandverluste.svg.png>

Die Landschaft Masurens, in der meine Geburtsstadt liegt, ist heute polnisch und ein beliebtes touristisches Ausflugsziel. Sie ist von weiten hügeligen Landschaften, langen Alleen, gotischen Bauwerken, Ordensburgern sowie barocken Kirchen geprägt und trägt außerdem den Beinamen "Land der 1000 Seen". Eine Besonderheit ist das Frische Haff,³ eine Art Lagune, die im Norden durch eine schmale Landzunge, die Frische Nehrung, von der Ostsee getrennt ist. Wegen ihrer reichen Getreide- und Kartoffelernten wurde Ostpreußen damals auch die "Kornkammer Deutschlands" genannt.

Hier wurde ich 1935 in Bischofsburg geboren und erlebte eine unbeschwerter Kindheit. Auch nach Beginn des 2. Weltkriegs 1939 blieb unsere Stadt von Kriegsfolgen weitgehend verschont. Berichte über den Krieg haben unsere Eltern sicher auch von meinen Brüdern und mir ferngehalten.

Im November 1944 besuchte uns ein Onkel – er war Soldat – und machte meine Mutter auf die Dringlichkeit einer Flucht aufmerksam, da die Russen immer näher kamen. Er riet ihr, Pakete an eine Adresse in Mitteldeutschland zu senden. Meine Mutter schickte daraufhin Betten, Wäsche und Babysachen in den Westen. Sie war außerdem schwanger. Ich verlebte im Kreise meiner Familie (mein Vater war 45 Jahre alt, meine Mutter 43, meine beiden Brüder 6 und 8 Jahre, ich selbst 9 Jahre) ein schönes Weihnachtsfest,⁴ bis im Januar 1945 die Rote Armee (= Russen) Ostpreußen erreichte. War durch Verordnungen bisher eine Evakuierung der Bevölkerung durch den Staat verhindert worden, wurde nun der Befehl zur Evakuierung erteilt.⁵ Mein Vater befand sich zu dieser Zeit als Soldat in einer Stadt ca. 30 km von unserer Heimatstadt entfernt, wo er mit seiner Einheit zur Bewachung von ca. 1000 russischen Kriegsgefangenen eingeteilt war. Auch seine Einheit erhielt den Marschbefehl, mit den Gefangenen die Stadt zu verlassen. Allerdings bekam er die Genehmigung, im Treck der Einheit seine Familie mitzunehmen, was er meiner Mutter mitteilte. Sie packte daraufhin Kisten und Koffer mit Wäsche, Porzellan und Silberbesteck. Wir Kinder wurden besonders warm angezogen, teilweise mit doppelter Kleidung, denn es lag tiefer Schnee, und die Temperaturen betrugen über 20 Grad unter Null. Außerdem bekamen wir jedes einen ledernen Beutel um den Hals; darauf waren vermerkt: Vorname, Familienname, Geburtsdatum und -ort, letzter Wohnort, Namen der Eltern und die Adressen von zwei Verwandten in Berlin, für den Fall, dass ein Kind verloren gehen sollte.⁶

Um den 20. Januar 1945 kam die Einheit meines Vaters mit 16 Pferdewagen, auf denen sich schon andere Flüchtlinge befanden, und holte uns ab. Wir fuhren im Treck (meine Mutter und wir Kinder) Richtung Ostsee. Das war zu diesem Zeitpunkt die einzige Möglichkeit, in Richtung Westen zu gelangen, da die Rote Armee bereits so weit vorgedrungen und der Landweg daher schon abgeschnitten war. Wir kamen jedoch zunächst nur bis Bischofsstein, eine Stadt, die ca. 30 km von unserer Heimatstadt entfernt lag, wo sich die Trecks stauten, so dass wir ca. eine Woche dort saßen. Gegen Ende Januar – ich kann mich erinnern, schon Kanonendonner gehört und Flieger gesehen zu haben, so nah war die Front bereits – mussten wir

³ Länge: 80 km; geringste Breite 7,5 km.

⁴ Diese Wahrnehmung spiegelt nicht nur die Perspektive des Kindes wider, sondern entspricht der allgemeinen Eindrücke, der auch seitens der NS-Propaganda vermittelt werden sollte. So schreibt etwa Kossert (2001: 351) aus Masuren 1944: "Das Weihnachtsfest wurde in trügerischer Ruhe gefeiert."

⁵ Infolge der offiziellen Durchhalte-Parolen der Nationalsozialisten wurden die notwendigen Vorkehrungen zur Evakuierung der Gebiete im Osten vielfach absichtlich zu spät getroffen (Broszat & Frei 1989, 287). Aufschlussreich ist hierzu auch die folgende Passage: "Aber noch immer lebte die Hoffnung, daß die 'russische Dampfwalzwalze' gestoppt und weitere Territorialgewinne verhindert werden können. Wer sich dennoch nicht beruhigen ließ und sich weiter westwärts abzusetzen wünschte, stieß auf das strikte, bis zur Todesstrafe reichende Verbot des ostpreußischen Gauleiters Erich Koch und der NSDAP. In diesem Verbot lagen dann auch die Hauptgründe für das Chaos, das wenige Tage nach Eröffnung der sowjetischen Winteroffensive am 12. Januar 1945 ausbrach. Nichts war vorbereitet, nichts war organisiert, als sich herausstellte, daß Panzer und Infanterie der roten Armee überall die deutschen Linien durchbrachen...." (Giordano 2004: 100).

⁶ Viele Kinder sind auf der Flucht verloren gegangen, teilweise vom Roten Kreuz erst Jahre später wiedergefunden worden. Davon, wie diese Kinder unter anderem über Jahre in den Wäldern Litauens überlebt haben, handeln die Bücher *Wir sind die Wolfskinder: Verlassen in Ostpreußen* (Winterberg 2014) und *Wolfskind: Die unglaubliche Lebensgeschichte des ostpreußischen Mädchens Liesabeth Otto* (Jacobs 2011).

dann überstürzt aufbrechen und fuhren mit dem Pferdewagen in Richtung Ostsee weiter. Die Fahrt bis zur Ostsee dauerte mehrere Tage und wurde immer wieder von Staus unterbrochen. Es ging wegen der vielen Flüchtenden in Pferdewagen oder zu Fuß nicht weiter.



Flucht bei Bischofsstein

Quelle: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c6/Bundesarchiv_Bild_146-1976-072-09,_Ostprou%C3%9Fen,_Fl%C3%BChtlingtreck.jpg

Am 2. Februar erreichten wir nach ca. 100 weiteren Kilometern das Frische Haff, das zu diesem Zeitpunkt die einzige Möglichkeit bot, durch Überquerung des Eises auf die Nehrung und weiter in Richtung Westen zu gelangen. Da zu diesem Zeitpunkt ca. 24 Grad Minus herrschten, war das Haff zugefroren und daher eine Überquerung möglich. Dieser Fluchtweg wurde von vielen tausenden Menschen gewählt. Das Eis wurde dadurch brüchig und der Übergang besonders gefährlich. Da zusätzlich russische Jagdflugzeuge (Tiefflieger) auf die Trecks auf dem Eis schossen und Granaten abwarfen, wagten wir den Übergang über das Haff (ca. 10 km) nur bei Nacht. Auch unser Treck wurde beschossen. An manchen Stellen war das Eis schon brüchig, und vier der Pferdewagen samt den Pferden versanken in den Eisschollen. Auch der Wagen mit unserem Gepäck gehörte dazu. Nun hatten wir nur noch das, was wir am Körper trugen. Trotzdem waren wir froh, als wir die Nehrung erreichten. Auch hier ging es nicht sofort weiter, da sich auf der Nehrung, die nur 600 bis 2000 Meter breit ist, neue Staus bildeten.

Nach ca. 20 km erreichte unser Treck mit seinen nur noch zehn Wagen Stutthof, wo wir in Verwaltungsgebäuden untergebracht wurden und die Nacht verbrachten. Erst viele Jahre später erfuhr ich, dass diese Verwaltungsgebäude zu dem KZ Stutthof gehörten. Am nächsten Tag brachte uns ein LKW der deutschen Wehrmacht ins 50 km entfernte Danzig. Die Einheit meines Vaters wurde anderweitig

eingesetzt, weshalb wir uns von ihm trennen mussten. In Danzig wurden wir bei einer Familie untergebracht, wo wir uns eine Woche aufhielten. Dann wurden wir mit LKW weiter Richtung Westen gefahren, bis wir in Pasewalk ankamen. Die Entfernung von Danzig bis Pasewalk betrug ca. 400 km. Von hier aus wurden Züge eingesetzt, die die Flüchtlinge weiter in Richtung Westen bringen sollten. Unser Zug sollte uns nach Nordwestdeutschland, nach Oldenburg in der Nähe von Bremen bringen.

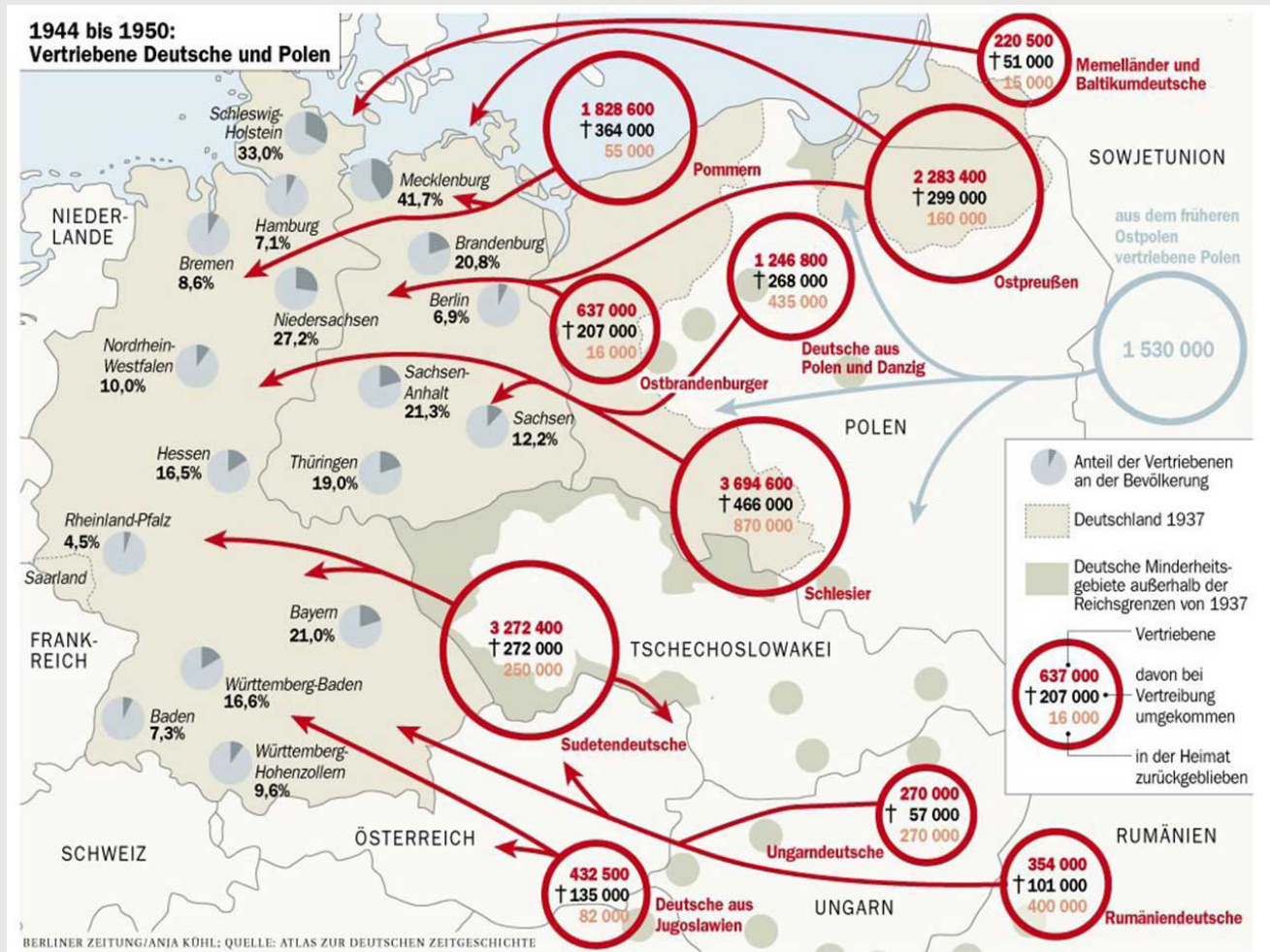


Evakuierung mit dem Zug

Quelle: http://www.hist-chron.com/eu/CSSR/ZDF2004_NS-bes-u-rache-vertreibungen-d-fluechtlingszug-ankunft-Berlin-sommer-1945.jpg

In der Nähe von Verden (ca. 30 km südlich von Bremen) überflogen unseren Zug englische Tiefflieger. Da der Zug, um nicht sichtbar zu werden, in einer bewaldeten Senke gehalten hatte, hatten die Tiefflieger uns nicht entdeckt und drehten ab. Auf unserem Zug befand sich zur Abwehr eine Flak, eine Flugabwehrkanone, aus der man auch aus einem fahrenden Zug auf angreifende Flugzeuge schießen kann. Der Soldat, der diese Flak bediente, fühlte sich offensichtlich angegriffen und begann, die schon im Wegflug befindlichen Flugzeuge zu beschießen. Diese kehrten daraufhin um und eröffneten das Feuer auf den Zug. Die Flüchtlinge rannten in Panik aus dem Zug über ein Feld in einen nahen Wald. Hierbei wurden viele Menschen verletzt und 14 getötet. Die Lokomotive des Zugs wurde so schwer beschädigt, dass eine Weiterfahrt nicht mehr möglich war. So wurden wir in einem nahe gelegenen Dorf untergebracht, wo wir bis 1950 wohnten.

Dies war das Ende eines rund 1000 km langen Fluchtwegs, der um den 20. Januar 1945 begann und am 22. Februar 1945 endete. Aus Ostpreußen flohen insgesamt ungefähr 2,3 Millionen Menschen, ca. 300.000 kamen dabei ums Leben, nur 160.000 blieben dort. Die Fluchtbewegungen sind in Bild 5 zu sehen:



Nachdem wir eine Unterkunft gefunden hatten, schrieb meine Mutter an die Familie, an die sie im November 1944 mehrere Pakete geschickt hatte. Und tatsächlich: Der Postweg funktionierte noch, und wir erhielten nach einiger Zeit unsere Pakete. Es war das Einzige, was wir gerettet hatten, denn alles andere war ja im Haß versunken. Da ja auch die Babysachen in den Paketen waren, hatte mein Bruder, der Anfang Juni 1945 geboren wurde, als Einziger eine vollständige und schöne Kleiderausstattung.

Im Juli 1945 wurde mein Vater aus russischer Gefangenschaft entlassen und erhielt von Verwandten aus Berlin, bei denen wir uns nach der Flucht gemeldet hatten, unsere Adresse. Er kam zu uns, und so war die Familie wieder vereint und ein neuer Lebensabschnitt konnte beginnen.

3. Wilhelm Schröder: Krieg in Verden

Ich bin im November 1933 in der Kleinstadt Verden geboren. Die Stadt liegt in der Nähe von Bremen (35 km) im Bundesland Niedersachsen, damals noch Provinz Hannover. Damals lebten meine Eltern mit uns Kindern (drei Söhne) bei den Eltern meines Vaters, der mit seinem Vater in Verden eine Schlachtereibetrieb.

Im Januar 1933 begann die sogenannte Nazizeit. Der Führer der NSDAP, Adolf Hitler, wurde von Reichspräsident Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Schon sechs Jahre später, am 01.09.39 begann der Weltkrieg in Polen, zunächst im Raum Danzig. Am 03.09.39 erklärten die Franzosen und Engländer den Deutschen den Krieg, um den Polen zu helfen, weshalb immer mehr deutsche Männer in den Krieg

⁷ Originalquelle: *Atlas zur deutschen Zeitgeschichte*, veröffentlicht in der *Berliner Zeitung* Ausgabe 19, November 2014, S. 8.

eingezogen wurden. Damit musste auch mein Vater rechnen, der damals 27 Jahre alt war. Er gehörte zur Freiwilligen Feuerwehr in Verden und hatte deswegen die Möglichkeit, eine Einberufung zu den Kampftruppen zu vermeiden.

Wilhelmshaven, eine Hafenstadt an der Nordsee, wurde in dieser Zeit zum Kriegshafen, d.h. zum Heimathafen für die deutschen Kriegsschiffe. Das hatte zur Folge, dass die Stadt und somit das Hafengelände von englischen Militärflugzeugen bombardiert wurde. Es entstanden immer wieder Brände, die von der Feuerwehr gelöscht werden mussten. Feuerwehrleute waren also gefragt. Mein Vater meldete sich in Wilhelmshaven und vermied dadurch eine Einberufung zu den Kampftruppen in Polen, Frankreich und später auch Russland.

Dennoch wurde mein Vater bei einem Bombenangriff, bei dem Löscharbeiten notwendig wurden, schwer verletzt, so dass ein Bein amputiert werden musste. Während dieser Amputation ist er im Oktober 1940 gestorben. Nur einen Tag nach seinem Tode wurde meine Schwester geboren, weshalb meine Mutter zunächst über den Tod ihres Mannes zunächst nicht informiert wurde. Sie wurde zu ihren Eltern gebracht, die in der Nähe von Verden (in Dauelsen) eine Bäckerei betrieben.

Bald nach dem Ereignis zog unsere Mutter mit ihren vier Kindern aus dem Hause ihrer Schwiegereltern wieder aus, und wir lebten in einer anderen Wohnung in Verden. Sie erhielt eine Hinterbliebenenrente, von der sie mit uns vier Kindern leben musste. Es klappte allerdings nur mit der zusätzlichen Unterstützung der Großeltern. Vom Krieg haben wir zunächst nicht viel mitbekommen. Später allerdings wurden die in der Nähe von Verden gelegenen Großstädte Bremen und Hamburg nachts oft bombardiert, und wir konnten von Verden aus den von den Bombenbränden rot gefärbten Himmel sehen. Wir mussten dann mitten in der Nacht häufig in den Luftschutzkeller. Hin und wieder fielen auch in unserer Nähe Brandbomben. Aber abgesehen davon verlief das Leben völlig normal. Von dem Fortgang des Krieges erfuhren wir nur über den Rundfunk.



Britische Soldaten in Verden

Quelle: http://images.google.de/imgres?imgurl=http://www.erfurt-web.de/images/thumb/LuftschutzkellerMarktstra%25C3%259Fe.jpg/400px-LuftschutzkellerMarktstra%25C3%259Fe.jpg&imgrefurl=http://www.erfurt-web.de/Luftkrieg_Luftschutzkeller_Stadtmuseum&h=253&w=400&tbnid=FBH5-7EWrSPw3M:&tbnh=90&tbnw=142&docid=HRMv5ZrPAuWr3M&usg=__uK1BJ4M2VVe2qFbqj6nhRJApb-o=&sa=X&ved=0ahUKEwiD1eLGhMnMAhUDmh4KHZv_AFWQ9QEINTAC

Anfang 1945 dann näherten sich die britischen Truppen der Provinz Hannover, und jetzt mussten auch wir mit kriegerischen Kämpfen rechnen. Die Briten beschossen schließlich im April 1945 unsere Heimatstadt. Die deutschen Soldaten bezogen auch in der Nähe unserer Wohnung Abwehrstellungen. Außerdem wurden die Brücken über der Weser und der Aller gesprengt. Die britischen Soldaten haben Verden wegen der gesprengten Brücken nicht vom Westen aus eingenommen, sondern vom Norden und Osten aus, was gleichzeitig auch der einzige Ausweg für die Stadtbewohner war, die aus der Stadt fliehen wollten (Koch 1984: 145-162). Auch wir haben aus Angst daraufhin unsere Wohnung verlassen. Wir Kinder gingen mit dem Handwagen zu den Eltern meiner Mutter in das ca. 5 km entfernt liegende Dauelsen bei Verden. Meine Mutter kam mit dem Fahrrad später hinterher. Dort bekamen wir das Schießen der beiden Kriegsfronten mit und mussten jedes Mal in den Keller, wo uns schließlich die englischen Soldaten entdeckten, nachdem sie Dauelsen eingenommen hatten. Wir mussten das Haus räumen und wurden vom Bürgermeister des Dorfes aufgenommen. Wenige Tage später zogen wir wieder nach Verden in unsere Wohnung, in der sich inzwischen ebenfalls englische Soldaten niedergelassen hatten. Sie zogen aus und überließen uns die Wohnung.



Britische Soldaten in Verden

Quelle: http://www.jonathanhware.com/uploads/1/6/2/1/16216218/7749459_orig.png

Wenige Tage später, am 08.05.45 war der Krieg zu Ende. Es begann wieder ein normales Leben. Es gab zu essen und zu trinken, allerdings nur in geringen Mengen. Es wurden Lebensmittelkarten ausgeteilt. Wir hatten noch Glück, weil meine Großeltern in Dauelsen ein Lebensmittelgeschäft und eine Bäckerei betrieben. Sie unterstützten uns.

Im Herbst 1945 begann wieder die Schulzeit, die in den Osterferien zuvor zuende gegangen war. Im Frühjahr 1946 starb mein Großvater; wir sind wieder zu unserer Großmutter umgezogen, die dann 1945 gestorben ist.

1952 lernte ich während der Schulzeit meine Frau kennen – ich besuchte das Gymnasium für Jungen, meine Frau die Oberschule für Mädchen. Nun erfuhr ich, dass sie mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern in dem Flüchtlingszug gesessen hatte, der in Dauelsen von englischen Bombenflugzeugen beschossen worden war. Die davongekommenen Flüchtlinge blieben zunächst in Dauelsen und dann in Verden.

4. Schlussbetrachtung

Der Zweite Weltkrieg hat so viele Opfer gefordert wie kein Krieg zuvor. Gleichzeitig haben die Greueltaten noch nie zuvor das Ausmaß einer so Menschen verachtenden Massenvernichtung angenommen, wie es das NS-Regime mit seinem Mord an sechs Millionen Juden und unzähligen weiteren Menschen vollzog, die aufgrund ihrer Ethnie, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer gesundheitlichen Verfassung oder ihrer geistigen Gesinnung nicht in die nationalsozialistische Ideologie passten. Jahrzehntlang haben der Zweite Weltkrieg und seine Folgen Politik und Gesellschaft in Deutschland bestimmt, auch wenn dabei sehr lange die Deutschen selbst, da sie die Kriegsschuld tragen, ihre eigenen mitunter ebenfalls traumatischen Erlebnisse kaum thematisiert haben. Das hat sich in den letzten Jahren geändert, und viele haben erkannt, dass den Deutschen etwas sehr Wertvolles abhanden kommt, wenn dieses Schweigen nicht gebrochen wird und auch jene Menschen zu Wort kommen, die als Deutsche, als Vertriebene und Flüchtlinge, als Kinder und oftmals als Kinder ohne normale Kindheit und als Kinder, die früh die Rolle eines verloren gegangenen Elternteils einnehmen mussten, den Krieg erlebt haben und deren eigene Lebensgeschichte auf dieser Vergangenheit fußt. Zwei dieser Geschichten zu erzählen und damit auch Brasilianern einen kleinen persönlichen Ausschnitt solcher Kriegserlebnisse nahe zu bringen war Ansinnen der Vorstellung dieser beiden Kriegserinnerungen.

Literatur

BODE, Sabine. *Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen*. München: Piper, 2009.

BROSZAT, Martin & FREI, Norbert. *Das Dritte Reich im Überblick: Chronik, Ereignisse, Zusammenhänge*. München, Zürich: Piper, 1989.

GIORDANO, Ralph. *Ostpreußen ade. Reise durch ein melancholisches Land*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2004.

GRASS, Günther. *Im Krebsgang – Eine Novelle*. Göttingen: Steidl Verlag, 2002.

HAGE, Volker. "Literaturdebatte: Autoren unter Generalverdacht". In: *DER SPIEGEL*, 09.04.2002; Acesso: <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/literaturdebatte-autoren-unter-generalverdacht-a-190969.html>.

JACOBS, Ingeborg. *Wolfskind: Die unglaubliche Lebensgeschichte des ostpreußischen Mädchens Liesabeth Otto*. Berlin: List, 2011.

KLEIKAMP, Antonia. Als Millionen Deutsche selber Flüchtlinge waren. In: *Die Welt*. 19.05.2015. Acesso: <http://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article141112932/Als-Millionen-Deutsche-selber-Fluechtlinge-waren.html>.

KOCH, Heinrich. "Die letzten Tage". In: SINDEL, Kurt (Hg.). *Verden. Ex Libris*. Bremen: Schünemann Verlag, 1984, S. 145-162.

KOSSERT, Andreas. *Masuren. Ostpreußens vergessener Süden*. München: Pantheon Verlag, 2001.

WINTERBERG, Sonya. *Wir sind die Wolfskinder. Verlassen in Ostpreußen*. München: Piper, 2014.

Recebido em 15 de maio de 2016.
Aprovado em 14 de novembro de 2016.

