

Zu Verwendung und Potential von Online-Lernprogrammen und Apps: Erfahrungen und Erwartungen von angehenden DaF-Lehrkräften aus Brasilien

Paul Voerke¹

Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho²

Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

Abstract: Der Artikel geht zunächst auf die Beobachtung ein, dass auch in Brasilien immer mehr Lerner im Fremdsprachenunterricht digitale Medien nutzen. Gleichzeitig ist festzustellen, dass der Gebrauch von Apps an sich noch keine positiven Folgen hat oder nutzbringend zum Lernen verwendet wird. Mit dem Ziel, von Seiten zukünftiger Deutschlehrkräfte mehr über ihren Gebrauch von Plattformen und Apps zum Sprachenlernen zu erfahren, haben die Autoren 62 Fragebögen ausgewertet, die von Studierenden der Fächerkombination „Lehramt Deutsch-Portugiesisch“ ausgefüllt wurden. Die Ergebnisse verweisen auf das große Potenzial von digital gestützten Lehr- und Lernprozessen bei Fremdsprachen sowie auf die nach wie vor vorhandenen Lücken bei der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte im Land.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlehren; Neue Medien; Nutzung neuer Medien; Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften.

Título: Sobre o uso e a potencialidade de programas online e aplicativos: experiências e expectativas de futuros professores de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) no Brasil

Resumo: O presente artigo parte da observação de que no ensino de línguas estrangeiras no Brasil encontramos cada vez mais estudantes com uma afinidade às mídias digitais. Porém, o uso de aplicativos digitais por si não garante ainda efeitos positivos ou um propósito para fins educativos. Com a finalidade de saber mais sobre o uso de plataformas e aplicativos de aprendizagem de idiomas por parte de futuros professores de alemão, os autores analisaram 62 questionários preenchidos por graduandos de cursos de licenciatura Português-Alemão no Brasil. Os resultados demonstram o grande potencial de acompanhar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com instrumentos digitais, assim como as lacunas que ainda persistem na formação de futuros professores de línguas no país.

Palavras chave: Ensino de Línguas Adicionais; Novas Tecnologias; Uso de Tecnologias; Formação de Professores de Línguas Adicionais.

¹ Leitor do DAAD e professor visitante na UERJ. Doutorado em Alemão como Língua Estrangeira (ALE) pela Universität Jena (2017). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4596-1350>.

E-mail: paul.voerke@gmail.com

² Professor Adjunto de Língua Alemã na UFF. Doutorado em Letras pela PUC-Rio (2013). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6050-5591>.

E-mail: ebolacio@gmail.com

Title: About the use and potentials of online programs and apps: experiences and expectations of future German teachers from Brazil

Abstract: This article is based on the observation that, when teaching of world languages in Brazil is concerned, we can find an increasing number of students using digital media. Still, the use of digital media alone does not guarantee neither positive effects nor a use for education purposes. In an intent to know more about the use future teachers of German as a foreign Language give to platforms and apps for language learning, the authors analyzed 62 questionnaires that were filled by (mainly undergraduate) Brazilian university students of German Language and Culture. The results show the great opportunities and potentials to integrate digital means and devices in the learning and teaching of world languages, as well as the challenges that still do exist in the field of teacher training for world languages in Brazil.

Keywords: Teaching of World Languages; New Technologies; Use of Technologies; Vocational Teacher Training for World Languages

Einleitung

Seit der Jahrtausendwende hat sich der Alltag weltweit sehr stark gewandelt – die fortschreitende Digitalisierung ist allorts präsent und aus vielen Bereichen unseres Lebens nicht mehr wegzudenken (vgl. BRASH; PFEIL, 2017, S. 7, S. 11; MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2018, S. 9). So lässt sich in Brasilien wie auch in anderen Teilen der Welt die für den deutschen Sprachraum geltende Tatsache beobachten, dass eigentlich alle Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren im Internet aktiv sind (vgl. RÖSLER; WÜRFEL, 2014, S. 125).

Sichtbar wird diese Entwicklung an den Schulen und auch in Sprachkursen: Zunehmend haben Organisatoren³ und Lehrkräfte es dort mit Lernern zu tun, die von klein auf mit dem Internet vertraut sind, den sogenannten *digital natives* (RÖSLER; WÜRFEL, 2014, S. 158). Dieser Begriff steht stellvertretend für die Überzeugung, dass Personen, die bereits ab dem Kindergartenalter mit digitalen Medien zu tun haben, dadurch auch einen souveränen Medienumgang erwerben. Dem gegenüber stehen die *digital immigrants*, die sich ihre digitalen Fertigkeiten erst später und deswegen möglicherweise weniger umfassend erarbeiten (vgl. PRENSKY 2001). Allerdings ist der Begriff der *digital natives* nicht unumstritten, impliziert er doch zunächst ein gleiches (hohes) Niveau von Medienkompetenz, das sich insbesondere auch in Lernprozessen äußern würde. Allerdings zeigen Studien, dass der Umgang mit Medien durchaus nicht als homogen einzuschätzen und bei den Lernern verschieden stark ausgeprägt ist: „Die Lernenden bringen [...] sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit, was die Arbeit mit digitalen Medien betrifft.“ (BRASH; PFEIL, 2017, S. 28). Noch einmal pointierter und konkret auf die Lernprozesse bezogen bringt ein Zitat von Marques-Schäfer diesbezügliche Überlegungen auf den Punkt:

³ Im vorliegenden Text wird – wenn möglich – mit geschlechtsneutralen Personenbezeichnungen gearbeitet. Wo dies den Lesefluss beeinträchtigen würde, findet das generische Maskulinum Verwendung.

Wenn wir also davon ausgehen, dass niemand mit Wissen geboren wird und dass wir die Schule besuchen um zu lernen – wie können wir behaupten, dass die Kinder im 21. Jahrhundert bereits qua Geburt die Fertigkeiten für den Umgang mit Technologien mitbringen und damit „digital natives“ sind? Vielleicht können wir zustimmen, dass die Kinder, da sie seit ihrer Geburt in stetigem Kontakt mit digitalen Medien sind, den Umgang mit diesen leichter erlernen, aber das bedeutet nicht, dass sie mehr als ihre Lehrkräfte darüber wissen oder dass sie – im weiten Sinne des Konzepts – medienkompetent wären⁴. (MARQUES-SCHÄFER, 2016, S. 7)

Zunächst einmal unabhängig davon, auf welche Art und Weise die Nutzer mit dem Internet und den verschiedenen Anwendungen umgehen ist es eine Tatsache, dass nun eine neue, junge und medienaffine Generation von Lernern heranwächst und die Fremdsprachendidaktik sich damit neue Wege erschließen und den aktuellen Tendenzen anpassen muss (vgl. RÖSLER, 2012, S. 50, BRASH; PFEIL, 2017, S. 7). Unbestritten ist dabei, dass sich gerade im Fremdsprachenunterricht durch eine sinnvolle Verwendung von digitalen Medien ganz neue Potenziale erschließen lassen:

With the onset of digitalization, teaching and learning technologies have grown more sophisticated in their ability to present subject matter vividly, seamlessly and interactively. When they are used effectively, these new media can enable both teachers and students to immerse their senses in the material and to engage in two-way communication with and about the subject matter. (SCHIFTER; STEWART, 2010, S. 3)

Die Chancen der Mediennutzung, das wird dabei deutlich, entfalten sich nicht automatisch, sondern vor allem unter bestimmten Bedingungen: nämlich dann, wenn sie zielgerichtet, sinnvoll und effektiv eingesetzt werden. Zunehmend wird klar,

[...] dass der bloße Einsatz digitaler Medien nicht zu einer gesteigerten Motivation oder zu einem effektiven Lernen führt. Entscheidend dafür ist die Auswahl des Lerngegenstands und dessen didaktisch-methodische Aufbereitung. (GRÜNEWALD, 2016, S. 464).

Mit anderen Worten: Der Zugang zu digitalen Medien allein bedeutet noch nicht, dass Lernern angeregt wird. Dies passiert vor allem dann, wenn bestimmte Möglichkeiten des digitalen Lernens bewusst in die Planung von Unterricht integriert werden (vgl. BRASH; PFEIL, 2017, S. 30–34). Denn die aktuellen technischen Möglichkeiten an sich garantieren noch kein

⁴ Originalzitat: “Ora se afirmamos que ninguém nasce sabendo e que vamos à escola para aprender, como podemos afirmar que crianças do século XXI já nascem sabendo usar recursos tecnológicos e que por isso são nativos digitais? Talvez possamos afirmar que elas por estarem, desde o nascimento, em constante contato com recursos digitais apresentam mais facilidade para aprender a lidar com tecnologia, mas isso não significa dizer que sabem mais que professores ou que são competentes midiáticos no sentido amplo do conceito.” [Übersetzung durch die Autoren.]

effektives Lernen, wenn die Rahmenbedingungen keine ausreichende Beachtung finden, wie das folgende Zitat zu virtuellen Lerngruppen zeigt:

Die technischen Möglichkeiten der Interaktion haben sich [...] rasant verändert, die Kommunikation ist schneller geworden und multimodal. An der Grundkonstellation hat sich jedoch nichts geändert: Die [...] Lernenden müssen sich etwas zu sagen haben, damit die Klassenkorrespondenz funktioniert, sie müssen in der Lage sein, das Sprachniveau und das kulturelle Wissen der anderen Lernenden zu antizipieren und aufzunehmen, damit nicht aus dem Miteinander plötzlich ein Gegeneinander wird. (RÖSLER, 2012, S. 61).

