

Fremdsprachendidaktische Professionsbildung in Brasilien: Herausforderungen und Aussichten am Hochschulbildungsstandort Rio de Janeiro

Anelise Freitas Pereira Gondar, Mergenfel Andromegena Vaz Ferreira & Ebal Bolacio Sant'Anna Filho

O objetivo desta contribuição, inspirado pelas perspectivas de pesquisa apresentadas por Legutke e Schart (2016) acerca do tema da profissionalização de futuros docentes de línguas estrangeiras, reside na compreensão da prática formativa na área de Alemão como Língua Estrangeira (ALE). Este estudo tem como contexto as três universidades do Rio de Janeiro que oferecem essa formação, enfatizando principalmente os determinantes facilitadores do processo de profissionalização ao longo desse período. Assim, foram coletadas e analisadas as impressões de professores das universidades UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e UFF (Universidade Federal Fluminense) dedicados à formação de professores quanto ao tema da profissionalização docente.

1 Einleitung

Seit der Ankunft der EuropäerInnen in Brasilien ist die deutsche Sprache im Land präsent – bekanntlich nahm der deutsche Astronom Johannes Varnhagen, Meister Johann, schon im Jahr 1500 an der Entdeckungsreise der Flotte von Pedro Álvares Cabral teil und diente als Wegweiser (vgl. Tubino 2007). Während der mehr als 300 Jahre dauernden Kolonialzeit nahm Brasilien EinwanderInnen deutscher Herkunft

auf, die sich – aus verschiedenen wirtschaftlichen, sozialen, politischen und gar klimatischen Gründen – ungleichmäßig auf das Land verteilten und in verschiedenen Regionen dauerhaft ansiedelten (vgl. Seyferth 1988, 2016). Der Bundestaat Rio de Janeiro, im Südosten des Landes gelegen, blickt auf eine weniger intensive Einwanderungsgeschichte deutscher Ansiedler zurück. Die erste Migrationswelle lässt sich zwischen 1808 und 1830 verorten und die ersten Siedlerfamilien waren meistens im Bereich Export-Import in der damaligen Hauptstadt Rio de Janeiro tätig (vgl. Michahelles 2003). Später siedelten sich deutsche Familien in Petrópolis und Teresópolis, Städten in den Bergen im Großraum Rio de Janeiro, an oder ließen sich im Landesinneren – bspw. in der Region um Nova Friburgo – nieder. Doch die ersten Ausbildungsstätten für DeutschlehrerInnen wurden in São Paulo und Rio Grande do Sul gegründet und der Bundestaat Rio de Janeiro begann (erst) Mitte des 20. Jahrhunderts, an verschiedenen *Institutos* oder *Faculdades de Letras* öffentlicher Einrichtungen den Studiengang „Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft“ anzubieten.

In Brasilien ist die Aus- und Fortbildung von DeutschlehrerInnen seit langer Zeit Aufgabe von privaten und öffentlichen Institutionen und Universitäten (vgl. Heise 1994), welche in den letzten Jahrzehnten wichtige Initiativen ins Leben gerufen haben, um nicht nur den Zugang zur deutschen Sprache im Land zu erleichtern, sondern auch, um StudentInnen des Doppelstudiengangs *Letras Português-Alemão* durch studienbegleitende Unterrichtserfahrungen einen (selbst-)sicheren Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen (vgl. u.a. Stanke; Bolacio 2016). Das Doppelstudium Deutsche und Portugiesische Sprach- und Literaturwissenschaft entwickelte sich in Rio de Janeiro parallel zur Professionalisierung der Lehrkräfte im universitären und außeruniversitären Bereich. Die ersten Dozentenstellen wurden von nichtpromovierten Spezialisten besetzt, die sich während ihrer Hochschulkarriere promovieren ließen. Gleichmaßen waren die Arbeitsmöglichkeiten Mitte des 20. Jahrhunderts in Rio de Janeiro auf die Tätigkeit an den deutschen Schulen, an Sprachinstituten und eventuell in Betrieben beschränkt. Mit der zunehmenden Verwurzelung des Faches an den öffentlichen Universitäten in Rio de Janeiro waren diese schon in den achtziger und neunziger Jahren imstande, selbst fremdsprachendidaktische Praktika im Rahmen ihrer Ausbildungskurse LICOM an der UERJ und CLAC¹ an der UFRJ anzubieten (ebd.).

Ab der Jahrtausendwende wurde in ganz Brasilien mehr in Aus- und Weiterbildung sowie in Forschung investiert, sodass die drei öffentlichen Universitäten im Bundestaat Rio de Janeiro, die das Doppelstudium anbieten, Partnerschaften mit deutschen Universitäten schließen konnten, welche den StudentInnen mehr sprachliche und fachdidaktische Erfahrungen im Ausland ermöglichten.

¹ LICOM ist die Abkürzung für *Línguas Estrangeiras para a Comunidade* und CLAC für *Cursos de Línguas Abertos à Comunidade*. Es handelt sich in beiden Fällen um offene Sprachkurse, die von jedem – nicht nur von StudentInnen der jeweiligen Universität – belegt werden können und die von angehenden FremdsprachenlehrerInnen unter der Betreuung von DozentInnen der jeweiligen Universitäten geleitet werden.

Im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Forschung – besonders im Bereich Deutsch als Fremdsprache – haben mit der Zeit verschiedene Themen Aufmerksamkeit erlangt. Beispielhaft seien einige Artikel und Publikationen verschiedener Forschungsschwerpunkte genannt: Phonetik (Bolacio; Andrade 2005, Bolacio; Müller 2017), diskursanalytische Herangehensweisen an Lehrbücher (Arantes 2007, 2018, Uphoff 2011, 2012), Lehrwerkanalyse (Uphoff 2012, Marques-Schäfer; Stanke; Bolacio 2016, Gondar; Ferreira 2019), Landeskunde (Moura; Chen 2013, Bolacio; Funk; 2014) und Literatur (Moura; Couto 2017). Die Rolle angehender LehrerInnen und die fachdidaktischen und emotionalen Dimensionen ihrer schrittweisen Professionalisierung wurde aber im Forschungsfeld DaF, so Legutke und Schart (2016: 9), lange vernachlässigt und blieb in Brasilien größtenteils ausgespart. Dabei ist es wichtig anzumerken, dass unter Professionalisierung „Reflexionsprozesse und Kognitionen, Berufsbiographien, das Erfahrungswissen oder die Verarbeitung und Einschätzung der universitären Ausbildung in den ersten Phasen selbstständiger Berufstätigkeit“ verstanden werden (Legutke; Schart 2016: 11), die für die Ausbildung von großer Bedeutung sind und die das Potenzial in sich bergen, den Lebenslauf von LehrerInnen maßgebend zu prägen.

In Brasilien gibt es zwar kein professionsbildendes Ausbildungsjahr oder Referendariat wie in Deutschland, doch werden professionsbildende Inhalte unterrichtet (durch fremdsprachendidaktische Fächer/*Prática de ensino*) und subjektiv weitergegeben (z.B. durch die Förderung der Teilnahme an vom Deutschlehrerverband angebotenen Fortbildungen). Da die Entstehung des eigenen Professionsbildes von berufsimmanenten, aber auch von berufsexternen Bedingungen abhängt, beschäftigen wir uns in diesem Beitrag mit der Perzeption des Berufsfeldes Deutsch als Fremdsprache, so wie es von AusbilderInnen dreier Universitäten im Bundesstaat Rio de Janeiro wahrgenommen wird. Unser Interesse besteht also darin, anhand der Ausbildungspraxis an den Universitäten des Bundesstaates den Bereich der fremdsprachendidaktischen Professionsbildung beispielhaft darzustellen.

Zuerst werden wir uns mit einigen Bestimmungsfaktoren im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Professionalisierungsforschung auseinandersetzen. Danach werden Aspekte der Fremdsprachenausbildung in Deutschland und in Brasilien dargestellt. Nach der Darstellung und Analyse einzelner aus einer Befragung mit AusbilderInnen der drei genannten Universitäten gewonnenen Eindrücke kommen wir zu den abschließenden Überlegungen.