DIE DEUTSCHE AUSWÄRTIGE KULTUR- UND BILDUNGSPOLITIK ALS GRUNDLAGE DER BILDUNGSKOOPERATION MIT BRASILien

Paul Voerke (Friedrich-Schiller-Universität Jena - Deutschland)

ABSTRACT

Language issues have become overwhelmingly important during the last few years – not only in the scientific scale, but as well as a political priority. While language policy appears to be a quite recent topic in the case of Brazil, Germany counts on a longer tradition to consider culture and language as instruments for international cooperation.

The present article starts with an historical overview of German cultural policy on international level, reveals its relevant structures, goals and challenges and ends with a short comparison of some related aspects in nowadays Brazil. The general reflections about the influence of public policy on the study field of Humanities (and here, specifically on graduation courses of languages and culture) are considered to be valid both for language teachers and those enrolled with educational & language planning and curriculum design.

KEYWORDS

Language teaching; Foreign cultural policy; Language support; German as a foreign language; Language policy

1 . EINLEITUNG

In der heutigen Zeit, die maßgeblich durch die Globalisierung und eine stetige Zunahme der weltweiten Kontakte und Verbindungen geprägt ist, erhält die internationale Zusammenarbeit einen immer höheren Stellenwert (vgl. VOSCHERAU 1996, S. 20). Das heißt auch, die Sphäre der traditionellen Außen- und Sicherheitspolitik zu verlassen, um auf andere Weise die Verbindungen zwischen den Ländern und ihren Bevölkerungen zu stärken. Die Politik hat dies – zum Teil – erkannt und beschränkt sich heutzutage nicht mehr auf Treffen zwischen Staats- und Regierungschefs, sondern integriert in ihr Handeln inzwischen bewusst die *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik* (AKBP)¹ und deren Möglichkeiten zur Umsetzung politischer Ideen und Überzeugungen². Generell sind die internationalen Beziehungen zwischen den Ländern der Welt im Verlauf der letzten Jahrzehnte immer enger geworden – eine Tendenz, die sich ebenso allgemein für den akademischen Bereich feststellen lässt wie konkret für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Gleichzeitig unterliegt aber auch die Politik zunehmend auch kulturellen Einflüssen (vgl. ARNOLD 1980, S. 6).

Im Fall von Deutschland kann man etwa ab dem Jahr 2000 von einer kohärenten und planvollen AKBP sprechen. Dabei ist zu beachten, dass sich diese Form der Politik nicht isoliert entwickelt hat, sondern historisch bedingt ist. Ein wesentliches Element ist hierbei der deutliche Wandel von Kulturkonzeptionen und des Kulturbegriffs³ selbst im Laufe der letzten Jahrzehnte. In diesem Sinne wird die Herausbildung

¹ Teil der AKBP ist nach Ansicht vieler Experten auf dem Gebiet die Sprachenpolitik eines Landes. Zur genaueren Definition der Begriffe – insbesondere zur Abgrenzung zwischen „Sprachpolitik“ und „Sprachenpolitik“ – siehe AMMON (2015, S. 103).

² Zahlreiche Länder betreiben inzwischen eine aktive Sprach- und Kulturförderpolitik, so beispielsweise Frankreich, Italien, Spanien, Japan und – in letzter Zeit in deutlich steigendem Maße – die VR China (vgl. ARNOLD 1980, S. 36; VOSCHERAU 1996, S. 21).

³ Der Kulturbegriff wird insbesondere seit den 2010er Jahren wieder stärker diskutiert und zunehmend differenziert betrachtet. Für den hier dargestellten Kontext erscheint eine einfache Definition ausreichend, die „Kultur“ als Darstellung von äußeren und inneren Gemeinsamkeiten einer bestimmten Gruppe von Menschen begreift (vgl. etwa ARNOLD 1980, S. 9).

der AKBP ihrerseits als ein Ergebnis kultureller Entwicklungen fassbar, da sie aus einem intensiven inneren Diskussionsprozess heraus entstanden ist und somit ein Stück weit für die deutsche Kultur selbst steht (vgl. PAULMANN 2005, S. 12).

Die Tatsache, dass die Politik auf verschiedenste gesellschaftliche Bereiche einen umfassenden Einfluss ausübt, rechtfertigt aus Sicht des Autors eine intensive Beschäftigung mit den historisch-politischen Prozessen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und ihren Auswirkungen und Möglichkeiten für den Bereich der deutschen Sprache⁴. Dieser Ansatz hat seine Grundlage in der Tatsache, dass seit der Jahrtausendwende zunehmend wissenschaftliche Publikationen erschienen sind, die sich mit dem Thema auseinandersetzen: Fragen der Politikwissenschaften mit denen der Sprach- und Kulturwissenschaften in Verbindung zu setzen. Auch wenn es sicher noch verfrüht ist, von einem eigenen Wissenschaftszweig zu sprechen, so lässt die steigende Anzahl an Fachartikeln und Monografien doch auf eine fruchtbare Verknüpfung der verschiedenen Fachbereiche schließen und relevante Ergebnisse für die Praxis erwarten (vgl. BAUER 2015, S. 409).

Um die Entwicklung der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik nachvollziehen zu können, die direkt mit der Sprachpolitik des Landes in Verbindung steht, wird im vorliegenden Artikel auf die Untersuchungen von mehreren Autoren zurückgegriffen, die prägenden Einfluss auf die Herausbildung einer eigenen Konzeption der Kultur- und Bildungspolitik ausgeübt haben. Aufschlussreich ist dabei: Die relevanten Veröffentlichungen zu Sprach- und Bildungspolitik wurden in den Jahren veröffentlicht, in denen sich eine größere Dynamik in der Sache feststellen lässt. Dies rechtfertigt die Vorgehensweise, sich nicht nur auf Publikationen der letzten Jahre zu beschränken, sondern durchaus auch Autoren zu berücksichtigen, deren Schriften bereits eine Weile zurückliegen. Diese Autoren zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass sie sich über ihre Berufspraxis intensiv mit Fragen der Bildungs-, Sprach- und Kulturpolitik auseinandergesetzt haben, so wie etwa im Fall von Hans Arnold, einem ehemaligen Botschafter und Staatssekretär im Auswärtigen Amt (AA) in den 1970er Jahren, oder von Kurt-Jürgen Maaß, dem Geschäftsführer des Instituts für Auslandsbeziehungen (IfA), das in Deutschland eine Art „Denkfabrik“ für Kulturbeziehungen ist. Diese Autoren haben – neben anderen – die Grundlagen dafür gelegt, dass sich in Deutschland über die Jahre hinweg eine weitgehend transparente, in vielen Teilen auch kohärente AKBP etablieren konnte, deren historische Entwicklung in Grundzügen im folgenden Kapitel nachgezeichnet wird.

2. KULTUR ALS INSTRUMENT DER DEUTSCHEN AUSSENPOLITIK

Auch nach mehr als einem halben Jahrhundert Mitgliedschaft in der Europäischen Gemeinschaft (bzw. seit 1992 der Europäischen Union) lassen sich deutliche Unterschiede feststellen, wenn man die Außenpolitik Deutschlands mit der anderer europäischer Länder vergleicht, wie beispielsweise derjenigen Frankreichs oder Großbritanniens. Nicht nur ist Deutschland im Gegensatz zu den beiden genannten Partnern keine Atommacht und verhält sich bei militärischen Interventionen häufig zurückhaltender (wie z. B. an der Nicht-Beteiligung am Libyen-Krieg 2011 sichtbar wurde), es geht auch bei anderen Themen wie beispielsweise der Aufnahme von Flüchtlingen eigene Wege. Diese eigene Haltung, die sowohl im Land als auch unter den Bündnispartnern teilweise intensiv diskutiert wird, speist sich nicht zuletzt aus der bewegten deutschen Geschichte insbesondere des 20. Jahrhunderts (vgl. PAULMANN 2005, S. 31).

⁴ An dieser Stelle wird keine explizite Trennung der Wissenschaftsdisziplinen „Germanistik“ vs. „Deutsch als Fremdsprache“ vorgenommen, wie dies im deutschsprachigen Raum zum Teil der Fall ist, denn diese Trennung ist außerhalb Europas wenig nachvollziehbar und im Alltag der Sprach- und Kulturmittler oftmals nicht relevant.

Die Entwicklung der Auswärtigen Kulturpolitik – und mit ihr der Sprachenpolitik – erfolgte dabei graduell und in mehreren Stufen, wobei der Prozess sowohl von den Diskussionen im Inneren wie auch von der offiziellen Linie der jeweils amtierenden Regierung beeinflusst wurde (vgl. MAASS 2002, S. 1).

Wenn man den Argumenten PAULMMANNs folgen möchte, so ist es unabdingbar, die historische Dimension bei der Beschreibung der Entwicklung der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik mit zu berücksichtigen. In diesem Sinne übernimmt das folgende Kapitel, nach einer kurzen Einführung zu den vorangegangenen Entwicklungen, die Einteilung Mummess (2006, S. 146f), der die Auswärtige Kulturpolitik nach 1945 entsprechend ihrer Ziele in drei wesentliche Phasen unterteilt: Deutschland als „Kulturnation“ vorzustellen (etwa zwischen 1950 und 1970), ein „realistisches Deutschlandbild“⁵ zu vermitteln (zwischen 1970 und 1990), und schließlich (ab den 1990er Jahren) als Schwerpunkt die „Vermittlung universeller Werte“, wie etwa der Menschenrechte und der Förderung der Demokratie.

2.1 Zur Vorgeschichte der deutschen Auswärtigen Kultur- und Sprachpolitik

Das 19. Jahrhundert war in Europa von einem starken Kulturimperialismus geprägt, der sich u. a. darin äußerte, in den eroberten Gebieten (in der Regel den Kolonien) die eigenen, europäischen Werte durchzusetzen und dies mit einer kulturellen, geistigen und technischen Überlegenheit zu begründen (vgl. PAULMANN 2005, S. 12). Deutschland stellte in dieser Situation, vor allem auch nach der Gründung des „Deutschen Reiches“ 1871 und der Proklamation der „Schutzgebiete“ ab 1884, keine Ausnahme dar, sah es sich doch selbst in einer Art „Kulturmission“ (vgl. ARNOLD 1980, S. 11). Ein deutliches Zeichen in diesem Sinne war die bereits im Kaiserreich zwischen 1871 und 1914 geltende aktive Auswärtige Kulturpolitik, die allerdings nur teilweise strukturiert oder gar institutionalisiert war (vgl. AMMON 2015, S. 101).

Die Weimarer Republik (zwischen 1918 und 1933) sah sich, nach Ende des wesentlich von Deutschland initiierten Ersten Weltkriegs, mit zahlreichen Herausforderungen im Inneren und Äußeren konfrontiert (vgl. ARNOLD 1980, S. 12). Trotz dieser Belastungen gelang es im Verlauf der 1920er Jahre, zahlreiche kulturelle Institutionen mit internationaler Ausstrahlung zu begründen, wie beispielsweise den *Deutschen Akademischen Austauschdienst* (DAAD) und das *Goethe-Institut*⁶ (vgl. AMMON 2015, S. 102).

Diese weitgehend offene Haltung in der Kulturpolitik gegenüber dem Ausland änderte sich radikal mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten 1933 und ihrer Propaganda, die ein ganz eigenes und eingeschränktes Bild des „Deutschtums“ und der Kultur vermittelte. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 lag Deutschland nicht nur physisch und moralisch in Trümmern, sondern war zudem mit der Situation der Teilung konfrontiert, die sich bald in der Etablierung zweier deutscher Staaten⁷ verfestigte, sowie mit der Tatsache, in Fragen der Außenpolitik bis 1990 nicht in voller Eigenständigkeit handeln und entscheiden zu können. Mit diesen Umständen kann, bis zu einem gewissen Grade, die eher defensiv gestaltete „klassische“ Außenpolitik Deutschlands seit 1945 begründet werden, die dadurch Platz ließ für eine umfassendere Rolle der Auswärtigen Kulturpolitik (vgl. PAULMANN 2005, S. 1).

⁵ Bei diesem heterogenen Deutschlandbild wird der bisherige Blickpunkt auf die „Hochkultur“ von einer Beachtung der „Alltagskultur“ zumindest ergänzt, wenn nicht gar abgelöst.

⁶ Ein interessanter Punkt ist, dass das Goethe-Institut bei seiner Gründung 1932 mitnichten das erste Kulturinstitut mit internationalem Bildungsauftrag war: So hatten sich beispielsweise bereits seit 1889 in Italien die *Dante Alighieri-Institute* und seit 1893 in Frankreich die *Alliance Française* etabliert (vgl. ARNOLD 1980, S. 21).

⁷ An dieser Stelle ist es nicht möglich, die Außenpolitik der DDR umfassender zu betrachten. Es sei jedoch auf die ausführlichen Beiträge dazu verwiesen, u. a. in PAULMANN (2005, S. 7) und ARNOLD (1976, S. 39–55 sowie 1980, S. 43–48).

2.2 Die Auswärtige Kultur- und Sprachenpolitik der Nachkriegsjahre

Die 1950er und 1960er Jahre waren vom Wiederaufbau Deutschlands geprägt, dazu vom Versuch, wieder Teil der Weltgemeinschaft zu werden und, im Rahmen des Möglichen, eine Versöhnung mit den ehemaligen Kriegsgegnern anzustreben (vgl. ARNOLD 1980, S. 14). Ein wichtiges Instrument dabei war, so die Worte des damaligen Bundespräsidenten Theodor Heuss, die Darstellung Deutschlands als „lebendige Kulturnation“⁸. Ein auf diese Weise (durchaus elitär) vermitteltes Selbstbild des Landes war wesentlich durch die offizielle Lesart von Kultur beeinflusst (vgl. PAULMANN 2005, S. 14) und basierte durch die Integration von kulturellen Themen auf der schon damals verbreiteten Überzeugung, dass auch mit „Kultur Politik gemacht werden kann“ (vgl. ARNOLD 1980, S. 11).

Nach dem deutlichen Aufschwung durch das „Wirtschaftswunder“ und der Wiederaufnahme in die Weltgemeinschaft (u. a. verdeutlicht durch die Mitgliedschaft in der UNO und der NATO) sah Deutschland zunehmend die Notwendigkeit, seine Außenpolitik – und hier speziell die Auswärtige Kultur- und Sprachpolitik – in einer eigenständigen Konzeption festzuschreiben, was im Laufe der 1970er Jahre dann auch erfolgte (vgl. ARNOLD 1980, S. 14).

2.3 Die Entwicklungen in der Auswärtigen Kulturpolitik ab 1970

Die 1970er Jahre waren von zahlreichen Veränderungen, Brüchen und Neuerungen auf der politischen Ebene geprägt. Willy Brandt, Außenminister und fünf Jahre lang Kanzler der BRD, legte generell einen stärkeren Schwerpunkt auf den Kontakt zu anderen Ländern und erklärte die Kultur zur „Dritten Säule der Außenpolitik“ neben der Auswärtigen Sicherheits- und Wirtschaftspolitik (vgl. AMMON 2015, S. 101). In der politischen Agenda wurden zu dieser Zeit die Wirtschaftskontakte sowie die Kulturdiplomatie⁹ zunehmend wichtiger, ebenso wie die Untersuchungen und Forschungen zu den Folgen bestimmter politischer Maßnahmen im Allgemeinen (vgl. PAULMANN 2005, S. 7).

Was die Festschreibung der außenpolitischen Linien angeht, so veröffentlichte die Bundesregierung 1970 zum ersten Mal eigene Leitsätze, in welchen die Linien der Auswärtigen Kulturpolitik transparent gemacht wurden, und in denen die Internationalisierung und die Offenheit gegenüber den weltweiten Partnern an erster Stelle standen (vgl. PAULMANN 2005, S. 5). In diesem Dokument¹⁰, das letztlich auch durch das Parlament bestätigt wurde, wird darauf verwiesen, dass nur die internationale Zusammenarbeit die positive Entwicklung eines Landes garantieren könne. Gleichzeitig wird ein ganz neues Paradigma sichtbar, das einen erweiterten Kulturbegriff¹¹ umfasst, in welchem auch Themen wie Sport, Bildung, Esskultur und Gesundheit einen Platz finden und das damit eine deutliche Weiterentwicklung des Konzepts der „Hochkultur“ darstellt (vgl. ARNOLD 1980, S. 30). Der Versuch, ein „realistisches Deutschlandbild“ zu vermitteln, tritt in den Vordergrund – ohne allerdings dabei wesentlich von der Idee des „Kulturexports“ abzuweichen. Das wiederum verdeutlicht, dass nach wie vor von einer einseitigen Vermittlung von Werten und von Kultur ausgegangen wird, insbesondere im Kontakt mit den Ländern der sogenannten „Dritten Welt“ (vgl. MAASS 2002, S. 2 sowie ARNOLD 1976, S. 7).

⁸ Hier ist, in Abgrenzung zur „Alltagskultur“, in erster Linie die „Hochkultur“ gemeint, die vor allem in (klassischen) Konzerten, Theatervorstellungen, Oper, einem (ebenfalls klassischen) Literaturkanon und (teilweise) Kinoproduktionen sichtbar wird.

⁹ Der Begriff ist aus dem Englischen *public diplomacy* entlehnt, der die Gesamtheit der Maßnahmen beschreibt, mit denen öffentliche Akteure die Meinung der Bevölkerung im Ausland zu beeinflussen versuchen, und bei denen oftmals Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit zum Tragen kommen. Für weitere Informationen sei auf OSTROWSKI (2010, S. 48) verwiesen.

¹⁰ Das Dokument trägt den Titel *Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik*; der Link zum Zugriff über das Internet findet sich in der Literaturliste unter „Auswärtiges Amt 1970“.

¹¹ Die im Deutschen inzwischen übliche Unterscheidung zwischen „engem Kulturbegriff“ und „erweitertem Kulturbegriff“ lässt sich im brasilianischen Portugiesisch teilweise im Begriffspaar „cultura vs. Cultura“ wiederfinden oder aber mit „percepção de cultura no sentido amplo vs. reduzido“ übersetzen.

2.4 Die Auswärtige Kultur- und Sprachenpolitik um die Jahrtausendwende

Die Zeit der 1990er Jahre war geprägt vom Ende des Kalten Krieges, der Auflösung der beiden großen „Blöcke“ und der Öffnung weiterer Teile der Welt für die wirtschaftlichen und kulturellen Interessen des Westens. Für Deutschland bedeutete dies eine verstärkte Nachfrage nach Kultur- und vor allem auch Sprachangeboten, die beispielsweise durch die Eröffnung neuer Goethe-Institute in Polen und Russland gestillt werden sollte. Dies führte aufgrund weitgehend stagnierender finanzieller Ausstattung zur Schließung anderer Institute, teilweise auch an traditionellen Standorten (vgl. MAASS 2002, S. 4). Als sich nach einiger Zeit zeigte, dass die auswärtige Kulturarbeit nicht immer so verlief wie erwartet, war das für die neue rot-grüne Regierung ein Grund für die grundsätzliche Überarbeitung und Aktualisierung ihrer Leitlinien zur Auswärtigen Kulturpolitik, die mit der neuen *Konzeption 2000*¹² vorgestellt wurden.

Die Hauptelemente der *Konzeption 2000* bestehen, basierend auf der Idee des „Kulturdialogs“¹³ (VOSCHERAU 1996, S. 18f), in einer umfassenden und engen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit¹⁴ in den Bereichen Wirtschaft, Diplomatie und Kultur, wobei unter den letzten dieser Punkte explizit der akademische Austausch, die Forschung, Bildung und Berufsausbildung, die Stärkung der Medien und der Sprachförderung sowie das deutsche Auslandsschulwesen fallen (vgl. MAASS 2002, S. 5). Eine ganz neue Perspektive, die zuvor in der offiziellen Außenpolitik keine Berücksichtigung gefunden hatte, stellte die Integration von Themen wie Menschenrechte, Konfliktlösungsstrategien und die Förderung universeller Werte dar.

Seit Beginn des neuen Jahrtausends nimmt die Bildung einen stetig wachsenden Stellenwert in der Außenpolitik ein (vgl. AMMON 2015, S. 101). Sichtbare Zeichen dafür sind beispielsweise die nominelle Erweiterung in „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“¹⁵ seit 2001 und die seit Jahren steigende Anzahl ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen¹⁶.

2.5 Aktuelle Herausforderungen der auswärtigen Kulturpolitik

Deutschland strebt heute einen wichtigen Platz in der internationalen Gemeinschaft an und möchte gleichzeitig ein voll integrierter Teil der globalisierten Welt sein. Diese Ziele sind nur zu erreichen, wenn das Land für die Partner weltweit kohärent auftritt und seine Politik verständlich zu erklären vermag (vgl. VOSCHERAU 1996, S. 17). Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass sich das Deutschlandbild weltweit in den vergangenen Jahren deutlich verbessert hat (vgl. AMMON 2015, S. 104). Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Zu nennen sind hier – nur als Beispiele – die andauernde wirtschaftliche Stärke (das Land ist nach wie vor die viertgrößte Volkswirtschaft und die zweitgrößte Exportnation der Welt), die Öffnung für ausländische Studierende (hier steht das Land an erster Stelle der nicht-englischsprachigen Zielländer, vgl. DAAD/DZHW 2016, S. 60–63) und oder auch die sportlichen Erfolge, so beispielsweise als Gastgeber 2006 und Gewinner 2014 der Fußball-Weltmeisterschaft.

¹² Die Bezeichnung als *Konzeption 2000* leitet sich aus dem Jahr ihrer Veröffentlichung und Vorstellung ab.

¹³ Die Bezeichnung „Dialog“ soll verdeutlichen, dass „Kultur“ nun nicht mehr vornehmlich als „Kulturexport“ und als „Einbahnstraße“ verstanden wird (PAULMANN 2005, S. 1), sondern als Möglichkeit zur gleichberechtigten Zusammenarbeit – was sich zunehmend auch in gemeinsam finanzierten Maßnahmen äußert.

¹⁴ In diesem Zusammenhang fällt erstmalig auch die Bezeichnung von „Kultur als Zweibahnstraße“ (zitiert in MAASS 2002, S. 4).

¹⁵ Der Begriff „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“ (AKBP) hat sich in den letzten zehn Jahren auch außerhalb der Politikwissenschaften zunehmend durchgesetzt.

¹⁶ Die Anzahl der „Bildungsausländer“ (also Personen ohne deutschen Schulabschluss) hat sich zwischen 1993 und 2015 mehr als verdreifacht (eine Steigerung von 74.612 auf 235.858, vgl. DAAD/DZHW 2016: S. 8). Genauere Informationen dazu gibt bspw. die Webseite *Wissenschaft Weltoffen*, die gemeinsam vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) betrieben und aktualisiert wird: www.wissenschaft-weltoffen.de.

Gleichzeitig ist Deutschland mit einer ganzen Reihe von Herausforderungen konfrontiert, die (nicht nur) mit der Globalisierung in Zusammenhang stehen:

- Die deutsche Außenpolitik verfolgt einen globalen Anspruch, muss aber die Ressourcen (auch in finanzieller Hinsicht) auf bestimmte Schwerpunktregionen und strategische Partner richten (vgl. VOSCHERAU 1996, S. 25). Ein Beispiel für diese Tendenz ist die Entwicklung konkreter Regionalkonzepte¹⁷.
- Bei einer in Umfang und Intensität stetig steigenden internationalen Zusammenarbeit wird, wiederum u. a. aus ökonomischer Notwendigkeit heraus, die Kooperation mit Partnern auf Augenhöhe immer wichtiger, auch in Hinblick auf eine finanzielle Beteiligung der Partner (vgl. MAASS 2002, S. 5). Aus diesem Grund wurde das umfassende Stipendienprogramm der brasilianischen Regierung *Ciência sem Fronteiras* (deutsch: Wissenschaft ohne Grenzen) in Deutschland sehr positiv aufgenommen.
- Im Kontext eines – bei allen Schwierigkeiten – doch immer stärker zusammenwachsenden Kontinents Europa besteht eine große Herausforderung darin, die Resort-Egoismen und selbstreferentiellen Vorgehensweisen zu überwinden, die sich bis heute in der Außenpolitik der europäischen Länder finden (vgl. VOSCHERAU 1996, S. 28) und die gerade aus der Außenperspektive oft überholt wirken.

Die hier nur exemplarisch (und stellvertretend für zahlreiche andere) genannten Herausforderungen führten im Jahr 2012 zur Ausarbeitung einer neuen Konzeption der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik¹⁸, die ihren Schwerpunkt nun auf die internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, in der Forschung und in der Förderung eines weltweit friedlichen Zusammenlebens setzt.