Zum Forschungsstand

Über die Auswirkungen von Internet, „neue Medien“ und Digitalisierung im Unterricht – auch in Brasilien – wird bereits seit der Jahrtausendwende intensiv diskutiert (vgl. bspw. GRÄTZ, 2000; WEININGER, 2000; LEFFA, 2002; BORNHORST, 2003; OLIVEIRA, 2003). Seitdem ist die Anzahl an Veröffentlichungen zu dem Thema exponentiell gestiegen, und auch die Breite der Darstellungen und Perspektiven ist stetig gewachsen. Beiträge über die in diesem Artikel behandelte Thematik der Rolle der neuen Medien in der Ausbildung von LehrerInnen von Fremdsprachen in Brasilien liegen unter anderem von folgenden AutorInnen vor:

- a) Kurtz (2015) analysierte Dokumente, mit denen die Nutzung neuer Medien im Unterricht in Brasilien geregelt wird, sowie die Ausbildungspraxis von EnglischlehrerInnen an einigen Universitäten in Brasilien und Portugal anhand von Fragebögen. Sie stellte dabei fest, dass die StudentInnen immer noch eher *über* die Technologie als *mit* der Technologie lernen und dass dies wenig zu ihrer medialen Ausbildung beiträgt.
- b) Bergman und Cesco (2017) untersuchten die Benutzung von neuen Medien durch angehende SpanischlehrerInnen, die zwar laut Definition als *digital natives* einzuordnen wären, aber die sich schwer tun, Input aus ihrer persönlichen Mediennutzung in ihre Lehrpraxis zu übernehmen.
- c) Mayrink und Albuquerque-Costa (2017) analysierten die Nutzung der Lernplattform Moodle durch zukünftige Spanisch- und FranzösischlehrerInnen und kamen zum Schluss, dass es wichtig sei, den Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien (auf Portugiesisch: *TICs – Tecnologias de Informação e de Comunicação*) stärker auf Lern- und Wissenstechnologien (auf Portugiesisch: *TACs – Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento*) hin auszurichten.
- d) Oliveira e Canto (2018) befassten sich mit angehenden SpanischlehrerInnen und stellten deren Mediennutzung und ihre Beschäftigung damit in ihrer Ausbildung dar. Wichtig sind dabei auch die Erwartungen, welche die Peer-Group an die

Nutzung von Technologien in ihrer eigenen zukünftigen Unterrichtspraxis hat. Die Autorinnen stellten nach Auswertung der fragebogenbasierten Erhebung fest, dass die Studierenden zwar sehr medienaffin waren und das Potenzial der Technologien im Fremdsprachenunterricht erkannten, aber die Auseinandersetzung mit Medien im Rahmen ihrer Ausbildung vermissten.

Die genannten Beispiele zeigen, dass in Brasilien bereits viele Forschungsvorhaben über die Rolle der neuen Medien in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen durchgeführt wurden. Dieser Eindruck wird auch durch die Analyse von Meta-Daten bestätigt: so untersuchte bspw. Lucas (2013) für den Zeitraum zwischen 2000 und 2009 die Master- und Doktorarbeiten in der Datenbank der brasilianischen Förderagentur CAPES und stellte fest, dass die Bandbreite der Studien von öffentlicher Förderung und Wahrnehmung der Nutzung von digitalen Medien in der Lehreraus- und Fortbildung und deren Verwendung in der Praxis bis hin zu den Überzeugungen und Erwartungshaltungen (nicht nur) der angehenden LehrerInnen reicht. Zum Zeitraum 2013 bis 2017 haben Cunha und Seus (2019) eine ähnliche Untersuchung in der Datenbank der *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)* durchgeführt und kamen zu einem ähnlichen Schluss. Dazu merkten beide Autorinnen an, dass die ForscherInnen überwiegend qualitativ vorgegangen sind und dass als Erhebungsmethoden vor allem Fragebögen, Interviews, systematische Beobachtungen und Analyse von Dokumenten genutzt wurden.

Es ist festzustellen, dass sich in keiner der beiden Studien Abschlussarbeiten aus dem Bereich DaF finden. Es haben sich jedoch durchaus ForscherInnen in bzw. aus Brasilien mit dem Thema neue Medien und DaF-Lehrerausbildung beschäftigt und dazu Artikel veröffentlicht, wie z. B. Marques-Schäfer und Mello (2015) über Whatsapp-Interaktionen im DaF-Studium und Rozenfeld und Evangelista (2011) sowie Soto, Gregolin und Rozenfeld (2012) über virtuelle Lernumgebungen in der Ausbildung von DaF-LehrerInnen. Erinnerung sei zudem an den umfassenden Sammelband von Marques-Schäfer und Rozenfeld (2018), der vor allem im ersten Teil Beiträge zur Rolle der neuen Medien beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen und die Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen in den Blick nimmt. Die Veröffentlichungen beschreiben in der Regel bestimmte Programme und nehmen teilweise ihre Anwendung im konkreten Unterrichtsgeschehen in den Blick. Gleichzeitig besteht nach wie vor Bedarf an empirischen Untersuchungen zum Umgang von Fremdsprachenlernern mit den Instrumenten des virtuellen Lernens in bestimmten Kontexten (vgl. GRÜNEWALD, 2016, S. 464).

Diesen Bedarf nimmt der vorliegende Artikel auf. Ziel ist es dabei nicht, die Apps und Lernprogramme, die von den zukünftigen Deutschlehrkräften aktuell genutzt werden, im Detail zu analysieren, sondern vielmehr mithilfe der Aussagen der StudienteilnehmerInnen grundlegende Informationen zum Umgang mit digitalen Medien zu erheben. Die Antworten der befragten Personen, die ja als *digital natives* vermutlich viel Erfahrung im Umgang mit der digitalen Welt haben, liefern Ergebnisse, anhand derer Empfehlungen für den Umgang mit

diesen Instrumenten im Fremdsprachenunterricht sowie für die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -Lehrer erarbeitet werden können. Dabei lassen sich die Erkenntnisse aus der Didaktik und der Medienwissenschaften mit den Aussagen der Lerner verbinden und in die Praxis überführen.

Definitionen: Lernprogramme und Apps

Heutzutage ist der Begriff *App*, der ursprünglich aus dem englischsprachigen Raum stammt, in vielen Sprachen zu finden und aus dem modernen Alltag nicht mehr wegzudenken. Für fast jede Lebenslage gibt es mittlerweile Apps – so auch für den Bereich des Fremdsprachenlernens. Was man unter App versteht, ist jedoch nicht überall gleich und bedarf einer kurzen Begriffsklärung.

App ist eine Abkürzung für das englische *application*, bedeutet also soviel wie *Anwendung*. Wie Biebighäuser (2015) beschreibt, wird im deutschsprachigen Raum jedoch – wie übrigens in Brasilien auch – der Begriff *App* in der Regel für diejenigen Programme verwendet, die auf mobilen Endgeräten genutzt werden, d. h. vor allem Tablets und Smartphones, während unter App im Englischen alle Anwendungsprogramme zusammengefasst werden. Sowohl in Brasilien als auch in den deutschsprachigen Ländern sind die Begriffe *App* und *Lernprogramm* also keine hundertprozentigen Synonyme.

Zudem lassen sich Apps und Lernprogramme durch die Komplexität der zugrundeliegenden didaktischen Überlegungen unterscheiden: während Lernprogramme den Anspruch erheben, den Spracherwerbsprozess auf einer bestimmten Niveaustufe komplett zu steuern und damit einer bestimmten Progression und didaktischen Zielstellung unterliegen (vgl. RÖSLER, 2012, S. 53; GRÜNEWALD, 2016, S. 463), beziehen sich Online-Werkzeuge in der Regel nur auf einen bestimmten Aspekt des Sprachenlernens (vgl. MEISTER; SHALABY, 2014, S. 15–20). Nach diesem Verständnis sind Apps eher ein Hilfsmittel zum Lernen und können eigentlich gar nicht das Ziel haben, Sprache als Ganzes zu vermitteln – eine Vorgabe, die Sprachlernprogramme häufig durchaus verfolgen, wenn auch mit unterschiedlichen Ergebnissen. In diesem Sinne sind Lernprogramme durch ihre didaktische Konzeptionierung auch vollständiger als Lernplattformen (z. B. Moodle) oder Datenbanken (vgl. RÖSLER, 2012, S. 53; MEISTER; SHALABY, 2014, S. 9).

Der europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu), der 2017 auf Englisch erschien und 2019 ins Deutsche übersetzt wurde (vgl. REDECKER, 2017), ordnet Apps als eines der Elemente der *digitalen Medien* ein: das Element, das „jegliche Art von Software (z. B. Programme, Apps, virtuelle Umfelder, Spiele), sei es in einem Netzwerk oder lokal installiert“, umfasst. Der DigCompEdu unterscheidet die Apps somit ausdrücklich auch von (Lern-)Programmen, ohne jedoch beide näher zu bestimmen. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Element der digitalen Medien, das so beschrieben wird: „jegliche

Art von digitalen Inhalten, z. B. Dateien, Informationen, Daten“, d. h. also Inhalte, die eventuell auch in einer App oder in einem Lernprogramm enthalten sein könnten, aber die auch alleine als Lern-Input verwendet werden (können).

Durch eine bewusste Unterscheidung zwischen Apps und Lernprogrammen wird es auch leichter, den Begriff *M-Learning* zu verstehen, der sich vom bekannteren Begriff *E-Learning* unterscheidet (vgl. RÖSLER, 2012, S. 62; GRÜNEWALD, 2016, S. 464; MEISTER; SHALABY, 2014, S. 9–14). Tavangarian *et al.* (2003, S. 274) definieren den Begriff *E-Learning* als „alle Formen des Lernens, die elektronische Ressourcen benutzen“, was laut Crompton (2013, S. 48) den Begriff *M-Learning* mit einschließen würde. Das *M-Learning* steht dabei für *mobil*: wenn man also zu Hause am PC arbeitet, ist es *E-Learning*, während es sich um *M-Learning* handelt, wenn man sich auf dem Weg zur Schule oder zur Arbeit einer App auf dem Smartphone bedient – oder sich einfach eine Audiodatei auf dem Smartphone anhört – um eine Fremdsprache zu lernen bzw. seine Sprachkenntnisse zu vertiefen (vgl. GRÜNEWALD, 2016, S. 464)⁵. Charakteristisch für das *M-Learning* ist, dass die Lernaktivitäten häufig nur in sehr kurzen Zeiträumen stattfindet, in denen man z. B. auf den Bus wartet, und dass mit einem relativ kleinen Bildschirm gearbeitet wird (vgl. RÖSLER, 2012, S. 62).