2 Professionalisierung in der Lehrerausbildung: einige Bestimmungsfaktoren

Wie gut müssen Lehrende ausgebildet sein, um sich den Herausforderungen des Lehrens und Lernens in Zeiten der Globalisierung stellen zu können? Was sind die Hauptanforderungen an angehende DaF-Lehrende? Wie gehen Ausbildungsstätten im Allgemeinen mit solchen Anforderungen um? Und inwiefern steuern außeruni-

versitäre Rahmenbedingungen (gestellt u.a. durch das Schul- und Bildungssystem eines Landes) die Ausbildungsparameter für angehende Lehrende? Diese und viele andere Fragen sind in den letzten Jahren von Experten der Fremdsprachendidaktik debattiert worden (vgl. Perrenoud 2001, Legutke; Schart 2016).

Unter Dachkonzepten wie „Professionalisierungsforschung“, „Professionalitätsforschung“ und „Berufsforschung“ versteht man Forschungen, die nicht nur verschiedene Dimensionen der Ausbildung beleuchten, sondern auch diejenigen, welche die lebenslange Karrierebildung eines Lehrenden umfassen (Legutke; Schart 2016: 11). In diesem Sinne gehören zum einen subjektive Wahrnehmungen bezüglich der Ausbildung und des Berufsbildes zu den erforschten Facetten der Professionalisierungsbildung: die Art und Weise, wie der Beruf im späteren Lebensverlauf ausgeübt wird, der Kontakt zu anderen BerufskollegInnen und das Gefühl der Zugehörigkeit, welches oft daraus entsteht. Zum anderen sind aber auch objektive Bestimmungsfaktoren sowie der Zugang zu Aus- und Weiterbildung im Laufe der Karriere Formen der Entstehung und auch der Auffassung von Professionalisierungsmodi. Eines steht fest: Professionalisierung ist ein Prozess, welcher in der Ausbildung anfängt und sich durch das ganze Arbeitsleben zieht.

Was die Forschung in Brasilien anbelangt, insbesondere im Hinblick auf die Frage der Professionalisierung des Lehrberufs, hebt Guimarães (2007) vier theoretische Hauptlinien oder -strömungen hervor, die zur Erweiterung des Wissens und zur Diskussion beitragen. Die erste Linie lässt sich durch die sog. Berufssoziologie erklären. Diese theoretische Strömung problematisiert unter anderem den Unterschied zwischen dem, was eine Form der Erwerbsarbeit genannt werden kann, und einem tatsächlichen Beruf. Im Falle des Lehrberufs ginge es einerseits um die berufliche Selbstdefinition, aber andererseits auch um die perzipierten Berufsbilder und deren Stellenwert in der Gesellschaft.

Die zweite Linie bezieht sich auf die Analyse der Rahmenbedingungen für die Entfaltung von Professionalisierungs- und Berufspotenzialen, nämlich durch Bildungsreformen, die darauf abzielen, die Professionalität des Lehrberufs neu zu überdenken und sich dabei auf die in den Ausbildungsprozessen zu entwickelnden beruflichen Fähigkeiten zu konzentrieren. Bildungspolitische Rahmenbedingungen für den Schul- und Hochschulbereich üben zweifelsohne einen Einfluss sowohl auf die Bedeutung von Fremdsprachen in der allgemeinen Bildung aus, als auch auf die Etablierung und Gewichtung von Fächern und Inhalten in der Lehrerausbildung.

Die dritte theoretische Linie beleuchtet sensible Aspekte der Professionalisierung, wie zum Beispiel die Fragen der professionellen Ausbeutung und Proletarisierung der Lehrkräfte. In Brasilien spielte die Ausweitung des privaten Bildungssystems im Laufe der Jahrzehnte eine große Rolle in der Schaffung von Arbeitsplätzen, doch die Qualität dieser samt ihrer entsprechenden Bezahlung ließ nach.

Die vierte theoretische Linie, die sich mit der Frage der Lehrerprofessionalisierung befasst, legt den Schwerpunkt auf die historische Perspektive dieses Prozes-

ses, mit besonderem Augenmerk auf die spezifischen Elemente, wie politische Maßnahmen und gesetzliche Aspekte, die den Lehrberuf kennzeichnen.

Auch Perrenoud (2001: 139) analysiert die Frage der Professionalisierung des Lehrberufs aus zwei Blickwinkeln: Aus statischer Sicht ist Professionalisierung der Grad, in dem ein Handwerk die Merkmale eines Berufes ausdrückt; aus dynamischer Sicht wird der Grad des Fortschritts bei der strukturellen Umwandlung eines Handwerks in einen „vollständigen Beruf“ beleuchtet. Für Perrenoud beschränkt ein vollständiger oder vollwertiger Beruf die Kompetenz nicht auf den Bereich des Wissens; er identifiziert gelehrtes Wissen nicht nur mit deklarativem Wissen und gibt prozeduralem Wissen einen Status; er erkennt die Rolle des Habitus und des durch die Erfahrung erworbenen Wissens an, und betont die Entwicklung einer reflexiven Praxis (vgl. Perrenoud 2001: 160).

Die dynamische Perspektive des Professionalisierungsprozesses, auf die sich Perrenoud bezieht, findet also hier Nachhall: Im vorliegenden Beitrag ist uns wichtig, die Eindrücke der AusbilderInnen über die Bereitstellung von Räumen für die reflexive Praxis im Rahmen der universitären Lehrerausbildung zu erfassen und zu analysieren.

3 Kontrastive Aspekte der Fremdsprachenausbildung in Deutschland und in Brasilien

Brasilien und Deutschland weisen unterschiedliche Bildungssysteme auf. Aus einer kontrastiven Analyse geht jedoch zunächst hervor, dass das deutsche Bachelor/Lehramts- bzw. Master-Modell dem brasilianischen vier- bis fünfjährigen Ausbildungsgang ähnelt, was die Verteilung des theoretischen, fachdidaktischen und praxisorientierten Pensums angeht. Nichtsdestoweniger weisen einige Merkmale des deutschen Systems interessante Unterschiede zum brasilianischen System auf.

Während in Deutschland die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht durch die Kultusministerkonferenz (KMK) auf Landesebene geregelt sind, werden Richtlinien für die Sekundarstufe II in Brasilien vom Bund bestimmt. Die Vorgaben zum Fremdsprachenunterricht wie auch zu allgemeinen Rahmenbedingungen anderer Fächer sind historisch durch das Bildungsrahmengesetz (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* - LDB) verankert. Das LDB stammt aus dem Jahr 1996 und bestimmte die Bildungsstandards für die zwei an Schulen meistunterrichteten Fremdsprachen Englisch und Spanisch² durch sog. Curriculare Rahmenrichtlinien (*Parâmetros Curriculares Nacionais*³). Obwohl Englisch damals wie heute als unangefochtene erste Fremdsprache galt, bekam das Spanische vor allem

² Obwohl bis 2016 jede Schule selbst entscheiden durfte, welche Sprache angeboten werden sollte, war Englisch de facto die dominierende Sprache. Mit der Änderung der LDB im Jahr 2017 wurde Englisch als einzige obligatorische Fremdsprache festgelegt. Siehe https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf (Stand 28.12.2020).

³ Siehe http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf (Stand 21.05.2019).

während der Regierungszeit der Arbeiterpartei (2003 bis 2016) regionalpolitisch einen höheren Stellenwert. Darüber hinaus bestimmt die so genannte BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*⁴), die 2017 verabschiedet wurde und 2018 in Kraft trat, wie und was an den brasilianischen Schulen in allen Bereichen unterrichtet werden soll. Darin wird Englisch als die einzige obligatorisch zu unterrichtende Fremdsprache festgelegt. Diese Etablierung der englischen Sprache als einzige Fremdsprache für den Pflichtschulunterricht an öffentlichen Schulen bedeutet in der Tat eine Missachtung der unterschiedlichen regionalen Kontexte in Brasilien. Dies gilt für die verschiedenen Minderheitensprachen, die in den Migrationsregionen gesprochen werden, zum Beispiel die deutsche Sprache, sowie für mehrere Grenzgebiete, in denen der Spanischunterricht näher an den dort verbreiteten Sprachpraktiken liegt.