3. KONZEPTE UND AKTEURE DER AUSWÄRTIGEN KULTURPOLITIK

Um die Abläufe und Funktionsweise der auswärtigen Kulturpolitik eines Landes besser verstehen zu können, ist eine weitergehende Kenntnis der öffentlichen Institutionen und ihres Wirkens sinnvoll, da diese sich zwar einerseits eher mit dem theoretischen Rahmen der Kulturarbeit befassen, dieser aber ganz konkrete Auswirkungen auf die Umsetzung in der Praxis nach sich zieht. In der Fachdiskussion finden sich in der Regel drei unterschiedliche Formen, mit denen die auswärtige Kulturpolitik eines Landes beschrieben wird (vgl. MAASS 2015, S. 263):

- In *etatistischen Modellen* wird die auswärtige Kulturpolitik im Wesentlichen von Regierungsinstitutionen ausgeübt, die meist zentralistisch organisiert sind. Ein Beispiel hierfür ist Frankreich und sein Netzwerk der *Alliance Française*.
- Bei der *Mischform* wird die Kulturpolitik sowohl von staatlichen als auch von privaten Institutionen organisiert. Dieses Modell findet sich gemeinhin in Staaten, die weniger zentralisiert sind, wie zum Beispiel Italien, wo beispielsweise der Hochschulbereich eine sehr starke Autonomie aufweist, was die internationalen Kontakte und Aktivitäten angeht.
- In Deutschland hat sich im Laufe der Zeit ein deutlich *staatsfernes Modell* durchgesetzt, um die auswärtige Kulturpolitik umzusetzen. Dies bedeutet nicht, dass die Akteure in völliger Unabhängigkeit von der Regierung agieren, jedoch sind es hier in der Regel keine staatlichen Institutionen, die die jeweiligen kulturellen Maßnahmen durchführen, sondern vom Staat unabhängig Organisationen, wie etwa Nichtregierungsorganisationen, Stiftungen, Vereine oder auch private Firmen oder Initiativen.

Auch in einem so staatsfernen Umfeld wie in Deutschland ist eine Institution notwendig, die einen Überblick über die Kulturaktivitäten im Ausland behält und diese bis zu einem gewissen Grad steuert (vgl.

¹⁷ Im Kontext der deutsch-brasilianischen Zusammenarbeit ist vor allem das *Konzept der Bundesregierung für die Länder Lateinamerikas und die Karibik* zu nennen, das 2010 vom Auswärtigen Amt veröffentlicht wurde und Brasilien als wichtigstes Partnerland in der Region darstellt (Verweis auf den Internetlink in den Literaturangaben unter „Auswärtiges Amt 2010“).

¹⁸ Diese aktuell gültige Konzeption trägt den Titel: *Globalisierung gestalten – Partnerschaften ausbauen – Verantwortung teilen. Konzept der Bundesregierung* und ist – wie alle anderen Leitsätze und Konzeptionen – problemlos im Internet abrufbar (Hinweis auf den Internetlink im Literaturverzeichnis unter „Auswärtiges Amt 2012“).

PAULMANN 2005, S. 1). In diesem Fall handelt es sich um das Auswärtige Amt¹⁹ (AA) in Berlin, das jeweils auch über eigene Abteilungen für Kultur, Bildung und Sprachförderung im Ausland verfügt (vgl. AMMON 2015, S. 106 sowie MAASS 2002, S. 7). Das Besondere der deutschen Verhältnisse ist ihre föderale Struktur und die große Zahl der Mittler²⁰, die in die Aktivitäten der auswärtigen Kulturarbeit eingebunden sind (vgl. VOSCHERAU 1996, S. 16).

Charakteristisch für Deutschland ist weiterhin die aktive Einbindung der Bevölkerung bei der Umsetzung der AKBP (vgl. PAULMANN 2005, S. 19). Dabei lassen sich klar fünf horizontale Ebenen unterscheiden: Kulturmaßnahmen im und mit dem Ausland werden auf individueller (Bürger), lokaler (Städte und Gemeinden), regionaler (Bundesländer), nationaler (BRD) und supranationaler (Europäische Union) Ebene umgesetzt. Alle für den Themenbereich der AKBP wesentlichen Autoren verweisen auf diese unterschiedlichen Ebenen, auch wenn es nach wie vor unterschiedene Diskussionen darüber gibt, ob die Rolle der Bürger oder die der Institutionen stärker hervorzuheben ist. Einerseits ist unbestreitbar, dass kulturelle Betätigung immer von Personen, also von individuellen Menschen ausgeht (vgl. ARNOLD 1976, S. 11). Andererseits sollte zum Beispiel die Wirkung der Hochschulen und der politischen Stiftungen nicht unterschätzt werden, da diese wichtige Teile der auswärtigen Kulturpolitik umsetzen (vgl. VOSCHERAU 1996, S. 16). Und es wird darauf verwiesen, dass auf Ebene der deutschen Städte und Gemeinden mehr als 6.300 bilaterale Abkommen und Partnerschaften bestehen, die oft außerordentlich aktiv agieren und eine echte internationale Begegnung erst ermöglichen (vgl. MAASS 2002, S. 9).

Wenn die Rolle der Kulturmittler genauer in den Blick genommen werden soll, bietet es sich an, eine Studie von OSTROWSKI zu zitieren, in der die Kulturdiplomatie ausführlich untersucht und dabei festgestellt wird, dass für die deutsche Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik die fünf wichtigsten Akteure auf internationalem Niveau das Goethe-Institut, der DAAD, die Außenhandelskammern, die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) sowie die Deutschen Auslandsschulen sind (vgl. OSTROWSKI 2010, S. 147). Diese Reihe zeigt deutlich, welche Bedeutung die Förderung von Bildung, Kultur und Sprache inzwischen einnimmt. Die genannten Organisationen sind denn auch für einen großen Teil der Kulturmaßnahmen im Ausland zuständig, wobei zu betonen ist, dass das Wirken nicht nur auf diese fünf beschränkt ist, sondern zahlreiche weitere Vereinigungen, Organisationen und Stiftungen existieren – allein von der letztgenannten Organisationsform gibt es in Deutschland über 20.000 (vgl. MAASS 2002, S. 10) – von denen mehr als 600 unabhängig vom Staat ihren Schwerpunkt in der internationalen Zusammenarbeit verorten (vgl. SCHULTE 2000, S. 132).

Das System der Kulturmittler weist in der Form, in der es sich in Deutschland etabliert hat, sowohl Stärken als auch Schwächen auf. Was die Vorteile angeht, so werden oftmals die höhere Flexibilität, die Innovationsfähigkeit und die Vielgestaltigkeit der Aktivitäten genannt, die im Ausland zu einem realistischeren Deutschlandbild führen. Die Organisationen sind üblicherweise Experten in ihrem spezifischen Handlungsfeld, verfügen über die notwendigen Kontakte, haben in stärkerem Maße als staatliche Organisationen Zugang zu Netzwerken und sind nicht in erster Linie die Repräsentanten eines offiziellen Kurses in der Kultur- und Bildungspolitik, was das Agieren in bestimmten politischen Kontexten zweifellos erleichtert (vgl. MAASS 2015, S. 267–269). Andererseits sollen auch die Schwierigkeiten dieses Modells nicht verschwiegen werden: Zuweilen sind die Ziele der Arbeit nicht klar formuliert und nicht messbar; es kann zu Doppelstrukturen

¹⁹ Die prominente Rolle des Auswärtigen Amtes ist ein Grund dafür, mehrere Dokumente des Ministeriums als Grundlage der Überlegungen zu verwenden. Weitere Ministerien, die direkt in die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik eingebunden sind, sind – neben anderen – das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesministerium für Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (vgl. AMMON 2015, S. 106).

²⁰ Das Konzept der „Kulturmittler“ ist typisch für Deutschland. Es handelt sich dabei um Personen oder Institutionen, die direkt in die Vorstellung und Umsetzung der Kultur- und Bildungspolitik im Ausland eingebunden sind. Für eine umfassendere Beschreibung sei auf MAASS (2015, S. 263) verwiesen.

kommen, die sich überlagern oder gar gegeneinander arbeiten, und zu deutlichen Ressortegoismen; und es gestaltet sich generell schwierig, die vielfältigen Aktivitäten sinnvoll zu koordinieren und aufeinander abzustimmen (vgl. SCHULTE 2000, S. 133–137). Trotz dieser Probleme sind sich die erwähnten Autoren unisono darin einig, dass die Struktur der Mittlerorganisationen, die in großen Teilen die deutsche AKBP umsetzt, als Erfolgsmodell bezeichnet werden kann und ein Weg ist, die Möglichkeiten der *public diplomacy* sinnvoll zu nutzen (vgl. MAASS 2015, S. 269 sowie SCHULTE 2000, S. 137).

4. SÄULEN DER AKBP: BILDUNG UND INTERNATIONALISIERUNG

Um die Strukturen der auswärtigen Kulturpolitik deutlicher nachzuzeichnen, wird von verschiedenen Autoren vorgeschlagen, bestimmte thematische Schwerpunkte näher zu betrachten, so wie etwa die kulturelle Selbstwahrnehmung eines Landes, die Darstellung der Wirtschaft und Gesellschaft im Ausland, die Maßnahmen der staatlichen Repräsentanten und die Informationskampagnen im Ausland (vgl. PAULMANN 2005, S. 4). Dieser kleinen Aufzählung sollte unbedingt noch ein weiteres Thema hinzugefügt werden, das es Wert ist, Beachtung zu finden: Die Sprachpolitik eines Landes.

Im Falle von Deutschland lassen sich Maßnahmen zur Förderung der Sprache seit mehr als zweihundert Jahren nachweisen (vgl. AMMON 2015, S. 101). In der Ausrichtung der Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland stand die Sprachförderung von Anfang an mit auf der Agenda, die beispielsweise über das deutsche Auslandsschulwesen umgesetzt wird (vgl. DÜWELL 2005, S. 85). Für die Förderung der deutschen Sprache haben sich dabei im Laufe der Zeit sechs Wirkungsfelder etabliert: das Angebot von Deutsch als Fremdsprache, die deutschen Schulen im Ausland, Schutz und Förderung von deutschen Minderheiten im Ausland, die Förderung von Deutsch als Wissenschafts- und Bildungssprache, Deutsch als wichtige Sprache in Kommunikation und Medien sowie Deutsch als Sprache im internationalen und diplomatischen Rahmen, vor allem im Zusammenhang mit der Europäischen Union (vgl. AMMON 2015, S. 107–111).

Heute konzentrieren sich die politischen Akteure ebenso wie die Kulturmittler auf zwei wesentliche Felder für eine aktive und nachhaltige Sprachpolitik: der erste Bereich ist die Wirtschaft, wo (auch) aufgrund der zahlreichen internationalen Kontakte die Nachfrage nach berufs- und fachspezifischen Kursen²¹ stetig steigt; der zweite ist der Bildungsbereich, und hier insbesondere der Hochschulsektor (vgl. DAAD 2014, S. 1). Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die weltweit größte Förderorganisation für Hochschule und Wissenschaft, hat auf die sich ändernden Bedürfnisse der letzten Jahre reagiert und die Deutschlehrausbildung sowie eine verstärkte Zusammenarbeit in der Germanistik als Eckpunkte seiner Arbeit definiert (vgl. DAAD 2014, S. 4). Auf diese Weise kommt er auch der Forderung des Faches nach, Sprache und Politik enger zusammenzuführen: ein Grundverständnis für die Zusammenhänge und Wirkungsweisen von Sprachpolitik zählt heute zu den Schlüsselkompetenzen für zukünftige Sprachlehrer und Akteure des Bildungsbereichs (vgl. FUNK 2003, S. 70).

Aus der Sicht der Politik wird die Sprachförderung als eine Querschnittsaufgabe der wesentlichen Mittlerorganisationen verstanden. Ein deutliches Beispiel dafür ist das auf Initiative des AA etablierten *Netzwerks Deutsch*, in dem die wichtigsten Kulturmittler (wie das Goethe-Institut, der DAAD und die Deutschen Schulen) ihre Maßnahmen zur Deutschförderung abstimmen und koordinieren (vgl. AUSWÄRTIGES AMT 2014, S. 5). Die Bedeutung der Sprache und ihre Unterstützung wird heute von den meisten internationalen Organisationen regelmäßig betont, mit dem expliziten Hinweis darauf, dass die

²¹ Die Bereiche *Deutsch für den Beruf* und *Fachsprache* haben jeweils eine klar anwendungsbezogene Perspektive auf die zu erlernende Sprache und stellen damit ganz sicher nicht den einzigen, aber zweifelsohne einen immer wichtigeren Zugang zu Deutsch dar – dies ist in den kommenden Jahren in der Deutschdidaktik zweifelsohne zu beachten.

Förderung des Deutschen nicht nur für die Germanistik und die Deutschlehrer weltweit essentiell ist, sondern auch für die Repräsentation des Landes im Ausland ganz allgemein²².

Mit Blick auf Brasilien lässt sich feststellen, dass im letzten Jahrzehnt in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft wichtige Fortschritte erzielt worden sind, doch der Bildungsbereich – bei allen positiven Impulsen – nach wie vor große Herausforderungen bewältigen muss, sowohl in der Schulbildung, im Ausbildungsbereich als auch im Hochschulsektor (vgl. PASSOS RIBEIRO 2015, S. 41). Ähnlich wie in Deutschland wächst dabei das Bewusstsein dafür, dass Bildung der Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung des Landes ist, und dass die anvisierten Ziele nur mit ausreichender finanzieller Ausstattung und einer umfassenden perspektivischen und strukturellen Planung zu erreichen sind. In der Praxis ist diese Überzeugung im *Plano Nacional de Educação* (dem Nationalen Bildungsplan, kurz: PNE) umgesetzt worden, der sich auf das Jahrzehnt zwischen 2014 und 2024 bezieht und – inzwischen auf Verfassungsrang – zahlreiche Maßnahmen für die Stärkung des Bildungssektors festschreibt. Für die internationale Hochschulkooperation ist es ein deutlicher Hinweis, dass im PNE explizit die „internationale Mobilität von Studierenden und Dozenten“ Erwähnung findet (vgl. BRASIL 2014, § 12.12). Diese Schwerpunktsetzung steht im Einklang mit der Ausweitung von Regierungsprogrammen im Bildungsbereich, so wie bei *Ciência sem Fronteiras* (CsF) oder, in jüngster Zeit, bei *Idiomas sem Fronteiras* (IsF – auf Deutsch: „Sprachen ohne Grenzen“). Wir können also feststellen, dass sich mit der Bildungs Kooperation und einer aktiven Sprachpolitik zwei wichtige Themenbereiche in der Diskussion etabliert haben, die sowohl für Deutschland als auch für Brasilien von unbestrittener Relevanz sind und inzwischen auch in der Politik eine größere Aufmerksamkeit erfahren.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Die aktive AKBP sowie die aktuell günstige wirtschaftliche Lage Deutschlands sind zwei Gründe dafür, dass das Interesse an der deutschen Sprache in verschiedenen Regionen der Welt deutlich steigt. Das höchste Wachstum an Deutschlernerzahlen ist in Afrika festzustellen, wird aber auch in Ländern wie China und Indien deutlich, die starke wirtschaftliche Interessen mit Deutschland verbinden. Die Zahl der Deutschkurse steigt ebenso in Brasilien (vgl. AUSWÄRTIGES AMT 2015, S. 27), wobei die Lerner bemerkenswerterweise eine immer vielseitigere Bildungsbiografie mitbringen, was in der Unterrichtsplanung mit zu beachten ist. Damit lässt sich zusammenfassend sagen, dass die aktuelle Situation, die sich eigentlich recht positiv darstellt, für Deutsch in Brasilien verschiedene Chancen, aber auch Herausforderungen mit sich bringt.

Der Deutschbereich selbst, vor allem auch das Fach Deutsch als Fremdsprache, hat sich in den vergangenen Jahren deutlich weiterentwickelt und nimmt inzwischen aktiv die Möglichkeiten und Gelegenheiten des Fremdsprachenlernens in den Blick. In der „Landeskunde“ wurden neue Zugänge zu kulturellen Aspekten der Sprache entwickelt, die das stereotype, auf nationale Handlungsmuster orientierte Denken weitgehend überholt haben; in der Didaktik kommen nun neue Formen des selbstgesteuerten Lernens (oft auch unter Einsatz der neuen Medien) zum Tragen; und in der Lehrerausbildung werden vermehrt individuelle Zugänge gesucht (so wie dies beispielsweise über die „Aktionsforschung“²³ möglich ist). Diese Fortschritte kann sich auch die Germanistik in Brasilien zunutze machen und sich damit fachübergreifend als wichtige Disziplin für Lehr- und Lernforschung positionieren.

²² So argumentiert beispielsweise der bekannte Wissenschaftler Hans-Jürgen Krumm: „In Bezug auf DaF gehört eine geschickte und erfolgreiche Sprachenpolitik zu den Bedingungen, die das Lehren und Lernen von Deutsch überhaupt sichern und fördern.“ (KRUMM et al. 2010, S. 10).

²³ Die „Aktionsforschung“ ist im Übrigen eine der zentralen Grundlagen des neuen Fortbildungsmaterials am Goethe-Institut, der Reihe *Deutsch lehren lernen*, das über die Universidade Federal da Bahia (UFBA) auch als frei zugänglicher Weiterbildungsstudiengang (*Especialização*) angeboten wird.

Die Ausweitung der Lehrerausbildung kann als ein gemeinsames Interessensfeld der Germanistik auf beiden Seiten des Ozeans festgeschrieben werden, vor allem auf dem Hintergrund, dass das Fremdsprachenlernen nach wie vor eine der größten Herausforderungen an den Bildungsbereich in Brasilien darstellt. Die brasilianische Regierung hat darauf zum Teil bereits reagiert, wie zum Beispiel das Programm *Sprachen ohne Grenzen* zeigt, jedoch sind die anstehenden Aufgaben nach wie vor immens (vgl. PASSOS RIBEIRO 2015, S. 56). Zweifelsohne kann die brasilianische Germanistik auch hier eine positive Rolle einnehmen, so wie sie gleichzeitig von der steigenden Nachfrage nach Deutschkursen im Land profitiert. Es erscheint dabei eine gute Möglichkeit zu sein, das Erlernen der deutschen Sprache im Hochschulkontext stärker auf einen Anwendungsbezug hin auszurichten, indem die erfolgreichen Erfahrungen und Konzepte aus dem DaF-Bereich zur Kenntnis genommen und für die regionale Anwendung adaptiert werden (vgl. STANKE/BOLACIO 2014, S. 127).

Es bleibt festzustellen, dass stetig mehr Informationen und Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungs- sowie auch zur Sprachpolitik verfügbar sind. Gleichzeitig sind die Desiderate nicht zu übersehen: Es fehlt an Zusammenarbeit bei der Forschung (auf nationalem und internationalem Niveau), und die fehlende Kenntnis der jeweiligen anderen Bildungssituation erschwert die Kontakte über die Grenzen hinweg (vgl. BAUER 2015, S. 415). In diesem Sinne hat der vorliegende Artikel in den beiden Sprachen Deutsch und Portugiesisch zum Ziel, eine Brücke zwischen Brasilien und Deutschland zu schlagen, Informationen über mögliche Schwerpunkte in der Bildungszusammenarbeit darzustellen und die Diskussion darüber anzuregen, im Wissen darüber, dass die Kooperation zwischen Deutschland und Lateinamerika eine lange Tradition hat (vgl. VOSCHERAU 1996, S. 25f). Dabei wird deutlich, dass die fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern nicht nur in der Vergangenheit existiert hat, sondern auch aktuell durchaus lebendig ist: 2013 war Brasilien das Gastland der Frankfurter Buchmesse, 2013/2014 wurde das *Deutschlandjahr* in vielen Teilen Brasiliens begangen, und im August 2015 kam es zu gemeinsamen Regierungskonsultationen unter Anwesenheit der Staatsoberhäupter beider Länder. In den deutsch-brasilianischen Beziehungen gibt es also zweifelsohne ein enormes Potenzial, das besonders im Bereich der AKBP zum Tragen kommt (vgl. PASSOS RIBEIRO 2015, S. 32). Die deutsche Sprache ist dabei, davon kann man getrost ausgehen, eine wichtige Brücke.

LITERATURANGABEN:

AMMON, Ulrich (2015). Denken, Sprechen, Verhandeln – Die deutsche Sprache im internationalen Wettbewerb. In: MAASS, Kurt-Jürgen (Hg.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 101–113.

ARNOLD, Hans (1976). Kulturexport als Politik? Aspekte auswärtiger Kulturpolitik. Tübingen: Horst Erdmann Verlag.

ARNOLD, Hans (1980). Auswärtige Kulturpolitik. Ein Überblick aus deutscher Sicht. München: Carl Hanser.

AUSWÄRTIGES AMT (1970). Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik. [Online abrufbar unter: www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_leitsaetze1974.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]

_____ (2000). Auswärtige Kulturpolitik – Konzeption 2000. [Online abrufbar unter: www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_konzeption2000.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]

_____ (2010). Deutschland, Lateinamerika und die Karibik: Konzept der Bundesregierung. [Online abrufbar unter: https://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/367294/publicationFile/93979/LAK-Konzept_dt.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]

- _____ (2012). Globalisierung gestalten – Partnerschaften ausbauen – Verantwortung teilen. Konzept der Bundesregierung. Berlin: Auswärtiges Amt. [Online abrufbar unter: www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/608384/publicationFile/169965/Gestaltungsmaechtekonzept.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]
- _____ (2014). Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Wer macht was im Rahmen der AKBP? [Online abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Deutschfoerderung_im_Ausland_2.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]
- _____ (2015). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. [Online abrufbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]
- BAUER, Gerd Ulrich (2015). Kein Stiefkind mehr – Die Auswärtige Kulturpolitik in Forschung und Lehre. In: MAAß, Kurt-Jürgen (Hg.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 409–415.
- BRASIL (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2014: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. [Online abrufbar unter: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm; letzter Zugriff: 18.11.2016]
- DAAD (2014). Deutschförderung des DAAD – Bedarf und Perspektiven. [Online abrufbar unter: imperia.daad.com/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_publicationen_deutschfoerderung_bedarf_perspektiven.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]
- DAAD / DZHW (2016). Wissenschaft weltoffen 2016. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. [Online abrufbar unter: www.wissenschaftweltoffen.de; letzter Zugriff: 18.11.2016]
- DÜWELL, Kurt (2005). Zwischen Propaganda und Friedenspolitik – Geschichte der Auswärtigen Kulturpolitik im 20. Jahrhundert. In: MAAß, Kurt-Jürgen (Hg.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 53–83.
- FUNK, Hermann (2003). Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hgg.). Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 68–78.
- KRUMM, Hans-Jürgen et al. (2010). Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: ders. et al. (Hgg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 1–18.
- MAASS, Kurt-Jürgen (2002). Auswärtige Kulturpolitik im Spannungsfeld zwischen Konzeption und Umsetzung. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen. [Online abrufbar unter: www.ifa.de/fileadmin/pdf/maass/akp_konzeption.pdf; letzter Zugriff: 18.11.2016]
- _____ (2015). Vielfältige Umsetzungen – Ziele und Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik. In: ders. (Hg.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 47–56.
- _____ (2015). Das deutsche Modell – Die Mittlerorganisationen. In: ders. (Hg.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 263–277.

- MUMME, Martin (2006). Strategien auswärtiger Bewußtseinspolitik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- OSTROWSKI, Daniel (2010). Die *Public Diplomacy* der deutschen Auslandsvertretungen weltweit. Theorie und Praxis der deutschen Auslandsöffentlichkeitsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PASSOS RIBEIRO, Felipe (2015). Die Förderung der deutschen Sprache im Kontext der Internationalisierung der brasilianischen Bildungspolitik. [unveröffentlichte Masterarbeit, eingereicht an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache].
- PAULMANN, Johannes (2005). Auswärtige Repräsentationen. Deutsche Kulturdiplo-matie nach 1945. Köln: Böhlau.
- SCHULTE, Karl-Sebastian (2000). Auswärtige Kulturpolitik im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- STANKE, Roberta / BOLACIO, Ebal (2014). Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: DAAD (Hg.). Germanistik in Brasilien. Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen: Wallstein, S. 127–129.
- VOSCHERAU, Henning (1996). Kulturelle Vielfalt. Von der deutschen auswärtigen Politik zur europäischen Kulturpolitik. In: SCHMIDT, Helmut et al. (Hgg.). Wozu deutsche auswärtige Kulturpolitik? Stuttgart: Neske, S. 15–31.