Desweiteren wird nach Budiu (2017) zwischen *nativen Apps*, *Web-Apps* und *hybriden Apps* unterschieden. Falk (2015, S. 16) beschreibt die verschiedenen App-Typen sehr präzise:

Als nativ werden Apps bezeichnet, wenn sie speziell für ein Betriebssystem wie iOS oder Android entwickelt wurden und nur auf entsprechenden Endgeräten installiert und genutzt werden. Sie befinden sich meist in eigens dafür vorgesehenen App-Stores und greifen auf bestimmte technische Eigenschaften der Geräte zurück wie beispielsweise GPS, Kamera, Kontaktlisten oder weitere der zahlreichen in den Geräten verbauten Sensoren. Somit kann die App für das jeweilige Endgerät hochspezialisiert sein. Web-Apps sind oft in HTML5 geschriebene Anwendungen, die über den Webbrowser des Geräts aufgerufen und dann genutzt werden können. Sie müssen nicht installiert werden und können theoretisch auf allen internetfähigen Geräten mit bestimmten Grundvoraussetzungen genutzt werden. Da sie jedoch auf kein Endgerät zugeschnitten sind, nutzen sie nicht im gleichen Maße wie native Apps die technischen Möglichkeiten der Geräte aus. Schließlich gibt es die hybriden Apps, die Charakteristika der beiden anderen Formen vereinen. Auch diese sind oft in HTML5 geschrieben und finden sich in den App-Stores wieder, sind jedoch in ihrer Komplexität eher beschränkt. Der Browser dient dabei als dauerhaft aktive „Zwischenschicht“, die die Funktionalität der Anwendung garantieren soll. Daraus resultiert vor allem, dass die Leistungsfähigkeit hybrider Apps etwa bei komplexen Spielen mit hochauflösenden Grafiken stark vermindert wird.

Im vorliegenden Beitrag wurden Personen im Hochschulkontext danach gefragt, ob sie Apps im hier dargestellten Sinne und/oder Lernprogramme benutzen, um Deutsch zu lernen. Zielgruppe der Befragung waren dabei die Studierenden verschiedener grundständiger

⁵ Obwohl man automatisch an Handys denkt, wenn man von M-Learning spricht, versteht man unter diesem Begriff die Benutzung von Smartphones, iPhone, iPod, iPad, Notebooks, Smartpads und Tablets.

Deutschstudiengänge in Brasilien, zunächst in Hinblick auf die individuelle Nutzung von Lernprogrammen und Apps, aber auch deutlich darüber hinaus (nämlich bezüglich der Verwendung im Unterricht). Der Fokus der Untersuchung liegt jedoch nicht nur auf E- und M-Learning, sondern auch auf dem so genannten BYOD-Ansatz (*Bring your own device*), der vorsieht, dass jede(r) Lerner(in) das eigene mobile Endgerät im Unterricht benutzt bzw. darüber hinaus verwendet. Ausführlicher wird dies dargestellt, wenn die Ergebnisse des Fragebogens, der für diese Untersuchung zum Einsatz kam, erläutert werden.

Methodisches Vorgehen

Seit der Jahrtausendwende findet sich, wie eingangs erwähnt, eine stetig wachsende Zahl an Publikationen, die um das Thema „neue Medien“ und deren Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht kreisen (vgl. GRÜNEWALD, 2016, S. 463). In Ergänzung zu der bereits erschienenen vielfältigen Forschungsliteratur möchten wir einen Beitrag zur Diskussion über die tatsächliche Nutzung und Verwendung von Tools und Apps durch die angehenden DaF-Lehrerinnen leisten. Konkret ließen sich dabei die folgenden Fragen formulieren:

- a) Wie gehen DaF-Lernende im brasilianischen universitären Kontext – um noch präziser zu sein: potenzielle DaF-Lehrkräfte – aktuell mit Apps und Lernprogrammen um?
- b) Erfolgt die Nutzung dieser Instrumente durch die zunehmende Nutzung der Instrumente auch effektiver, oder nur zeitlich ausgedehnter?
- c) Welche Potenziale eröffnen sich dadurch, und welche Anregungen für den (bewussten) Umgang mit den Instrumenten lassen sich daraus ableiten?
- d) Gibt es damit Konsequenzen die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern bzw. für die zugrunde liegenden Studiengänge? In diesem Sinne wäre es auch sinnvoll, die eigenen Erfahrungen in Hinblick auf eine Förderung der Medienkompetenzen zu erfragen.

Auf diesem Hintergrund entstand die Idee einer Umfrage unter Studierenden der Deutschstudiengänge in Brasilien. Schnell wurde deutlich, dass ein Fragebogen das geeignete Instrument für eine solche Erhebung sei – zumal es sich abzeichnete, dass die Arbeit mit einem Fragebogen in Papierform möglich sein würde.

Im Juli und August 2019 wurde deswegen von den Verfassern dieses Artikels ein Fragebogen mit insgesamt 19 Fragen entwickelt, die in fünf Blöcke aufgeteilt wurden (siehe Anhang – wie im Original ausgegeben – in portugiesischer Sprache). Grundlegend für die Ausarbeitung des Fragebogens waren Kriterien zur Fragebogenentwicklung von Porst (2011), die punktuell durch weitere Publikationen ergänzt wurden. Da der Fragebogen das Herzstück der Erhebung darstellt, wird er im folgenden Absatz etwas genauer beschrieben.

Den Anfang des Fragebogens bildete ein kurzer Einführungstext zur Umfrage und dem Schwerpunkt der Studie (vgl. PORST, 2011, S. 35). Der erste Block – mit fünf Fragen – umfasst einfache, persönliche Fragen zum Einstieg und geht auf die individuelle Sprachlernbiografie ein (vgl. PORST, 2011, S. 136f). Im zweiten Block – mit sechs Fragen – lag der Fokus auf der Kenntnis von bzw. der individuellen Erfahrung mit Sprachlernprogrammen und Apps. Hier wurde – im Sinne der Informationsgewinnung – vor allem mit offenen Fragen gearbeitet (vgl. LOOSEN, 2005, S. 303). Im dritten Block – mit zwei Fragen – wurde erfasst, ob während des Studiums auf *neue Medien* bzw. den Umgang mit ihnen eingegangen wurde, und ob die Befragten eine Beschäftigung damit im Rahmen des Studiums sinnvoll fänden. Der vierte Block – mit drei Fragen – orientierte sich am (möglichen) Tätigkeitsfeld der Befragten und erfasste ihre Erfahrung als Lehrer sowie ihr Interesse, als Lehrkraft für Deutsch zu arbeiten (vgl. SCHOMBURG, 2001, S. 25). Der fünfte Block bildete mit drei offenen Fragen und der Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung den Abschluss des Fragebogens (vgl. PORST, 2011, S. 158ff). Vor der eigentlichen Verwendung wurde der Fragebogen bei einem Treffen von Präsenz-Tutoren des Programms „Sprachen ohne Grenzen – Deutsch“ (das mit Unterstützung des DAAD an mehr als einem Dutzend brasilianischer Hochschulen angeboten wird) kalibriert, und aus den Erfahrungen heraus einige Fragen konkretisiert bzw. vereinfacht.

Eingesetzt wurde der Fragebogen dann beim 3. Kongress des brasilianischen Germanistenverbandes (ABEG), der vom 27. bis 30. August 2019 an der Bundesuniversität UFF in Niterói (Bundesstaat Rio de Janeiro) stattfand und von reichlich 200 Teilnehmenden besucht wurde. Dem eigentlichen Kongress vorgeschaltet war eine eintägige Nachwuchstagung, an der ca. 60 Studierende teilnahmen. In den Tagen der Nachwuchsveranstaltung und des ABEG-Kongresses füllten 62 Personen den Fragebogen vollständig aus und gaben ihn an die Organisatoren zurück⁶.

Für die Auswertung der Fragebögen wurden zunächst alle Rückmeldungen in Tabellenform erfasst und gesammelt. Nach einer ersten Durchsicht wurde klar, dass die Antworten auf mehrere offen gestellte Fragen ausgesprochen heterogen ausgefallen waren und in einer umfassenden Darstellung den Rahmen der vorliegenden Studie sprengen würden: Dazu zählen die Fragen nach den Motiven zum Deutschlernen (Block 1, Frage 5; Block 5, Frage 1) und die Rückmeldungen zu Thema und Fragebogen (Block 5, Fragen 2 und 3). Diese Aspekte finden im Folgenden also nur am Rande Beachtung. Die Ergebnisse aller anderen Antworten werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

⁶ Die Teilnahme an der Befragung erfolgte komplett freiwillig und anonym, und ein Nicht-Ausfüllen zog keinerlei negative Konsequenzen nach sich. Alle Studienteilnehmer bestätigten schriftlich, dass sie mit der Erhebung der Daten und ihrer Verwendung im Rahmen einer Studie zustimmen.

Ergebnisse und Befunde

Dieses Kapitel stellt die zentralen Ergebnisse der Umfrage dar und orientiert sich dabei an den Blöcken des verwendeten Fragebogens. Die Gesamtzahl der zugrunde liegenden Bögen liegt bei $n = 62$. Bei mehreren Fragen waren Mehrfachnennungen möglich – in diesen Fällen wird jeweils ein kurzer Verweis darauf gegeben.

Zum Profil der Befragten

Der Großteil der Befragten zählte zur Altersspanne zwischen 19 und 26 Jahren. Keine Angabe machten 6 Personen. Das Alter der Befragten umfasste folgende Werte:

Tab. 1: Alter der Befragten (eigene Erarbeitung)

Alter	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Anzahl	1	6	5	7	7	5	3	3	5
Alter	27	28	31	32	33	34	35	36	43
Anzahl	2	3	1	1	3	1	1	1	1

Anhand der in der Tabelle gelisteten Daten wird deutlich, dass der größte Teil der Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung Anfang bis Mitte 20 war: 42 (= 75%) gaben ihr Alter mit 18 bis 26 Jahren an, 14 (=25%) mit 27 bis 43 Jahren.