Während in den brasilianischen *Parâmetros Curriculares Nacionais* hauptsächlich die Lesekompetenz hervorgehoben wird, beruhen die Leitlinien der fremdsprachlichen Kompetenz im deutschen System auf einem ganzheitlichen und aktiven Nutzungshorizont von Fremdsprachen auf dem Arbeitsmarkt, was u.a. mit dem Leitbild der Mehrsprachigkeitsförderung im Nachkriegseuropa zu tun hat (vgl. Voerkel 2018). Auch werden im öffentlichen Bildungssystem in Deutschland schon im Primarbereich Fremdsprachen angeboten, während in Brasilien Fremdsprachen weitgehend nur an privaten Schulen so früh unterrichtet werden. Darüber hinaus ist es wichtig zu erwähnen, dass verschiedene Studien im brasilianischen Kontext über zahlreiche Probleme im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen berichten (vgl. Leffa 2001; Bohn 2004; Jordão 2010). Die Forscherin Jordão (2010) beschreibt einige der Probleme, die von EnglischlehrerInnen als die wichtigsten Herausforderungen des Lehrberufs im Land genannt werden: die allgemeine Abwertung des Berufs, die untergeordnete Rolle des Fachs in den Lehrplänen der Schulen, die niedrigen Gehälter, die prekären Infrastrukturbedingungen mit mangelhaften Klassenzimmern, die nur sporadisch angebotenen und defizitären Weiterbildungsmöglichkeiten sowie viele Probleme in der Anfangsausbildung, insbesondere die Entfernung zwischen Theorie und Praxis (vgl. Jordão 2010: 430).

Die allgemeinen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht in beiden Ländern sowie der Umfang des fremdsprachlichen Angebots in den Primar- und weiterführenden Schulen sowie die allgemeinen Bedingungen des Lehrberufs haben direkte Auswirkungen auf die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen und sind maßgebend für die curricularen und pädagogisch-praktischen Bestimmungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften.

⁴ Diese „Gemeinsame nationale curriculare Grundlage“ (unsere Übersetzung), die alle Pflichtfächer einbezieht, legt fest, was in allen brasilianischen Schulen gelehrt werden soll. „Das BNCC ist keine Liste mit obligatorischen Mindestthemen; es schlägt Lernziele vor“ (Pacievitch 2016: 1).

4 Panorama der DaF-Lehrerausbildung im Bundesstaat Rio de Janeiro

Anders als in anderen brasilianischen Bundesstaaten, in denen es vor allem im 19. Jahrhundert einen ständigen Migrationsfluss deutschsprachiger EinwanderInnen gab, hatte die deutsche Sprache im Bundesstaat Rio de Janeiro nie den Stellenwert und die Rolle, die man vor allem im Süden Brasiliens beobachten konnte und kann. Die Präsenz der deutschen Sprache beschränkte sich auf einige Regionen wie z.B. Petrópolis oder Nova Friburgo, wo die deutsche Sprache allerdings nicht erhalten wurde (vgl. Savedra; Latanzzi; Gonçalves 2015). Obwohl das Deutsche also, anders als in Südbrasilien, nicht als *Heritage Language* in Gebrauch ist, wird Deutsch als Fremdsprache seit vielen Jahren an verschiedenen Institutionen unterrichtet.

In diesem Zusammenhang kann man das Goethe-Institut, das seit 1957 in Rio existiert, sowie die Privatschulen, an denen Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, erwähnen: die Deutsche Schule Corcovado, die Schweizer Schule und die Cruzeiro-Schule, die ehemalige Deutsche Schule von Rio de Janeiro, die bereits im Jahr 1862 gegründet worden war. Darüber hinaus darf man die zahlreichen Sprachschulen nicht vergessen, an denen ebenfalls Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. In diesem Kontext muss man die Rolle der drei Universitäten hervorheben, an denen nicht nur Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird, sondern auch DaF-LehrerInnen ausgebildet werden. Im Folgenden wird der Studiengang *Letras Português-Alemão* an den drei Universitäten beschrieben.

An der Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) wurde im Jahr 1968 der Doppelstudiengang Portugiesisch und Deutsch eingerichtet, der bis heute besteht und folgende Aufgaben hat:

- Ausbildung von Arbeitskräften zur Ausübung von technisch anspruchsvollen Aufgaben.
- Vorbereitung auf Lehrtätigkeit an den so genannten Oberschulen (*Segundo Ciclo do Ensino Médio*), was der heutigen Sekundarstufe II (*Ensino Fundamental II*) entspricht.
- Forschung in den verschiedenen kulturellen Feldern, welche für die Lehrtätigkeit relevant sind.⁵

Mit 3.930 Unterrichtsstunden und 216 *Credits* weist das Doppelstudium Deutsch-Portugiesisch an der UFRJ das umfangreichste Curriculum in Rio de Janeiro auf. Es umfasst insgesamt 56 Pflichtseminare, von denen 16 im DaF-Bereich (72 *Credits*) angesiedelt sind. Die UFRJ bietet jedoch im Vergleich zu den anderen beiden Universitäten die wenigsten Seminare im Bereich DaF an, denn nicht einmal ein Drittel der *Credits* lassen sich der Ausbildung im Bereich DaF zuordnen.

⁵ Brasil (1939) - Decreto-lei 1.190. Online: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> (Stand 01.08.2019).

Der heutige Doppelstudiengang Deutsche und Portugiesische Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) entstand aus dem ehemaligen Studiengang Anglogermanische Philologien, der im Jahr 1941 am Instituto de Filosofia La-Fayette eingerichtet worden war. 1968 wurde im Zuge einer Reform dieser Studiengang jedoch samt der Philologischen Fakultät von der Universidade do Estado da Guanabara übernommen, die wiederum 1975 die Basis zur Gründung der heutigen UERJ bildete.⁶ Das Doppelstudium Deutsche und Portugiesische Sprach- und Literaturwissenschaft an der UERJ beinhaltet 3.800 Unterrichtsstunden bzw. 73 Seminare, davon 23 Seminare im Bereich DaF (Sprache, Literatur, Landeskunde, Sprachgeschichte, Didaktik-Methodik und Praktika). Man sieht, dass auch an der UERJ weniger als ein Drittel der *Credits* für die spezifische DaF-Ausbildung aufgewendet wird.

Im Jahr 1954 wurde der Studiengang Anglogermanische Philologien an der Faculdade Fluminense de Filosofia in Niterói akkreditiert. Diese „Fakultät“ war 1946 von LehrerInnen gegründet worden, die damit auf den LehrerInnenmangel im Bundesstaat Rio de Janeiro reagieren wollten. Die Einrichtung wurde ein Teil der heutigen Universidade Federal Fluminense, als 1960 verschiedene private und öffentliche Fakultäten in Niterói zusammengeschlossen und verstaatlicht wurden (vgl. Mota 2009). Mit dem Dekret 62.414 im Jahr 1968 wurde das Instituto de Letras gegründet. Im Laufe der 1970er Jahre wurden Doppelstudiengänge eingerichtet – auch das Doppelstudium Portugiesisch-Deutsch.⁷ Der Studiengang Deutsch-Portugiesisch an der UFF beinhaltet 51 Seminare, davon 18 im Bereich DaF (Sprache, Literatur, Sprachgeschichte und angewandte Linguistik) – dazu zwei Seminare an der Fakultät für Erziehungswissenschaft: *Pesquisa e Prática de Ensino* I und II (Lehrforschung und -praxis I und II). Der Studienumfang an der UFF beträgt insgesamt 3.880 Unterrichtsstunden⁸. Die folgende Tabelle zeigt diese Daten im Vergleich:

Tab. 1: Vergleich – Curricula der drei Universitäten

Unterrichtsstunden, <i>Credits</i> und Pflichtseminare des Doppelstudiums Portugiesisch-Deutsch an den drei Universitäten in Rio de Janeiro im Vergleich			
	UFRJ	UERJ	UFF
Unterrichtsstunden	3.930	3.800	3.880
<i>Credits</i>	216	212	214
Pflichtseminare	56	73	51
Seminare im DaF-Bereich	16	23	18
<i>Credits</i> im DaF-Bereich	72	72	72

⁶ Brasil (1941) – Decreto-lei 7.173. Online: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-7173-13-maio-1941-335440-publicacaooriginal-1-pe.html> (Stand 01.08.2019).