Paul Voerkel erwarb an der Universität Leipzig seinen Magisterabschluss in Deutsch als Fremdsprache (DaF), Hispanistik und Geschichte (2007) sowie einen Master of Education (2015). Zwischen 2007 und 2012 arbeitete er als Sprachassistent und DAAD-Lektor in Brasilien und Ecuador. Seit 2013 ist er Doktorand an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und dort gleichzeitig Lehrbeauftragter im Fachbereich DaF mit den Schwerpunkten Landeskunde/ Kulturstudien, Methodik-Didaktik und Planungskompetenz. Kontakt: paul.voerke@uni-jena.de

*Recebido em 13 de dezembro de 2015.
Aprovado em 20 de março de 2016.*



INFÂNCIA, FUGA E DESTERRO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL – UM RELATO TESTEMUNHAL

Ursula Schröder
Wilhelm Schröder
Andreas Schröder
Ulrike Schröder

1. Introdução

Aproximadamente 14 milhões de pessoas tiveram que deixar sua pátria na Europa Oriental e Europa Centro-Leste – regiões agora polonesas, do outro lado dos rios Oder e Neiße –, Prússia Oriental e as regiões de intensa diversidade cultural da Boêmia e Morávia – parte da República Tchecoslováquia –, além disso, Hungria, Iugoslávia e Romênia, o que estudos recentes chamam a maior migração de povos desde a antiguidade (Kleikamp 2015). O tópico “Segunda Guerra Mundial”, “fuga e desterro”, bem como, de forma geral, “experiências de guerra”, depois de uma época de um silêncio duradouro na Alemanha, tornou-se um tema muito atual nos últimos anos,¹ justificado também, em virtude do debate causado pela repercussão da publicação do romance *A passo de caranguejo* (2002) de Günther Grass. Neste livro, em que Grass se dedica a narrar sobre o naufrágio do navio de refugiados *Wilhelm Gustloff* no ano 1945, a figura do “velho”, que se encarrega de escrever a história, reflete sobre o que poderia ter sido tarefa de sua geração: dar voz aos refugiados oriundos da então Prússia Oriental: “Nunca, afirma ele, devíamos ter nos calado sobre tanto sofrimento, deixando esse tema proibido para as pessoas envolvidas com a direita, só porque nossa própria culpa era indiscutível e a confissão de arrependimento ficou em primeiro plano em todos aqueles anos” (Grass 2002, p.99).²

Como a problematização sobre o cotidiano ganhou espaço na literatura e nos debates públicos na Alemanha, após anos de silenciamento da população, os relatos também se tornaram fontes preciosas de acesso à informações sobre aquele período. Por considerarmos que tais relatos devam ser publicados para acesso das gerações futuras, apresentaremos os relatos de duas testemunhas dos tempos da Segunda Guerra Mundial que, naquela época, ainda eram crianças: Ursula Schröder, que na ocasião tinha dez anos quando fugiu da Prússia Oriental. Ela conta a história dessa fuga e, seu marido, Wilhelm Schröder, conta como ele vivenciou a guerra como filho mais velho de uma família de quatro crianças em Verden, às margens do Rio Aller, na Alemanha Ocidental.

Os dois relatos foram apresentados no evento *Infância, Fuga e Desterro na Segunda Guerra Mundial* que foi organizado na UFMG, em Belo Horizonte, no dia 8 de março de 2016 pelo NEGUE (*Núcleo de Estudos de Guerra e Literatura*), bem como pela *Área de Alemão*.

2. Ursula Schröder: Fuga da Prússia Oriental

Até o final da Segunda Guerra Mundial, a Prússia Oriental era a província mais ao nordeste da Alemanha. Vê-se as fronteiras da Alemanha no dia 31 de dezembro de 1937 no mapa 1.

1 Cf., entre outros, o livro de Bode (2009) *Die vergessene Generation. Kriegskinder brechen ihr Schweigen*.

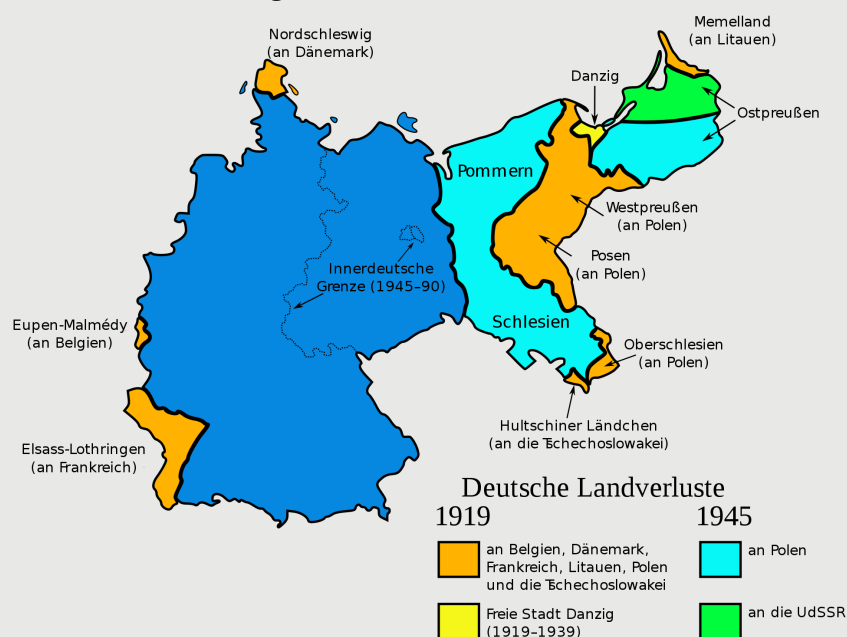
2 Sobre a quebra de tabu que o livro *Im Krebsgang* (Grass 2002) provocou, cf., entre outros, o artigo “Literaturdebatte: Autoren unter Generalverdacht” de Volker Hage em DER SPIEGEL, 09.04.2002.



Império Alemão 31/12/1937

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2e/DR1937.1.png>

A província da Prússia Oriental pertence a Prússia (azul) e forma um exclave do Império Alemão no nordeste. Já depois da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha teve que ceder regiões que estão marcadas em azul-claro no mapa. Depois da Segunda Guerra Mundial, os territórios em verde foram concedidos para a Polônia e os territórios em amarelo foram concedidos para a União Soviética. Depois de 1945, a população alemã teve que ser expulsa desses territórios, sobretudo aqueles que ainda não a tivesse deixado janeiro e fevereiro, devido à chegada do Exército Vermelho.



Perdas de território 1919-1945

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ea/DeutscheLandverluste.svg/2000px-DeutscheLandverluste.svg.png>



A paisagem de Masúria, onde se encontra minha cidade natal, hoje é polonesa e um destino de passeio turístico muito popular. É caracterizada por paisagens extensas, com colinas, alamedas longas, construções góticas, castelos de ordens religiosas e igrejas barrocas, além de ter o apelido “país dos 1000 lagos”. Uma atração é o assim chamado *Frische Haff*,³ uma lagoa que, aonorte, é separada do Mar Báltico por uma restrição, o *Frische Nehrung*. Naquela época, por causa da sua colheita rica de cereal e batatas, a Prússia Oriental também era conhecida como o “depósito de grão da Alemanha”.

Foi neste local que nasci em 1935 - na cidade de Bischofsburg - e onde vivenciava uma infância serena. Também depois do começo da Segunda Guerra Mundial em 1939, as consequências imediatas da guerra poupavam nossa cidade. Nossos pais mantiveram qualquer relato sobre a guerra longe de mim e dos meus irmãos.

Em novembro de 1944, um tio que era soldado nos visitou, e alertou minha mãe para a urgência de uma fuga imediata devido à chegada dos russos que se anunciava. Ele também a recomendou começar a enviar encomendas com os bens da família para algum endereço na Alemanha Ocidental. Foi, então, que minha mãe começou a enviar roupas de cama, vestuários e acessórios de bebê para a parte ocidental da Alemanha, uma vez que ela estava grávida. Não obstante, eu ainda vivenciei junto a minha família (meu pai tinha 45 anos, minha mãe 43, meus irmãos seis e oito anos e eu tinha nove anos) um natal feliz⁴ antes de janeiro de 45, quando o Exército Vermelho chegou na Prússia Oriental.

Até este momento a evacuação da população era impedida pelo Estado, mas nesse momento deram a ordem para a evacuação imediata.⁵ Naquele tempo, como soldado, meu pai estava em outra cidade, a aproximadamente trinta quilômetros de Bischofsburg, para onde ele foi chamado em função de patrulhar prisioneiros russos de guerra. A unidade dele também recebeu ordem de marcha de deixar a cidade junto aos prisioneiros. Ele recebeu uma autorização para levar a família ao comboio de refugiados pela unidade e, assim, informou minha mãe. Ela imediatamente fez as malas e caixas, juntando roupa, porcelana e talheres de prata. Nós crianças fomos vestidas com mais de uma peça de roupa para nos mantermos aquecidas, uma vez que havia muita neve e as temperaturas chegavam a vinte graus negativos. Além disso, minha mãe pendurou, em cada um de nós, uma bolsa de couro no pescoço. Nela, ela anotou nosso primeiro nome, sobrenome, dia de nascimento, local de nascimento, os nomes dos pais, bem como o endereço de dois parentes em Berlim, caso algum de nós fosse perdido.⁶

No dia 20 de janeiro de 1945, a unidade do meu pai nos buscou junto a 16 carroças de cavalo nas quais já se encontravam outros refugiados. No comboio, primeiro, fomos em direção ao Mar Báltico, pois naquela época este era o único caminho para chegar na direção ocidental, uma vez que o Exército Vermelho já ganhara terreno de modo que o caminho por terra já havia sido interditado. No entanto, conseguimos apenas alcançar Bischofsstein, uma cidade com uma distância de cerca de trinta quilômetros da minha

3 Longitude: 80 quilômetros; extensão menor: 7,5 quilômetros.

4 Esta percepção não apenas reflete a perspectiva da criança, mas também corresponde à impressão geral entendida também pela propaganda nazista. Destarte, Kossert (2001: 351) escreve sobre Masúria em dezembro de 1944: “A festa de Natal foi comemorada com uma tranquilidade enganadora.”

5 Devido ao lema oficial dos nacional-socialistas de manter a resistência, as providências necessárias para a evacuação dos territórios no leste são tomadas tarde demais (Broszat & Frei 1989, 287). A seguinte citação também é elucidativa: “Mas ainda vivia a esperança que o ‘rolo compressor russo’ poderia ser parado e mais ganhos territoriais poderiam ser evitados. Quem mesmo assim não se deixava acalmar e continuava desejando deixar a terra em direção ocidental, enfrentava a proibição restrita, compreendendo até pena de morte, do *Gauleiter* Erich Koch e da NSDAP. Esta proibição também formava um dos motivos principais para o caos que se instalou poucos dias depois da abertura da ofensiva soviética do inverno, no dia 12 de janeiro de 1945. Nada era preparado, nada era organizado quando se revelou que os tanques e a infantaria do Exército Vermelho romperam as linhas alemãs em todo lugar...” (Giordano 2004: 100).

6 Muitas crianças se perdiam durante a fuga, parcialmente eram reencontradas anos depois pela Cruz Vermelha. Os livros *Wir sind die Wolfskinder: Verlassen in Ostpreußen* (Winterberg 2014) e *Wolfskind: Die unglaubliche Lebensgeschichte des ostpreußischen Mädchens Liesabeth Otto* (Jacobs 2011) contam a história dessas crianças que, muitas vezes, sobreviviam por anos na floresta de Lituânia.

cidade natal. Lá, os comboios represavam. Por conseguinte, passamos uma semana neste lugar sem poder continuar. No final de janeiro – lembro-me de já ouvirmos de canhões, aviões, o que mostrava-nos quão perto a frente estava –. Finalmente, tivemos que partir precipitadamente e continuamos de carroças de cavalo em direção ao Mar Báltico. A viagem para o Mar Báltico demorou alguns dias e foi interrompida constantemente por engarrafamentos. Por causa do número enorme de refugiados em carroças de cavalo ou a pé muitas vezes as pessoas ficavam presas no meio de caminho.



Fuga perto de Bischofsstein

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c6/Bundesarchiv_Bild_146-1976-072-09,_Ostpreu%C3%9Fen,_Fl%C3%BCchtlingtreck.jpg

No dia 2 de fevereiro, depois de percorrermos mais de 100 quilômetros, chegamos à baía congelada de *Frisches Haff*, a grande lagoa no Mar Báltico que oferecia a única oportunidade de continuar em direção ocidental ao ultrapassar o gelo até o istmo (*Frische Nehrung*). Como neste momento estavam fazendo 24 graus negativos e a lagoa era gelada, era possível atravessar o mar até o istmo. Milhares de refugiados escolhiam este caminho como última saída. Por isso, com o tempo, o gelo começou a quebrar e a passagem se tornava perigosa. Ademais, como caças russos começaram a atacar os comboios no gelo, bem como a lançar granadas, arriscamos a passagem, de aproximadamente dez quilômetros, apenas durante a noite. Nosso comboio também fora atacado. Havia locais no gelo que já estavam tão quebradiços que quatro das carroças junto aos cavalos afundaram nos blocos de gelo flutuantes. A carroça junto à nossa bagagem era uma delas. Agora, apenas tínhamos o que usávamos em nosso corpo. Mesmo assim, nossa alegria era enorme quando alcançamos o istmo. No Istmo também não podíamos continuar devido a novos engarrafamentos que se formavam, sobretudo porque havia muita gente e o istmo tem uma largura de apenas 600 a 2000 metros.

Depois de cerca de vinte quilômetros nosso comboio, agora apenas composto por dez carroças, chegou em Stutthof, onde fomos alojados em prédios administrativos. Foi apenas muitos anos depois que fiquei sabendo que estes prédios pertenciam ao campo de concentração de Stutthof. No dia seguinte, um caminhão da Força de Defesa Alemã nos levou para Gdańsk que ficava a 50 quilômetros de Stutthof. A unidade do meu pai foi posta em outro lugar e tivemos que nos despedir dele. Em Gdańsk, fomos hospedados na casa de uma família onde passamos uma semana. Em seguida, fomos de caminhão na direção ocidental até a cidade de Pasewalk que fica a 400 quilômetros de Gdańsk. Daí, usaram-se trens para transportar o grande número de refugiados para divulgá-los na Alemanha Ocidental. Nosso trem foi para a Alemanha Noroeste, para a cidade de Oldenburg, perto de Bremen.

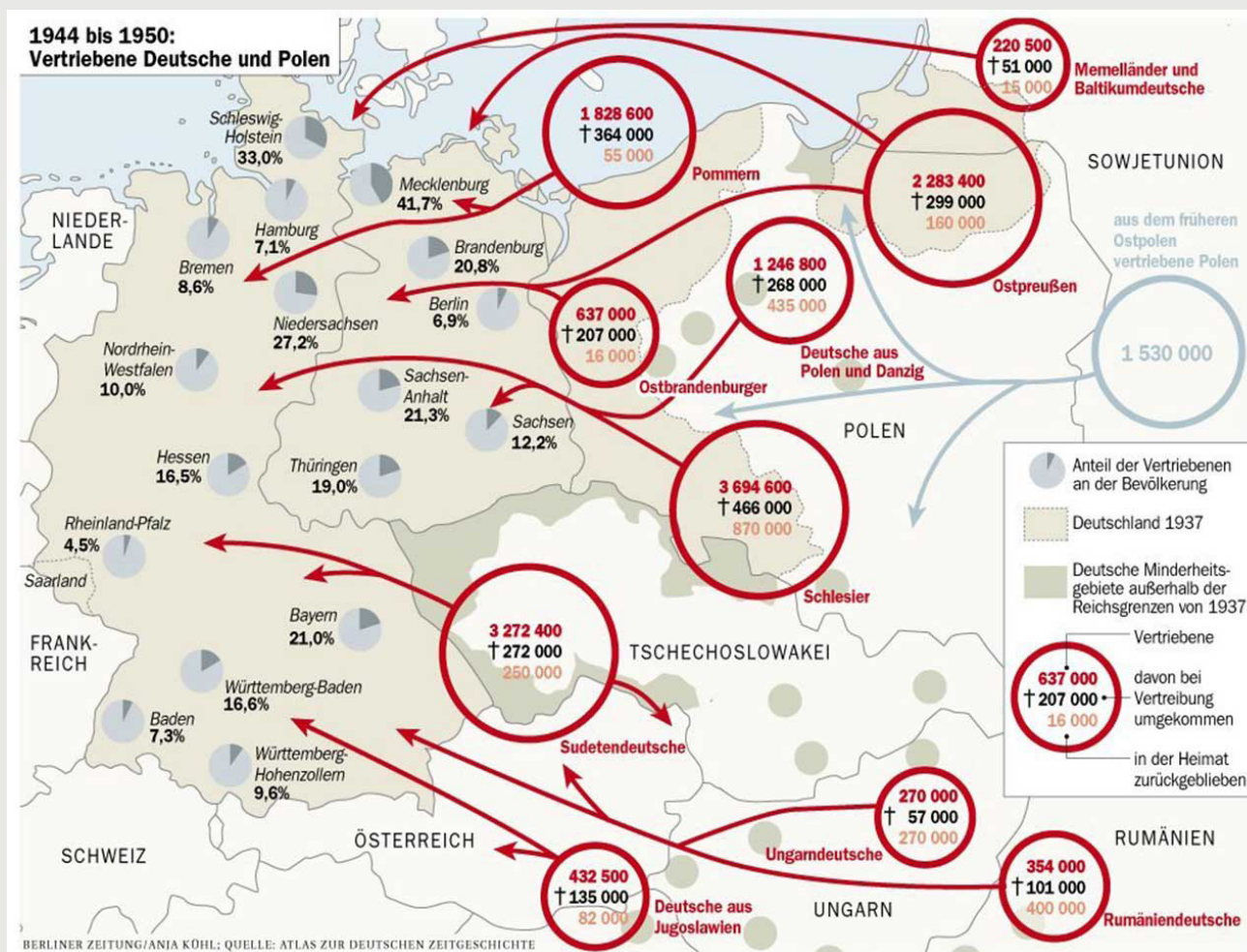


Evacuação de trem

Fonte: http://www.hist-chron.com/eu/CSSR/ZDF2004_NS-bes-u-rache-vertreibungen-d/fluechtlingszug-ankunft-Berlin-sommer-1945.jpg

Em uma cidade perto de Verden, que fica a 30 quilômetros ao sul de Bremen, aviões britânicos de guerra sobrevoavam os trens. Para não se tornar visível, o trem parou em um vale arborizado e os aviões não nos encontraram e foram embora. Em nosso trem se encontrava uma *Flak* (= *Flugabwehrkanone*), um canhão de defesa aérea, para atirar em aviões em ataque. O soldado que ficava responsável por este *Flak*, aparentemente se sentiu atacado e começou a atirar nos aviões britânicos que já haviam mudado de rota. Estes, por conseguinte, voltaram e iniciaram o fogo direcionado ao trem. Os refugiados entraram em pânico e deixaram o trem correndo por um campo aberto em busca de proteção em uma floresta por trás. Nisto, muitas pessoas foram feridas e 14 pessoas morreram. A locomotiva do trem foi danificada tão gravemente que não foi possível continuar a viagem. Fomos hospedados em uma aldeia próxima onde moramos até 1950.

Isto foi o final de uma rota de fuga de aproximadamente 1000 quilômetros que começou no dia 20 de janeiro de 1945 e terminou no dia 22 de fevereiro de 1945. No total, eram aproximadamente 2,3 milhões de refugiados que deixaram a Prússia Oriental no final da Segunda Guerra Mundial, 300.000 morreram e apenas 160.000 ficaram na Prússia Oriental. Os movimentos de fuga estão ilustrados na figura 5:



Fuga da Prússia Oriental

Fonte: http://www.70-jahre-kriegsende.de/assets/images/k7/k7i5_1280.jpg7

Depois de ter encontrado um alojamento, minha mãe escreveu à família para a qual ela tinha enviado as encomendas em novembro de 1944. E, de fato, o correio ainda estava funcionando, por isso recebemos nossas encomendas. Foram os únicos objetos que conseguimos salvar, uma vez que o restante tinha afundado no *Haff*. Como também as coisas de bebê estavam nos malotes, meu irmão, que nasceu no início de junho de 1945, foi o único da nossa família que possuiu enxoval completo.

Em julho de 1945, meu pai foi libertado do cativeiro russo e recebeu nosso endereço de parentes em Berlim onde deixamos uma notícia depois da nossa fuga. Ele chegou em nosso novo lar e assim, nossa família ficou reunida e se iniciou uma nova etapa de vida.

3. Wilhelm Schröder: A Guerra em Verden

Eu nasci em 1933 na cidade de Verden, que fica perto de Bremen, no Estado da Baixa Saxônia, naquela época ainda pertencente à província Hannover. Naquele tempo, meus pais ainda moravam, junto a nós (três filhos), com meus avós paterno e meu pai, junto ao meu avó, que gerenciava um açougue.

Em janeiro de 1933 iniciou-se a era nazista. O líder da NSDAP (=Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães), Adolf Hitler, foi nomeado Chanceler da Alemanha pelo presidente Paul von Hindenburg. Seis anos depois, no dia 1 de setembro de 1939, as forças armadas alemãs começaram a Segunda Guerra Mundial por sua invasão da Polônia, primeiro na região de Gdańsk. Logo depois, no dia 3 de setembro, a França e a Grã-

⁷ Fonte original: *Atlas zur deutschen Zeitgeschichte*, publicado na *Berliner Zeitung* número 19, novembro 2014, página 8.

Bretanha, que eram aliadas da Polônia, declararam guerra à Alemanha, mas não intervieram no conflito, o que teve como consequência que cada vez mais homens alemães foram mobilizados para a guerra. Meu pai, que naquela época tinha 27 anos, também esperava que o chamassem. Porém, como ele fazia parte do corpo dos bombeiros voluntários, ele via nisso uma oportunidade de evitar o recrutamento para as tropas armadas.

Nesta época, Wilhelmshaven, uma cidade portuária no Mar do Norte, se tornava porto de guerra, isto é, porto base dos navios de guerra. Como consequência disso, a cidade, bem como a zona portuária, eram bombardeadas pelos aviões militares britânicos, o que resultou em incêndios repetitivos que tinham que ser combatidos pelo corpo de bombeiros. Portanto, solicitaram muitos bombeiros e meu pai se alistou em Wilhelmshaven evitando, assim, seu recrutamento para as tropas armadas na Polônia e, mais tarde, na França.

Contudo, durante um ataque de bombas em que ele estava trabalhando para apagar um fogo, ele foi ferido tão seriamente que tiveram que amputar uma perna dele. Durante a amputação ele morreu em outubro de 1940. Foi só um dia após a morte dele que nasceu minha irmã e foi justamente por isso que, em um primeiro momento, ninguém informou minha mãe sobre o falecimento do meu pai. Levaram-na para a casa dos pais dela que gerenciavam uma padaria em Dauelsen, uma aldeia perto de Verden.

Logo após a morte do meu pai, minha mãe saiu da casa dos seus sogros junto aos seus quatro filhos e moramos em outro apartamento em Verden. Embora ela tenha recebido uma pensão por morte, como ela tinha que alimentar quatro crianças, isso apenas era possível com o apoio adicional dos meus avós. Em um primeiro momento, não me lembro de ter notado muito com relação à guerra que estava avançando. Todavia, mais tarde, acontecia cada vez mais e durante a noite, as grandes cidades perto de Verden, a saber, Bremen e Hamburgo, eram bombardeadas de modo que era possível ver o céu que se tornava vermelho em virtude dos incêndios deixados pelas bombas. Frequentemente, tivemos que nos esconder no refúgio antiaéreo. Às vezes, bombas incendiárias também foram lançadas perto da nossa cidade. Fora isso, a vida continuava como se não estivesse acontecendo. Novos acontecimentos com respeito à guerra apenas nos chegaram pelo rádio.



Mães e filhos no refúgio antiaéreo

Fonte: http://images.google.de/imgres?imgurl=http://www.erfurt-web.de/images/thumb/LuftschutzkellerMarktstra%25C3%259Fe.jpg/400px-LuftschutzkellerMarktstra%25C3%259Fe.jpg&imgrefurl=http://www.erfurt-web.de/Luftkrieg_Luftschutzkeller_Stadtmuseum&h=253&w=400&tbnid=FBH5-7EWrSPw3M:&tbnh=90&tbnw=142&docid=HRMv5ZrPAuWr3M&usg=__uK1BJ4M2VVe2qFbqj6nhRJApb-o=&sa=X&ved=0ahUKewiD1eLGhMnMAhUDmh4KHZv_AFWQ9QEINTAC

Foi em 1945 que tropas britânicas se aproximavam da província Hannover e, com isso, tínhamos que temer lutas reais. Os britânicos começaram a mirar Verden a partir de abril de 1945. Havia soldados alemães também perto da nossa casa. Além disso, detonaram as pontes que levavam acima dos rios Weser e Aller o que causou pânico em nós e, como consequência, deixamos nosso apartamento. Por causa das pontes detonadas, os soldados britânicos não invadiram Verden do oeste, mas do norte e do leste, o que concomitantemente formava a única saída da cidade para os habitantes que queriam deixar suas casas e fugir (Koch 1984: 145-162).

Nós, crianças, fomos a pé junto a um carrinho de mão com nossas coisas para a casa dos pais da minha mãe em Dauelsen, perto de Verden. Minha mãe chegou depois de bicicleta. Mas lá também estávamos no meio das duas frentes de guerra e tivemos que ir para o porão cada vez que começavam a atirar. Lá, finalmente, fomos descobertos pelos soldados britânicos depois que eles tinham ocupado Dauelsen. Alguns dias depois, mudamos novamente para Verden, para nosso apartamento onde também havia soldados britânicos, mas eles deixaram o lugar e nos devolveram nosso lar.



Soldados britânicos em Verden

Fonte: http://www.jonathanhware.com/uploads/1/6/2/1/16216218/7749459_orig.png

No dia 8 de maio de 1945 a guerra acabou. Pouco a pouco, reiniciou-se uma vida normal. Mesmo em quantidade baixa, voltaram bebidas e comida. Começaram a divulgar cartões de alimento.⁸ Em comparação a outras pessoas, tivemos muita sorte uma vez que meus avós de Dauelsen geriam uma loja de alimentos e uma padaria e nos apoiavam.

No outono de 1945 recomeçaram as aulas da escola, que foram interrompidas na Páscoa de 1945. Na primavera de 1946, meu avô paterno morreu e nos mudamos para a casa da nossa avó.