Der mit Abstand größte Teil der Befragten setzte sich, mit einem Anteil von beinahe 90 Prozent, aus Studierenden des grundständigen Studiums Deutsch (*Graduação em Letras-Alemão*) zusammen; darüber hinaus gab es mehrere Studierende von Postgraduierungsstudiengängen, die einen engen Bezug zu Deutsch aufweisen. Anhand der Antworten lässt sich folgende Verteilung feststellen:

Tab. 2: Art des Studiums (eigene Erarbeitung)

Art	Graduação	Mestrado	Doutorado	Anderes
Anzahl	55	4	2	1
Prozent (gerundet)	89%	6%	3%	2%

Da die Fragebögen bei einem Kongress im Großraum Rio de Janeiro ausgefüllt wurden, liegen die Universitäten mit Deutschstudiengängen aus der Region mit Abstand vorn: die UFRJ (22 Bögen), die UERJ (16) und die UFF (14) stellen damit deutlich über 80 Prozent der

Befragten. Jedoch beschränkte sich die Beteiligung nicht auf diese Universitäten: desweiteren vertreten waren die USP (3), UFPR (1), UFBA (1) und UNESP (1). Ohne Angabe der Herkunfts-Universität blieben 4 Bögen⁷.

In Hinblick auf die Sprachlernbiografie wird deutlich, dass Deutsch in der Regel nach einer anderen Sprache erlernt wird, dann meist als 2. Fremdsprache: nach Englisch (37 Antworten), Spanisch (1) oder Französisch (1). 7 Personen gaben an, Deutsch nach Englisch und Spanisch gelernt zu haben, also als 3. Fremdsprache. Nur Deutsch als Fremdsprache (also ohne andere Fremdsprache vorher) wurde von 12 der Befragten vermerkt – allerdings kann es sein, dass die Frage nach den Fremdsprachen missverständlich formuliert war und deswegen keine anderen Sprachen genannt wurden, denn als erste Fremdsprache wird Deutsch in Brasilien kaum unterrichtet (vgl. VOERKEL, 2017, S. 53).

Englisch wird häufig in der Schule gelernt (15 Antworten), auffällig ist allerdings die große Anzahl an Sprachschulen, die als Lernort genannt wurde: Cultura Inglesa (9 Nennungen), CNA (4), Wizard (4), CCAA (3), Yes! (2), Yázigi (1), FCE/Cambridge (1), Daniel's (1), IGS (1), on you (1), Bkasas (1), Fisk (1), CEL (1), Brasas (1), ICBEU (1), Speaking English (1), ETEC-SP (1), Mr. English (1) und ALL (1) – insgesamt also 19 Institutionen. Auch bei anderen genannten Fremdsprachen – Spanisch, Französisch, Japanisch, Russisch, Koreanisch – überwiegen die privaten Anbieter. Genannt wurden zudem (jeweils einmal) Russisch, Italienisch, Guaraní, Finnisch und Koreanisch ohne einen institutionellen Kontext.

Bei Deutsch sieht es etwas anders aus: mit großem Abstand stehen hier die Universitäten als Lernort an erster Stelle: UFRJ (16 Nennungen), UERJ (12), UFF (8), und Universität generell (8). Ebenfalls fünf Nennungen erhielten Austauschmaßnahmen in Deutschland und Sprachangebote der Hochschulen (CLAC-UFRJ und PROLEM -UFF). Bei den privaten Anbietern steht das Goethe-Institut mit Abstand an erster Stelle (15 Nennungen), danach folgen Baukurs (4), Yázigi (1) und Wizard (1). Deutsch in der Schule erwähnt nur eine einzige Person. Somit wird deutlich: stärker als bei anderen Sprachen stehen für Deutsch die Universitäten in der Pflicht, für die sprachliche Ausbildung zu sorgen. Dass dies auf der anderen Seite dazu führen kann, dass Deutsch an den Universitäten (mehr als bspw. Englisch oder Französisch) als Sprachkurs (und eben nicht als philologisches Studium) wahrgenommen wird, ist in der einschlägigen Literatur immer wieder Thema (vgl. z. B. FRIESEN BLUME, 2011, S. 54).

Die Motive, warum die Befragten sich dafür entschieden haben, Deutsch zu lernen, sind breit gefächert und können aus Platzgründen an dieser Stelle nicht ausgiebig besprochen werden – zudem liegen zu den Motiven von Deutschlernern in Brasilien bereits mehrere Untersuchungen vor (vgl. bspw. PEREIRA 2019). Tatsache ist, dass es sowohl intrinsische als auch extrinsische Faktoren gibt, die das Deutschlernen attraktiv machen: die Andersartigkeit und das Neue der Sprache (häufig wird auch der Klang genannt), die vielfältige

⁷ Die Ergebnisse der Umfrage spiegeln damit vor allem die Situation im Südosten Brasiliens wider, beschränken sich aber nicht auf diese.

Kulturproduktion (Literatur, Musik), die bewegte Geschichte der Zielsprachenländer, der Zugang zu neuen Wissensfeldern, aber auch die Studien- und Arbeitsmöglichkeiten. Aufschlussreich ist, dass mehrfach die *Herausforderung* genannt wird, Deutsch zu lernen – es gilt demnach nach wie vor als eine *schwere Sprache*, mit der es sich aber zu ringen lohnt. Die eigene Herkunft bzw. Teile der Familie im deutschsprachigen Ausland spielen in den Nennungen hingegen kaum eine Rolle (6 von 62 Nennungen, also weniger als 10%).

Eigenständige Nutzung von Sprachlernprogrammen und Apps

Der Fragenblock zur eigenständigen Nutzung von Sprachlernprogrammen und Apps wurde mit der Frage eingeleitet, wieviele Stunden pro Tag die Befragten das Handy nutzen. Die Antworten weisen eine beträchtliche Spannweite auf:

Tab. 3: Umfang der Handynutzung (eigene Erarbeitung)

Stunden	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anzahl	2	6	6	6	3	5	3	4	3

Stunden	10	12	15	16	17	18	fast immer	immer	keine Angabe
Anzahl	7	2	3	1	1	2	3	3	2

Die numerischen Angaben der Befragten ergeben einen Durchschnittswert von 7,2 Stunden – daraus lässt sich ableiten, dass die Studierenden etwa ein Drittel der ihnen insgesamt am Tag zur Verfügung stehenden Zeit mit dem Handy verbringen, es also aktiv nutzen oder zumindest bei der Hand haben. Hier offenbaren sich also – wenn richtig genutzt – große Potenziale für das Lernen ganz allgemein.

Die anschließende Frage bezog sich auf die vornehmliche Nutzung des Handys. Die ersten drei Verwendungen liegen laut der Antworten bei Kommunikation (23 Nennungen), Nutzung der sozialen Netzwerke (22) und Lernen bzw. Nutzung von Lernprogrammen (20). Immer noch wichtig sind WhatsApp (13 Nennungen), Informationssuche (12), E-Mail (8) und Nachrichten sowie Lesen (jeweils 7). Weitere 17 Verwendungen erhielten weniger als fünf Nennungen.

Bei der Frage, ob Sprachlernprogramme und Apps bekannt sind, antwortet nur eine einzige Person mit „nein“, alle anderen 61 mit „ja“. Die genannten Antworten sind so breit gestreut, dass sich aus unserer Sicht hier eine komplette Auflistung lohnt – auch, um die Vielzahl der bestehenden Programme darzustellen.

Tab. 4: Den Befragten bekannte Sprachlernprogramme und Apps (alphabetisch)

Programm	Anki	Aprenda Alemão	Babbel	Busuu
Nennungen	3	1	13	4
Programm	Clozemonster	Cornelsen	Cram	Decks
Nennungen	1	1	1	1
Programm	der – die – das	Deutsche Welle	Deutsch für dich	Deutsch perfekt
Nennungen	1	11	1	2
Programm	Dictbox	Drops	Duden	Duolingo
Nennungen	1	4	3	49
Programm	Goethe-Apps	Google-Tradutor	Grammatik-Apps	Hueber
Nennungen	3	1	2	1
Programm	Jojo	Kahoot	Klett	Learn German
Nennungen	1	8	1	1
Programm	Leo	Lingdeer	Linguee	Lyricstraining
Nennungen	13	1	1	1
Programm	MEEFF	Mein Weg nach D.	Memrise	Mosalingua
Nennungen	1	2	16	1
Programm	Nicos Weg	Pons	Quizlet	Rosetta Stone
Nennungen	2	6	2	1
Programm	Slowly	Spiele	Talki	Tandem
Nennungen	1	1	1	5
Programm	WordBit	Wort des Tages	Wörterbücher	Youtube
Nennungen	3	1	8	4

Die Liste der Sprachlernprogramme bzw. Apps umfasst 44 Nennungen, die bereits auf den ersten Blick bestimmte Aspekte aufzeigen:

- a) Auf die Frage nach bekannten Sprachlernprogrammen und Apps wurden einige vage Antworten vorgenommen („Spiele“, „Wörterbücher“).
- b) Es wurden mehrere Anwendungen genannt, die zwar auch zum Lernen genutzt werden können, aber keine Lernprogramme im engeren Sinne darstellen („Tandem“, „Youtube“).
- c) Von den 44 genannten Programmen erreichen nur sechs einen Wert von mehr als zehn Nennungen, nämlich: „Babbel“, „Deutsche Welle“, „Duolingo“, „Leo“, „Memrise“ und „Wörterbücher“ (zusammengenommen mit „Pons“).
- d) Die großen Schulbuchverlage (Cornelsen, Hueber, Klett) waren jeweils nur mit einer Nennung vertreten.