⁷ Siehe dazu <http://www.memoria.uff.br/index.php/uff-1/unidades-de-ensino/campos-gragoata/instituto-de-letas> (Stand 08.09.2019).

⁸ http://www.comissoesgv.uff.br/wp-content/uploads/sites/543/2019/01/LIC_PORT_ALEMA%CC%83O.pdf (Stand 01.08.2019).

Wenn man sich die universitäre DeutschlehrerInnenausbildung im Bundesstaat Rio de Janeiro anschaut, merkt man, dass sich die Curricula sehr ähneln. So weist Meirelles (2019) auf eine Gemeinsamkeit hin, die sie bei ihrer Untersuchung der Curricula der DaF-Studiengänge der drei Universitäten im Bundesstaat Rio de Janeiro feststellte: Nur ein Drittel bzw. weniger als ein Drittel der *Credits* widmet sich nämlich der DaF-LehrerInnenausbildung im eigentlichen Sinne. Der Grund hierfür ist die Tatsache, dass es sich um Doppelstudiengänge handelt, sodass ein Drittel der *Credits* für die Ausbildung als PortugiesischlehrerIn verwendet wird und ein weiteres letztes Drittel der *Credits* an der Fakultät für Erziehungswissenschaften absolviert werden müssen.

Diese Daten, die ein kurzes Panorama der DeutschlehrerInnenausbildung an den hiesigen Universitäten darstellen, verweisen auf eine lange, historisch konsolidierte Tradition in der Ausbildung mehrerer Generationen von DeutschlehrerInnen. Wir konzentrieren uns auf einige Aspekte der Gesetzgebung, die uns einen Einblick in die Organisation dieser Studiengänge gewähren.

Die zuletzt verabschiedeten Gesetze und Beschlüsse, die die Studiengänge für zukünftige LehrerInnen und somit auch die Lehrerausbildung regulieren, begründen und steuern wichtige Änderungen und Anpassungen in den Curricula aller brasilianischen Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen. Darunter hatte der Beschluss Nr. 2 des brasilianischen Bildungsrates CNE vom 1. Juli 2015 die weitreichendsten Auswirkungen auf die curriculare Reform der Studiengänge für zukünftige LehrerInnen, da er nicht nur die Diskussion über konkrete und punktuelle Themen wie die Stundenzahl des Studiums sowie der Praktika anregte, sondern auch auf strukturbezogene Fragen der Ausbildung, wie z.B. Interdisziplinarität und eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis verwies. In diesem Zusammenhang äußerte sich Cesar Callegari, Mitglied der Schulkammer des brasilianischen Bildungsrates CNE in einem Interview folgendermaßen:

Wir dürfen die Lehrerausbildung nicht länger als ein Anhängsel des *Bacharelado*⁹ betrachten. Wir müssen uns bemühen, Lehrer von Anfang an auszubilden, vor allem in den Studiengängen, die Lehrer auf die Lehrtätigkeit an Grund- und Oberschulen vorbereiten.¹⁰

Was die DaF-LehrerInnenausbildung angeht, muss man den für die AbsolventInnen zugänglichen Arbeitsmarkt berücksichtigen, der sich immer noch sehr dynamisch entwickelt. Im Falle von Rio de Janeiro sind die meisten angehenden DaF-LehrerInnen zumindest anfangs an Sprachschulen tätig, wo sie vor allem Jugendli-

⁹ Die universitäre Lehrerausbildung (*Licenciatura*) unterscheidet sich in Brasilien bis jetzt sehr wenig von dem so genannten *Bacharelado*, der meistens weniger *Credits* hat und oft keine klaren Berufsperspektiven bietet. *Bacharelado* ist ein eher forschungsorientierter Studiengang, der keine LehrerInnen-ausbildung beinhaltet und drei bis vier Jahre dauert. Die *Licenciatura* ist der Studiengang für zukünftige LehrerInnen und dauert meistens fünf Jahre.

¹⁰ Callegari, C. (2017): *Licenciaturas terão quatro anos de duração*. [Interview für die *Revista Educação. Versão Online*. Edição de 31 de julho de 2017]. Online: <https://www.revistaeducacao.com.br/com-nova-carga/> (Stand 30.09.2019).

che und Erwachsene unterrichten, aber einige arbeiten auch im Kindergarten und in der Grundschule von Privatschulen. Die umfassende Analyse des Arbeitsmarkts und des Verbleibs der DaF-Absolventen in Brasilien von Voerkel (2017b) bestätigt dies:

Im schulischen Deutschunterricht arbeiten ca. 800 Lehrkräfte und damit etwa die Hälfte der in Brasilien tätigen Deutschlehrer. Der überwiegende Teil davon, etwa 650 Personen, ist an Privatschulen tätig, sowohl an den z.T. kirchlich getragenen Gemeindeschulen im Süden des Landes als auch an den von der „Bildungskoopeation Deutsch“ betreuten Fit-, DSD- und Auslandsschulen. An öffentlichen Schulen arbeiten knapp 150 Lehrkräfte im Deutschbereich, an den Universitäten etwa 250 und in Sprachschulen und Instituten ungefähr 500. (Voerkel 2017b: 341)

Wie im Laufe dieses Artikels bereits skizziert wurde, legen die offiziellen Dokumente, welche die Lehramtsstudiengänge regeln, großen Wert auf die Ausbildung von LehrerInnen für die Grund- und Oberschule¹¹. Damit bereitet die LehrerInnenausbildung, wenn man sich an den offiziellen Dokumenten orientiert, weder auf die Tätigkeit an Sprachschulen noch auf die Arbeit in Kindergärten vor – zwei wichtige Arbeitsgebiete für angehende DaF-LehrerInnen in dem hier behandelten Kontext. Denn wie bereits dargestellt, besteht der relativ große Arbeitsmarkt im Großraum Rio de Janeiro vor allem aus Sprachschulen und Privatschulen (vgl. Marques-Schäfer; Stanke; Bolacio 2017). Dazu kommt ebenfalls ein großer Bedarf an LehrerInnen für Privatstunden. Aus unserer langjährigen Erfahrung nicht nur in der DaF-LehrerInnenausbildung, sondern auch auf dem hiesigen Arbeitsmarkt, können wir feststellen, dass:

1. Die Studierenden die Arbeitsmöglichkeiten erst nach Studienbeginn kennenlernen.
2. Die Möglichkeit, auch als PortugiesischlehrerIn zu arbeiten, die beruflichen Perspektiven erweitert.

Um die Wahrnehmung der DozentInnen der an dieser Studie beteiligten Universitäten zu verifizieren, werden wir im nächsten Abschnitt die von uns verfolgten methodischen Prinzipien sowie die Art und Weise, wie die Daten gesammelt und analysiert wurden, darstellen.

¹¹ In Brasilien gilt: Grundschule: *Ensino Fundamental I* – 1. bis 5. Klasse; *Ensino Fundamental II* – 6. bis 9. Klasse; Oberschule: *Ensino Médio* – 10. bis 12. Klasse.

5 Methodologische Grundlagen und Datenerhebung

Mit Blick auf das Hauptziel des vorliegenden Artikels werden anhand der Erfahrungen bzw. des Expertenwissens der befragten DozentInnen an den drei Universitäten in Rio die Wege in der universitären Ausbildung analysiert. Den theoretischen Rahmen dieser deskriptiv angelegten Untersuchung bildet primär die qualitativ-deutende Forschung nach Bogdan und Biklen (1998) und Moita Lopes (1994, 1996).