Durante meu tempo escolar, em 1952, conheci minha mulher. Eu frequentava o liceu para meninos e ela o liceu para meninas. Foi agora, que fiquei sabendo da história dela, que ela estava no comboio de refugiados que foi atacado pelos aviões britânicos de guerra em Dauelsen. Os refugiados que sobreviveram a esse ataque, ficavam em Dauelsen ou em Verden.

⁸ Estes cartões de alimento serviam para o racionamento dos alimentos. As pessoas tinham que ficar em filas e recebiam alimentos básicos como batatas, pão, carne, açúcar, sal, carne, café e chá em relação à categoria de trabalho que ocupavam, bem como em dependência do sexo e da idade delas.

4. Considerações Finais

A Segunda Guerra Mundial provocou um número tão grande de vítimas como nenhuma outra guerra anteriormente. Concomitantemente, nunca antes atrocidades tinham chegado a dimensões tão horrorosas do desterro de vida como o regime nazista executou através da execução de mais de seis milhões de judeus e milhares de civis que, por causa da sua etnia, da sua orientação sexual, do seu estado de saúde ou da sua opinião política não se encaixavam na ideologia nazista. Por muitas décadas, a política e a sociedade da Alemanha foram cunhadas pela Segunda Guerra Mundial e o regime de terror nazista, mesmo ainda que os próprios alemães muitas vezes não tenham tematizado suas próprias vivências traumáticas por se sentirem responsáveis pela morte de tantas pessoas na guerra. Isto mudou durante os últimos anos e muitos perceberam que os alemães perderão algo muito valioso se eles não quebrarem este silêncio e abrirem espaço para passar a palavra também àqueles que, como alemães, como refugiados, como crianças que já cedo tinham que assumir uma parte de um adulto perdido, vivenciavam a guerra e cuja biografia se constituiu neste passado. O objetivo deste artigo foi contar duas destas histórias e abrir espaço também ao leitor brasileiro para um relato pessoal de guerra daquela época.

Referências

- BODE, Sabine. *Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen*. München: Piper, 2009.
- BROSZAT, Martin & FREI, Norbert. *Das Dritte Reich im Überblick: Chronik, Ereignisse, Zusammenhänge*. München, Zürich: Piper, 1989.
- GIORDANO, Ralph. *Ostpreußen ade. Reise durch ein melancholisches Land*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2004.
- GRASS, Günther. *Im Krebsgang— Eine Novelle*. Göttingen: Steidl Verlag, 2002.
- HAGE, Volker. “Literaturdebatte: Autoren unter Generalverdacht”. In: *DER SPIEGEL*, 09.04.2002; Acesso: <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/literaturdebatte-autoren-unter-generalverdacht-a-190969.html>.
- JACOBS, Ingeborg. *Wolfskind: Die unglaubliche Lebensgeschichte des ostpreußischen Mädchens Liesabeth Otto*. Berlin: List, 2011.
- KLEIKAMP, Antonia. Als Millionen Deutsche selber Flüchtlinge waren. In: *Die Welt*. 19.05.2015. Acesso: <http://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article 141112932/Als-Millionen-Deutsche-selber-Fluechtlinge-waren.html>.
- KOCH, Heinrich. “Die letzten Tage”. In: SINDEL, Kurt (Hg.). *Verden. Ex Libris*. Bremen: Schünemann Verlag, 1984, S. 145-162.
- KOSSERT, Andreas. *Masuren. Ostpreußens vergessener Süden*. München: Pantheon. Verlag, 2001.
- WINTERBERG, Sonya. *Wir sind die Wolfskinder. Verlassen in Ostpreußen*. München: Piper, 2014.

Recebido em 15 de maio de 2016.
Aprovado em 14 de novembro de 2016.

LINHAS DA POLÍTICA EXTERNA CULTURAL ALEMÃ COMO BASE DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL COM O BRASIL

Paul Voerke (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Alemanha)

ABSTRACT

Language issues have become overwhelmingly important during the last few years – not only in the scientific scale, but as well as a political priority. While language policy appears to be a quite recent topic in the case of Brazil, Germany counts on a longer tradition to consider culture and language as instruments for international cooperation.

The present article starts with a historical overview of the history of German cultural policy on an international level, reveals its relevant structures, goals and challenges and ends with a short comparison of some related aspects in nowadays Brazil. The general reflections about the influence of public policy on the study field of Humanities (and here specifically on graduation courses of languages and culture) are considered to be valid both for language teachers and those enrolled with educational & language planning and curriculum design.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de línguas; Política de cultura; Fomento de línguas; Alemão como língua estrangeira; Política linguística

1. INTRODUÇÃO

Num mundo cada vez mais entrelaçado, marcado pelos passos da globalização, os países não conseguem mais solucionar os desafios atuais de maneira individual, mas sim dependem cada vez mais da cooperação internacional (VOSCHERAU 1996, p.20). Trata-se neste sentido de encontrar os vínculos entre os diferentes países e suas sociedades, existentes sem dúvida no plano político, indo além dos instrumentos tradicionais da diplomacia. A política, consciente disso, não se limita em nossos dias aos encontros entre chefes de Estados, mas adotou uma postura consideravelmente mais abrangente, visível entre outros na *política externa de cultura e língua*¹ e sua forma de interferir – de maneira mais ou menos direta – nos seus processos de fomento²: Em termos gerais, as relações internacionais tornaram-se, no decorrer do tempo, cada vez mais determinantes, inclusive para áreas como as ciências humanas e, mais especificamente, as letras. Por sua vez, os elementos culturais³ são também cada vez mais visíveis na política (ARNOLD 1980, p.6).

1 Utiliza-se aqui o termo „política externa de cultura e língua” para traduzir o conceito alemão de “Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik” (AKBP), que engloba decididamente a política de apoio à aprendizagem de línguas („Sprachenpolitik”). Seriam, neste sentido, outras possibilidades de tradução “política de ensino de línguas” ou “política linguística”. Porém, parece mais adequada a primeira opção, pois inclui o campo da pesquisa acadêmica e a ligação direta entre os atores políticos e da língua em geral, assim como o forte vínculo entre a “cultura” e a “língua”. Para uma discussão mais profunda da terminologia, principalmente na definição de “Sprachpolitik” vs. “Sprachenpolitik”, ver Ammon (2015, p. 103).

2 Vale mencionar que o fomento da própria língua e cultura é característica geral para numerosos países, tais como França, Itália, Espanha, Japão, e, recentemente, em escala bem importante, a China (cf. ARNOLD 1980, p. 36; VOSCHERAU 1996, p. 21).

3 O termo de *cultura* está sendo discutido novamente desde os anos 2010, chegando desta forma a definições cada vez mais diferenciadas. No contexto exposto, pode-se remeter, entre muitos outros autores, a Arnold (1980, p. 9), que define cultura como a “representação das similitudes internas e externas de um grupo específico de pessoas”.



No caso específico da Alemanha, pode-se falar, aproximadamente desde o ano de 2000, de uma política exterior de cultura e língua cada vez mais coerente e planejada. Bem entendido, o desenvolvimento desta política não se deu de maneira isolada. Ela encontra suas raízes na história do país e na percepção diferenciada de *cultura*, que esteve em mudança permanente durante as últimas décadas. Pode-se, nesse sentido, afirmar que a política exterior de cultura e língua, tendo nascido de prolongadas discussões no interior da sociedade, reflete também a cultura alemã em termos mais gerais (cf. PAULMANN 2005, p.12).

Considerando a influência da política, a finalidade deste artigo consiste principalmente em apresentar os processos histórico-políticos de representação da cultura e língua alemãs e as suas consequências e oportunidades para a área de alemão⁴ em geral. Esta abordagem se justifica pelo fato de que na última década foram publicados os primeiros artigos e monografias que comprovam o estabelecimento de um próprio núcleo de pesquisa nessa área: de relacionar as ciências políticas com a cultura e o ensino/aprendizagem de línguas. Ainda que não se possa falar de uma disciplina científica independente, conta-se com publicações válidas oriundas dessa cooperação frutífera de áreas de conhecimento diferentes (BAUER 2015, p. 409).

Para ver e compreender os passos do desenvolvimento da *política cultural exterior*, que, no caso da Alemanha, há muitos anos inclui a parte da língua, serão citados vários autores reconhecidos que influenciaram a percepção e a discussão da temática. É um fato interessante o de que os textos relevantes sobre a política linguística têm sido publicados em momentos decisivos para o tema, uma coincidência que justifica, no olhar do autor, a referência a textos de diversos momentos da discussão, e não só de fontes mais recentes. Os mencionados autores são, por sua vez, pessoas que na prática do dia a dia enfrentaram os desafios da política de línguas, seja, como no caso de Hans Arnold, como embaixador e secretário do *Ministério de Relações Exteriores* (AA), ou, como Kurt-Jürgen Maaß, na função de chefe do centro de pesquisa para assuntos culturais, o *Institut für Auslandsbeziehungen* (IfA). Todos estes autores contribuíram para o estabelecimento de uma política externa de cultura e língua coerente na Alemanha, que será explicada segundo uma perspectiva histórico-comparativa no capítulo seguinte.

2. A CULTURA COMO INSTRUMENTO DA POLÍTICA EXTERNA ALEMÃ

Mesmo depois de meio século de história comum da União Europeia, a política externa da Alemanha ainda se diferencia visivelmente da de outros países europeus, como da França e da Inglaterra, mostrando, de modo geral, uma tendência mais cautelosa e defensiva. Exemplos recentes são a não-intervenção da Alemanha na guerra contra a Líbia em 2012, ou a recepção de centenas de milhares de refugiados do Oriente Médio desde o início do ano de 2015. Essa posição tendencialmente defensiva da política, que vem sendo questionada com frequência, está definitivamente relacionada à história do país (cf. PAULMANN 2005, p.31), sabendo que o desenvolvimento da política exterior – e junto com ela, da política linguística – se deu gradualmente, acompanhando as discussões internas sobre o enfoque da representação no exterior e a autopercepção, e seguindo as convicções políticas dos governos em turno (cf. MAAß 2002, p.1).

Com base na linha de argumentação de Paulmann, vale a pena trabalhar as influências históricas sobre a política exterior de cultura e língua na Alemanha. Após uma breve descrição dos antecedentes, o texto seguirá a classificação de Mumme, que caracteriza o enfoque da política exterior depois de 1945, superficialmente, em três fases (cf. MUMME 2006, p.146–147): apresentar a Alemanha como “país

4 Não se faz, neste momento, a diferenciação entre „Germanística” e “Alemão como língua estrangeira”, frequente nos países de fala alemã, porém não tão relevante no contexto do Brasil.



de cultura” (de 1950 a 1970), passar uma imagem realista da vida alemã⁵ (1970 a 1990), e se dedicar a promover os valores universais, como de direitos humanos e da democracia (a partir de 1990).

2.1 Os antecedentes da política exterior de cultura e língua na Alemanha

Na Europa, o século XIX foi marcado por um determinado *Imperialismo Cultural*, que se refletia nas tentativas de impor às colônias os valores do país colonizador e que se via geralmente numa posição moral e de desenvolvimento superior (cf. PAULMANN 2005, p.12). A Alemanha não foi nenhuma exceção neste processo, sendo ela também uma nação possuidora de colônias e exercendo uma forte “missão cultural” (cf. ARNOLD 1980, p. 11). Uma medida, nesse contexto, foi uma política proativa de cultura no exterior, já visível na época do *Império Alemão* entre 1871 e 1914 (cf. AMMON 2015, p.101).

A *República de Weimar* (1918-1933) enfrentou, depois da Primeira Guerra Mundial, muitos desafios políticos, tanto no interior como também no exterior do país (cf. ARNOLD 1980, p.12). Mesmo assim, foi na década de 1920 que foram fundadas as instituições de promoção de cultura e ciência, tais como o *Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico* (DAAD) e o *Instituto Goethe*⁶ (cf. AMMON 2015, p.102).

Essa atitude de abertura para o mundo mudou radicalmente com a subida ao poder dos nacional-socialistas e com a sua propaganda, que trazia uma visão temática até muito reduzida, de língua e de cultura. A Segunda Guerra Mundial, terminada em 1945, deixou a Alemanha como país dividido⁷ e sem soberania sobre sua política exterior (que o país só ganharia de volta em 1990). Por isso, desde 1945, a Alemanha era obrigada a empreender uma política exterior mais defensiva, apoiando-se em grande escala nas possibilidades de uma política exterior cultural (cf. PAULMANN 2005, p.1).

2.2 Os anos depois da Segunda Guerra Mundial

Nos anos 1950 e 1960, o propósito principal da política exterior da Alemanha era ganhar de volta a confiança dos outros países do mundo (em primeiro lugar dos vizinhos europeus) e das suas populações (cf. ARNOLD 1980, p. 14). O instrumento utilizado na época era uma percepção e também uma apresentação basicamente elitista de cultura, de tendência quase estereotipada⁸. O país, segundo o presidente da época, Theodor Heuss, deveria ser representado como “nação de cultura viva”, uma imagem a ser transportada através das artes e da perspectiva oficial de cultura (cf. PAULMANN 2005, p.14). É base desta tendência política a opinião de que com cultura se pode “fazer política” (cf. ARNOLD 1980, p.11).

Depois do crescimento econômico e a volta à ciranda dos países considerados importantes, a Alemanha viu a necessidade de determinar sua política exterior – e especificamente as medidas de promoção da cultura e da língua – numa concepção mais elaborada, que se executará durante os anos 1970 (cf. ARNOLD 1980, p.14).

2.3 Novos paradigmas: Os anos 1970

A década de 1970 foi determinada, no plano político, por importantes rupturas, inovações e novos paradigmas: Willy Brandt, ministro de relações exteriores da RFA e pouco depois chanceler durante cinco

⁵ Pode-se falar neste contexto da “Alltagskultur”.

⁶ Bem antes da fundação do primeiro *Instituto Goethe*, em 1932, já se tinham estabelecidos os institutos *Dante Alighieri* da Itália (desde 1889) e *Alliance Française* da França (desde 1893), entre outros (cf. ARNOLD 1980, p. 21).

⁷ Aqui não será possível relatar extensamente a política exterior da RDA. Porém, existem numerosas publicações sobre o tema (ver p. ex. em PAULMANN 2005, p. 7; ARNOLD 1976, p. 39–55; ARNOLD 1980, p. 43–48).

⁸ Em língua alemã utiliza-se, em oposição à “Alltagskultur”, o termo “Hochkultur”, que inclui representações culturais tais como concertos, teatro, ópera, literatura e em parte também cinema.

anos, fortaleceu a política exterior e elevou a *política cultural* à posição de “terceiro pilar” das relações com os países estrangeiros, colocando-a ao lado da política exterior e da política econômica (cf. AMMON 2015, p.101). Dentro da agenda política, os contatos econômicos, como também a diplomacia cultural⁹ e as pesquisas sobre as consequências de medidas políticas, ganharam mais peso (cf. PAULMANN 2005, p.7).

Em termos de concepções, o Governo Federal publicou em 1970 pela primeira vez um documento¹⁰ que deixou transparentes as bases da política exterior de cultura, mencionando em primeiro lugar a internacionalização e a abertura frente às suas contrapartes (cf. PAULMANN 2005, p.5). Neste documento, aprovado finalmente pelo parlamento federal da Alemanha, sustenta-se que só a cooperação internacional pode garantir o desenvolvimento de um país. Fica claramente visível o novo paradigma de uma percepção ampla e generalizada de cultura¹¹, que inclui áreas tais como esporte, educação, e intercâmbios, ou seja, uma percepção que corta a linha elitista (cf. ARNOLD 1980, p.30). A tendência de chegar a uma imagem realista da Alemanha ficou cada vez mais fortalecida, sem deixar, no entanto, de falar de “exportação de cultura”, o que mostra uma perspectiva ainda unidirecional de valores e cultura, principalmente em contato com os países do “terceiro mundo” (cf. MAAß 2002, p. 2; ARNOLD 1976, p.7).

2.4 A política externa de cultura e línguas na virada do milênio

Nos anos 1990 vieram o fim da *guerra fria*, a queda do mundo bipolar e a abertura do *bloco oriental* para as influências econômicas e culturais do oeste. Do lado alemão houve esforços de atender à nova demanda cultural e linguística com o estabelecimento de novas instituições, como por exemplo a abertura de novos *Institutos Goethe* em países como Polônia e Rússia – com o consequente fechamento de estabelecimentos em outros lugares, às vezes bem tradicionais (cf. MAAß 2002, p.4). Depois de perceber que o trabalho nos “novos países” não foi tão grande e exitoso, decidiu-se por uma reavaliação da política exterior de cultura e língua de maneira geral, o que levou ao estabelecimento de uma nova concepção no ano 2000¹².

Os elementos principais da „Konzeption 2000“, baseadas num “diálogo entre as culturas”¹³ (VOSCHERAU 1996, p.18–19), consistem numa verdadeira e estreita cooperação internacional¹⁴ na economia, na diplomacia e na cultura, incluindo nesse último campo o intercâmbio acadêmico, a pesquisa, a educação, a formação profissional, o fortalecimento das mídias de comunicação e da língua e as escolas alemãs no estrangeiro (cf. MAAß 2002, p.5). Um aspecto novo, que antes não fazia parte da estratégia oficial da política exterior, foram temas como os direitos humanos, a resolução de conflitos, democracia e o fomento de valores humanos.

Desde a virada do milênio pode-se constatar que aspectos da educação estão ganhando uma importância cada vez maior (cf. AMMON 2015, p.101). Sinais visíveis desta tendência são a alteração da denominação oficial da estratégia, que a partir de 2001 passou a se chamar “Política exterior de cultura e educação”¹⁵, e o aumento do número de estrangeiros estudando na Alemanha¹⁶.

9 Termo derivado do inglês *public diplomacy*, que descreve a totalidade de medidas empreendidas por atores públicos, que visam a influenciar a opinião do público no estrangeiro, utilizando com frequência instrumentos das relações públicas. Para mais informação, ver Ostrowski (2010, p. 48).

10 Título do original em alemão: “Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik”. O link para acessar o documento na internet encontra-se na bibliografia no final do artigo, baixo “Auswärtiges Amt 1970”.

11 Na língua alemã, estabelece-se a diferença entre „engem Kulturbegriff“ e „weitem Kulturbegriff“.

12 É devido ao ano da sua elaboração que o documento original leva o nome de “Konzeption 2000”.

13 Esta denominação de “diálogo” quer manifestar que “cultura”, dentro da política exterior, já não é vista como “projeto de exportação” (PAULMANN 2005, p.1), mas sim como oportunidade de cooperação equitativa – até no âmbito financeiro.

14 Entrou, neste contexto, o termo de “Kultur als Zweibahnstraße” (citado em MAAß 2002, p.4).

15 Em alemão, fala-se de “Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik” (AKBP) – um termo cada vez mais estabelecido e utilizado.

16 O número dos “Bildungsausländer” (pessoas sem nenhuma biografia escolar na Alemanha antes de entrar na universidade) triplicou entre 1993 e 2015, passando de 74.612 a 235.858 pessoas (mais que o dobro em porcentagem, cf. DAAD/DZHW 2016: p. 8). Para mais informações, consultar a página

2.5 Desafios atuais

A Alemanha, hoje em dia, quer ser um ator político importante, cada vez mais integrado à escala global. Este empreendimento só é possível com uma política coerente e compreensível para os parceiros internacionais – daí os esforços do país em se aproximar de diferentes blocos de Estados (cf. VOSCHERAU 1996, p.17).

Pode-se constatar, em geral, que a imagem da Alemanha no mundo melhorou consideravelmente nos últimos anos (cf. AMMON 2015, p. 104), um fato que pode-se atribuir a vários motivos: o poder econômico constante (Alemanha segue como 4º país no mundo em dados econômicos e como 2º em exportações), a abertura para estudantes do mundo inteiro (está em 1º lugar de países receptores de estudantes, sem contar os países de língua inglesa, cf. DAAD/DZHW 2016, p.60–63) ou bem os sucessos no esporte (país anfitrião da copa do mundo de futebol em 2006 e ganhador do mesmo em 2014), entre outros.

Mesmo assim, a Alemanha se vê enfrentando uma série de desafios, que não estão relacionados apenas com o impacto da globalização:

- A política exterior alemã pensa em escala global, mas tem que concentrar as forças (até econômicas) e optar por regiões ou sócios “de enfoque” (cf. VOSCHERAU 1996, p.25). Uma manifestação desta tendência é, por exemplo, a elaboração de “concepções regionais”¹⁷.
- A situação econômica exige, frente a uma cooperação cada vez mais elevada em número e intensidade, cada vez mais cooperação em parcerias igualitárias, também no âmbito financeiro (cf. MAAß 2002, p.5), uma razão pela qual o programa “Ciência sem Fronteiras” do governo brasileiro foi muito bem recebido na Alemanha.
- Num continente cada vez mais unido, um desafio grande consiste na superação de percepções nacionalizadas e egoístas, ainda frequentes na política exterior dos países europeus (cf. VOSCHERAU 1996, p.28), mas obsoleto principalmente na percepção extra-europeia da região.

Os desafios aqui descritos, junto com vários outros, levaram à elaboração, no ano de 2012, de uma nova concepção¹⁸ mais integrada da política exterior de cultura, destacando como enfoques atuais a cooperação internacional em educação, na pesquisa e no fomento de uma convivência pacífica em escala global.

3. CONCEITOS E ATORES DA POLÍTICA EXTERNA DE CULTURA

Com a finalidade de melhor conhecer o funcionamento da política externa cultural de um país, é importante definir, em linhas gerais, a forma de intervenção dos órgãos públicos na realização das atividades, pois a estruturação das medidas tem uma grande influência na forma de atuar na prática. Na discussão científica, encontramos três modelos principais para descrever o caráter da política externa de um país (cf. MAAß 2015, p.263):

- Na *forma estatista*, a política externa cultural é administrada e aplicada diretamente por instituições governamentais, que frequentemente operam de forma centralizada. Um exemplo é a França com a rede *Alliance Française*.
- Na *forma mista*, a política externa cultural é organizada conjuntamente por instituições do governo e por empresas ou organizações privadas. Encontramos esta forma geralmente em países menos “Wissenschaft Weltoffen”, administrada pelo *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung* e o *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DZHW/DAAD), no link: www.wissenschaft-weltoffen.de.

¹⁷ No contexto da cooperação germano-brasileira há de mencionar, por exemplo, a “Concepção do Governo Federal Alemão para os países da América Latina e do Caribe”, publicado pelo AA em 2010, que determina o Brasil como o país mais importante de cooperação no continente. Ver o link na bibliografia em “Auswärtiges Amt 2010”.

¹⁸ A concepção atualizada leva o nome: „Globalisierung gestalten – Partnerschaften ausbauen – Verantwortung teilen. Konzept der Bundesregierung“. Ver o link na bibliografia em “Auswärtiges Amt 2012”.

centralizados, como por exemplo a Itália, onde, entre outras coisas, as universidades têm uma grande autonomia na gestão dos contatos e das atividades internacionais.

- A Alemanha adotou, no decorrer do tempo, a *forma não-estatista* de organizar sua política externa cultural. Não significa uma desconexão completa do governo, e ainda se mantém certa dependência. Porém não são, na maioria das vezes, as instituições do governo que estão envolvidas na execução das atividades culturais, mas sim organizações legalmente independentes do estado, tais como ONGs, fundações, associações, bem como empresas e pessoas privadas.

Mesmo com a abordagem não-estatista, a coordenação geral das atividades culturais no exterior é realizada pelo Ministério de Relações Exteriores da Alemanha (AA) em Berlim¹⁹ (cf. PAULMANN 2005, p.1), salientando-se que há diversos departamentos dentro do ministério que se ocupam da política de cultura, de educação e da língua alemã no exterior (cf. AMMON 2015, p. 106; MAAß 2002, p. 7). A particularidade, no caso da Alemanha, está no modo descentralizado de atuação na prática, onde a Alemanha se diferencia pelo número elevado de atores na área²⁰ (cf. VOSCHERAU 1996, p.16).

Uma característica da Alemanha é o propósito de garantir a participação ativa da sociedade na política externa cultural (cf. PAULMANN 2005, p.19), podendo-se destacar cinco níveis horizontais de atuação nesta direção: as medidas culturais estão sendo realizadas a nível individual (cidadãos), nível local (municípios), regional (Estados Federais), nacional (RFA) e supra-nacional (União Europeia). Todos os atores relevantes da área reconhecem este esquema, mesmo na hora de discutir se é mais relevante a atuação dos indivíduos ou das instituições: por um lado, é certo que a cultura é realizada em primeiro lugar por seres humanos, pessoas de caráter individual (cf. ARNOLD 1976, p. 11). Por outro lado, não se deveria esquecer da importância de instituições como universidades e fundações políticas, que concretizam em grande medida a política exterior (cf. VOSCHERAU 1996, p. 16), e do fato de que mais de 6.300 cooperações e intercâmbios bilaterais são estabelecidos e mantidos diretamente pelos municípios e comunidades alemães (cf. MAAß 2002, p.9).