Die nächste Frage bezog sich darauf, in welchem Ambiente die Befragten Lernprogramme bzw. Apps benutzen, und welches Medium dabei bevorzugt wird. Die Antworten zeigen die folgenden Ergebnisse:

- a) Der Computer bzw. Laptop als Medium erhielt 27 Nennungen. Genannt wurden dabei 22 verschiedene Anwendungen bzw. Programme, allerdings – bis auf drei Ausnahmen – nur ein- oder zweimal: Aprendendo alemão (2 Nennungen), Babbel (1), Blogs (1), Decks (1), Deutsch für dich (1), Duolingo (4), Deutsche Welle (8), Goethe (1), Internet (1), Jojo (1), Kahoot (1), Leo (1), Linguee (1), Mein Weg nach Deutschland (1), Menschen (1), Nicos Weg (2), n-tv (1), Pons (2), Quizlet (1), Rosetta Stone (1), Wörterbücher (2) und Youtube (3).
- b) Das Tablet bzw. I-Pad erhielt insgesamt nur zwei Nennungen – ganz offensichtlich spielt dieses Medium bei den brasilianischen Lernern kaum eine Rolle (was durchaus auch an den verhältnismäßig hohen Preisen für Elektronik in Brasilien liegen kann).
- c) Das Handy erhielt mit 54 Nennungen genau doppelt so viele Einträge wie Computer bzw. Laptop. Genannt wurden hier – in ganz unterschiedlicher Anzahl – 30 Anwendungen bzw. Programme: Actionbound (1 Nennung), Anki (1), Babbel (5), Busuu (1), Clozemonster (1), Decks (1), Der – die – das (1), Deutsch perfekt (1), Drops (1), Duden (1), Duolingo (29), Deutsche Welle (1), Goethe-Wortschatz (2), Google-Tradutor (1), Grammatik (1), Kahoot (2), Leo (15), Linguee (2), Memrise (13), Menschen (1), n-tv (1), Podcasts (1), Pons (5), Quizlet (2), Tagesschau (1), Tandem (1), WordBit (4), Wort des Tages (1), Wörterbuch (6) und Youtube (2).

Mit den folgenden drei Fragen wurde der Bereich des *M-Learnings* näher beleuchtet, auch in Hinblick auf eine mögliche Verwendung im Sinne des *BYOD*-Ansatzes. Dies geschah zunächst über die Frage, welche Apps zum Sprachenlernen auf dem Handy installiert sind. Hier antworteten fünf der Befragten mit „keine“, die anderen 57 (= 92 Prozent) gaben an, Apps installiert zu haben. Auch hier war die Bandbreite sehr groß – genannt wurden insgesamt 38 Anwendungen bzw. Programme: Aprenda alemão (1 Nennung), Babbel (4), Busuu (1), Clozemonster (1), Decks (1), Der – die – das (3), Deutsch perfekt (1), Dict.cc (4), Dragoma (1), Drops (2), Duden (1), Duolingo (19), Deutsche Welle (4), German Word's Quiz (1), Goethe-Wortschatz (2), Google-Tradutor (1), Grammatik-App (3), Kahoot (3), Konjugator (1), Leo (25), Linguee (3), MEEFF (1), Memrise (10), Menschen (1), Mosalingua (1), Podcast-Spieler (1), Pons (8), Quizlet (1), Radioprogramm auf Deutsch (1), Reverso (1), Tagesschau (1), Tandem (1), Übersetzungsprogramm (1), WordBit (3), Wort des Tages (2), Wörterbuch (6), Youtube (1) und ZDF (1). Wiederum wird deutlich: Nur eine kleine Anzahl von Apps hat sich für den allgemeinen Gebrauch durchgesetzt: mehr als 10 Nennungen erhielten nur Leo (25), Duolingo (19), Memrise (10) sowie Wörterbücher (gemeinsam mit Pons: 14).

Im Anschluss an die Frage nach den installierten Apps ging es darum zu erfahren, wofür diese Apps genutzt werden. Die Ergebnisse zeigten auch hier eine klare Präferenz:

„Übersetzung“ steht mit 46 Nennungen an erster Stelle, es folgen „Vokabeltraining / Vokabellernen“ (34 Nennungen), „Grammatik / Konjugation / Artikel“ (17) und „Wiederholung“ (13). Die weiteren elf angegebenen Verwendungsmöglichkeiten lagen allesamt im einstelligen Bereich und bezogen sich vor allem auf das Training einzelner Fertigkeiten.

Die Intensität der Nutzung wurde in einer weiteren Frage erhoben:

Tab. 5: Häufigkeit des Gebrauchs der Apps

Nr.	Nutzung der App	Häufigkeit	Prozent (n= 56)
1	Mehrmals täglich	16	29%
2	1 x pro Tag	40	71%
3	5 x pro Woche	5	9%
4	4 x pro Woche	5	9%
5	Mehrmals pro Woche	1	2%
6	3 x pro Woche	15	27%
7	2 x pro Woche	6	11%
8	1 x pro Woche	16	29%
9	Manchmal	5	9%
10	1 x pro Monat	3	5%

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Zahlen beziehen sich nicht darauf, wie oft das Handy zur Hand genommen, sondern wie häufig eine bestimmte App genutzt wird. Deutlich wird damit eine an sich logische Tendenz: die Intensität der Nutzung sinkt mit der Frequenz des Gebrauchs. Grob lassen sich hierbei drei Gruppen unterscheiden: Nummern 1 und 2 bezeichnen die tägliche (56 Nennungen), Nummern 3 bis 7 die regelmäßige (33 Nennungen) und die Nummern 8 bis 10 die gelegentliche Nutzung (24 Nennungen).

Bei der Kontrollfrage, welches das „Lieblingsprogramm“ zum Sprachenlernen sei, zeichnet sich eine klare Verbindung zu den auf dem Handy installierten Anwendungen ab. Auch hier gilt: es gibt eine große Bandbreite an Nennungen (insgesamt 23 verschiedene Programme), allerdings nur wenige, die mehrfach zitiert werden (Duolingo verzeichnet 11 Nennungen, Memrise 9, Leo 7, Deutsche Welle 6 – alle anderen erhielten 3 Nennungen oder weniger).

Als Zwischenergebnis dieses Teilkapitels lässt sich sagen, dass die Beschreibungen der Fachliteratur zum Lernen mit Apps (und insbesondere zum *M-Learning*) Bestätigung finden: es gibt eine große Vielzahl und Bandbreite an Programmen – für jeden Geschmack ist etwas dabei –, aber nur wenige haben sich bei einer größeren Gruppe von Lernenden durchgesetzt. Die Verwendung der Apps ihrerseits geschieht punktuell und häufig in einem engen zeitlichen

Rahmen – um zu übersetzen, Vokabeln zu trainieren, das Gelernte zu Wiederholen oder auch Grammatik-Übungen zu absolvieren.

Im Gegensatz zu Apps wurden komplette Lernprogramme von den Befragten nicht ein einziges Mal genannt, obwohl im Fragebogen „Lernprogramm“ immer in Verbindung mit „Apps“ auftraten. Dies zeigt, dass strukturierte Lernprogramme offenbar trotz der starken Ausweitung des Onlinelernens in den letzten Jahren in Brasilien (noch) keine wichtige Rolle spielen, zumindest in Hinblick auf Deutsch im Hochschulkontext. Die kommenden Jahre werden zeigen, ob didaktisch ausgearbeitete Lernprogramme – wie beispielsweise DUO – bei einem breiteren Publikum an Relevanz gewinnen wird. Interessant ist zudem, dass vereinzelt auch Anwendungen genannt wurden, die an sich nicht online-basiert sind (z. B. „Tandem“ oder bestimmte Lehrwerke – wobei es bspw. über E-Tandem durchaus relevante Ansätze zum Fremdsprachenlernen gibt) bzw. die eigentlich für andere Zwecke kreiert wurden („YouTube“ als Unterhaltungsprogramm oder „n-tv“ als Nachrichtenportal).

Nutzung von Sprachlernprogrammen und Apps im Hochschulkontext

In diesem Teilkapitel wird die Aufmerksamkeit von der individuellen Nutzung von Lernprogrammen bzw. Apps hin zur Anwendung im Unterrichtskontext gerichtet. Konkret geht es um die Frage, ob den Befragten während des Studiums Sprachlernprogramme oder Apps vorgestellt wurden. Diese Frage ist insofern nicht banal, als ein Großteil der Absolventen von Deutschstudiengängen in Brasilien – nämlich 4 von 5 Personen – in irgendeinem Kontext als Deutschlehrkraft arbeiten wird (vgl. VOERKEL, 2017, S. 339f.). Wenn also ein Ziel ist, dass Deutschlehrerinnen und -lehrer zukünftig verstärkt mit digitalen Medien arbeiten, sollte der Umgang damit während des Studiums eine zentrale Rolle spielen.

Die Ergebnisse sind in dieser Hinsicht jedoch eher ernüchternd: 27 Personen gaben an, dass während des Studiums Sprachlernprogramme oder -Apps thematisiert worden seien, 35 Personen verneinen dies. Mit anderen Worten: mehr als die Hälfte der Deutschstudenten in Brasilien – konkret: reichlich 56 Prozent – bekommen über die vermittelten Studieninhalte keinen Kontakt zu digitaler Anwendung oder Apps. Wir sprechen an dieser Stelle nicht von der Lehrerausbildung im vorigen Jahrtausend, sondern (die Angaben zeigen es) von aktiven Studierenden, die in der Mehrheit kurz vor dem Abschluss ihres Studiums stehen. Interessant ist zudem, dass mehrere der Befragten explizit erwähnten, sie seien während studentischer Tutorien mit den Anwendungen in Kontakt gekommen, und nicht im Rahmen von allgemeinen Seminaren oder Seminarteilen – wenn also an der Universität auf die Potenziale von Apps und Lernprogrammen verwiesen wird, dann geschieht das häufig „nebenbei“ und nicht verpflichtend als Inhalt bestimmter Unterrichtseinheiten oder im Rahmen speziell dafür vorgesehener Seminare.

Wenn die Befragten im Deutschstudium mit digitalen Medien und Apps in Kontakt gekommen sind, dann vor allem mit Kahoot (11 Nennungen), Duolingo (10), Leo (7), der Deutschen Welle (4) oder E-Tandem (3). Die weiteren 13 genannten Programme erhielten jeweils ein oder zwei Nennungen. Interessant ist, dass Kahoot an der ersten Stelle steht, obwohl es eigentlich kein genuines Sprachlernprogramm ist – eine mögliche Erklärung könnte sein, dass eine Dozentin der Friedrich-Schiller-Universität Jena Ende 2016 eine Weiterbildung in Rio de Janeiro durchgeführt und dabei Kahoot ausführlich vorgestellt hat.