Die Eindrücke der AusbilderInnen der drei Universitäten im Bundesstaat Rio de Janeiro, an denen das Doppelstudium Deutsch-Portugiesisch angeboten wird, wurde anhand eines Online-Fragebogens erfasst. Der Fragebogen beinhaltete insgesamt 10 Fragen. Fragen 1, 7 und 10 waren, wie aus dem Anhang entnehmbar, geschlossene Fragen: einmal (Frage 1) zur Universitätszugehörigkeit, einmal (Frage 7) zur Rangordnung wichtiger Kompetenzen von DaF-LehrerInnen und einmal (Frage 10) zur Rangordnung der größten Herausforderungen in der Ausübung des Deutschlehrerberufs. Die Fragen 2, 3, 4, 5, 8 und 9 waren halboffene Fragen: die Befragten mussten Optionen wählen bzw. ankreuzen, um in der Befragung voranzukommen, durften aber einen Kommentar zur Antwort abgeben oder die Kommentarspalte überspringen. Bei Frage 6 handelte es sich um eine offene Frage zum Professionalisierungscharakter einzelner Fächer im Curriculum.

Es wurde ein *Pretest* mit einem Kollegen aus einer Bundesuniversität aus einem anderen Bundesstaat durchgeführt, um eventuelle Missverständnisse zu beheben.¹² Nach der Erprobung des Online-Fragebogens ist der Zugangslink an die KollegInnen geschickt worden – die Befragung wurde im April 2019 auf der Plattform Survey Monkey zur Verfügung gestellt und der Fragenbogen wurde von den Befragten zwischen dem 9. April und dem 25. April 2019 ausgefüllt. Aus einer Grundgesamtheit von 13 möglichen Befragten¹³ nahmen neun DozentInnen an der Befragung teil. Die Erstellung des Fragebogens erfolgte also in den folgenden Etappen:¹⁴

- Feststellung der zu erforschenden und zu sammelnden Daten
- Entscheidung über das anzuwendende Instrument und die Art und Weise, wie dieses angewendet werden sollte
- Erstellung des ersten Fragebogens
- Erprobung des Fragebogens
- Fertigstellung der Endversion des Fragebogens

¹² Laut Hader handelt es sich bei einem Pretest „[...] in der Regel um eine einmalige Befragung unter möglichst realistischen Bedingungen, wobei es um die Beobachtung von Auffälligkeiten und Problemen geht“ (Hader 2010: 389).

¹³ Die drei AutorInnen des vorliegenden Artikels – selbst an jeweils einer der drei Universitäten tätig – nahmen nicht an der Befragung teil.

¹⁴ Siehe dazu auch Mattar (1999: 222).

Die Analyse der mithilfe des Fragebogens gesammelten Daten erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse und auf Grundlage der Informationen, die aus den konsultierten Gesetzen, Beschlüssen und Publikationen stammen (vgl. Bardin 1994; Chizzotti 2006).¹⁵

6 Datenauswertung: Professionalisierung aus der Perspektive der LehrerausbilderInnen an den Universitäten

Diese qualitative Studie erhebt das Expertenwissen von DaF-DozentInnen, die an den öffentlichen Universitäten vom Bundesstaat Rio de Janeiro tätig sind. ExpertenInnen werden von Köhler (1992) so definiert:

Im Unterschied zu anderen Personen ist der Experte dadurch gekennzeichnet, daß er nach Art und Menge der Verfügbarkeit an Informationen zu einem bestimmten Problem eine Sonderstellung einnimmt. Sein höheres Informationsniveau kann sich aus einer mittelbaren oder unmittelbaren Beschäftigung oder Betroffenheit im Rahmen des zu untersuchenden Problembereichs ergeben haben. (Köhler 1992: 319)

An den drei hier untersuchten Universitäten, die im Bundesstaat Rio de Janeiro DaF-LehrerInnen ausbilden, unterrichten außer den drei AutorInnen dieses Artikels zurzeit 13 DozentInnen.¹⁶ Von den 13 DozentInnen, von denen vier an der UFF, fünf an der UERJ und vier an der UFRJ unterrichten, beantworteten neun die im Fragebogen enthaltenen Fragen (siehe Anhang), was für die Forschung durchaus aussagekräftig ist.¹⁷

Sechs der neun Befragten gaben an, sie würden hauptsächlich Seminare im Bereich Literatur leiten, während vier TeilnehmerInnen sprachpraktische Übungen als Haupttätigkeit nannten (Doppelnennungen waren möglich¹⁸). Didaktisch-methodische Fächer wurden von zwei Befragten als Schwerpunkt der eigenen Arbeit genannt. Diese Daten sind für die Analyse der in der Umfrage enthaltenen Informationen von Bedeutung, da viele Antworten durch den Tätigkeitsbereich beeinflusst werden bzw. damit verbunden sein können. In diesem Sinne ist auch

¹⁵ Die qualitative Inhaltsanalyse kann als eine „Reihe von Forschungstechniken, deren Hauptziel die Suche nach der Bedeutung bzw. den Bedeutungen eines Dokuments ist“ beschrieben werden (Campos 2004: 611).

¹⁶ Hierzu muss angemerkt werden, dass sich die akademische Laufbahn an einer brasilianischen Universität nicht mit dem deutschen System vergleichen lässt. Alle KollegInnen, die sich mit ihrer Expertise an unserer Studie beteiligten, sind promovierte Hochschuldozenten, d.h. *professores adjuntos* oder *professores associados*. Der Titel *professor* ist allerdings nicht mit dem deutschen Professor gleichzustellen.

¹⁷ In der ersten Frage vom Fragebogen ging es eigentlich nur darum, eventuelle Unterschiede zwischen der Landes- und den Bundesuniversitäten zu ermitteln. Dies war aber nicht der Fall, so dass wir diese Frage nicht berücksichtigt haben.

¹⁸ Es muss angemerkt werden, dass nicht alle Befragten alle Fragen beantwortet haben.

interessant festzuhalten, dass die verschiedenen Tätigkeitsbereiche der DeutschlehrerInnenausbildung in der vorliegenden Untersuchung repräsentiert sind, weil alle Bereiche von den teilnehmenden ExpertInnen angekreuzt wurden.

Die meisten Befragten gaben an, sie würden ab dem 4. bzw. 5. Fachsemester ein steigendes Interesse seitens der Studierenden an möglichen beruflichen Perspektiven feststellen. In dieser Zeit würden die Studierenden anfangen, sich über den Lehrerberuf zu erkundigen. In den Kommentaren heben die befragten DozentInnen die Aspekte hervor, die ihrer Meinung nach zu der Entwicklung dieses Interesses beitragen würden:

- Die Teilnahme an Projekten, die in die Unterrichtspraxis einführen.
- Das Engagement in akademischen Programmen, die in das wissenschaftliche Arbeiten einführen, oder als Tutoren, u.a.
- Der erste Kontakt mit didaktisch-methodischen sowie praxisorientierten Lehrveranstaltungen.
- Der erste Kontakt mit der deutschsprachigen Literatur, die in allen Studiengängen ab dem 4. bzw. 5. Semester unterrichtet wird.

Befragt nach den berufsbezogenen Aktivitäten, mit denen die Studierenden im Laufe ihres Studiums in Berührung kommen, gaben die ExpertInnen ein sehr ausgeglichenes Bild an: es seien sowohl die didaktisch-methodischen Fächer als auch außercurriculare Angebote an den jeweiligen Universitäten, wie z.B. Fortbildungsangebote des Deutschlehrerverbandes oder von Verlagshäusern – beide wurden siebenmal genannt. Darüber hinaus wurden die Veranstaltungen erwähnt, die von anderen Institutionen wie dem Goethe-Institut und der Sprachschule „Baukurs“¹⁹ angeboten werden, sowie das Fortbildungsangebot des Deutschlehrerverbands von Rio (Apa-Rio). In den Anmerkungen wurden außer den bereits erwähnten Aktivitäten die Übersetzungsprojekte und andere Veranstaltungen genannt, wie der jährlich stattfindende interinstitutionelle *Curso Interinstitucional de Extensão em Estudos Germanísticos* – CINTEG, eine Veranstaltung, die von DozentInnen und Studierenden der drei Universitäten mit Unterstützung des DAAD organisiert und durchgeführt wird.