Retomando a ideia dos *mediadores culturais* (Kulturmittler), pode-se citar um estudo complexo de Ostrowski, que investigou a atuação da *diplomacia cultural* e constatou que na política externa cultural da Alemanha os cinco primeiros atores ativos em escala internacional são o Instituto Goethe, o DAAD, as câmaras de comércio, a GIZ/GTZ (Cooperação Técnica) e as escolas alemãs (cf. OSTROWSKI 2010, p.147). A lista mostra claramente a importância de instituições relacionadas à educação, cultura e fomento da língua. São essas organizações que de fato realizam uma grande parte da representação e do trabalho cultural no exterior, sendo que os cinco mencionados de maior impacto não são os únicos e que existem muito mais associações, instituições e fundações – só das últimas, contamos na Alemanha com mais de 20.000 (cf. MAAß 2002, p.10) – bem como mais de 600 instituições não dependentes do estado, que têm seu enfoque de trabalho na cooperação internacional (cf. SCHULTE 2000, p.132).

O sistema alemão dos mediadores culturais tem, por certo, suas vantagens, mas também desvantagens. De vantagens, encontram-se a flexibilidade, a inovação e o pluralismo na hora de representar a Alemanha, que leva a uma imagem mais realista do país no exterior. As organizações geralmente contam com muita experiência na sua área de atuação, têm os contatos necessários, fazem parte de redes com acesso a interlocutores bem mais amplos do que os órgãos oficiais, e não dependem tanto da política oficialista, o

¹⁹ O papel do AA na coordenação das atividades justifica a opção de operar com documentos do ministério na presente pesquisa. Outros órgãos do estado envolvidos diretamente em assuntos da política externa cultural são principalmente os ministérios de Educação e Pesquisa e de Cooperação Internacional (cf. AMMON 2015, p. 106).

²⁰ Entra aqui a figura do „Kulturmittler“, particular no sistema alemão, que descreve uma pessoa ou entidade envolvida diretamente na representação cultural externa e no contato com o estrangeiro. Para uma definição e descrição mais complexa, ver Maaß (2015, p. 263).



que pode até facilitar o contato com os parceiros locais no estrangeiro (cf. MAAß 2015, p. 267–269). Ao mesmo tempo, há de mencionar as dificuldades: não haver metas de atuação muito claras, existência de estruturas duplas, sobrepostas ou, pelo contrário, concorrentes, entre diferentes organizações, a dificuldade de coordenação entre as instituições e certos egoísmos na hora de pedir e distribuir a verba pública (cf. SCHULTE 2000, p.133–137). Mesmo com estas dificuldades, os autores concordam que a estrutura alemã de organizar a política externa de cultura em grande parte através de mediadores culturais é uma solução exitosa que aproveita bem as oportunidades da diplomacia pública (cf. MAAß 2015, p. 269; SCHULTE 2000, p.137).

4. EIXOS DA POLÍTICA: EDUCAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Com a finalidade de dar visibilidade às estruturas da política externa cultural, os autores propõem nas discussões científicas determinados eixos temáticos, tais como a auto-representação cultural de um país, a representação econômica e social no exterior, as ações das representações oficiais do Estado e as atividades de informação no exterior (cf. PAULMANN 2005, p.4). Pode-se agregar a esta lista uma outra linha relevante de argumentação: a política linguística.

No caso da Alemanha, podemos constatar atividades de política linguística desde há mais de dois séculos (cf. AMMON 2015, p. 101). Já desde o início da política externa cultural da RFA, o fomento da língua alemã faz parte da agenda oficial, por exemplo através da rede de escolas alemãs no exterior (cf. DÜWELL 2005, p. 85). No plano de fomento da língua alemã, o país determinou, ao longo dos anos, seis principais eixos de atuação: a oferta de alemão como língua estrangeira, as escolas alemãs no exterior, o apoio às minorias de origem alemã, o fomento do alemão como língua de educação e da ciência, alemão como instrumento importante de comunicação e mídias, e finalmente a língua alemã na diplomacia, principalmente no contexto da União Europeia (cf. AMMON 2015, p.107–111).

Na atualidade, os atores políticos e os mediadores culturais estão enfocando dois eixos principais como área de atuação de uma política linguística proativa: O primeiro campo é a economia, onde, devido aos contatos internacionais, a demanda da língua para fins específicos ²¹ é cada vez mais visível, e o segundo é o universo da educação, principalmente em áreas acadêmicas (cf. DAAD 2014, p.1). O *Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico* (DAAD), a maior instituição de fomento acadêmico no mundo, reagiu frente ao desenvolvimento dos últimos anos e declarou essencial o fortalecimento da formação de professores de alemão, como também a cooperação internacional na Germanística (cf. DAAD 2014, p. 4), atendendo, dessa forma, às reivindicações da disciplina de aproximar a língua e a política: um entendimento básico da política linguística é considerado hoje em dia uma das competências chaves de futuros professores e atores na área da educação (cf. FUNK 2003, p.70).

Na perspectiva política, por sua vez, determina-se o fomento da língua alemã como uma tarefa comum dos principais mediadores culturais. Um exemplo claro dessa abordagem é o estabelecimento da *Rede Alemã* ²², iniciado pelo AA, onde os principais mediadores (como o Instituto Goethe, o DAAD e as escolas alemãs) estão coordenando suas atividades em prol da língua (cf. AUSWÄRTIGES AMT 2014, p.5). A importância do fomento da língua tem sido sublinhada, hoje em dia, pela maioria das instituições políticas externas, destacando que medidas concisas de apoio são essenciais não só para

²¹ Pode-se constatar, neste sentido, uma demanda crescente nas temáticas de “Fachsprache” e “Deutsch für den Beruf” – dois campos com uma clara inclinação à língua aplicada.

²² Tradução do termo “Netzwerk Deutsch”, um conjunto das relevantes instituições da política externa cultural, que está sendo apresentado de maneira concisa na publicação mencionada do Auswärtiges Amt (2014).

a disciplina da Germanística e para os professores, mas também para a representação do país no exterior em geral²³.

Na hora de analisar a situação do Brasil, pode-se constatar que na última década tem-se logrado resultados importantes em diferentes áreas da sociedade, mas que principalmente o setor da Educação ainda apresenta sérios desafios, seja na educação escolar, na formação profissional ou nas universidades (cf. PASSOS RIBEIRO 2015, p.41).

Semelhante ao caso da Alemanha, no Brasil também cresce a consciência de que a educação é a chave de ouro para um desenvolvimento sustentável, e que é preciso dedicar esforço e dinheiro para obter os avanços desejados. Na prática, essa convicção se concretizou no *Plano Nacional de Educação* (PNE) para o decênio de 2014–2024, que menciona numerosas medidas de fomento para o setor educacional. Em matéria acadêmica e de cooperação, é interessante a citação, dentro do PNE, da mobilidade internacional de estudantes e docentes universitários com a finalidade de enriquecer a experiência educativa (cf. BRASIL 2014, artigo 12.12). Essa inclinação está em conformidade com a ampliação dos programas do governo, tais como *Ciência sem Fronteiras* (CsF) e, há pouco tempo, *Idiomas sem Fronteiras* (IsF). Encontramos então, nas medidas de cooperação internacional em prol da educação e na política linguística proativa, duas temáticas de grande importância, relevantes para os dois países, e que estão começando a ser contempladas pela política de uma maneira consciente e abrangente.

5. CONCLUSÃO

A política externa cultural e linguística, como também a situação econômica favorável da Alemanha na atualidade, fazem com que a demanda de aprender a língua alemã esteja crescendo em várias partes do mundo. O crescimento mais agudo pode ser constatado na África, mas é claramente visível também em países como Índia e China, que têm interesses massivos de caráter econômico e científico. De igual forma, no Brasil vemos aumentar o número de alunos de alemão (cf. AUSWÄRTIGES AMT 2015, p.27), tendo esses cada vez mais um perfil heterogêneo que precisa ser contemplado no planejamento das aulas. Resumindo, a situação atual, bastante positiva, traz chances e desafios para a área de alemão no Brasil, em vários aspectos.

A disciplina, principalmente na área de *Alemão como Língua Estrangeira*, avançou consideravelmente nos últimos anos, enfocando as possibilidades e oportunidades de aprendizagem de línguas. Em termos de “cultura”, foram desenvolvidas novas abordagens que superam o pensamento estereotipado em “nações” e “diferenças”; na didática, utilizam-se agora novas formas de aprendizagem autônoma, incluindo as atuais tecnologias; e na formação de professores, entraram técnicas individualizadas como a “pesquisa de ação”²⁴. Esses avanços também poderiam ser aproveitados positivamente pela Germanística do Brasil; colocando-a como disciplina inovadora para processos de ensino-aprendizagem em geral.

A ampliação na formação de línguas pode figurar como interesse comum da Germanística nos dois lados do oceano, sabendo que a aprendizagem de línguas constitui um dos maiores desafios para a educação no Brasil. O Governo já reagiu, parcialmente, à demanda, com programas no setor universitário tais como *Idiomas sem Fronteiras*, mas a tarefa ainda é imensa (cf. PASSOS RIBEIRO 2015, p.56). Seguramente, a Germanística no Brasil pode constituir um papel positivo neste processo de formação, ao mesmo tempo

²³ Neste sentido argumenta o reconhecido germanista Hans-Jürgen Krumm: “In Bezug auf DaF gehört eine geschickte und erfolgreiche Sprachenpolitik zu den Bedingungen, die das Lehren und Lernen von Deutsch überhaupt sichern und fördern.” (KRUMM et al. 2010, p. 10).

²⁴ A „Aktionsforschung“ constitui, por exemplo, a base do novo material de formação continuada dos *Institutos Goethe*. Através de um programa de *Especialização*, oferecida pela Universidade Federal da Bahia, também está disponível de forma aberta no Brasil.

em que pode se beneficiar da demanda crescente por cursos de alemão no país. Parece, então, um bom caminho orientar os estudos universitários da língua mais à prática, aproveitando as experiências positivas e de boa prática de *Alemão como Língua Estrangeira* no mundo (cf. STANKE/BOLACIO 2014, p.127).

No momento de finalizar este artigo, podemos constatar que encontramos cada vez mais informações e, também, resultados de pesquisa científica sobre temas de política exterior e linguística. Porém, as lacunas ainda são visíveis: uma delas é a falta de cooperação (de caráter nacional e internacional) na pesquisa, e o desconhecimento da situação em outros países (cf. BAUER 2015, p.415). Neste sentido, este trabalho pretende estabelecer uma ponte de contato entre o Brasil e a Alemanha, com a finalidade de outorgar informações e seguir discutindo temas e eixos de pesquisa em comum, sabendo que a cooperação entre a Alemanha e a América Latina conta com uma larga e positiva tradição ²⁵ (cf. VOSCHERAU 1996, p.25–26).

Afirmamos que a cooperação frutífera entre os dois países não viveu somente em décadas ou séculos passados, mas está também no presente: em 2013, o Brasil foi “convidado especial” na feira do livro em Frankfurt, em 2013/2014 se celebrou o *Ano da Alemanha no Brasil*, e em agosto de 2015 se realizaram consultas governamentais em conjunto dos gabinetes alemães e brasileiros, com a presença das duas chefes de Estado. Existe, então, nas relações germano-brasileiras, um grande potencial de cooperação, que poderia ser aproveitado particularmente nas áreas da política externa cultural e da educação (cf. PASSOS RIBEIRO 2015, p.32). Sem dúvida, a língua alemã pode constituir, neste sentido, uma ponte importante.

REFERÊNCIAS:

- AMMON, Ulrich (2015). Denken, Sprechen, Verhandeln – Die deutsche Sprache im internationalen Wettbewerb. In: MAAß, Kurt-Jürgen (ed.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 101–113.
- ARNOLD, Hans (1976). Kulturexport als Politik? Aspekte auswärtiger Kulturpolitik. Tübingen: Horst Erdmann Verlag.
- ARNOLD, Hans (1980). Auswärtige Kulturpolitik. Ein Überblick aus deutscher Sicht. München: Carl Hanser.
- AUSWÄRTIGES AMT (1970). Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik. [Disponível online: www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_leitsaetze1974.pdf - última visita no dia 18/11/2016]
- _____ (2000). Auswärtige Kulturpolitik – Konzeption 2000. [Disponível online: www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_konzeption2000.pdf - última visita no dia 18/11/2016]
- _____ (2010). Deutschland, Lateinamerika und die Karibik: Konzept der Bundesregierung. [Disponível online: www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/367294/publicationFile/93979/LAK-Konzept_dt.pdf - última visita no dia 18/11/2016]
- _____ (2012). Globalisierung gestalten – Partnerschaften ausbauen – Verantwortung teilen. Konzept der Bundesregierung. Berlin: Auswärtiges Amt. [Disponível online: www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/608384/publicationFile/169965/Gestaltungsmaechtekonzept.pdf - última visita no dia 18/11/2016]
- _____ (2014). Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Wer macht was im Rahmen der AKBP? [Disponível online: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Deutschfoerderung_im_Ausland_2.pdf - última visita no dia 18/11/2016]

²⁵ Pode-se confirmar com a citação: “Lateinamerika ist unter den überseeischen Kontinenten diejenige Region, die uns Deutschen seit dem 19. Jahrhundert in mancher Hinsicht am nächsten steht.” (ARNOLD 1980, p.83).

_____ (2015). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. [Disponível online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf - última visita no dia 18/11/2016]

BAUER, Gerd Ulrich (2015). Kein Stiefkind mehr – Die Auswärtige Kulturpolitik in Forschung und Lehre. In: MAAß, Kurt-Jürgen (ed.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 409–415.

BRASIL (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2014: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. [Disponível online: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm - última visita no dia 18/11/2016]

DAAD (2014). Deutschförderung des DAAD – Bedarf und Perspektiven. [Disponível online: imperia.daad.com/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_publicationen_deutschfoerderung_bedarf_perspektiven.pdf - última visita no dia 18/11/2016]

DAAD / DZHW (2016). Wissenschaft weltoffen 2016. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. [Disponível online: www.wissenschaftweltoffen.de - última visita no dia 18/11/2016]

DÜWELL, Kurt (2005). Zwischen Propaganda und Friedenspolitik – Geschichte der Auswärtigen Kulturpolitik im 20. Jahrhundert. In: MAAß, Kurt-Jürgen (ed.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 53–83.

FUNK, Hermann (2003). Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (eds.). Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, 68–78.

KRUMM, Hans-Jürgen et al. (2010). Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM et al. (eds.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 1–18.

MAAß, Kurt-Jürgen (2002). Auswärtige Kulturpolitik im Spannungsfeld zwischen Konzeption und Umsetzung. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen. [Disponível online: www.ifa.de/fileadmin/pdf/maass/akp_konzeption.pdf - última visita no dia 18/11/2016]

_____ (2015). Vielfältige Umsetzungen – Ziele und Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik. In: MAAß, Kurt-Jürgen (ed.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 47–56.

_____ (2015). Das deutsche Modell – Die Mittlerorganisationen. In: MAAß, Kurt-Jürgen (ed.). Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 263–277.

MUMME, Martin (2006). Strategien auswärtiger Bewußtseinspolitik. Würzburg: Königshausen & Neumann.

OSTROWSKI, Daniel (2010). Die Public Diplomacy der deutschen Auslandsvertretungen weltweit. Theorie und Praxis der deutschen Auslandsöffentlichkeitsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

PASSOS RIBEIRO, Felipe (2015). Die Förderung der deutschen Sprache im Kontext der Internationalisierung der brasilianischen Bildungspolitik. [Tese de Mestrado, elaborada na universidade *Friedrich-Schiller-Universität Jena*, no departamento de Germanística / Alemão como Língua Estrangeira].



PAULMANN, Johannes (2005). *Auswärtige Repräsentationen. Deutsche Kulturdiplo­matie nach 1945*. Köln: Böhlau.

SCHULTE, Karl-Sebastian (2000). *Auswärtige Kulturpolitik im politischen System der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.

STANKE, Roberta / BOLACIO, Ebal (2014). Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: DAAD (ed.). *Germanistik in Brasilien. Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien*. Göttingen: Wallstein, 127–129.

VOSCHERAU, Henning (1996). Kulturelle Vielfalt. Von der deutschen auswärtigen Politik zur europäischen Kulturpolitik. In: SCHMIDT, Helmut et al. (eds.). *Wozu deutsche auswärtige Kulturpolitik?* Stuttgart: Neske, 15–31.

Paul Voerke­l: Graduação e Mestrado em Alemão como Língua Estrangeira, Letras (Área de Espanhol) e História (2007) pela Universidade de Leipzig (Alemanha). Graduação e Mestrado em Pedagogia / Ciências da Educação (2015) pela Universidade de Leipzig. Doutorado em Alemão como Língua estrangeira em andamento. Docente nas Universidades UFPA-Belém (Brasil) e PUC-Quito (Equador), entre 2007 e 2012. Desde 2012, pesquisador e livre docente na universidade Friedrich-Schiller-Universität Jena (Alemanha), Departamento de Filosofia. Co-coordenador dos programas bilaterais GIP e UNIBRAL com a UERJ (Brasil) e tutor-docente no programa de estudos „Deutsch Lehren Lernen“ (em cooperação com o Instituto Goethe). Contato: paul.voerke­l@uni-jena.de

*Recebido em 13 de dezembro de 2015.
Aprovado em 20 de março de 2016.*

‘WIRTSCHAFTSPORTUGIESISCH’ ALS NEUES STUDIENFACH IN DER DEUTSCHEN HOCHSCHULLANDSCHAFT: EINE ZWISCHENBILANZ DES ‘ZWICKAUER MODELLS’

Samuel Werner

1. DIE VERORTUNG DES FACHES ‘WIRTSCHAFTSPORTUGIESISCH’ IM STUDIENGANG LANGUAGES AND BUSINESS ADMINISTRATION (LBA)

Die Fragen, mit denen sich der folgende Artikel auseinandersetzen wird, lauten: würde ein neues Studienfach namens „Wirtschaftsportugiesisch für Wirtschaftswissenschaftler“ in der deutschen Hochschullandschaft einen Mehrwert darstellen? Gäbe es eine Nachfrage seitens der Studenten? Und: wie könnte hierfür ein konkretes Curriculum aussehen?

Das klingt angesichts der weitgehenden Marginalisierung des Portugiesischen als Studienfach in Deutschland im Zuge der Bachelor- und Masterreform im Rahmen des Bologna-Prozesses zunächst wie ein theoretisches und hochschulpädagogisches Experiment. Doch wir stellen fest, dass das Fach ‘Wirtschaftsportugiesisch’ bereits seit etwas mehr als vier Jahren an einer deutschen Fachhochschule, nämlich der Westsächsischen Hochschule Zwickau, angeboten und unterrichtet wird. Daher ist es an der Zeit, eine Zwischenbilanz unserer bisher äußerst erfolgreichen Arbeit zu ziehen.

Doch zunächst sollte geklärt werden, wer wir sind und was wir machen?

Wir, das ist die *Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation* der *Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ)*, einer kleinen Fachhochschule mit ca. 5000 Studierenden, im Osten Deutschlands. Und was wir anbieten ist u.a. ein Bachelor-Studiengang, der jungen Menschen die Tore zur Welt öffnen soll: *Languages and Business Administration*¹.

Dabei handelt es sich um ein Studium, das Sprachen, Wirtschafts-wissenschaften sowie Interkulturelle Kommunikation miteinander kombiniert, wobei sich die Studierenden zwischen den Schwerpunkten iberoromanischer, chinesischer oder frankophoner Sprach- und Kulturraum entscheiden müssen. Der Abschluss qualifiziert für eine Laufbahn als Wirtschaftsexperte im internationalen Kontext bzw. als eine Art Generalist, der in den Schnitt- und Verbindungsstellen global agierender Unternehmen seine berufliche Bestimmung findet. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass unsere Absolventinnen und Absolventen durchschnittlich innerhalb von 4 Monaten nach Abschluss bereits in den Arbeitsmarkt integriert sind, kurz: es gibt seitens der Unternehmen eine deutliche Nachfrage nach unseren LBA-Studenten².

Neben einer exzellenten Ausbildung in der Zielsprache Spanisch/Portugiesisch (oder Französisch oder Chinesisch) sowie der Zweitsprache Englisch erwerben die Studenten umfangreiche Kenntnisse der Wirtschaftswissenschaften und Kompetenzen im Bereich der interkulturellen Kommunikation. Den Höhepunkt des Studiums stellt das integrierte Auslandsjahr dar. Dieses setzt sich aus einem Studium an einer Partnerhochschule Spanien, Lateinamerika (u.a. Brasilien) oder Portugal (bzw. China oder Frankreich) und einem anschließenden Unternehmenspraktikum im Zielland zusammen.

¹ Des Weiteren wird noch ein Diplomstudiengang in Gebärdendolmetschen (vgl. das Interview mit Frau Prof. Rachel Rosenstock in dieser Nummer) sowie zwei internationale Masterstudiengänge angeboten: ein deutsch-chinesischer Doppelmaster „Languages and Business Administration German-Chinese“ (gemeinsam mit Tianjin Foreign Studies University (TFSU) sowie ein trinationaler Master innerhalb der Deutsch-Französischen Hochschule. Es handelt sich um den „Master Franco-Tchèque-Allemand: *Gestion de projets régionaux et européens* - Regionale und europäische Projektentwicklung“ (gemeinsam mit der Université de Bretagne Sud, Lorient, Frankreich, und der Südböhmischen Universität von České Budějovice, Tschechien.

² Vgl. die Absolventenstudie von Berkenbusch, Wiesbaum und Weyhe (2012).

1.1. `Wirtschaftsportugiesisch` als marktstrategischer Mehrwert

Zunächst muss verstanden werden, dass `Wirtschaftsportugiesisch` bei uns kein eigenständiger Studiengang ist, sondern ein Teil der kulturraumspezifischen Ausbildung zum Wirtschaftsexperten für den iberoromanischen Kulturraum. Somit ist jeder unserer Studentinnen und Studenten, der sich für Wirtschaftsportugiesisch entscheidet, ebenso – und (noch) in erster Linie – ein Experte für Spanien sowie das gesamte Lateinamerika. Portugiesisch als Sprachausbildung ist somit eine Ergänzung zu der sowieso verpflichtend bestehenden Ausbildung in Wirtschaftsspanisch.

Hinter dieser freiwilligen Zusatzqualifikation, die für die Studenten einen erheblichen arbeitstechnischen Mehraufwand darstellt, steht unsere feste Überzeugung, dass das Kennen des lusophonen Marktes und der entsprechenden Kultur einen essentiellen Mehrwert für jeden Wirtschaftsexperten darstellt, der im spanischsprachigen Raum tätig ist. Für uns besteht kein Zweifel daran, dass im Jahre 2016 wirtschaftlich keine Trennung mehr gezogen werden sollte zum einen zwischen Brasilien und dem spanischsprachigen Teil Lateinamerikas, zum anderen genauso auf der iberischen Halbinsel zwischen Spanien und Portugal. In internationalen Wirtschaftskreisen ist diese Ansicht im Übrigen mittlerweile selbstverständlich.

Wo gibt es im romanisch-sprachigen Raum langfristig gesehen ein attraktiveres Zielland mit derartig unglaublichem Entwicklungspotential für innovative und kreative Wirtschaftsexperten wie Brasilien? Wo gibt es eine international agierende spanische Firma, die ihren Weg in die große weite Welt nicht in Portugal beginnt, wo eine portugiesische Firma, die nicht dasselbe in Spanien macht? Wo gibt es Stellenausschreibungen für den spanisch-sprachigen Raum beispielsweise als `Area-Manager` eines Großunternehmens, in dem nicht Portugiesisch-Kenntnisse „gewünscht“ sind oder gar als „unverzichtbar“ eingefordert werden?

Eine Liste derartiger Fragen ließe sich beliebig erweitern und wir stellen im tagtäglichen Umgang mit unseren sehr zielorientierten Studenten fest, dass es genau diese Aspekte sind, die bereits ab dem ersten Semester für sie schon von immenser Relevanz sind. Und genau dies bestätigt sich bereits vielfach bei der Praktikumssuche: so finden viele unserer Studierenden in spanischen Unternehmen eine Stelle gerade aufgrund Ihrer Portugiesisch-Kenntnisse (neben Englisch und Deutsch).

1.2. Die Wahl der Portugiesischvariante

Unsere Absicht, sowohl Experten für den lateinamerikanischen portugiesisch-sprachigen Markt (Brasilien) sowie für den europäischen portugiesisch-sprachigen Markt (Portugal) zu entwickeln, stellt uns vor folgende Frage: welche Variante des Portugiesischen wählen wir für unsere Lehrveranstaltungen?

Unsere Antwort ist hierbei eindeutig: wir bevorzugen keine der beiden Sprachen. Bietet sich doch so den Studenten die Möglichkeit, sich sicher sowohl im brasilianischen als auch im europäischen Portugiesischen zu bewegen, und somit zukünftig in beiden Märkten aktiv werden zu können.

Gewährleistet wird dieses Hin-und-Her-Switchen zwischen beiden Varianten zum einen durch die Spezialisierung des jeweiligen Professoren/Dozenten sowie zum anderen durch eine bewusste Schwerpunktlegung im Curriculum: sind die Semester 1 und 4 eher durch das europäische Portugiesisch beeinflusst, so dominiert im zweiten und dritten Semester eher das brasilianische Portugiesisch. Im siebten Semester bestimmt das Thema die Wahl der Sprachvariante.