Diesen Befunden wurde die Frage gegenübergestellt, ob Sprachlernprogramme und Apps während des Studiums behandelt werden sollten: während nur 1 Person mit „nein“ antwortete und 3 keine Angabe machten, sprachen sich 58 Personen (= 94 Prozent) dafür aus, z. T. auch mit sehr klaren Statements. Allerdings herrscht wenig Einigkeit darüber, welche Anwendungen vorgestellt werden sollten: von den 28 genannten Vorschlägen erreichte keiner auch nur ein Fünftel der Stimmen – am populärsten erscheinen immer noch Kahoot (10 Nennungen), Wörterbücher (10), Leo (9), Duolingo (8), Memrise (7) und Deutsche Welle (6).

Erfahrung und Perspektive als Sprachlehrkraft

Das letzte Teilkapitel geht der Frage nach, wie es um die Lehrerfahrung und die Perspektiven der Befragten steht. Genau die Hälfte (31 Nennungen) gab hierbei an, als Deutschlehrkraft zu arbeiten bzw. bereits Erfahrungen in dem Bereich gesammelt zu haben. Die andere Hälfte verfügt über keine Erfahrungen im Deutschunterricht.

Spannender noch als die Erfahrungen ist der Blick in die Zukunft. Von den Befragten verneinten acht, später als Deutschlehrkraft arbeiten zu wollen, zwei waren unentschlossen und von einer Person fehlt die Angabe. Im Saldo: 51 Personen (= 82 Prozent) sprechen sich klar dafür aus, später als Deutschlehrkraft arbeiten zu wollen. Die Zahlen sind insofern interessant, als es sich bei dem Kongress, während dem die Daten erhoben wurden, explizit um eine Veranstaltung der Germanistik (und nicht für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) handelte. Die Angaben unterstreichen die Erkenntnis, dass das *Berufsfeld Deutsch* in Brasilien nicht nur, aber vor allem eben doch die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur als Schwerpunkt hat, eine Aussage, die ausführlich bei Voerkel (2017, S. 331–337) besprochen wird. Inwieweit diese Tatsache an den 17 brasilianischen Universitäten mit dem Angebot eines grundständigen Deutschstudiums vollumfänglich bewusst ist, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben – dass es aus verschiedenen Gründen eine Pflicht ist, die Studierenden zumindest für eine spätere Tätigkeit als Deutschlehrkraft zu sensibilisieren, liegt hingegen klar auf der Hand, nicht zuletzt in Hinblick auf spätere Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten (vgl. VOERKEL, 2017, S. 346 – 352).

In Richtung der möglichen Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer zielte auch die letzte der im Zuge dieser Erhebung ausgewerteten Frage, nämlich die, ob die Befragten (so sie denn

Deutsch unterrichten oder diese später vorhaben) Sprachlernprogramme oder Apps im Unterricht benutzen bzw. vorstellen würden. Jeweils sieben Personen antworteten mit „nein“ und „vielleicht“, 48 Personen (= 77 Prozent) hingegen mit „ja“. Auch hier fielen die erwähnten Beispiele (mit 17 verschiedenen Nennungen) sehr unterschiedlich aus – klarer als in den vorhergehenden Fragen wurden nun jedoch Ziele bzw. Verwendungsmöglichkeiten der Programme genannt (so z. B. Vokabeltraining, Wiederholungen, Grammatik-Training und Wörterbücher).

Einordnung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Umfrage bestätigen einerseits einige Vermutungen, die Lehrkräfte im universitären Bereich in Brasilien in ihrer täglichen Praxis anstellen, andererseits liefern sie wichtige Hinweise auf verschiedene Herausforderungen bei der Ausbildung von Deutschlehrkräften, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Da Deutsch (nicht nur) in Brasilien in der Regel nach anderen Fremdsprachen gelernt wird (vgl. RÖSLER, 2012, S. 242), könnte man davon ausgehen, dass die Lerner (durchaus auch bewusst und im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik) gut auf vorhergehende Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen zurückgreifen können, z. B. beim Einsatz von Lernstrategien bzw. Lerntechniken, aber auch in Hinblick auf den Umgang mit Apps und Sprachlernprogrammen. Da in unserem Fragebogen nicht gezielt nach diesem möglichen Erfahrungs- bzw. Wissenstransfer gefragt wurde, konnten wir keine fundierten Rückschlüsse aus den Daten ziehen. Inwieweit das Konzept „Deutsch nach Englisch“, das ja in der Fachdidaktik durchaus verbreitet ist (vgl. RÖSLER, 2012, S. 249; für Brasilien vgl. GRILLI, 2017), ebenfalls im Bereich Anwendung von Technologie beim Sprachenlernen greift, bleibt somit ein Forschungsdesiderat, das es in Zukunft zu bearbeiten gilt.

Die vorliegenden Daten bestätigen jedenfalls ein Phänomen, das man im brasilianischen Alltag allorts beobachten kann: die ausgiebige Nutzung von Handys. Diese geschieht allerdings laut den Angaben der Studierenden vor allem für Kommunikation und Social Media-Anwendungen. Das Potenzial des Handys als Hilfsmittel beim Erlernen einer Fremdsprache scheint demnach noch nicht völlig ausgeschöpft und bedarf näherer Forschung bzw. auch didaktischer Aufklärungsarbeit, sowohl bei den (potenziellen) Nutzern als auch an den Hochschulen. Denn auch wenn einige Anwendungen zum Sprachenlernen bekannt sind, ist deren Nutzung relativ überschaubar, was dafür spricht, dass Apps immer noch vorrangig als „Spiele“ oder „digitale Wörterbücher“ und nicht als vollwertige Lehr- bzw. Lernmittel angesehen werden.

Was diesen Eindruck bestätigt, ist das bisher wenig genutzte Potenzial in Hinblick auf eine gezielte Nutzung von Handys als Lerninstrument: die erhobenen Daten legen nahe, dass das Handy offenbar noch keinen richtigen Eingang in den (universitären)

Fremdsprachenunterricht gefunden hat und Apps und ihre Möglichkeiten in der Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrkräfte nur am Rande erwähnt werden. Wie wichtig es ist, dass Theorie und Praxis hier besser zueinander kommen, zeigen u. a. die Zitate von Marques-Schäfer:

Es ist wichtig, dass die Lehramtsstudenten nicht nur eine solide theoretische Basis zu diesem Thema erwerben, sondern dass sie sich im Laufe ihres Studiums auch an pädagogischen Projekten beteiligen, die den Umgang mit neuen Medien vermitteln und ihnen deren Potenziale und Einschränkungen aufzeigen. Über die kontextadäquate Verwendung in der Praxis können sie das, was sie gelernt und ausprobiert haben, in ihren zukünftigen Unterricht nehmen.⁸ [MARQUES-SCHÄFER; 2016, S. 2f.]

Es ist wichtig, dass zukünftige Sprachlehrkräfte während ihrer Ausbildung neue Möglichkeiten der Arbeit mit neuen Medien kennenlernen, vor allem in Hinblick auf mobile Geräte. Apps und Projekte zu kennen und sie analysieren und an neue Gegebenheiten anpassen zu können gehört zur grundlegenden Medienkompetenz, die zukünftige Lehrkräfte erreichen müssen. Wenn wir bei der Ausbildung der zukünftigen Generation von Fachleuten versagen, werden wir weiterhin eine große Distanz zwischen der Schule und der gesellschaftlichen Wirklichkeit vorfinden, werden wir Schüler als digital natives und Lehrer als *digital immigrants* bezeichnen und nicht wirklich von den Vorteilen der neuen Medien profitieren, die zur Entwicklung von Autonomie und einer menschlichen Kritikfähigkeit beitragen⁹. (MARQUES-SCHÄFER, 2016, S. 10).

In diesem Zusammenhang müssen wir uns als Lehrkräfte selber fragen, wie wir mit den (mittlerweile nicht mehr ganz so) neuen Medien in unserem Unterricht umgehen. Dass es durchaus sinnvolle Möglichkeiten gibt, digitale Medien im Unterricht zu nutzen, zeigen die zahlreichen Beispiele (auch) aus der Praxis (vgl. etwa RÖSLER, 2012, S. 52–63, BARKOWSKI *et al.* 2014, S. 162–172, BRASH; PFEIL, 2014, RÖSLER; WÜRFEL, 2014, S. 150 – 160, insb. S. 156, SALOMO; MOHR, 2016, S. 115–130). Institutionen wie bspw. das Goethe-Institut nutzen dabei deutlich stärker als die Hochschulen mögliche Wege, digital gestützten Unterricht im Zuge der Fremdsprachenvermittlung in den Alltag zu integrieren und bieten eine Vielzahl von Begleit- und Unterstützungsmöglichkeiten an¹⁰.

⁸ Originalzitat: “É importante que alunos de cursos de licenciatura não só adquiram uma bagagem teórica sólida acerca deste tema, mas também participem, ao longo de sua graduação, de projetos pedagógicos que fomentem o uso de tecnologias e lhes mostrem seus possíveis potenciais e limites. É vivenciando na prática que eles poderão levar para suas futuras salas de aula o que aprenderam e experimentaram.” [Übersetzung durch die Autoren.]

⁹ Originalzitat: “É importante que futuros professores de línguas conheçam, ao longo de sua formação, novas possibilidades de trabalho com recursos tecnológicos, principalmente com as tecnologias móveis. Conhecer aplicativos e projetos e saber analisá-los e adaptá-los a novos contextos faz parte da competência midiática fundamental que futuros professores devem alcançar. Caso falhemos na formação dos futuros profissionais, continuaremos a ter uma grande distância entre a escola e a realidade da sociedade, chamando alunos de nativos e professores de imigrantes e não aproveitando de fato os benefícios dos novos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de autonomia e criticidade humana.” [Übersetzung durch die Autoren.]

¹⁰ Als Beispiele können hier einerseits die vom Goethe-Institut (mit-)entwickelten Materialien wie bspw. die Reihe „Deutsch Lehren lernen“ (DLL) dienen, deren Band 5 die Arbeit mit digitalen Medien umfassend erläutert,

Wie groß jedoch in der Ausbildungspraxis die Lücken in Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien sind, machen die Antworten der Studierenden deutlich – denn weniger als die Hälfte haben während des Studiums überhaupt Kontakt dazu gehabt. Das ist aus der Perspektive einer proaktiven Mediennutzung deutlich zu wenig und hat eine eingeschränkte Spannbreite an genutzten Anwendungen zur Folge. Vor allem wenn man sich die von den Studierenden angegebene Verwendung der Apps bzw. Lernprogramme anschaut, merkt man, dass sie überwiegend als Nachschlagewerke benutzt werden – was eigentlich schade ist. Damit ist nicht gemeint, dass man eine Vokabel lieber auf dem Handy oder online sucht als in einem herkömmlichen Wörterbuch. Die Technologie ist nun einmal da, um unserer aller Arbeit zu erleichtern. Es ist jedoch unlogisch, die Apps bzw. Lernprogramme nur als „digitale Bücher“ zu betrachten und sie so zu behandeln. So wie ein *Kindle* nicht bloß ein Buch ist, das man leichter transportieren kann, ist eine App mehr als nur ein digitales Buch bzw. Arbeitsblatt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass sich 58 Teilnehmer wünschten, dass Apps und Lernprogramme im Studium (verstärkt) vorgestellt werden. Jedoch gaben lediglich 48 an, selbst Apps im Unterricht einsetzen zu wollen. Erklärbar ist das mit Aussagen der Studierenden, die sich z. T. in den Fragebögen finden, und in denen sie darlegen, dass Apps und Lernprogramme vor allem für das individuelle Lernen nutzbar sind und weniger in ein Klassenzimmer mit Präsenzunterricht gehören – einmal mehr zeigt sich hier, dass es wenig Bewusstsein für die Möglichkeiten des Zusammenspiels von Online- und Präsenzlernen gibt (vgl. RÖSLER, 2012, S. 52f., RÖSLER; WÜRFEL, 2014, S. 144 – 160), sondern beide Formen des Spracherwerbs als voneinander separiert angesehen werden.

Diese Wahrnehmung spiegelt sich auch insofern in den Ergebnissen wider, als *Sprachlernprogramme* als solche praktisch nicht von den Studierenden thematisiert werden. In sich geschlossene Angebote zum Deutschlernen, die ja durchaus bestehen – so erwähnt bspw. Rösler (2012, S. 53) die *Deutsch Uni Online – DUO* als „am weitesten fortgeschrittenes Material dieses Typs“ – werden von den Lernenden offenbar nicht systematisch verwendet. Dass sich hier eine Veränderung anbahnt, ist abzusehen: Im Jahr 2019 nutzten allein über das Programm „Sprachen ohne Grenzen“ ca. 1.500 Lerner pro Jahr die DUO zum Deutschlernen, so dass dieses Format, ggf. auch unter Einbezug des *Blended Learning*, in Zukunft in Brasilien sicher eine bedeutend größere Rolle spielen wird.

Auch in diesem Zusammenhang ist die Tatsache wichtig, dass die meisten (nämlich 82 Prozent) der Teilnehmer der Umfrage angaben, dass sie als DaF-Lehrer arbeiten möchten – dies deckt sich mit den Ergebnissen zum Verbleib von Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge und ihren tatsächlichen beruflichen Tätigkeiten (vgl. VOERKEL, 2017). Wenn man die Nichtbeachtung von Sprachlernprogrammen und die relativ unspezifische

andererseits aber auch zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote, sowohl als Präsenzveranstaltung (wie etwa der Fortbildungstag „Deutsch digital!“ des GI Rio de Janeiro, vgl. <https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/unt/for/gia/dlt.html>, Zugriff: 09.04.2020) als auch in Online-Formaten (vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for.html>, Zugriff: 09.04.2020).

Verwendung der Apps durch die Studierenden berücksichtigt, muss man feststellen, dass in der universitären Deutschlehrausbildung noch recht wenig zu digitalen Medien gearbeitet wird – und dass mehr getan werden kann.

Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Die Ergebnisse der im vorliegenden Artikel beschriebenen Umfrage unter brasilianischen DaF-Studierenden liefert unserer Meinung nach einige relevante Informationen über den Stand der Nutzung von Apps und Lernprogrammen in einer Generation, die von vielen als *digital natives* bezeichnet wird.

Auf der einen Seite ist es ernüchternd festzustellen, dass (zumindest unter den befragten Studierenden) die Mediennutzung für den Zweck des Erlernens der deutschen Sprache eher unstrukturiert abläuft. Apps und Lernprogramme werden in den meisten Fällen als digitale Formen von Büchern bzw. Arbeitsblättern benutzt – was jedoch eigentlich nicht das Ziel sein kann und darf. Auf der anderen Seite scheint das Interesse zu bestehen, sich eine umfassendere Medienkompetenz anzueignen, denn die Technologie ist ein Bestandteil des Alltags der neuen Generationen.

Was man aus den Daten der Umfrage herauslesen kann, ist die Tatsache, dass in der Lehrerausbildung offenbar immer noch zu wenig unternommen wird, um die zukünftigen DaF-Lehrkräfte mit fachlich-didaktischen Kenntnissen auszustatten, damit sie die zur Verfügung stehenden digitalen Materialien kennenlernen, kritisch analysieren und in ihrem Unterricht anwenden können. Es ist daher notwendig, das Thema *neue Medien* bewusst und effektiv in die methodisch-didaktischen Seminare und in den Sprachunterricht an den Universitäten einzubinden. Punktuell geschieht dies in Brasilien bereits, und einige Expertinnen und Experten haben sich in den letzten Jahren umfassend mit den Möglichkeiten der Mediennutzung im Unterricht befasst, indem sie z. B. Apps analysiert und die Interaktion in WhatsApp-Gruppen untersucht haben oder sich mit Erstellung und dem Gebrauch digitaler Grammatiken und Wörterbücher widmen (vgl. BARKOWSKI *et al.*, 2014, MARQUES-SCHÄFER, 2017, MARQUES-SCHÄFER; BIEBIGHÄUSER, 2017, MARQUES-SCHÄFER; MARINS, 2017; MARQUES-SCHÄFER; ORLANDO, 2018). Aus diesen einzelnen Zugängen, die versuchen, die zukünftigen DaF-Lehrer mit didaktisch-methodischem Wissen auszustatten, sollte eine konsequente Haltung entstehen bzw. entwickelt werden – Ziel wäre einerseits, den Studierenden eine strukturierte Herangehensweise an die Nutzung digitaler Medien mit auf den Weg geben zu kennen, andererseits uns Dozenten die Wirkung als *role model* bewusst(er) zu machen und uns damit zu überzeugen, den Bereich der Nutzung digitaler Medien proaktiv anzugehen.

Im Rahmen dieses Artikels wurden die Curricula der Deutschstudiengänge an brasilianischen Universitäten nicht in Hinblick auf den Medieneinsatz in der Lehrerausbildung

untersucht, jedoch legen die erhobenen Daten nahe, dass das Thema immer noch zu wenig explizit behandelt wird. Umso wichtiger scheint es also zu sein, dass neue Technologien und digitale Formate auch fester Bestandteil der sprachpraktischen Übungen im Rahmen der DaF-Lehrerausbildung werden.

Dabei ist klar, dass eine Integration der Medien in Brasilien schwierig wird, wenn man an die Umsetzung und nicht nur an die Theorie denkt. Einige Fragen, die sich stellen, sind beispielsweise: Haben alle Unis eine stabile WLAN -Verbindung? Haben die Studierenden Internet-Anschluss auf ihren Handys? Verfügen die Universitäten über Laptops/Computer für den Unterricht? Die Daten aus der Umfrage zeigen jedoch, dass diese Sorgen nur zum Teil gelten können: ausnahmslos alle Befragten verfügen offenbar über ein internetfähiges Handy, und die Hälfte nutzt zuhause regelmäßig den Computer zum Lernen. Zudem ist deutlich, dass in Brasilien – gefördert u. a. durch fehlende Infrastruktur und die immense Größe des Landes – die Nutzung von Fernstudien (*Educação à Distância* – EAD) stetig steigt und vor allem in den letzten Jahren immens an Fahrt aufgenommen hat, vor allem im privaten Bereich (vgl. BIELSCHOWSKY, 2018). Mehr als eine Beschränkung aufgrund fehlender „Hardware“ scheint es Unsicherheiten bzw. Unkenntnis bei der Verwendung und Routine mit Lernprogrammen und Apps zu geben. Denn wie die hier dargestellten Daten erneut belegen, gibt es eigentlich keine Generation von *digital natives*, sondern eine medienaffinere, die jedoch noch nicht so recht weiß, wie sie sich die technischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte gezielt zunutze machen kann, um den eigenen Lernprozess zu steuern bzw. zu fördern.

Die Auseinandersetzung mit Lernprogrammen und Apps sollte dabei nicht als Selbstzweck und ausschließlich auf den Unterricht gesehen werden, denn Medienkompetenzen schließen Kompetenz- und Wissensfelder ein, die weit darüber hinaus gehen und (im Sinne von „Schlüsselkompetenzen“) sowohl für den Alltag als auch die berufliche Praxis unabdingbar sind. Insofern sollte ein *Letras*-Studiengang auch im Blick haben, die Studierenden in dem Bereich zu unterstützen, indem Wissen über Medien ausgebaut wird und Fähigkeiten zu Medienkritik, zur sinnvollen Mediennutzung und zur Mediengestaltung vermittelt werden (vgl. RÖSLER; WÜRFFEL, 2014, S. 157.). An dieser Stelle noch stabilere Grundlagen zu setzen ist sowohl gesellschaftlicher Auftrag als auch eine Qualifikation, die für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung als essenziell bezeichnet werden kann.

Literaturangaben

- BARKOWSKI, H. *et al.* *Deutsch als fremde Sprache*. [DLL Einheit 3]. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
- BIEBIGHÄUSER, K. DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer. *German as a Foreign Language*, v. 2015, n. 2, S. 1–15, 2015.
- BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? *Revista EaD em Foco* v. 8, n. 1, p. 1-26, 2018. <https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>
- BORNHORST, J. Möglichkeiten und Grenzen multimedialer Sprachprogramme am Beispiel von redaktion-D. In: ABRAPA (Hg.). *V Brasilianischer Deutschlehrerkongress – II Deutschlehrerkongress des MERCOSUL – Tagungsband*. São Leopoldo: ABRAPA, S. 495–496, 2003.
- BRASH, B.; PFEIL, A. *Unterrichten mit digitalen Medien*. [DLL-Einheit 9]. Stuttgart: Klett, 2017.
- BUDIU, R.: *Native Apps, Web Apps and Hybrid Apps*. 2017. Online verfügbar unter: <https://www.nngroup.com/articles/mobile-native-apps/>. Abgerufen am 02.11.2019.
- CROMPTON, H. Mobile learning: new approach, new theory. In: BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y. (Hg.). *Handbook of mobile learning*. London: Routledge, 2013. S. 47–57.
- CUNHA, A. P.; SEUS, L. G. Visitando teses e dissertações: Formação de professores e ensino mediado por TIC em foco. *ARTEFACTUM – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia - ANO XI*, n. 1, p. 1-16, 2019.
- FALK, S. Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht. *German als a Foreign Language*, v. 2015, n. 2, p. 15-31, 2015.
- FRIESEN BLUME, R. Prática como componente curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Hg.). *Ensinar alemão no Brasil*. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011. S. 53–68.
- GRÄTZ, R. Das magische Dreieck im internetgestützten Fremdsprachenunterricht. Über den Zusammenhang von Mediendidaktik, Ludwig Wittgensteins Kommunikationstheorie und Spielpädagogik. In: ABRAPA (Hg.). *IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão – Anais*. Curitiba: ABRAPA, S. 61–70, 2000.
- GRILLI, M. A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios na graduação em Letras. In: UPHOFF, D. *et al.* (Hg.). *O ensino de alemão em contexto universitário. Modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017. S. 145–167.
- GRÜNEWALD, A. Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: BURWITZ-MELZER *et al.* (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [6. Auflage]. Tübingen: A. Francke, 2016. S. 463–466.
- LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: *IV Seminário de línguas estrangeiras, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, v. 1, S. 95–108, 2002.

- LOOSEN, W. Methoden der Kommunikationsforschung. In: WEISCHENBERG, S.; KLEINSTEUBER, H.; PÖRKSEN, B. (Hg.). *Handbuch Journalismus und Medien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2005. S. 299–306.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; MELLO, D. Tecnologias móveis em contexto universitário. In: ABEG (Hg.). *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG) 09-11 de novembro 2015* –São Paulo: USP.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; BIEBIGHÄUSER, K. Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. *Deutsch als Fremdsprache*, v. 2, S. 76-86, 2017.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; MARINS, R. 10 ideias práticas para o uso do celular em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Projeto*, v. 55, S. 27, 2017.
- MARQUES-SCHÄFER, G. O potencial de grupo tutoriado no WhatsApp para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 24, S. 10–29, 2017.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; ORLANDO, A. A. Concepções de aprendizagem de línguas e o Duolingo: uma análise crítica sobre sua proposta e experiências de aprendizes. *Texto Livre*, v. 11, n. 3, S. 228-251, 2018. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.3.228-251>
- MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C.C. F. *Ensino de línguas e tecnologias móveis: Políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- MEISTER, H.; SHALABY, D. *E-Learning*. Ismaning: Hueber, 2014.
- OLIVEIRA, P. Deutsch Lernen und Lehren mit elektronischen Mitteln: von der alltäglichen Anwendung bis zum virtuellen Klassenraum. In: ABRAPA (Hg.). *V Brasilianischer Deutschlehrerkongress – II Deutschlehrerkongress des MERCOSUL – Tagungsband*. São Leopoldo: ABRAPA, S. 280–299, 2003.
- PEREIRA, R. Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, D. et al. (Hg.). *Alemão em contexto universitário*. Ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Humanitas, 2019. S. 193–216.
- PORST, R. *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. [3. Auflage.] Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- REDECKER, C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017.
- ROCHE, J. *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber, 2008.
- ROCHE, J. (Hg.). *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen: Narr, 2019.
- RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>
- RÖSLER, D.; WÜRFEL, N. *Lehrmaterialien und Medien*. [DLL-Einheit 5.] Stuttgart: Klett, 2013.

ROZENFELD, C. C. F.; EVANGELISTA, M. C. R. G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes. *Pandaemonium Germanicum*, v. 18, S. 214-247, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1982-88372011000200012>

SALOMO, D.; MOHR, I. *DaF für Jugendliche*. [DLL Einheit 10]. Stuttgart: Klett, 2016.

SANTOS, L. M. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, S. 15-36, Mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000100002>

SCHIFTER, C; STEWART, C. M. Technologies and the classroom come to age. After century of growth. In: SCHIFTER, C. C. et al. (Hg.). *Teaching and learning with technology. Beyond constructivism*. New York, London: Taylor & Francis, S. 3–26, 2010. <https://doi.org/10.4324/9780203852057>

SCHOMBURG, H. *Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, 2001.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; ROZENFELD, C. C. F. A Formação Inicial de Professores de Línguas: Ações Virtuais Colaborativas para a Articulação Teoria-Prática-Reflexão. In: SILVA, K. A. et al. (Hg.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*, v. 2. Campinas: Pontes, 2012. S. 259-282.

TAVANGARIAN, D. et al. Is E-Learning the Solution for Individual Learning? *Electronic Journal of E-Learning* (EJEL), v. 2, n. 2, S. 273-280, 2004.

VALENTIM, H. D. *Para uma Compreensão do Mobile Learning*. Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. 2009. Promotionsarbeit (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2009.

VOERKEL, P. *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Promotionsarbeit. Jena: ThULB, 2017. Online verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644. Abgerufen am 08.11.2019.

WEININGER, M. Ehtes Lernen in virtueller Realität. In: ABRAPA (Hg.): *IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão – Anais*. Curitiba: ABRAPA, S. 637, 2000.

Recebido em: 30/09/2019.

Aceito em: 20/03/2020.

ANHANG

Fragebogen (in der Original-Version auf Portugiesisch)

Questionário sobre o uso de programas online e aplicativos na aprendizagem de línguas estrangeiras

Prezado/a participante do “I Encontro de Jovens Pesquisadores”, esse questionário faz parte de um estudo mais amplo sobre o uso de programas virtuais e aplicativos na aprendizagem de línguas estrangeiras (com foco na língua alemã). O objetivo do estudo consiste em explorar as possibilidades do uso desses instrumentos, tanto no processo individual quanto no institucional de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Sua opinião como estudante universitário de língua estrangeira é particularmente relevante para a pesquisa. Por favor dedique alguns minutos para preencher o questionário. Não coloque seu nome na folha. Os dados fornecidos serão tratados com o maior sigilo e não serão compartilhados com terceiros. Ao mesmo tempo você concorda que os dados podem ser analisados, de maneira anônima, e que os resultados da pesquisa podem ser publicados em contexto acadêmico.

Desde já, agradecemos sua participação!

PARTE 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Você nasceu em que ano?
2. Você é estudante atualmente?
 não
 sim, estudante de
 Graduação, curso:
 Mestrado, curso:
 Doutorado, curso:
3. Você está vinculado/a a que universidade?
4. Por favor indique: Quais línguas você aprendeu, desde quando aprendeu, em que contexto (institucional), se obteve algum certificado de proficiência.
5. Por que motivo você começou a aprender alemão?

PARTE 2: USO PESSOAL DE PROGRAMAS VIRTUAIS E APLICATIVOS

1. Você conhece programas online e aplicativos para aprender línguas estrangeiras? Se sim, cita exemplos:

2. Quais programas virtuais e aplicativos você mesmo utilizou para aprender alemão?
Marque a resposta e coloque exemplos:
[] no computador / PC / laptop:
[] no tablet / I-pad:
[] no celular:
3. Quais aplicativos para aprendizagem de línguas estrangeiras você instalou no seu celular?
Para que uso? Com quanta frequência você usa esses apps aproximadamente?
4. Qual programa virtual / aplicativo é seu favorito para aprender línguas? Por quê?

PARTE 3: USO DE PROGRAMAS VIRTUAIS E APLICATIVOS EM AULA

1. Durante seus estudos no curso de Letras, houve apresentação de programas online ou de aplicativos para aprendizagem de línguas estrangeiras?
[] não
[] sim, foram os seguintes:
2. Você recomendaria apresentar programas online ou de aplicativos para aprendizagem de línguas estrangeiras durante o curso de Letras, e discutir seu potencial? Em caso positivo, quais programas / aplicativos você estima como mais relevantes?

PARTE 4: EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR/A DE LÍNGUA ALEMÃ

1. Você já está atuando como professor/a de língua alemã? Se sim, por favor descreva o contexto (instituição, duração, público-alvo, objetivo do curso, material didático).
2. Você pretende trabalhar como professor/a de alemão no futuro? Por que sim, por que não? Se for sim, qual seria seu grupo-alvo de alunos preferido?
3. Você usaria programas de aprendizagem virtual / aplicativos na sala de aula de alemão?
Se for – quais? Para que uso? Com que frequência?
4. Por que pessoas nas universidades brasileiras deveriam aprender alemão hoje em dia?
Por que sim, por que não?

PARTE 5: INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

1. Você tem mais comentários sobre o uso de programas virtuais e aplicativos para a aprendizagem de línguas estrangeiras?
2. Você gostaria de deixar algum comentário sobre o questionário que você acaba de preencher?

Muito obrigado pela sua participação!!