Alle Befragten vertreten die Meinung, die meisten AbsolventInnen würden nach dem Studium höchstwahrscheinlich eine Tätigkeit als LehrerIn ergreifen, was Voerkel (2017a; 2017b) in seiner Studie bestätigt. Was den Ort dieser Tätigkeit angeht, waren die Antworten jedoch zweigeteilt: sowohl die öffentlichen und Privatschulen als auch Sprachinstitute wurden genannt. Ein ähnliches Bild zeigt auch die Antwort auf die Frage nach der Sprache, die ihrer Meinung nach die AbsolventInnen an den Schulen unterrichten würden: Deutsch oder Portugiesisch, jeweils fast zur Hälfte, nämlich fünf bzw. vier. Was jedoch die privaten Sprachschulen betrifft, würden die meisten AbsolventInnen nach der Wahrnehmung der Dozenten mit der deutschen Sprache arbeiten (sechs Nennungen). Außerdem wählten

¹⁹ Vgl. www.baukurs.com.br (Stand 01.08.2020).

drei Befragte auch die Option „Die Absolventen werden anderen Tätigkeiten nachgehen, die nicht mit dem Lehrerberuf zu tun haben.“

Die damit verbundenen Kommentare sind für die vorliegende Arbeit durchaus relevant, da zwei Befragte mit Nachdruck die wahrscheinliche Tätigkeit als LehrerIn nannten, während zwei andere verschiedene Wege als mögliche Szenarien erwähnten: eine akademische Karriere, die Arbeit für Verlage sowie eine Tätigkeit als Beamte in einem fachfremden Bereich.

Die Daten weisen allgemein auf die Notwendigkeit hin, die bisher durchgeführten Erhebungen zu den Interessen und zum Verbleib der AbsolventInnen des Studiengangs Deutsch-Portugiesisch bekannter zu machen, damit die DozentInnen, die DaF-LehrerInnen an den Universitäten ausbilden, über handfeste Informationen über die aktuellen Tätigkeitsfelder ihrer AbsolventInnen verfügen. In diesem Kontext sei hier noch einmal auf die umfassende Studie von Voerkel (2017b) hingewiesen, die auf diese und andere Fragen eingeht. Zum Verbleib der DaF-AbsolventInnen stellt Voerkel fest:

Die Ergebnisse der Verbleibstudie scheinen klar: 90% der befragten Absolventen verfügen über Lehrerfahrung, die große Mehrheit (80%) als Lehrkraft für Deutsch (...). Vier von fünf Absolventen haben also Erfahrung im Unterrichten der deutschen Sprache und Kultur – und damit verbunden einen Bedarf an entsprechenden sprachlichen sowie didaktischen Kompetenzen. Klar ist, dass die genannten Werte eine Momentaufnahme darstellen: Bei weitem nicht alle Absolventen arbeiten kontinuierlich in der Deutschvermittlung, stattdessen wechseln viele zwischen verschiedenen beruflichen Tätigkeiten oder üben diese parallel aus. Es wäre also falsch zu sagen, dass alle Absolventen von Deutschstudiengängen den Lehrerberuf ergreifen: Immerhin 13% geben an, mit Übersetzung zu arbeiten, 11% nennen den öffentlichen Dienst, und jeweils 5% verorten sich in „Kulturarbeit“ und „Verlagswesen“. (Voerkel 2017b: 370)

In der sechsten Frage wurden die DozentInnen gebeten, diejenigen Lehrveranstaltungen zu nennen, die ihrer Meinung nach an ihren jeweiligen Universitäten den höchsten berufsbildenden Charakter aufweisen. Die meistgenannten Fächer waren die Didaktik- bzw. Praxisseminare (sechs Nennungen) und die Seminare im Bereich Übersetzung (drei Nennungen). Es mag verwundern, warum Übersetzungsseminare hier explizit genannt wurden. Viele Studierenden sehen nämlich die Übersetzungsübungen als Ergänzung und Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse. Dazu muss angemerkt werden, dass viele StudienanfängerInnen ÜbersetzerInnen werden wollen – eine Ausbildung, die nur an wenigen Universitäten in Brasilien angeboten wird. Erst nach einigen Semestern erfahren viele von ihnen, dass es die Möglichkeit gibt, DaF-Lehrkraft zu werden.

Diese Daten, sowie die der vorangehenden Frage, liefern sehr relevante Informationen für die Diskussionen um die anstehende und heiß debattierte Reform der

Curricula der Lehramtsstudiengänge auf der Grundlage der im Laufe dieser Arbeit diskutierten Dokumente, wie des Beschlusses Nr. 2 vom 1. Juli 2015, der neue Richtlinien mit sich bringt, was den Zeitaufwand der Praktika sowie der Praxisseminare angeht. Auch in Bezug auf den *Bacharelado*-Abschluss weisen die Daten darauf hin, dass es nötig ist, die Debatte um die Fächer und Curricula sowie um den Fokus der Ausbildung zu vertiefen.

Befragt nach den Kompetenzen, die sie als am wichtigsten für die Arbeit mit der deutschen Sprache einschätzen, wählten die meisten ExpertInnen die Beherrschung der deutschen Sprache (sechs Nennungen). Gleich dahinter erscheinen Kompetenzen aus dem Bereich Methodologie und Didaktik sowie die Kompetenzen, die durch die Erfahrung entwickelt werden, die die Studierenden im Rahmen von praxisbezogenen Aktivitäten im Laufe des Studiums sammeln (fünf Nennungen). Darüber hinaus wurden die landeskundliche Kompetenz ebenfalls als grundlegend eingestuft (vier Nennungen), sowie die durch die Übersetzungspraxis erworbenen Kompetenzen (drei Nennungen).

Mit dem achten Item des Fragebogens, das sich spezifisch auf den Lehramtsstudiengang bezieht, wurden die DozentInnen nach ihrer Wahrnehmung des Kenntnisstands der Studierenden über die neue *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental* (BNCC) befragt, die im Jahr 2017 erlassen wurde und die Grundlage für die Arbeit und die Struktur des Unterrichts an allen brasilianischen Schulen bilden soll. Die überwältigende Mehrheit ist der Meinung, dass die Studierenden wenige bis keine Kenntnisse darüber haben (acht Nennungen). In der Wahrnehmung der Befragten besteht eine gewisse Kluft zwischen den in den Seminaren für die DaF-Lehrkräfteausbildung diskutierten Themen und den nationalen Diskussionen, was bspw. die für die LehrerInnenausbildung spezifische Gesetzgebung angeht. Dies hat wahrscheinlich damit zu tun, dass die meisten Seminare zur spezifischen Gesetzgebung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft durchgeführt werden.

In diesem Zusammenhang muss man erklären, dass sich die drei Universitäten in der Verteilung der DaF-Didaktikseminare unterscheiden: während an der UERJ und an der UFRJ alle spezifischen DaF-Didaktik- und Methodikseminare sowie Praktika²⁰ am Instituto de Letras von den DaF-Dozenten durchgeführt werden, werden an der UFF alle zwei (!) Didaktik- und Methodikseminare²¹ sowie Praktika an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät angeboten. Am Instituto de Letras der UFF wird lediglich ein Seminar zur Angewandten Linguistik als Pflichtfach gegeben.

Einer der Befragten hat einen für die Fremdsprachenlehrausbildung relevanten Aspekt betont: den fehlenden Dialog zwischen der Ausbildung von LehrerInnen für Portugiesisch als Muttersprache und der Fremdsprachenlehrausbildung.

²⁰ Es handelt sich um zwei Seminare (Methodologische Praxis und Neue Medien im DaF-Unterricht) und vier Praktika.

²¹ Seminare: *Pesquisa e Prática de Ensino* I und II (Lehrforschung und -praxis).

dung in den Doppel-Lehramtsstudiengängen. Es handelt sich um eine wichtige Diskussion, die den Rahmen dieser Studie sprengen würde, aber die Wege für zukünftige Forschungen aufweist.