Hinzu kommen ganz pragmatische Gründe: in den ersten Jahren des Studienganges konzentrierten sich unsere lusophonen Hochschulkontakte auf Portugal, dementsprechend spielte die europäische Version

ein größere Rolle. Mittlerweile haben wir genauso viele Kontakte nach Brasilien, dies verändert natürlich die Stellung des brasilianischen Portugiesisch auch bei uns.

Es sollte noch auf zwei Punkte verwiesen werden: auch das Portugiesisch der afrikanischen Länder findet in unserem Curriculum Erwähnung und ist für die Zukunft fest als gleichwertiger Bestandteil neben der europäischen und brasilianischen Variante eingeplant, ein Vorhaben, dass nicht nur von uns vorangebracht wird, sondern dass uns auch bereits vielfach von Studenten nahegelegt wurde.

Erwähnung sollte ebenso finden, dass unsere Portugiesisch-Sprachausbildung sich ausschließlich an `hispanofalantes`, also an Studierende, die von der Schule oder aufgrund anderer Umstände schon bei Studienbeginn Spanischkenntnisse vorweisen können, wendet und wir auch die Aufhebung der Trennung zwischen Portugiesisch und Spanisch als einen Mehrwert ansehen, der im Unterricht durch gezieltes Einsetzen beider Sprachen gefördert wird, in diesem Artikel aber leider nicht weiter thematisiert werden kann.³

2. CURRICULUM DES FACHES ´WIRTSCHAFTSPORTUGIESISCH´ AN DER WHZ

Zunächst ein genereller Blick auf den curricularen Ablauf des Faches `Wirtschaftsportugiesisch` an unserer Fakultät:

3 Verwendete Literatur u.a. Dias (2010); Díaz (2013).

1° Semester
Modul SPR 323: Iberoromanische Sprachen I (Portugiesisch I)
→ Submodul 1: português geral nível A1
Modul SPR 580: Portugiesisch Allgemeinsprache I
→ Submodul 2: introdução ao português empresarial
→ Submodul 3: comunicação em português
2° Semester
Modul SPR 325: Iberoromanische Sprachen II (Portugiesisch II)
→ Submodul 1: português geral Nivel A2
Modul SPR 581: Portugiesisch Allgemein- & Wirtschaftssprache II
→ Submodul 2: civilização e economia portuguesa
→ Submodul 3: português empresarial
3° Semester
Modul SPR 326: Iberoromanische Sprachen III (Portugiesisch III)
→ Submodul 1: português geral nível B1
Modul SPR 580: Portugiesisch Wirtschaftssprache III
→ Submodul 2: civilização e economia brasileira
→ Submodul 3: português empresarial
4° Semester
Modul SPR 331: Iberoromanische Sprachen IV (Portugiesisch IV)
→ Submodul 1: português geral nível B2
Modul SPR 580: Portugiesische Wirtschaftssprache IV
→ Submodul 2: português comercial oral
→ Submodul 3: português comercial escrito
5° Semester
Auslandssemester
→ an portugiesischer oder brasilianischer Hochschule
6° Semester
Auslandspraktikum
→ in Unternehmen innerhalb des iberoromanischen Sprachraumes
7° Semester
módulo SPR 516: comunicação empresarial portuguesa
→ Submodul 1: análise e interpretação de questões empresariais
→ Submodul 2: simulação de apresentações profissionais

Tabelle 2

Entsprechend der Grundausrichtung des gesamten LBA-Studienganges orientiert sich auch die Gestaltung des Faches `Wirtschaftsportugiesisch´ innerhalb einer klaren dreigliedrigen Struktur: steht in einem Drittel der Lehrveranstaltungen semesterübergreifend die Vermittlung von sprachlichen Fähigkeiten des Portugiesischen im Mittelpunkt, so beschäftigen sich die anderen beiden Drittel mit dem Aufbau von Kenntnissen im Bereich Wirtschaft sowie (inter-)kultureller Kompetenz. Eine detaillierte Darstellung innerhalb der drei Bereiche soll nun im Weiteren erläutert werden.

3. DIE KOMPETENZVERMITTLUNG

Gemäß unserer Zielvorstellung, Wirtschaftsexperten für den portugiesisch-sprachigen Markt zu entwickeln, ist es unsere Aufgabe, fachliche Kompetenzen in verschiedenen Bereichen zu vermitteln und aufzubauen. Diese lassen sich in folgenden Kernkompetenzen zusammenfassen:

KERNKOMPETENZEN:

- sprachliche Kompetenz
- mündliche Kommunikationskompetenz im Bereich Wirtschaft
- schriftliche Kommunikationskompetenz im Bereich Wirtschaft
- (inter-)kulturelle Kompetenz
- wirtschaftswissenschaftliche Kompetenz

Tabelle 3

3.1. Sprachliche Kompetenz

Die erfolgreiche Sprachausbildung in der portugiesischen Sprache ist zunächst die Basis für den Ausbau aller weiteren Kompetenzen. Das klare Ziel lautet zum einen das Erreichen des Niveaus B2 des europäischen Referenzrahmens für Sprachen durch die Vermittlung von grammatikalischer, lexikalischer, semantischer, phonologischer und orthographischer Kompetenz sowie zum anderen eine Gestaltung effektiver Lehr- und Lernprozesse, die den Studierenden ein aktives Erlernen der Strukturen und Eigenschaften der portugiesischen Sprache und deren spätere Anwendung im Auslandsjahr bzw. im Berufsleben ermöglichen. Die Lehrmethoden sind kommunikativ ausgerichtet und setzen eine aktive Teilnahme voraus, wobei die Übungsformen von Paar- und Gruppenarbeit bis zu Diskussion, Rollenspielen oder *teatro empresarial* reichen:

ÁREA	SEM.	COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR	GRAU
PORTUGUÊS GERAL	1º sem.	▪ nível A1 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	fácil  difícil
	2º sem.	▪ nível A2 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	
	3º sem.	▪ nível B1 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	
	4º sem.	▪ nível B2 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	

Tabelle 4

3.2. Kompetenz in mündlicher Wirtschaftskommunikation

Das Ziel im Bereich der mündlichen Wirtschaftskommunikation ist eine deutlich sichtbare kontinuierliche Steigerung im Aufbau einer kommunikativen Kompetenz, die wir folgendermaßen realisieren und darstellen können:



ÁREA	SEM.	COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR	GRAU
COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL ORAL	1º sem.	▪ simulação comunicativa • identificação e caracterização pessoal • intervenções reguladoras de relações sociais • comprar produtos em espaços comerciais • apresentações em grupos ▪ leitura / análise / reprodução • mensagens profissionais orais breves • sentido geral de notícias actuais de jornais • textos em folhetos publicitários / de divulgação • cartas ou relatórios da área profissional	fácil difícil
	2º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • tópicos de uma aula/seminário/reunião • enunciados avaliativos • instruções para realização de tarefas • situações de rotina (banco, correios, etc.) • chamadas telefónicas • apresentações em grupos ▪ leitura / análise • textos gerais da área de economia • textos de linguagem específica • textos de imprensa • instruções/descrições de produtos e serviços	
	3º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • intervir numa conversa • solicitar informações (questões administrativas) • fazer pedidos • trocar opiniões sobre questões previsíveis • apresentações individuais ▪ leitura / análise / comentário • textos de conferências, televisão e radio • conversas sobre áreas profissionais • entrevistas	
	4º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • entrevista de emprego • fazer apresentações individuais profissionais • comentar / dar opinião / interagir / apresentar ▪ leitura / análise / comentário • entrevista de emprego • currículo vitae	
	7º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • expôr, comentar, discutir ▪ leitura / análise / comentário • textos da área de economia	

Tabelle 5

Stehen am Anfang noch spielerische Situationssimulationen aus dem nicht-beruflichen Themenbereich im Mittelpunkt, findet noch im ersten Semester sehr schnell ein Übergang zu professionellen Inhalten aus dem Berufsleben statt. Dabei freut sich folgendes einfache Schema eines (in-)formellen Dialogs überaus großer Beliebtheit, das durch seine inhaltliche Flexibilität besticht:

1. cumprimentar
2. apresentar-se
3. pedir / dar informações
 - tema 1
 - tema 2
 - tema 3
 - tema 4
 - tema 5
4. formas de cortesia
5. despedida

Tabelle 6

Könnten am Anfang die verschiedenen Themen 1-5 noch z.B. *nome, idade, morada, número de telefone, estado civil, profissão etc.* heißen, werden diese in kürzester Zeit ersetzt durch Inhalte aus dem wirtschaftlichen Bereich wie z.B. *diferentes profissões, os departamentos da empresa, sectores económicos, empresas privadas ou públicas, recursos humanos, cultura empresarial, etc.*

Demgegenüber steht am Ende des vierten Semesters die Beherrschung eines komplexeren Kommunikations- bzw. Präsentationsschemas, das den Studenten nach intensivem Training einen Rahmen bietet, (fast) jedes beliebige wirtschaftliche Thema spontan, interessant und überzeugend vor den Kommilitonen frei zu präsentieren, wobei leider in diesem Artikel dieser Aspekt nicht weiter vertieft werden kann.



ESQUEMA DE APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

	ESTRUTURA	TEMA	SUBTEMA
I. A.	SAUDAÇÃO		
I. B.	INTRODUÇÃO DO TEMA despertar o interesse através de perguntas	TEMA: _____	→ é ... ? → é ... ?
I. C.	A QUESTÃO CENTRAL		é ... ?
I. D.	A ESTRUTURA DA APRESENTAÇÃO		1. ... 2. ... 3. ...
I. E.	QUAL É O MEU PAPEL? personalização: abstracto → personal		→ _____

ARGUMENTAÇÃO

II.	ARGUMENTO 1 → ...	SUBARGUMENTOS → ... → ... → ...
	ARGUMENTO 2 → ...	SUBARGUMENTOS → ... → ... → ...
	ARGUMENTO 3 → ...	SUBARGUMENTOS → ... → ... → ..

CONCLUSÃO

III.	CONCLUSÃO / RESUME	→ ...
	RESPOSTA À QUESTÃO INICIAL	→ ... !
	DESPEDIDA	

Tabelle 7

am Anfang einfache spielerische Beschäftigungen häufig in Form von Rollenspielen oder gerne auch *teatro empresarial* mit den Ländern der lusophonen Welt, findet im zweiten und dritten Semester explizite Landeskunde in der Fremdsprache zu Geschichte, Gesellschaft und Kultur Portugals (2. Sem.) und Brasiliens (3. Sem.) statt. Vor und nach dem Auslandsjahr wenden sich die Lehrveranstaltungen zunehmend den unterschiedlichen Perspektiven aus Ländersicht zu. Hier wird untersucht, wie kulturelle Phänomene in den unterschiedlichen Ländern wahrgenommen werden, wobei auch Spanien und das spanischsprachige Lateinamerika miteinbezogen werden. Im vierten Semester gibt es ein Teilmodul zur interkulturellen Auslandsvorbereitung, bei dem es auch um Aspekte der interkulturellen Pragmatik geht. Ursprünglich war dieses Modul nur auf den hispanophonen Kulturraum beschränkt, mittlerweile wird auch der lusophone Raum miteinbezogen.

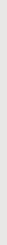
ÁREA	SEM.	COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR	GRAU
<u>CONHECIMENTO</u> (INTER-) <u>CULTURAL</u>	1º sem.	▪ O mundo lusófono • Timor-Leste / Cabo-Verde / Moçambique / Guiné-Bissao / São Tomé e Príncipe / Angola	
	2º sem.	▪ Civilização Portuguesaⁱⁱ • Época romana e expansão portuguesa • O Estado Novo • Política colonial portuguesa e descolonização • O sistema político: partidos e constituição • Emigração e imigração • Portugal actual	
	3º sem.	▪ Civilização Brasileiraⁱⁱⁱ • A colonização e o início do comércio • A independência, Monarquia e República • A época da ditadura • O sistema político: partido e constituição • A economia brasileira • Brasil actual	
	4º sem. / 7º sem.	▪ Paralelos e contrastes entre quatro países (Portugal – Brasil – Alemanha – Espanha) • sistema universitário e escolar & tradições • características culturais de negociação • estilos de comunicação • liderança, hierarquia e formalidades • gestão de tempo e reuniões • valores culturais (homem e mulher)	
			difícil

Tabelle 9

3.5. Wirtschaftswissenschaftliche Kompetenz

Parallel zur Vermittlung des interkulturellen Wissens entwickelt sich auch der Aufbau der wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenz, der – das soll nicht verschwiegen werden – an unserer Hochschule besonders, was die allgemeinen wirtschafts- und betriebswirtschaftlichen Fachkenntnisse angeht, vor allem von der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät übernommen wird. Schwerpunkte an unserer Fakultät

sind im ersten Semester die Gewöhnung an eine andere, für die meisten unserer Studenten unbekannten Form von (Wirtschafts-)Sprache über einfache und allgemeinbekannte Themen. Im zweiten Semester steht dann die portugiesische, im dritten die brasilianische Wirtschaft im Mittelpunkt, wobei auch in diesen beiden Semestern Wert auf die Vermittlung von generellem Wissen über das Funktionieren des (internationalen) Marktes gelegt wird. Die Lehrveranstaltungen im vierten Semester orientieren sich an der Spezialisierung, die den gesamten Studiengang kennzeichnet, wobei wir uns hierbei für den Bereich der Unternehmensführung entschieden haben aufgrund seiner Relevanz für alle Studierenden. Hinter der Themenauswahl im siebten Semester steht die Idee, den Studenten beim Übergang von Studium zum Berufseinstieg hilfreich zu sein und sie zu einer Selbstreflexion über ihren Status Quo zu animieren, der unserer Auffassung nach äußerst wichtig und vielleicht sogar entscheidend für die richtige Berufswahl und somit den späteren Erfolg sein kann:



4. ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN UND FAZIT

Statt Erklärungen zu Details zu präsentieren, von denen mit Sicherheit noch viele zu klären wären (ECTS, SWS, etc.), liegt das Hauptaugenmerk dieses Artikels auf der generellen Darstellung eines neuen Faches und der damit verbundenen Frage, wie sich das Fach 'Wirtschaftsportugiesisch' ganz konkret realisieren und unterrichten lässt. Dabei handelt es sich bei unserem sehr jungen Konzept um ein flexibles Konstrukt, das noch vieler zukünftiger Ausarbeitungen, Verbesserungen und Ergänzungen bedarf.

Und dennoch lassen sich nach der Darstellung des Curriculum 'Wirtschaftsportugiesisch', so wie er hier an unserer *Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau* unterrichtet wird, einige Erkenntnisse festhalten: zunächst einmal existiert das Fach nicht nur, sondern es funktioniert bereits seit mehr als vier Jahren sehr erfolgreich in dieser Form, was mit Fakten belegt werden kann. So hat sich zum einen seit der Einführung der wirtschaftssprachlichen Orientierung in den Portugiesischveranstaltungen die Zahl der diese Sprache studierenden Studenten versechsfacht. Ging noch vor 2010 keiner unserer Studenten im Auslandssemester an eine Hochschule der portugiesischsprachigen Welt, absolvieren mittlerweile mindestens 50% unserer Studenten mit iberoromanischem Profil ihr Auslandssemester an brasilianischen oder portugiesischen Hochschulen. Bestand noch vor wenigen Jahren überhaupt kein Interesse seitens der Studierenden daran, das obligatorische Auslandspraktikum in einem Unternehmen der lusophonen Welt zu absolvieren, verbringen nun ca. 30% unserer zukünftigen Absolventen diese Zeit in brasilianischen, portugiesischen oder sogar mosambikanischen Firmen oder Institutionen. Entschied sich noch vor 2010 kaum ein Student aufgrund unseres Portugiesischangebotes für unseren Studiengang, stellen wir hier eine immense Veränderung im Hinblick auf die Popularität unseres Studienganges seitens der Studierenden fest.

Was mögen die Gründe sein? Oder anders gefragt: welche Bedürfnisse bedient unser Studiengang?

Zunächst einmal entwickelt sich die portugiesische Sprache an sich zum Magnet. Hinzu kommt, dass aufgrund von Praktika, Schulaustausch oder freiwilligen Jahren junge Menschen sich für Brasilien, Portugal oder Angola begeistern und entdecken, welches vor allem wirtschaftliche Potential in diesen noch nicht gesättigten Ländern und Märkten steckt und träumen davon, genau dort oder als Spezialisten in Deutschland für diese Länder erfolgreich arbeiten und Geld verdienen zu können. Ergänzend hierzu zeichnen sich sehr viele Studierende heutzutage durch sehr zielorientiertes und pragmatisches Denken aus: Themen wie zukünftige Arbeitslosigkeit, gute Verdienstmöglichkeiten oder eine schnelle Integration in den Arbeitsmarkt nach absolviertem Studium, sind heute ausschlaggebend für die Wahl des Studienfaches. Und nicht zuletzt haben wir eine junge Generation in Deutschland vor uns, die immer mehr anfängt, global zu denken und sich von der Vorstellung kleiner isolierter, nationaler Märkte zu verabschieden, was ebenso unmittelbar uns betrifft: da begeistert sich eine Studentin für Spanien oder Argentinien aufgrund eines Au-Pair aber merkt plötzlich an unserer Fakultät, dass die Beschäftigung mit dem portugiesischsprachigen Markt nicht nur ein Mehrwehrt für sie, sondern vielleicht sogar das alles entscheidende Kriterium für ihren Traumberuf und späteren Erfolg darstellt. Und statt ihren ursprünglichen Plan zu realisieren und nach Madrid oder Buenos Aires zu studieren oder arbeiten zu gehen, geht sie plötzlich nach São Paulo oder Porto ...

Bei aller Begeisterung über den akademischen Nachwuchs der letzten Jahre sollten aber zwei Dinge nicht aus dem Blickfeld geraten, die essentiell auch für den Erfolg des Faches 'Wirtschaftsportugiesisch' an unserer Fakultät stehen: zum einen sehnen sich junge intelligente und neugierige Menschen danach, Perspektiven aufgezeigt zu bekommen und zweitens sollten wir als Lehrer - an welcher Institution und mit welchem akademischen Titel auch immer - es niemals verlernen, Mitmenschen motivieren zu können.

5. BIBLIOGRAPHIE – VORSCHLÄGE FÜR DIDAKTISCHES MATERIAL

- BARBOSA, P. (2013). *Harvard Trends – 45 Tendências de Gestão*. Porto: VidaEconómica.
- BASTOS, R. T., & MOREIRA, R. da C. (2009). *Exame nacional – economia A 10/11*. Lisboa/Porto: Areal Editores.
- BECKEL, C. S. (2009). *Portugués Empresarial y de los Negocios*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- BERKENBUSCH, G., WIESBAUM, E., & WEYHE, J. (2012). *Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Die Absolventenstudie der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau*. Stuttgart: Ibidem (Kultur – Kommunikation – Kooperation, v. 11).
- BOLLES, R. (2014). *De que cor é o seu pára-quedas?* Lisboa: Actual Editora.
- COSTA, H. (1998a). *Criação & Gestão de Micro-Empresas & Pequenos Negócios*. Lisboa/Porto: Lidel.
- COSTA, H. (1998b). *Gestão Empresarial – Casos de Estudo*. Lisboa/Porto: Lidel.
- COVEY, S. (2014). *Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes*. Lisboa: Gradiva.
- DIAS, A. C. (2010). *Entre nós – método de português para hispanofalantes*. Lisboa/Porto: Lidel.
- DIAS, A. L. (2002). *Casos Empresariais – Campeões escondidos em Portugal*. Lisboa/Porto: Lidel.
- DÍAZ, A. (2013). *Falsos amigos. Português – Espanhol / Español – Português*. Lisboa/Porto: Lidel.
- MOREIRA, I. (2007). *Correspondência Comercial*. Lisboa: Edições Técnicas e Profissionais.
- OLIVEIRA, C., BALLMANN, M. J., & COELHO, M. L. (2006). *Aprender Portugues 1 – 3*. Lisboa: Texto Editores.
- PALMA, P. J. da & LOPES, M. P. (2012). *Paixão e Talento no Trabalho*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PEITO, J. (2008). *Esta bem – Intensivkurs Portugiesisch*. Stuttgart: Schmetterling.
- RODRIGUES, G. C. (2012). *Negociar – consiga mais e melhor e construa relações gratificantes e douradas*. Lisboa/Porto: Lidel.
- ROSTOCK, H. (2007). *Lehrbuch der portugiesischen Sprache*. 5. Aufl. Hamburg: Buske.
- SANTOS, D. & SILVA, G. (2013). *Bons Negócios – Português do Brasil para o mundo do trabalho*. Barueri: Disal.

Samuel Werner erwarb an der Universität Leipzig seinen Magisterabschluss in Lusitanistik (2006) sowie Hispanistik (2006). Seit 2008 arbeitet er an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (FH) als Dozent (LfbA) für portugiesische sowie spanische Wirtschaftskommunikation im Studiengang *Languages and Business Administration*. Kontakt: Samuel.Werner@fh-zwickau.de

(Footnotes)

ⁱ Verwendete Literatur u.a. Moreira (2007).

ⁱⁱ Verwendete Literatur u.a.: Peito(2008).

ⁱⁱⁱ Verwendete Literatur u.a.: Rostock (2007).

^{iv} Verwendete Literatur u.a. Beckel (2009).

^v Verwendete Literatur u.a. Bastos & Moreira (2009).

^{vi} Verwendete Literatur u.a. Santos & Silva (2013).

^{vii} Verwendete Literatur u.a. Covey (2014); Barbosa (2013); Costa (1998); Dias (2002).

^{viii} Verwendete Literatur u.a. Barbosa (2013); Rodrigues (2012); Palma & Lopes (2012); Bolles (2010).

‘PORTUGUÊS EMPRESARIAL’ COMO NOVA DISCIPLINA ACADÊMICA NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO ALEMÃO: UMA DESCRIÇÃO DO ‘MODELO DE ZWICKAU’

Samuel Werner (WHZ)

RESUMO

O presente artigo pretende discutir a efetiva contribuição que a disciplina *português empresarial para economistas* no sistema universitário alemão considerando a lenta marginalização do português como disciplina universitária, sobretudo em virtude do processo de Bolonha no que concerne aos cursos de bacharelado e mestrado. Embora a disciplina *Português empresarial* seja oferecida já há mais de quatro anos, pela *Westsächsische Hochschule Zwickau* (WHZ), uma pequena universidade de Ciências Aplicadas na Alemanha, consideramos necessário fazer um balanço sobre a existência de demanda pelo curso por parte dos estudantes e sobre um currículo possível a ser desenvolvido para a disciplina.

PALAVRAS-CHAVE

Português empresarial; Português Língua Estrangeira; ensino de línguas estrangeiras em contexto universitário; desenvolvimento curricular

A POSIÇÃO DO PORTUGUÊS NO CURSO DE *LANGUAGES AND BUSINESS ADMINISTRATION (LBA)*

As questões do presente artigo serão os seguintes: uma nova disciplina universitária chamada ‘português empresarial para economistas’ proporcionaria um contributo importante e novo para o sistema universitário alemão? E sobretudo: existiria uma demanda por parte dos estudantes? E além disso: qual seria um currículo ideal e possível de realizar?

Tendo em conta a lenta marginalização do português como área universitária na Alemanha devido às reformas do Processo de Bolonha relativas ao bacharelato ou mestrado, parece essa ideia no primeiro momento nada mais do que uma proposta de um experimento teórico e pedagógico. Mas registamos que a disciplina universitária chamada ‘Português Empresarial’ já é oferecida há mais de quatro anos numa pequena Universidade de Ciências Aplicadas na Alemanha, em concreto na *Westsächsische Hochschule Zwickau* (WHZ). E por essa razão chegou o momento de fazer um balanço dos nossos esforços inovadores bem sucedidos até hoje.

Mas, antes disso, deveria ser conveniente esclarecer quem somos ‘nós’ e o que é que fazemos?

‘Nós’, isto é a *Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural* que constitui uma parte importante da referida *Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau* (*Westsächsische Hochschule Zwickau*), uma pequena I.E.S. no Leste da Alemanha com cerca de 5000 estudantes. E o que é que oferecemos são, entre outros, estudos académicos (curso de Bacharelado) que não pretendem nada menos do que abrir as portas ao mundo para jovens adultos: *Languages and Business Administration*.¹

1 Além disso, a faculdade oferece um curso de graduação em Interpretação em Línguas de Sonais (ver também a entrevista com a Profa. Rachel Rosenstock neste volume) e dois programas de mestrado: um curso de mestrado duplo teuto-chinês em conjunto com a Tianjin Foreign Studies University (TFSU) bem como um curso de mestrado trinacional franco-teuto-checo em Gestão de Projetos Europeus e Regionais em conjunto com as Universidades da Bretanha Meridional de Lorient e na França e a Universidade da Boêmia Meridional de České Budějovice na República Checa.



Trata-se de estudos que combinam línguas, economia e comunicação intercultural, dentro dos quais os estudantes tem de se decidir entre uma especialização com vista ao espaço cultural iberoromânico ou chinês ou francês. O grau académico qualifica para um carreira como economista especializado dentro do contexto internacional, ou seja, o estudante exercerá no futuro uma função como uma espécie de operador generalista que encontrará a sua vocação profissional dentro das interfaces e ligações entre os diferentes sectores e departamentos de empresas que operam a nível binacional, internacional ou até global. Investigações científicas demonstram que os nossos graduados em média de quatro meses depois do seu bacharelado se integram com sucesso no mercado laboral. Ou seja em outras palavras: há uma demanda evidente pelos nossos estudantes de *LBA* por parte das empresas em questão.²

Além da formação excelente na área da língua-alvo (espanhol/português ou chinês ou francês) e também da segunda língua obrigatória (inglês), os estudantes adquirem conhecimentos profundos nos domínios da economia e da comunicação intercultural. O momento culminante dos estudos constitui o ano no estrangeiro, parte integrante da formação. Isto é composto por meio ano de estudos numa universidade parceira nossa (Portugal, Brasil, etc.) e – directamente depois - por meio ano de estágio em empresas do país-alvo.

1.1. ‘Português empresarial’ como mais-valia estratégica no mercado de trabalho

Há que ter em consideração, que, no caso de ‘Português Empresarial’ tal como é representado na nossa faculdade, não se trata de um curso autónomo senão de uma parte de estudos que pretendem formar especialistas na área de economia para o mercado iberoromânico. Ou seja, cada um dos nossos estudantes que decide estudar ‘português empresarial’ é também – e antes de mais - um futuro perito para o mercado espanhol e latinoamericano. A formação linguística em português e, portanto, um complemento da formação linguística obrigatória na área do ‘espanhol empresarial’.

A ideia de oferecer esta qualificação complementar voluntária relacionada com encargos adicionais enormes, baseia-se na convicção nossa, que o conhecimento do mercado lusófono com a sua respectiva cultura representa um contributo ou valor acrescentado essencial para cada economista activo no mundo hispanofalante. Não restam dúvidas de que – na área económica - hoje em dia já não deveríamos estabelecer nenhum tipo de linha divisória entre o Brasil e a América Latina hispanofalante por um lado e, da mesma forma, entre Espanha e Portugal, uma visão entretanto internacionalmente reconhecida e respeitada.

Em que país de língua românica podemos encontrar – a longo prazo - potencial de desenvolvimento de tal modo atraente para economistas inovadores e criativos como no Brasil? Onde existe empresa espanhola que não começou a sua actividade internacional em Portugal, onde empresa portuguesa que não fez o mesmo na Espanha? Onde, nos anúncios das grandes companhias globais para o mercado hispanofalante, se encontra ainda postos de trabalho que não declaram o domínio de português como requisito até ‘indispensável’?

Tal lista com este tipo de questões poderia ser alargada com facilidade e observamos na interação diária com os nossos estudantes muito focalizados pela sua parte, que são precisamente aspectos como estes, que têm uma importância, relevância e influência enorme para eles já a partir do primeiro semestre. Um facto que se confirma repetidas vezes no momento da procura do estágio: muitos dos nossos estudantes encontram um posto dentro de empresas espanholas precisamente por causa dos seus conhecimentos da língua portuguesa (e inglesa e alemã).

² Cf. o estudo sobre os egressos de Berkenbusch, Wiesbaum e Weyhe (2012).



1.2. Português europeu ou português brasileiro?

A nossa intenção de formar futuros peritos para o mercado tanto brasileiro como português, colocamos diante a pergunta decisiva, qual seria a variante adequada do português para o ensino. E a nossa respectiva resposta não poderia ser mais clara: não preferimos nenhuma das duas línguas. De tal maneira oferecemos ao estudante a possibilidade realmente importante de se poder mover em cada um dos dois países e mercados.

Este objetivo de se mover continuamente entre o português europeu e brasileiro é assegurado por um lado pela especialização linguística do respectivo professor e, por outro lado, pela ênfase consciente no currículo: nas aulas do primeiro e quarto semestre domina o português europeu, a variante brasileira o segundo e terceiro. No sétimo ano a língua é determinada pela escolha do tema.

Além disso, há razões totalmente pragmáticas pelo enfoque linguístico: nos primeiros anos da existência desta disciplina, os nossos contactos universitários com o mundo lusófono focaram-se única e exclusivamente em Portugal, por conseguinte, a variante europeia desempenhou um papel mais relevante. Hoje em dia dispomos do mesmo número de cooperações académicas com o Brasil, um facto, que modificou drasticamente o estatuto do brasileiro na nossa faculdade.

Fora disso, gostaríamos de sublinhar outros dois aspectos: por um lado as variantes africanas do português também são mencionadas no nosso currículo e já estão agendadas para o futuro como partes equivalentes, um projeto não só planejado por nós, senão já muitas vezes recomendado e desejado por parte dos próprios estudantes. E por outro lado, deveríamos acrescentar de forma explícita que o nosso ensino de português se dirige única e explicitamente à hispanofalantes, ou seja em concreto, à estudantes que já dispõem de amplos conhecimentos do espanhol devido à sua formação escolar ou outras circunstâncias, o que quer dizer, que também consideramos a anulação da separação estricte entre o português e o espanhol nas nossas aulas como um valor acrescentado inovador importante e – através do uso intencional de ambas línguas nas aulas - digno de promoção, um facto, que infelizmente não pode ser tratado de forma mais concreta neste artigo ³.

2. O CURRÍCULO DA ÁREA ACADÊMICA DE ‘PORTUGUÊS EMPRESARIAL’ NA WHZ

Antes, porém, gostaríamos de apresentar uma visão geral sobre o currículo da área de ‘Português Empresarial’ na nossa faculdade.

3 Literatura utilizada entre outras: Dias (2010) e Díaz (2013).

1º semestre
módulo SPR 323: línguas iberorománicas I (português I)
→ submódulo 1: português língua geral nível A1
módulo SPR 580: português língua geral I
→ submódulo 2: introdução ao português empresarial
→ submódulo 3: comunicação em português
2º semestre
módulo SPR 325: línguas iberorománicas II (português II)
→ submódulo 1: português língua geral nível A2
módulo SPR 581: português língua geral & empresarial II
→ submódulo 2: civilização e economia portuguesa
→ submódulo 3: português empresarial
3º semestre
módulo SPR 326: línguas iberorománicas III (português III)
→ submódulo 1: português língua geral nível B1
módulo SPR 580: português empresarial III
→ submódulo 2: civilização e economia brasileira
→ submódulo 3: português empresarial
4º semestre
módulo SPR 331: línguas iberorománicas IV (português IV)
→ submódulo 1: português língua geral nível B2
módulo SPR 580: português empresarial IV
→ submódulo 2: português comercial oral
→ submódulo 3: português comercial escrito
5º semestre
semestre no estrangeiro
→ numa universidade portuguesa ou brasileira
6º semestre
estágio no estrangeiro
→ numa empresa dentro da zona linguística iberoromânica
7º semestre
módulo SPR 516: comunicação empresarial portuguesa
→ submódulo 1: análise e interpretação de questões empresariais
→ submódulo 2: simulação de apresentações profissionais

tabela 2

Em consonância com a concepção geral dos estudos *Languages and Business Administration*, a execução da disciplina 'português empresarial' inspira-se naquela composição tripartida: um terço das aulas centra-se na formação de competências linguísticas do português, outro terço na transmissão de conhecimentos na área de economia e último terço no desenvolvimento de habilidades interculturais.

Uma descrição detalhada será a intenção principal da seguinte parte do artigo:

3. A TRANSMISSÃO DE COMPETÊNCIAS

Segundo o nosso objetivo de `produzir` futuros peritos económicos para o mercado lusófono, a nossa missão consiste em transmitir e fomentar habilidades específicas, os quais poderiam ser resumidas nas seguintes competências essenciais:

<u>COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS:</u>
• competência linguística • competência em comunicação empresarial oral • competência em comunicação empresarial escrita • competência (inter-)cultural • competência económica

tabela 3

3.1. A competência linguística

A formação linguística bem sucedida na língua portuguesa é, de facto, a base essencial para a transmissão de qualquer outra competência. O objectivo definido consiste em alcançar o nível B2 do MCER (Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas) através do ensino de capacidades gramaticais, lexicais, semânticas, fonológicas e ortográficas além da concepção de processos eficazes que possibilitem aos estudantes por um lado a aprendizagem activa das estruturas da língua portuguesa e, por outro lado, a aplicação correcta posterior tanto no estrangeiro como na sua vida profissional internacional. Os nossos métodos didácticos são altamente comunicativos, interativos e em constante desenvolvimento tanto como os programas concretos, que integram formas tão diversas como o trabalho em grupos, jogos de simulação ou até *teatro empresarial*, todos baseados em uma participação activa no processo de aprendizagem.

ÁREA	SEM.	COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR	GRAU
PORTUGUÊS GERAL	1º sem.	▪ nível A1 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	fácil  difícil
	2º sem.	▪ nível A2 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	
	3º sem.	▪ nível B1 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	
	4º sem.	▪ nível B2 • competência gramatical • competência lexical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica	

tabela 4

3.2. A competência em comunicação empresarial escrita

O objetivo fundamental no âmbito da comunicação empresarial oral é um crescimento contínuo claramente notável na criação de competências comunicativas que se pode representar da seguinte forma:



ÁREA	SEM.	COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR	GRAU
COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL ORAL	1º sem.	▪ simulação comunicativa • identificação e caracterização pessoal • intervenções reguladoras de relações sociais • comprar produtos em espaços comerciais • apresentações em grupos ▪ leitura / análise / reprodução • mensagens profissionais orais breves • sentido geral de notícias actuais de jornais • textos em folhetos publicitários / de divulgação • cartas ou relatórios da área profissional	fácil
	2º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • tópicos de uma aula/seminário/reunião • enunciados avaliativos • instruções para realização de tarefas • situações de rotina (banco, correios, etc.) • chamadas telefónicas • apresentações em grupos ▪ leitura / análise • textos gerais da área de economia • textos de linguagem específica • textos de imprensa • instruções/descrições de produtos e serviços	
	3º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • intervir numa conversa • solicitar informações (questões administrativas) • fazer pedidos • trocar opiniões sobre questões previsíveis • apresentações individuais ▪ leitura / análise / comentário • textos de conferências, televisão e radio • conversas sobre áreas profissionais • entrevistas	
	4º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • entrevista de emprego • fazer apresentações individuais profissionais • comentar / dar opinião / interagir / apresentar ▪ leitura / análise / comentário • entrevista de emprego • currículo vitae	
	7º sem.	▪ simulação comunicativa / interação • expôr, comentar, discutir ▪ leitura / análise / comentário • textos da área de economia	difícil

tabela 5



O foco principal das aulas centra-se no início ainda em exercícios comunicativas lúdicas do âmbito privado, ou seja, não-profissional, mas logo depois de poucas semanas na simulação de situações de conteúdo profissional do mundo laboral cada vez mais complexa, dentro das quais o seguinte esquema de diálogo (in-)formal goza de grande aceitação entre os estudantes por causa da sua máxima flexibilidade:

1. cumprimentar
2. apresentar-se
3. pedir / dar informações
 - tema 1
 - tema 2
 - tema 3
 - tema 4
 - tema 5
4. formas de cortesia
5. despedida

tabela 6

Dentro de pouco tempo podem ser substituídas as temáticas iniciais 1 – 5 (como por exemplo: *nome, idade, morada, número de telefone, estado civil, profissão etc.*) por conteúdos do âmbito económico, por exemplo: *as diferentes profissões, os departamentos da empresa, os sectores económicos, as empresas privadas ou públicas, os recursos humanos, a cultura empresarial, etc.*



ESQUEMA DE APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

	ESTRUTURA	TEMA	SUBTEMA
I. A.	SAUDAÇÃO		
I. B.	INTRODUÇÃO DO TEMA despertar o interesse através de perguntas	TEMA: _____	→ é ... ? → é ... ?
I. C.	A QUESTÃO CENTRAL		é ... ?
I. D.	A ESTRUTURA DA APRESENTAÇÃO		1. ... 2. ... 3. ...
I. E.	QUAL É O MEU PAPEL? personalização: abstracto → personal		→ _____

ARGUMENTAÇÃO

II.	ARGUMENTO 1 → ...	SUBARGUMENTOS → ... → ... → ...
	ARGUMENTO 2 → ...	SUBARGUMENTOS → ... → ... → ...
	ARGUMENTO 3 → ...	SUBARGUMENTOS → ... → ... → ..

CONCLUSÃO

III.	CONCLUSÃO / RESUME	→ ...
	RESPOSTA À QUESTÃO INICIAL	→ ... !
	DESPEDIDA	

tabela 7



Em comparação com isto, os estudantes do quarto semestre recebem – depois de muito treinamento - as ferramentas retóricas para ser capazes de dominar outro esquema comunicativo de apresentação profissional (na página anterior) muito mais complexo que oferece um marco ideal para cada um dos estudantes de apresentar de forma espontânea, interessante e convincente praticamente qualquer tema económico diante dos seus colegas, um aspecto que lamentavelmente não pode ser aprofundado mais neste artigo.

3.3. A competência em comunicação empresarial escrita

ÁREA	SEM.	COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR	GRAU
COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL ESCRITA	1° sem.	REDAÇÃO e LEITURA ▪ correspondência informal • postais / cartas / correio electrónico / fax • mensagens breves / convites / resumos	
	2° sem.	▪ correspondência formal • cartas da área profissional (de rotina) • memorando de uma reunião de trabalho • notas durante conferências profissionais • cartas dirigidas a instituições • preencher impressos (relatório de acidente)	
	3° sem.	▪ normas básicas de cartas comerciaisⁱ: • componentes e características • símbolos e abreviaturas REDAÇÃO e LEITURA ▪ cartas circulares • mudança de instalações • alteração de preços • despedimento por falta de rendimento etc.	
	4° sem.	▪ cartas com pedidos • solicitar um catálogo • solicitar uma lista de preços • solicitar o envio de amostras etc. ▪ cartas de encomenda ▪ cartas de reclamação ▪ cartas com propostas ▪ cartas com requerimentos ▪ cartas sobre assuntos vários ▪ curriculum vitae	
			difícil

tabela 8

O objetivo fundamental no âmbito da comunicação empresarial escrita é exactamente o mesmo: um crescimento contínuo claramente notável na criação de competências durante quatro semestres, começando com formas informais de correspondência comercial até a compreensão e redação de



formas muito complexas como por exemplo *cartas de encomenda*, *cartas de reclamação*, *cartas com pedidos ou propostas etc.* Um papel fundamental e decisivo desempenha dentro de este assunto a aprendizagem do léxico.

3.4. A competência (inter-)cultural

O crescimento contínuo claramente notável na criação de competências podemos definir também como objetivo principal no âmbito do conhecimento cultural até intercultural. O início da ocupação com estas temáticas é caracterizado por formas lúdicas como *dramatização* ou *teatro empresarial* tendo como conteúdo os países do mundo lusófono. No segundo e terceiro semestre centra-se este aspecto em estudos culturais explícitos (história, sociedade, cultura) realizados e ensinados na língua portuguesa com ênfase especial primeiro a Portugal e depois ao Brasil. Antes e depois do ano obrigatório no estrangeiro, as aulas caracterizam-se pelo enfoque sobre as diversas perspectivas interculturais. O centro da investigação são fenômenos culturais diferentes e a sua respectiva percepção em outros países sem esquecer dentro de este panorama os países da língua espanhola.

Além disso, oferecemos no quarto semestre um submódulo que têm como objetivo a preparação intercultural do ano no estrangeiro incluindo aspectos da pragmática intercultural, um módulo que hoje em dia têm o mundo lusófono como parte integrante mas que, a princípio, estava limitado somente ao espaço cultural de língua espanhola.

ÁREA	SEM.	COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR	GRAU
<u>CONHECIMENTO</u> <u>(INTER-)</u> <u>CULTURAL</u>	1º sem.	▪ O mundo lusófono • Timor-Leste / Cabo-Verde / Moçambique / Guiné-Bissau / São Tomé e Príncipe / Angola	fácil  difícil
	2º sem.	▪ Civilização Portuguesa ⁱⁱ • Época romana e expansão portuguesa • O Estado Novo • Política colonial portuguesa e descolonização • O sistema político: partidos e constituição • Emigração e imigração • Portugal actual	
	3º sem.	▪ Civilização Brasileira ⁱⁱⁱ • A colonização e o início do comércio • A independência, Monarquia e República • A época da ditadura • O sistema político: partido e constituição • A economia brasileira • Brasil actual	
	4º sem. /	▪ Paralelos e contrastes entre quatro países (Portugal – Brasil – Alemanha – Espanha) • sistema universitário e escolar & tradições • características culturais de negociação • estilos de comunicação • liderança, hierarquia e formalidades • gestão de tempo e reuniões • valores culturais (homem e mulher)	
	7º sem.		

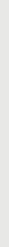
tabela 9

3.5. A competência económica

Do mesmo modo caracteriza-se também a divulgação de conhecimentos na área de economia, administração de empresas e/ou contabilidade, cujo ensino é - o que não deve ser omitido – sobretudo tarefa da *Faculdade de Ciências Económicas* mas também parte fundamental da formação em ‘português empresarial’ dentro da nossa faculdade.

No primeiro semestre o objetivo principal é familiarizar-se com uma, para a maioria dos estudantes, nova e até desconhecida forma de linguagem. O segundo semestre centra-se na economia portuguesa, o terceiro semestre na economia brasileira sem esquecer-se da ocupação com as regras básicas e universais do funcionamento do mercado. As aulas do quarto semestre caracterizam-se pela especialização temática que marca todos os estudos de *Languages and Business Administration* e dentro da qual optamos por *gestão* como nova ênfase por causa da sua relevância geral para todos os nossos estudantes.

A selecção de áreas temáticas no sétimo semestre é determinada pela ideia de serem úteis para a transição da universidade para o mundo de trabalho e de pôrem em marcha uma autoreflexão por parte dos estudantes sobre o seu próprio e actual *status quo* individual, algo absolutamente imprescindível - a nosso ver – para a escolha correcta entre as diversas opções profissionais ou até o futuro sucesso na carreira.



4. PERSPECTIVAS E CONCLUSÃO

Em vez de dar explicações até o último detalhe, o foco principal do presente artigo recai sobre a apresentação geral de uma área universitária juntos com as questões, como seria uma realização possível e, sobretudo, uma programação temática concreta desta área. Importa dizer que se trata de um conceito relativamente flexível sendo ainda necessárias futuras elaborações e modificações.

Mas, depois da apresentação do currículo para 'Português Empresarial', tal como é ministrado o ensino na nossa *Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural da Universidade de Ciências Aplicadas Zwickau*, ainda assim pode-se constatar uns resultados significativos: em primeiro lugar a designada disciplina não apenas existe, mas também funciona sob esta forma com muito sucesso há mais de quatro anos, que pode ser provado com números concretos: por um lado, o número dos estudantes nossos que actualmente estudam português multiplicou-se por seis desde a introdução da orientação empresarial no ensino da respectiva língua. Por outro lado, pelo menos 50 por cento dos nossos alunos com perfil iberoromânico entretanto passam o seu ano académico no estrangeiro nas universidades portuguesas e brasileiras, algo ainda impensável até há poucos anos atrás. Além disso, aproximadamente 30 por cento dos nossos estudantes efectuem o seu estágio obrigatório no estrangeiro numa empresa brasileira, portuguesa ou até moçambicana, até há bem poucos tempos inimaginável. E finalmente, mas não menos importante, podemos constatar um aumento claramente perceptível na popularidade dos nossos estudos entre os estudantes depois da introdução de 'Português Empresarial', sendo este cada vez mais o critério decisivo para a escolha de Zwickau como lugar do seu ensino superior.

Quaisquer que sejam as razões para tal, parece que os nossos estudos em geral e a disciplina de 'Português Empresarial' em concreto dão respostas a certas e sobretudo novas necessidades, as quais podem ser designadas: antes de tudo a língua portuguesa em si mesma torna-se cada vez mais popular. Como resultado do intercâmbio escolar, dos estágios internacionais ou do trabalho social voluntário no estrangeiro, jovens de todo o mundo sentem entusiasmo pelos diferentes países como Brasil, Portugal ou Angola, e descobrem, como consequência, o potencial sobretudo económico destes países e mercados ainda não saturados e começam a sonhar com uma carreira profissional e economicamente rentável precisamente ali ou dentro da Alemanha trabalhando por exemplo como gestor responsável por estes países.

Alem disso, e para completar esta reflexão, não podemos ignorar, que muitos estudantes de hoje brilham também por um pensamento pragmático e claramente orientado para fins concretos. Temas como o receio face ao desemprego, as futuras possibilidades de lucro ou a integração rápida ao mercado laboral depois dos estudos são cada vez mais os argumentos cruciais para a escolha de estudos.

E não por último, temos na Alemanha uma nova geração de jovens que começa a pensar de forma global e a despedir-se do conceito de pequenos mercados nacionais e isolados, o que tem a ver em concreto com os nossos estudos: uma estudante do primeiro ano sente entusiasmo pela Espanha ou Argentina, depois de ter trabalhado num projeto social durante um ano, mas percebe de repente na nossa faculdade, que a ocupação com o mercado lusófono não só representa um novo contributo importante ou valor acrescentado mas também, em muitos casos, o critério decisivo para o seu futuro posto de trabalho e sucesso laboral. E em vez de realizar o seu plano inicial de passar o seu ano universitário obrigatório no estrangeiro em Madrid ou Buenos Aires, vai para São Paulo ou Porto ... – um cenário cada ano visível na nossa faculdade.

A pesar de todo o entusiasmo pela nova geração académica não deveriam desaparecer de vista dois aspectos essenciais que também tem a ver muito com o sucesso da disciplina 'português empresarial'

na nossa faculdade como com todos nós, os professores de todo o mundo: até os jovens inteligentes, experientes e curiosos de hoje em dia sentem a necessidade e o desejo de, por um lado, ser confrontados com perspectivas novas, e, por outro lado, de alguém que consegue inspirar e motivar.

5. AS REFERÊNCIAS / PROPOSTAS COMO MATERIAL DIDÁTICO

- BARBOSA, P. (2013). *Harvard Trends – 45 Tendências de Gestão*. Porto: VidaEconómica.
- BASTOS, R. T., & MOREIRA, R. da C. (2009). *Exame nacional – economia A 10/11*. Lisboa/Porto: Areal Editores.
- BECKEL, C. (2009). *Portugués Empresarial y de los Negocios*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- BERKENBUSCH, G., WIESBAUM, E., & WEYHE, J. (2012). *Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Die Absolventenstudie der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau*. Stuttgart: Ibidem (Kultur – Kommunikation – Kooperation, v. 11).
- BOLLES, R. N. (2014). *De que cor é o seu pára-quedas?* Lisboa: Actual Editora.
- COSTA, H. (1998a). *Criação & Gestão de Micro-Empresas & Pequenos Negócios*. Lisboa/Porto: Lidel.
- COSTA, H. (1998b). *Gestão Empresarial – Casos de Estudo*. Lisboa/Porto: Lidel.
- COVEY, S. (2014). *Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes*. Lisboa: Gradiva.
- DIAS, A. C. (2010). *Entre nós – método de português para hispanofalantes*. Lisboa/Porto: Lidel.
- DIAS, A. L. (2002). *Casos Empresariais – Campeões escondidos em Portugal*. Lisboa/Porto: Lidel.
- DÍAZ, A. (2013). *Falsos amigos. Português – Espanhol / Español – Português*. Lisboa/Porto: Lidel.
- MOREIRA, I. (2007). *Correspondência Comercial*. Lisboa: Edições Técnicas e Profissionais.
- OLIVEIRA, C., BALLMANN, M. J., & COELHO, M. L. (2006). *Aprender Portugues 1 – 3*. Lisboa: Texto Editores.
- PALMA, P. J. da & LOPES, M. P. (2012). *Paixão e Talento no Trabalho*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PEITO, J. (2008). *Esta bem – Intensivkurs Portugiesisch*. Stuttgart: Schmetterling.
- RODRIGUES, G. C. (2012). *Negociar – consiga mais e melhor e construa relações gratificantes e douradas*. Lisboa/Porto: Lidel.
- ROSTOCK, H. (2007). *Lehrbuch der portugiesischen Sprache*. 5a ed. Hamburg: Buske.
- SANTOS, D., & SILVA, G. (2013). *Bons Negócios – Português do Brasil para o mundo do trabalho*. Baueri: Disal.

Samuel Werner obteve a sua conclusão de mestrado em Filologia Portuguesa e em Filologia Espanhola na Universidade de Leipzig em 2006. Desde 2008 ele trabalha na Westsächsischen Hochschule Zwickau (FH) como professor de comunicação de economia portuguesa e espanhola para a graduação em *Languages and Business Administration*. Contato: Samuel.Werner@fh-zwickau.de

(Footnotes)

ⁱ Literatura utilizada entre outras: Moreira (2007).

ⁱⁱ Literatura utilizada entre outras: Peito (2008).

ⁱⁱⁱ Literatura utilizada entre outras: Rostock (2007).

^{iv} Literatura utilizada entre outras: Beckel, (2009).



^v Literatura utilizada entre outras: Bastos & Moreira, R. (2009).

^{vi} Literatura utilizada entre outras: Santos & Silva (2013).

^{vii} Literatura utilizada entre outras: Covey (2014); Barbosa (2013); Costa (1998); Dias (2002).

^{viii} Literatura utilizada entre outras: Barbosa (2013); Rodrigues (2012); Palma & Lopes (2012); Bolles (2010).

*Recebido em 20 de outubro de 2015.
Aprovado em 24 de novembro de 2016.*