Was die Auswirkungen dieses neuen Gesetzes bezüglich der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung auf die akademischen Tätigkeiten der Befragten angeht, waren die Antworten interessanterweise zweigeteilt: „große Auswirkungen“ bzw. „wenige Auswirkungen“ (je vier Nennungen²²). In jedem Fall tragen die Kommentare wichtige Aspekte zur Diskussion bei. In einigen Beiträgen lässt sich nämlich die Sorge der DozentInnen feststellen, was die Tendenz hin zur „Instrumentalisierung des Fremdsprachenunterrichts“ im Gesetz angeht, indem sie auf einen extrem utilitaristischen Diskurs des Fremdsprachenunterrichts hinweisen. Es erscheint relevant, dass die BNCC, obwohl sie erst vor kurzem (2017) in Kraft getreten ist, bereits viele Sorgen auslöst. Wie im Laufe dieser Arbeit erwähnt, war Englisch schon vorher die meistunterrichtete Sprache in Brasilien. Seit 2017/2018 gilt Englisch aber laut BNCC als Pflichtsprache an den brasilianischen Schulen – auch wenn man die Möglichkeit einräumt, andere Sprachen als Wahlfach zu unterrichten, vor allem Spanisch. Es handelt sich also um ein Thema, das unbedingt in die Debatte um die Rolle der Fremdsprachen und die Sprachenpolitik, die die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen in Brasilien bestimmt, gehört.

Über die Diskussionen um die spezifische Gesetzgebung hinaus wurden die Experten ebenfalls nach den ihrer Ansicht nach größten Herausforderungen in der universitären DaF-Lehrerausbildung gefragt. Die Entwicklung der sprachlichen und linguistischen Kompetenz sowie die pädagogische Ausbildung werden als am herausforderndsten empfunden. Die vorgegebenen Items „Gehälter der DaF-Lehrer“ und „Prestige“ wurden von nur wenigen gewählt, was darauf hinweist, dass diese Aspekte nicht so ausschlaggebend für eine Tätigkeit als DaF-LehrerInnen – zumindest nicht im Bundesstaat Rio de Janeiro – zu sein scheinen, da man davon ausgehen kann, dass sich die TeilnehmerInnen der Befragung auf dem hiesigen Arbeitsmarkt auskennen. Nach Einschätzung der AusbilderInnen finden die besten Absolventen der drei Universitäten relativ leicht eine Anstellung an einer der Privatschulen oder an einer Sprachschule, die für hiesige Verhältnisse gute Gehälter bezahlen.

7 Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, den Bereich der fremdsprachendidaktischen Professionsbildung in Brasilien am Beispiel Rio de Janeiro anhand der Ausbildungspraxis an den Universitäten des Bundesstaates Rio de Janeiro zu erfassen. Mittels einer Befragung unter AusbilderInnen des Doppelstudiums Deutsch-Portugiesisch der drei öffentlichen Universitäten in Rio de Janeiro (UFRJ, UFF und UERJ), haben

²² Hierzu muss erneut angemerkt werden, dass nicht alle Befragten alle Fragen beantwortet haben. So liegen in diesem Fall nur acht Nennungen von neun Befragten vor.

wir uns der Analyse der Eindrücke gewidmet, die diese AusbilderInnen in Bezug auf das Professionalisierungsprozess der angehenden DaF-LehrerInnen haben.

Um diesen Eindrücken nachzugehen, bot der Beitrag zuerst einen historischen Abriss zur Präsenz der deutschen Sprache in Brasilien und der Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache im universitären Bereich in Rio de Janeiro. Nach der Diskussion einiger theoretischer Aspekte der Professionsforschung widmete sich der Beitrag einzelnen Elementen der kontrastiven Darstellung der Fremdsprachenausbildung in Deutschland und in Brasilien und warf einen speziellen Blick auf das Ausbildungspanorama im Bundesstaat Rio de Janeiro. Die Befragung ergab wichtige Befunde für die weitere Forschung des Themas Professionsbildung im Rahmen der universitären Ausbildung im Doppelstudium Portugiesisch-Deutsch.

Drei Befunde weisen auf mögliche Vertiefungsgebiete für weitere Forschungen hin: zum Ersten gaben die befragten ExpertInnen an, dass die StudentInnen sich hauptsächlich für das Studium für zukünftige LehrerInnen interessieren. Somit sollte die Debatte um die Fächer und Curricula sowie um den Fokus der Ausbildung unter den DozentInnen, die DaF-LehrerInnen in Rio de Janeiro und darüber hinaus ausbilden, vertieft werden. Zum Zweiten erfasste die empirische Studie zur Wahrnehmung der Befragten, dass eine Art Kluft zwischen den in den Seminaren für die DaF-Lehrerausbildung diskutierten Themen und den nationalen Diskussionen besteht, wie z.B. in Hinblick auf die Implementierung des BNCC-Rahmengesetzes. Zum Dritten schienen die Befragten die Frage nach der Notwendigkeit aufzuwerfen, enger mit den KollegInnen des Zweigs Portugiesisch zusammenarbeiten zu wollen/zu müssen, sodass im Rahmen beider Bildungszweige sowohl die pädagogischen als auch die professionsbildenden Erwartungen in Einklang gebracht werden könnten.

Das Forschungsthema Professionsbildung würde schließlich von der Befragung von Studierenden selbst maßgeblich profitieren (vgl. Gondar; Ferreira 2020). Die Erfassung der Wahrnehmungen von Studierenden kann in Anbetracht von objektiven und subjektiven Theorien der Professionsbildung gewichtet werden und neue Erkenntnisse hervorbringen.

Literatur

- Arantes, Poliana Coeli Costa (2007): Identidades culturais em textos do Delfin: como trabalhar a diversidade em sala? In: *Projekt* 45, 54-58.
- Arantes, Poliana Coeli Costa; Giorgi, Maria Cristina (2018): Linguística no ensino de Alemão como Língua Estrangeira: análise da questão étnico-racial e suas dimensões políticas no livro didático. In: Deusdara, Bruno; Rocha, Décio; Rodrigues, Isabel Cristina; Pessoa, Morgana; Arantes, Poliana Coeli Costa (Hg.): *Cenas Possíveis em Discurso*. Rio de Janeiro: Cartolina, 83-104.
- Bardin, Laurence (1994): *Análise de conteúdo*. Lissabon: Edições Setenta.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp (1998): *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bohn, Hilario Inacio (2004): A formação do professor de línguas – a constituição de uma identidade profissional. In: *Investigações – Lingüística e Teoria Literária* 17, 2, 97-114.
- Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna; Andrade, Fernando Gil (2005): Kontrastive Phonetik: Deutsch und brasilianisches Portugiesisch. In: *DaF-Brücke* 7, 21-23.
- Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna; Funk, Hermann (Hg.) (2014): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutsch lehren und lernen kooperativ- kompetent- kreativ*. Rio de Janeiro: Apa-Rio.
- Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna; Müller, Jasmin (2017): Aussprachevermittlung im brasilianischen DaF-Unterricht - einige Überlegungen. In: *Pandaemonium Germanicum* 20, 31, 60-77.
- Campos, Claudinei José Gomes (2004): Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: *Revista Brasileira de Enfermagem* 57, 5, 611-614.
- Chizzotti, Antonio (2006): *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Gondar, Anelise Freitas Pereira; Ferreira, Mergenfel Andromegena Vaz (2019): Desafios do uso do livro didático no ensino superior - uma análise empírica exploratória da recepção de aspectos de vocabulário, gramática e exercícios do livro DaF Kompakt. In: *Pandaemonium Germanicum* 22, 37, 302-330.
- Gondar, Anelise Freitas Pereira; Ferreira, Mergenfel Andromegena Vaz (2020): Formação docente e autodefinição profissional de formandos em ensino de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro. In: *DELTA* 36, 2, 1-25. Online: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Bq4q4M3WKYMZKskZtSzdDRR/abstract/?lang=pt> (Stand 20.08.2020).

- Hader, Michael (2010): *Empirische Sozialforschung – eine Einführung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heise, Eloá (1994): Língua e Literatura Alemã In: *Estudos Avançados* 8, 22, 463-466.
Online: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/65.pdf> (Stand 01.08.2019).
- Köhler, Gabriele (1992): Methodik und Problematik einer mehrstufigen Expertenbefragung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hg.): *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdt. Verlag, 318-332.
Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23587> (Stand 11.01.2021).
- Jordão, Clarissa Menezes (2010): A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. In: *Revista Let. & Let.* 26, 2, 427-442.
- Leffa, Vilson José (2001): *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a Profissão*. Pelotas: Educat.
- Legutke, Michael; Schart, Michael (Hg.) (2016): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Marques-Schäfer, Gabriela; Stanke, Roberta Sol; Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna (2016): Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien. In: *Info DaF* 43, 5, 566-586.
- Mattar, Fauze Najib (1999): *Pesquisa de Marketing: metodologia e planejamento*. 5. Auflage, São Paulo: Atlas.
- Meirelles, Camila (2019): *DACH-Prinzip e pluricentrismo na formação de professores de alemão no Estado do Rio de Janeiro*. Masterarbeit. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Michahelles, Marina (2003): *A „Colônia“ alemã do Rio de Janeiro: A Sociedade Germania e a construção de uma identidade teuto-brasileira*. Masterarbeit. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (1994): Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *DELTA* 10, 2, 329-338.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (1996): *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Mota, Magaly Lucinda Belchior da (2009): Histórico da Faculdade de Educação (ESE). In: Faria, Hild; Mota, Magaly Lucinda Belchior da (Hg.): *Memória da Faculdade de Educação da UFF - 1946-2007*. Niterói: EdUFF.

- Moura, Magali Santos; Chen, Eva (Hg.) (2013): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde*. Rio de Janeiro: Apa-Rio.
- Perrenoud, Philippe (2001): A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: Perrenoud, Philippe (Hg.): *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 135-193.
- Pacievitch, Caroline (2016): Umstrittene Geschichte: Brasiliens Nationalehrplan. In: *Public History Weekly* 4, 4. Online: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-4/history-under-dispute-brazilian-national-curriculum/> (Stand 11.01.2021)
- Santos, Ynaiara; Kleinbing, Hudson; Skribelk, Liane; Voerker, Paul (2019): Platz zum Denken!? – Praxis und Reflexion als entscheidende Impulse in der brasilianischen Deutschlehrerausbildung. In: *Pandaemonium Germanicum* 22, 36, 178-206.
- Savedra, Mônica Maria Guimarães; Latanzi, Natalia; Gonçalves, R. (2015): Etnicidade em movimento: língua e cultura teuto-brasileira no contexto da imigração alemã na cidade de Petrópolis. In: *9. Congresso Brasileiro de Professores de Alemão - São Leopoldo: Deutsch über Brücken*. São Leopoldo: Casa Leiria, 26-27.
- Seyferth, Giralda (1988): Imigração e colonização alemã no Brasil: uma revisão da bibliografia. In: *BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais* 25, 3-55.
- Seyferth, Giralda (2016): *Estudos sobre a imigração alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Contracapa - ABA.
- Stanke, Roberta Sol; Bolacio, Ebal Sant'Anna (2016): O Ensino de Alemão no Ambiente Escolar e a Formação de Professores. In: Galle, Helmut Paul Erich; Pereira, Valeria Sabrina (Hg.): *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG) 09-11 de novembro 2015 – USP São Paulo*. São Paulo: ABEG, 2016. Online: http://germanistik-brasil.org.br/?page_id=806 (Stand 01.08. 2020).
- Tubino, Nina (Hg.) (2007): *A germanidade no Brasil. Das Deutschtum in Brasilien*. Porto Alegre: Sociedade Germânia.
- Uphoff, Dörthe (2011): Leistungsmessung, Fehlerkorrektur und das Bild des Lehrers im Diskurs der Fernstudieneinheiten Deutsch als Fremdsprache. In: *VIII Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, Belo Horizonte: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*, 1-11.
- Uphoff, Dörthe (2012): Estabilidade e mudança nos discursos sobre o livro didático em uma obra de formação de professores de alemão. In: *2ª JIED - Jornada Internacional de Estudos do Discurso e 1º EIID - Encontro Internacional da Imagem em Discurso*, Maringá: Anais da 2ª JIED e do 1º EIID, 1-15.

- Voerke, Paul (2017a): Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. In: *2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, Florianópolis: UFSC, 306-314. Online: http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13_Com16.pdf (Stand 01.08.2020)
- Voerke, Paul (2017b): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Dissertationsschrift. Online: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 (Stand 01.08.2020).
- Voerke, Paul (2018): Uma outra cultura de aprendizagem? Fatores determinantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras na Alemanha. In: *Revista Trama* 14, 31, 162-173.

Anhang

Fragebogen²³

1. Sie sind tätig an einer:

- Bundesuniversität
- Landesuniversität

2. In welchem Bereich der Deutschlehrausbildung waren Sie in den letzten 4 Semestern vornehmlich tätig?

- sprachpraktische Übungen
- deutsche Literatur
- didaktisch-methodische Seminare
- ich leite keine Seminare im Bacharelado bzw. Licenciatura-Studium

Ihr Kommentar:

3. Ab welchem Fachsemester meinen Sie, dass die Studierenden sich mehr für die Arbeitsmöglichkeiten interessieren? (Kreuzen Sie bitte an und kommentieren Sie Ihre Wahl)

- 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8

Ihr Kommentar:

4. Welche professionsbildende Aktivitäten erleben Studierende während ihrer Ausbildung? Bitte erläutern Sie in den Kommentaren, wie oft und wo diese stattfinden.

- keine
- pädagogische Fächer im Lehramtsstudium
- außercurriculare Aktivitäten an der Universität
- außercurriculare Aktivitäten an anderen Universitäten
- Veranstaltungen von anderen Instituten und Vereinen (GI, Deutschlehrerverband APA-Rio)
- Ich weiß es nicht

Ihr Kommentar:

5. Welchen Beruf bzw. berufliche Tätigkeit werden Ihrer Meinung nach Ihre Studierenden nach dem Studium ausüben?

- Lehrer an einer Privatschule oder an einer öffentlichen Schule (Portugiesisch)
- Lehrer an einer Privatschule (Deutsch)
- Lehrer an Sprachschulen (Deutsch)
- andere Tätigkeiten (nicht als Lehrer)

6. Welche Fächer haben an Ihrer Hochschule Ihrer Meinung nach professionalisierenden Charakter?

²³ Der Fragebogen wurde auf Portugiesisch ausgegeben. Für den vorliegenden Artikel wurde er von den AutorInnen ins Deutsche übersetzt.

7. Welche Kompetenzen sind Ihrer Meinung nach am wichtigsten für die Arbeit mit der deutschen Sprache? Nummerieren Sie bitte von der wichtigsten zur unwichtigsten:

- Beherrschung der Sprache
- Kenntnisse über Methodik und Didaktik
- Erfahrung mit praxisorientierten Aktivitäten während des Studiums
- Erfahrung mit Übersetzung
- Landeskundliche Kenntnisse

Andere:

8. Vor kurzem verlangte die Stellenausschreibung einer bilingualen Schule in Rio Kenntnisse über die BNCC. Wie viel wissen die Studierenden Ihrer Meinung nach darüber?

- Sie verfügen über gute Kenntnisse darüber, weil diese Informationen in die Diskussionen in den pädagogischen Fächern bereits integriert sind.
- Sie verfügen über ein paar Kenntnisse darüber - den spärlichen Kommentaren im Unterricht nach zu urteilen.
- Sie verfügen über wenige Kenntnisse darüber.
- Sie verfügen über keine Kenntnisse darüber.

Kommentieren Sie bitte die von Ihnen gewählte Option:

9. Inwieweit tangiert das neue Gesetz, das die Rolle der Fremdsprachen an den Oberstufen an den Schulen regelt, Ihre Arbeit an der Hochschule?

- sehr, da ich pädagogische Fächer unterrichte.
- nicht so sehr
- überhaupt nicht
- Kommentieren Sie bitte die von Ihnen gewählte Option:

10. Wenn Sie von Ihrer eigenen Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt als DaF-Lehrer ausgehen, welche Aspekte schätzen Sie als besonders herausfordernd für den Beruf als DaF-Lehrer ein?

(Nummerieren Sie bitte von sehr herausfordernd zu weniger herausfordernd)

- die pädagogische Ausbildung während des Studiums
- den Einstieg in den Arbeitsmarkt
- die Gehälter
- das Prestige
- die sprachliche Kompetenz
- andere

Ihr Kommentar: