

DaF, DaZ, DaT, *Língua Adicional*: Wissensordnungen und Subjektpositionen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1

[DaF, DaZ, DaT, *Língua Adicional*: knowledge regimes and subject positions in the
didactics of German as non-L1]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837244338>

Dörthe Uphoff¹

Abstract: In this article, we examine the origin of the following terms used in research literature to designate a non-L1: German as a foreign language, German as a second language, German as a tertiary language as well as the Brazilian expression *língua adicional*. The theoretical basis is given by the Sociology of Knowledge Approach to Discourse (KELLER 2011a, 2011b), which analyzes knowledge regimes in different areas and contexts and investigates the conditions of possibility of certain knowledge orders. It is argued that the terms German as a foreign language and German as a second language were coined in the German-speaking countries and assign subject positions for German as non-L1 learners which however do not seem sufficiently suitable and appropriate to themselves. Therefore, *língua adicional* has been proposed as a counter-concept from the perspective of non-L1 speakers with the aim of neutralizing certain hierarchical meaning components of the terms foreign language and second language. From this point of view, it is accepted and even considered an advantage that this more general term doesn't provide any further meaning differentiation concerning, for instance, the place of learning or the quality of the process of learning languages after L1.

Keywords: German as non-L1; concepts; sociology of knowledge approach to discourse; subject positions.

Resumo: O artigo tem por objetivo examinar os contextos de produção dos termos Alemão como Língua Estrangeira, Alemão como Segunda Língua, Alemão como Terceira Língua e Língua Adicional empregados na literatura científica para denotar uma L≠1. Mobiliza-se como base teórica desse estudo a abordagem discursiva SKAD (*Sociology of Knowledge Approach to Discourse*; KELLER 2011a, 2011b), que investiga regimes de saber em diferentes áreas e contextos e explora as condições de possibilidade de determinadas ordens do conhecimento. Argumenta-se que os termos Alemão como Língua Estrangeira e Alemão como Segunda Língua, cunhados nos países de língua alemã, atribuem aos aprendizes de alemão como não-L1 posições de sujeito que não são mais considerados apropriados e admissíveis por estes. Como contraposição, propõe-se

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508-900, Brasil. E-mail: dorthe@usp.br. ORCID: 0000-0002-1795-8659

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



o termo de língua adicional, a partir da perspectiva de quem não fala a língua como L1, com o objetivo de neutralizar certos efeitos de sentido hierárquicos que os outros dois termos implicam. Nesse ponto de vista, o fato de que a noção ampla de língua adicional não permite diferenciações conceituais em termos do local de aprendizagem e da qualidade do processo de apropriação da L \neq 1, não é visto como um problema e até mesmo considerado uma vantagem.

Palavras-chave: Alemão como língua adicional; conceitos; análise do discurso com foco na sociologia do conhecimento; posições de sujeito.

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die Entstehungskontexte der Begriffe Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Tertiärsprache und des brasilianischen Ausdrucks *língua adicional* zur Bezeichnung einer Nicht-L1 untersucht und kritisch hinterfragt. Die theoretische Grundlage bildet dabei die Wissenssoziologische Diskursanalyse (KELLER 2011a, 2011b), welche sich mit der Analyse von Wissensregimen in unterschiedlichen Bereichen und Kontexten beschäftigt und die Möglichkeitsbedingungen von bestimmten Wissensordnungen erforscht. Es wird argumentiert, dass die Begriffe Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache im deutschen Sprachraum geprägt worden sind und Lernenden des Deutschen als Nicht-L1 dabei Subjektpositionen zuweisen, die für diese jedoch nicht uneingeschränkt vertretbar und einsichtig sind. *Língua adicional* wird daher aus der Perspektive von Nicht-L1-Sprechern als Gegenbegriff vorgeschlagen mit dem Ziel, bestimmte hierarchisierende Bedeutungskomponenten der Bezeichnungen Fremdsprache und Zweitsprache zu neutralisieren. Der Umstand, dass bei diesem allgemeineren Begriff keine zusätzlichen Bedeutungs-differenzierungen in Bezug auf den Lernort und die unterschiedliche Qualität des Lernprozesses der nach der L1 angeeigneten Sprachen möglich sind, wird von dieser Seite bewusst in Kauf genommen und sogar als Vorteil gewertet.

Schlüsselwörter: Deutsch als Nicht-L1; Begriffe; Wissenssoziologische Diskursanalyse; Subjektpositionen.

1 Einleitung

Seit mehreren Jahren zirkuliert mit „*língua adicional*“ ein neuer Begriff in der brasilianischen Diskussion zur Fremdsprachendidaktik, der die Angemessenheit und Trennschärfe der bisher üblichen Bezeichnungen „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“ hinterfragt und als Alternative für alle Sprachen, die nach der L1 gelernt werden, vorgeschlagen wird. In der hiesigen Fachliteratur zum Deutschunterricht wird dieser neue Ausdruck bislang jedoch nur wenig benutzt und eine eindeutige deutschsprachige Entsprechung für den im Portugiesischen und auch Englischen („*additional language*“) schon präsenten Begriff scheint es bisher nicht zu geben.

Auch in den insgesamt 35 Artikeln zu sprachdidaktischen Themen, die seit 2015² in der *Pandaemonium Germanicum* veröffentlicht wurden, wird in der überwältigenden

² Für diese Zählung haben wir die Nummern 25 (2015.1) bis 40 (2020.2) berücksichtigt. Bei der Erhebung der benutzten Terminologie sind wir folgendermaßen vorgegangen: über Titel und (in Zweifelsfällen) Abstract wurden zunächst diejenigen Artikel des Zeitraums identifiziert, die sich mit dem Lehren und Lernen der deutschen Sprache beschäftigen. Anschließend wurde in jedem dieser Artikel das Vorkommen der einzelnen Begriffe mithilfe der elektronischen Suchfunktion überprüft.

Mehrheit (31) weiterhin der Begriff „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. seine portugiesische Entsprechung „*Alemão como língua estrangeira*“ benutzt und nur in einem Fall, nämlich in der aktuellsten der in der Zählung berücksichtigten Ausgaben, entscheiden sich die Autorinnen klar für den Begriff „*língua adicional*“ (cf. AQUINO; ARANTES 2020). Immerhin dreimal – in Limberger & Barbosa (2015), Marques-Schäfer, Menezes & Zyngier (2018) und Nunes (2020) – wird allerdings erläutert, warum die Bezeichnung „*língua estrangeira*“ bzw. „*foreign language*“ dem Begriff der „*língua adicional*“ vorgezogen wird. So begründen Limberger & Barbosa (2015: 189) und Nunes (2020: 117) ihre Wahl mit der in der deutschsprachigen DaF-Literatur üblichen Terminologie. Marques-Schäfer, Menezes & Zyngier (2018: 147) merken an, dass sie sich zwar für den traditionelleren Begriff entschieden haben, jedoch auch mit dem Begriff „*língua adicional*“ und seinen spezifischen Bedeutungskomponenten vertraut seien.

Wie kommt es nun dazu, dass die Bezeichnungen „*língua estrangeira*“ und „*segunda língua*“ im akademischen Diskurs angrenzender Sprachdidaktiken in Brasilien zunehmend durch den Begriff der „*língua adicional*“ ersetzt werden? Und warum ist diese Tendenz in der deutschsprachigen Diskussion um den nicht-muttersprachlichen Deutschunterricht bisher kaum zu erkennen? Welche Faktoren tragen hier dazu bei, dass die konzeptuelle Trennung zwischen Fremd- und Zweitsprache weiterhin akzeptiert und sogar begrüßt wird?

Um diese Fragen zu beantworten, wollen wir die Thematik aus dem Blickwinkel der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) betrachten. Dieses von dem Soziologen Reiner Keller (2011a, 2011b) begründete Forschungsprogramm befasst sich mit der Analyse gesellschaftlicher Wissensordnungen und Wissenspolitiken. Die WDA geht dabei von der Annahme aus, dass symbolische Sinnsysteme diskursiv erzeugt werden und dass in diesem Rahmen auch Wissen das Ergebnis kollektiver Deutungsakte darstellt.

Im Vorfeld sei mit Kron (1999) hervorgehoben, dass eine wissenschaftliche Begriffsbestimmung „möglichst klar und distinkt“ (ibid.: 45) die wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes bzw. Sachverhaltes beschreiben soll, wobei allerdings beachtet werden muss, dass dieser Prozess bis zu einem gewissen Grade immer auch „kontextabhängig“ (ibid.: 43) ist, d.h. eine Konvention darstellt, die der fortwährenden Legitimierung bedarf. Es stellt sich vor diesem Hintergrund also die Frage, welche Wissensordnungen und –politiken den Gebrauch der Bezeichnungen „Deutsch als

Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ in den deutschsprachigen Ländern weiterhin begünstigen, während ForscherInnen in Brasilien beginnen, die von ihnen benutzten Begrifflichkeiten für die deutsche Sprache als Nicht-L1 zu überdenken oder zumindest zu erklären, warum sie weiterhin die traditionelle Terminologie verwenden.

Im Folgenden wollen wir dieser Frage nachgehen und dabei zunächst einige theoretische Konzepte der Wissenssoziologischen Diskursanalyse wie Deutungsmuster und Subjektkategorien genauer besprechen (Sektion 2). Danach werden die Entstehungskontexte der Begriffe „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF), „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) und des jüngeren Begriffes „Deutsch als Tertiärsprache“ (DaT) näher untersucht sowie die Gründe für das Aufkommen der brasilianischen Bezeichnung „*língua adicional*“ ermittelt (Sektion 3). Dieser Teil endet mit einer Analyse der konzeptuellen Überschneidungen und Unschärfen der besprochenen Begriffe. In der darauffolgenden Sektion 4 werden dann die in den Bezeichnungen vorgesehenen Subjektkategorien im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Selbst- und Fremdpositionierungen untersucht und miteinander verglichen. Zusammenfassende Hinweise zu den Unterschieden in den Wissensordnungen für Deutsch als Nicht-L1 in Brasilien und in den deutschsprachigen Ländern sowie Überlegungen zu der Möglichkeit, den Begriff „*língua adicional*“ auch im Bereich DaF/DaZ konsequenter zu verwenden, sollen diesen Beitrag abschließen (Sektion 5).

2 Wissenssoziologische Diskursanalyse

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse wird im deutsch- und englischsprachigen Raum seit ca. zwei Jahrzehnten als interdisziplinäres Forschungsprogramm diskutiert (vgl. z.B. KELLER, HORNIDGE & SCHÜNEMANN 2018). Sie widmet sich der Analyse von Wissensordnungen in unterschiedlichen Bereichen, indem sie die Foucaultschen Konzeptionen von Diskurs, Wissen und Macht (KELLER 2008) mit dem wissenssoziologischen Ansatz von Berger & Luckmann (1966) verbindet. Diskurse werden unter dieser Perspektive verstanden als „mehr oder weniger erfolgreiche Versuche [...], Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (KELLER 2011a: 8). Neben dem von Berger & Luckmann (1966) fokussierten Alltagswissen werden mit dem Forschungsprogramm der

WDA auch andere Arten von Wissen wie z.B. wissenschaftliche Spezialdiskurse in den Blick genommen. Dabei geht es nicht um die Enthüllung vermeintlich richtiger oder falscher Wissens Elemente, sondern um die kritische Untersuchung der Möglichkeitsbedingungen dieser Wissensannahmen, d.h. es steht die Frage im Vordergrund, warum bestimmte Diskurse in der Gesellschaft Bestand haben, auch wenn sie in sich vielleicht nicht schlüssig sind und ideologische Aspekte enthalten.

Ein zentrales Konzept in der WDA ist das Deutungsmuster, welches Keller (2014) folgendermaßen beschreibt:

Es handelt sich dabei um typisierende und typisierte Interpretationsschemata, die in ereignisbezogenen Deutungsprozessen aktualisiert werden. Deutungsmuster organisieren individuelle bzw. kollektive Erfahrungen und sie implizieren meist Vorstellungen (Modelle) angemessenen Handelns (KELLER 2014: 156).

Für Forschende im Bereich DaF/DaZ ist hier die Nähe zu dem von Claus Altmayer (2004) in die landeskundliche DaF-Didaktik eingebrachten Begriff des „kulturellen Deutungsmusters“ deutlich zu spüren. Tatsächlich ist Altmayer ein Leser der Werke von Reiner Keller zur WDA, wie die sehr ausführliche Rezension von Altmayer & Pietzuch (2006) zu dessen Habilitationsschrift (KELLER 2011b, dritte Auflage) zeigt. Wie Keller (vgl. 2014) übernimmt auch Altmayer (2007) das ursprünglich von dem Soziologen Ulrich Oevermann (2001) ins Leben gerufene Konzept des Deutungsmusters und formuliert es für seine theoretischen Zwecke weiter aus.

Des Weiteren ist auch der Begriff der „Wissensordnungen“ in den Werken beider Autoren vorhanden, die damit ein Bündel von im Diskurs bereitgestellten Bedeutungen bezeichnen, auf welches eine soziale Gruppe als gemeinsames, oftmals implizites (Vor-) Wissen zurückgreifen kann. Während es Altmayer in seiner „diskursiven Landeskunde“ (vgl. ALTMAYER 2016) aber vornehmlich um das implizite Alltagswissen einer Sprachgemeinschaft geht, das den Lernenden im DaF- bzw. DaZ-Unterricht bewusst gemacht werden muss³, legt Keller, wie schon erwähnt, das Forschungsprogramm der WDA weiter an und befasst sich mit Wissensordnungen aus sehr unterschiedlichen Bereichen.

³ Siehe auch folgendes Zitat des Autors aus einer früheren Publikation: „Die Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Forschung in Deutsch als Fremdsprache besteht vor allem darin, die *im alltäglichen Sprachgebrauch* in aller Regel implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d.h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen“ (ALTMAYER 2007: 576, Hervorhebung hinzugefügt).

Von den vielfältigen Analysewerkzeugen, die im Kontext der WDA nutzbar gemacht werden können, sind für die angestrebte Diskussion in diesem Beitrag nun insbesondere die verschiedenen Subjektkategorien von Bedeutung, welche im Folgenden kurz erläutert werden. Keller (2011a, 2011b) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Akteuren, Adressaten bzw. Publikum, Sprecherpositionen und Subjektpositionen. Während mit *Akteuren* die individuellen oder kollektiven Produzenten gemeint sind, die im Rahmen ihrer Äußerungen bestimmte Diskurse (re)produzieren oder auch verändern, geht es bei den *Adressaten* (oder dem Publikum) um diejenigen Personen oder Gruppen, an die sich eine diskursive Praxis richtet bzw. die einen bestimmten Diskurs rezipieren (Keller 2011a: 68; 2011b: 234). Mit dem Begriff *Sprecherposition(en)* werden demgegenüber die „Orte der legitimen Aussagenproduktion“ (KELLER 2011b: 235) verstanden, die von den Akteuren in einem sozialen Feld unter Einhaltung bestimmter Regeln eingenommen werden können. Zu solchen Regeln zählen im wissenschaftlichen Diskurs z.B. akademische Titel, die als Mindestanforderungen für bestimmte Positionen und Tätigkeiten an Universitäten gelten. Gesellschaftliche Akteure *besetzen* also bestimmte Sprecherpositionen, und zwar normalerweise nur solche, für die sie die entsprechenden Bedingungen erfüllen. Im Rahmen dieses Vorgangs übernehmen sie gewisse Rollen, die durch die Sprecherposition vorgezeichnet sind, und weisen auch ihrem Publikum bestimmte Rollen und Eigenschaften zu. Diese Vorgaben und Erwartungen an die möglichen Sprecher und Adressaten werden oft auch *Subjektpositionen* genannt. Dabei muss das mit der Position verbundene Rollenset dem individuellen Sprecher nicht unbedingt bewusst sein. Man spricht von *Selbstpositionierung*, wenn der Prozess der Einnahme einer bestimmten Sprecherposition und ihrer Rollenvorgabe im Vordergrund steht, und von *Fremdpositionierung*, wenn die mit einer jeweiligen Sprecherposition verbundenen Positionen der Adressaten oder anderer im Diskurs benannten Akteure sowie die Zuweisung bestimmter Eigenschaften an diese gemeint sind. Bei besonders klaren bzw. modellhaften Identitätsschablonen für bestimmte Subjektpositionen (z.B. der „ideale“ oder „böse“ Handelnde in einem bestimmten gesellschaftlichen Feld) wird in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse auch von *Modellsubjekten* (vgl. KELLER & BOSANČIĆ 2018: 48) gesprochen.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten begrifflichen Kategorien der WDA sollen im weiteren Verlauf auf die in der deutschsprachigen und brasilianischen Fachliteratur zirkulierenden Bezeichnungen DaF, DaZ, DaT und *língua adicional* bezogen werden, um

so die damit verbundenen unterschiedlichen Deutungsmuster und Subjektpositionen im DaF-/DaZ-Diskurs genauer zu untersuchen. Im Folgenden werden wir uns zunächst aber mit den Entstehungskontexten der Begriffe auseinandersetzen.

3 Entstehungskontexte der Begriffe

In der akademischen Fachliteratur ist oft zu lesen, dass Deutsch als Fremdsprache „ein Kind der Praxis“ ist (vgl. z.B. BLEI & GÖTZE 2001: 83; BALLIS et al. 2018: 104). Damit soll betont werden, dass der nicht-muttersprachliche Deutschunterricht schon lange, d.h. über mehrere Jahrhunderte hinweg praktiziert wurde, bevor ab 1969 (mit Gerhard Helbig in Leipzig) die ersten Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum eingerichtet wurden und sich so eine wissenschaftliche Beschäftigung mit DaF zu formieren begann.

Ballis et al. (2018) heben nun hervor, dass DaF und seine angrenzenden Disziplinen „ein historisches Erbe in sich [tragen], das zu Abgrenzungen führt, die einer kritischen Überprüfung der Trennschärfe nicht immer standhalten“ (ibid.: 104). In dieser Sektion sollen deshalb die Entstehungskontexte der Begriffe und der mit ihnen verbundenen konzeptuellen Unterscheidungen der deutschen Sprache als Nicht-L1 skizziert werden.⁴

3.1 Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Lehrwerke für Deutsch werden in Brasilien heute kaum mehr entwickelt, doch ein Blick in historische Materialien verdeutlicht, dass der Begriff „Fremdsprache“ bzw. „*língua estrangeira*“ früher nicht üblich war, wie diese kleine Auswahl an Titeln zeigt:

- Deutsch für Brasilianer (KLAUS 1937);
- Pequena gramática alemã (SCHADEN 1937);
- Wollen Sie Deutsch sprechen lernen? (TOCHTROP 1937);
- Gramática alemã e livro de exercícios para aprender a língua alemã (VOLKMER 1955);
- Aprenda a língua alemã. Método moderno – iniciação e prática (PIETZSCHKE s/d);
- Wie lernt man heute Deutsch? (SINNEK 1968);
- Deutsch für Brasilianer – Alemão para Brasileiros (WELKER 1988).

⁴ Für einen allgemeinen Überblick zur Geschichte des Fachbereichs verweisen wir auf die entsprechenden Artikel im *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (KRUMM et al. 2010) sowie auf Uphoff (2013), für eine Darstellung auf Portugiesisch.

Auch in Lehrwerken, die in Deutschland produziert wurden, findet sich der Begriff erstmals in einem Material aus dem Jahre 1967, dem bekannten audiolingualen Lehrwerk „Deutsch als Fremdsprache“ von Braun, Nieder & Schmöe (1967). Vorher erschienene Lehrwerke wiesen demgegenüber oft den Zusatz „für Ausländer“ auf, wie folgende Beispiele illustrieren:

- Deutsche Sprachlehre für Ausländer: Grammatik und Übungsbuch (SCHULZ & SUNDERMEYER 1935);
- Deutsche Sprachlehre für Ausländer (SCHULZ & GRIESBACH 1955).

Laut Krumm et al. (2010) sollte der neue Terminus DaF „signalisieren, dass es nicht um Sprachunterricht allein, sondern um eine spezifische Qualität der deutschen Sprache, nämlich die, für Lernende fremd zu sein, ginge“ (ibid. 2010: 47). Diese Fremdperspektive, die viele ExpertInnen (cf. FANDRYCH et al. 2010: 4) als konstitutiv für das Fach Deutsch als Fremdsprache ansehen, wurde jedoch in der traditionellen Germanistik an den deutschsprachigen Hochschulen nicht praktiziert. Wie Dobstadt (2018) kritisch anmerkt, standen die germanistischen Studiengänge zu jener Zeit ganz im Dienste eines „monolingualen Paradigmas“ (ibid.: 114) und beschäftigten sich kaum mit Aspekten des Sprachenlernens. Es musste also eine neue Disziplin DaF geschaffen werden, welche in der weiteren Entwicklung ihre Eigenständigkeit in Bezug auf die inländische Germanistik⁵ immer wieder betonte (vgl. GÖTZE et al. 2010).

In der sogenannten Auslandsgermanistik⁶ hingegen gehörte die Fremdperspektive wie selbstverständlich zu den germanistischen Studien dazu und auch die Sprachlehre fungierte schon immer als notwendiger Bestandteil des Studienganges. Allerdings konnte auch hier in der Vergangenheit oft beobachtet werden, dass sich die Auslandsgermanistik in ihrer inhaltlichen Ausrichtung weitgehend an der Inlandsgermanistik orientierte (HELBIG 2005: 4) und deshalb Forschungstätigkeiten in den Gebieten der Literatur- und Sprachwissenschaft klar im Vordergrund standen. In diesem Zusammenhang konnten auch Uphoff & Araújo (2019) für die brasilianische Germanistik feststellen, dass Studien im Bereich der Sprachdidaktik erst ab den 1990er Jahren vermehrt publiziert wurden.

⁵ Dies ist insbesondere in der Studienlandschaft in Deutschland der Fall, wo derzeit viele grundständige Bachelorstudiengänge für DaF – oft in Verbindung mit DaZ – angeboten werden, so z.B. an den Universitäten Bielefeld, Jena, Leipzig und München. An der Universität Wien hingegen ist der Fachbereich DaF/DaZ bis heute in den Bachelorstudiengang Deutsche Philologie integriert (vgl. <https://www.univie.ac.at/germanistik/fachbereiche/>; Zugriff am 11/04/2020).

⁶ Siehe Helbig (2005) zur Unterscheidung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik.

3.2 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

In der Angewandten Sprachwissenschaft wird der Begriff „Zweitsprache“ (L2) traditionell in einem übergeordneten Sinne zur Bezeichnung all jener Sprachen benutzt, die nach der L1 gelernt bzw. erworben⁷ werden (AHRENHOLZ 2010; SIEBERT-OTT 2010). Unwichtig war dabei lange Zeit, ob es sich tatsächlich um die zweite oder erst die dritte oder vierte Sprache handelt, die sich ein Individuum im Laufe seines Lebens aneignet (vgl. DE ANGELIS 2007: 5ff. für eine kritische Einschätzung dieser Position).

Eng mit der weiten Lesart des Begriffs der Zweitsprache verbunden ist das Forschungsfeld der Zweitsprachenerwerbsforschung, das ab den 1960er Jahren insbesondere in der englischsprachigen Fachliteratur populär wurde und in dessen Kontext zumeist ungesteuerte, d.h. nicht im institutionellen Sprachunterricht vermittelte Erwerbsprozesse im Vordergrund standen. Für Deutsch als L2 sind aus dieser Zeit noch wenige Studien zu nennen; eine Ausnahme bildet jedoch das berühmte ZISA-Projekt (CLAHSEN, MEISEL & PIENEMANN 1983), welches den Erwerb des Deutschen durch italienische und spanische Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik zum Thema hatte.

Bis heute operiert die Zweitsprachenerwerbsforschung mit dem Begriff der Zweitsprache bzw. seiner Kurzform L2; und auch in aktuellen brasilianischen Publikationen wird dieser Terminus weiterhin benutzt, wie folgendes Beispiel von Paiva (2014) zeigt:

Ich habe mich entschieden, die Bezeichnung Zweitsprachenerwerb beizubehalten, trotz aller Diskussionen über die Unzulänglichkeit der Erwerbsmetapher und des Begriffs der Zweitsprache sowie dem zunehmenden Gebrauch des Begriffs *língua adicional*. Meine Wahl gründet auf der Tatsache, dass Zweitsprachenerwerb weiterhin einen sehr gebräuchlichen Ausdruck darstellt, der ein äußerst produktives Forschungsgebiet bezeichnet⁸ (PAIVA 2014: 9).

Trotz des bekannten ZISA-Projekts, das auch international Wellen schlug, konnte sich ein spezifischer Forschungsbereich für DaZ – im Unterschied zu DaF – in den deutschsprachigen Ländern zu Beginn aber nur zögerlich herausbilden. Zwar wurden mit dem Erwerbort (deutschsprachiges Inland vs. Ausland) und der Erwerbsart (ungesteuert

⁷ In diesem Artikel wollen wir aus Gründen, die in Sektion 4 genauer erläutert werden sollen, keine strenge Unterscheidung zwischen dem Erlernen und Erwerben von Nicht-L1-Sprachen vornehmen.

⁸ No original: „Optei por manter a expressão aquisição de segunda língua (ASL), apesar de toda a discussão sobre a inadequação da metáfora “aquisição” e apesar de todas as discussões sobre a inadequação do termo “segunda língua” (SL) e do crescente uso do termo “língua adicional”. Minha opção se deve ao fato de “aquisição de segunda língua” ser, ainda, uma expressão bastante utilizada e por denominar um campo muito fértil de pesquisa.“ Alle Übersetzungen aus portugiesisch- und englischsprachigen Texten wurden von der Autorin des Beitrags verfasst.

vs. gesteuert) immer wieder prototypische Unterschiede zwischen beiden Aneignungsformen postuliert, doch „Deutsch als Fremdsprache“ schien als übergreifende Bezeichnung für die wissenschaftliche Disziplin des Deutschen als Nicht-L1 zunächst die Oberhand zu behalten. Das verdeutlicht auch der Titel des ersten internationalen Handbuchs des neuen Fachbereichs: „Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch“ (vgl. HELBIG et al. 2001). Erst in der Neuerscheinung des Werkes im Jahre 2010 wird die Aneignungsform als Zweitsprache derjenigen als Fremdsprache im Titel ebenbürtig dargestellt: „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch“ (KRUMM et al. 2010). Im ersten Artikel des neugestalteten Handbuchs beschreiben Fandrych et al. (2010) die Entwicklung von DaZ folgendermaßen:

Deutsch als Zweitsprache, früher ein in der Wissenschaft eher geduldetes, stärker im pädagogischen Bereich als an Universitäten und in der Germanistik angesiedeltes Nebengebiet, hat sich inzwischen zu einem gewichtigen Teilgebiet des Faches mit teilweise eigenen Strukturen und Institutionalisierungen entwickelt (ibid. 2010: 2).

Dieser Aufschwung im DaZ-Bereich wurde gefördert durch politische Veränderungen in den deutschsprachigen Ländern seit den 2000er Jahren, im Rahmen derer der Umgang und die gesellschaftliche Eingliederung von Neuzuwanderern und Geflüchteten überdacht und Maßnahmen zur Sprachförderung immer wichtiger wurden (vgl. REICH 2010).

Inzwischen gibt es an deutschen Universitäten viele Studienangebote für Deutsch als Zweitsprache, meistens in Verbindung mit DaF in einem grundständigen Bachelor- oder Masterstudiengang, oder aber im Rahmen eines Lehramtsstudiums für Deutsch als Muttersprache. Im Folgenden wollen wir uns mit dem Begriff der Tertiärsprache beschäftigen.

3.3 Deutsch als Tertiärsprache (DaT)

In ihrem Überblicksartikel zur Tertiärsprachenforschung markiert Jessner (2008: 17) die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts als Ausgangspunkt für die moderne wissenschaftliche Beschäftigung mit Drittsprachen. Die Autorin bespricht insgesamt sieben Modelle zum Tertiärsprachenerwerb (ibid.: 21-26), von denen für den Bereich des Deutschen als Nicht-L1 vor allem das Faktorenmodell von Hufeisen (2001, 2003, 2010) eine wichtige Rolle spielt. Diesem in der DaF-Didaktik viel diskutierten Modell liegt folgende Annahme zugrunde:

L1, L2, L3 und Lx sind nicht - wie manche Zweitspracherwerbsmodelle annehmen - alle gleich, sondern sie werden in unterschiedlichen Arten und Weisen und unter unterschiedlichen linguistischen, externen und internen Bedingungen erworben und erlernt (HUFEISEN 2003: 107).

Insbesondere in Bezug auf gesteuerte Erwerbskontexte postuliert Hufeisen zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache bedeutende qualitative Unterschiede. Während die erste Fremdsprache den Grundstein für die individuelle Mehrsprachigkeit legt und wichtige emotionale und kognitive Sprachlernerfahrungen von den Lernenden zum ersten Mal bewusst erlebt werden, sind ab der zweiten Fremdsprache gewisse „fremdsprachenspezifische Faktoren“ (HUFEISEN 2010: 204) wie z.B. interlinguale Vergleichs- und Transferstrategien im Methodenrepertoire der Lernenden schon vorhanden und können nutzbar gemacht werden.

Im Rahmen dieser Überlegungen wird häufig auch von „Deutsch als Tertiärsprache“ (vgl. HUFEISEN 2001) bzw. „DaT“ (z.B. MARX & HUFEISEN 2010: 827) gesprochen, womit dem Umstand Rechnung getragen werden soll, dass Deutsch meist nicht die erste Fremdsprache im sprachlichen Repertoire der Lernenden darstellt, sondern typischerweise erst später angeeignet wird: „In der Tat muss in der Regel vom Fach *Deutsch als Tertiärsprache* (= DaT) die Rede sein, denn Deutsch wird fast immer nach Englisch und oft auch weiteren Fremdsprachen gelernt“ (ibid., Hervorhebung im Original). Dieser Sachverhalt rechtfertigt, so die Autorinnen weiter (MARX & HUFEISEN 2010: 829), die Ausarbeitung einer spezifischen „Tertiärsprachendidaktik“, insbesondere in Bezug auf die Konstellation „Deutsch nach Englisch“. Auch in Brasilien finden sich seit ein paar Jahren vermehrt Publikationen zu dieser Lernsituation (z.B. FERRARI 2014; GRILLI 2019; TANAKA & UPHOFF 2019), was auf ein steigendes Forschungsinteresse an dergestaltigen Sprachlernbiographien hindeutet.

Insgesamt ist jedoch zu beobachten, dass – zumindest was die deutschsprachige Fachliteratur anbelangt – die Bezeichnung „Tertiärsprachendidaktik“ nach einem Höhepunkt zu Beginn der 2000er Jahre⁹ wieder rückläufig ist und abgelöst wird durch den allgemeineren Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie auch Hufeisen & Riemer (2010: 747) betonen. Ob damit auch die Frequenz der Bezeichnung DaT abgenommen hat, ist unseres Erachtens bisher nicht genau zu erkennen. Klar ist jedoch, dass der

⁹ Dies mag mit dem einflussreichen Projekt „*The Plurilingual Project: Tertiary Language Learning – German after English*“ (HUFEISEN & NEUNER 2004) zusammenhängen, welches in den Jahren 2000 bis 2003 vom Europarat und dem Goethe-Institut durchgeführt wurde.

Terminus eher spezifischer Natur ist und daher weitaus weniger in der Fachliteratur präsent ist als die zuvor besprochenen Begriffe DaF und DaZ.

Für den weiteren Verlauf unserer Diskussion ist es wichtig hervorzuheben, dass in Hufeisens Faktorenmodell – im Unterschied zur traditionellen Zweitsprachenerwerbsforschung – tatsächlich nur die erste gelernte Fremdsprache mit L2 bezeichnet wird. Die allgemeinere Kategorie ist hier also die L3, mit der alle weiteren Sprachen L_x – mit $x > 2$ – bezeichnet werden (vgl. HUFSEIN 2010: 204). Eine entsprechende konzeptuelle Verschiebung ist auch in der englischen Terminologie anzutreffen, mit Auswirkungen auf den Begriff „*additional language*“, wie wir in der folgenden Sektion erläutern wollen.

3.4 *Língua adicional* (LA)

Die Bezeichnung „*additional language*“ zirkuliert in der englischsprachigen Fachliteratur schon weitaus länger als der analoge Begriff „*língua adicional*“ in Brasilien. So datiert Leung (2016) das Aufkommen des Ausdrucks in England in die 1990er Jahre:

Der [nicht-muttersprachliche] Englischunterricht wurde in England bis in die späten 1980er Jahre mit ‚English as a second language‘ bezeichnet und seit den frühen 1990er Jahre mit ‚English as an additional language‘. Dieser terminologische Wandel spiegelte veränderte ideologische und pädagogische Sichtweisen in Bezug auf Schüler wider, die sprachlichen Minderheiten angehörten. [...] Die Verschiebung von ‚Second‘ zu ‚Additional‘ zeigte, dass die Bezeichnung darauf hinweisen sollte, dass Schüler aus sprachlichen Minderheiten schon andere sprachliche Ressourcen besitzen (manchmal in mehr als einer Sprache), bevor sie beginnen, Englisch zu lernen¹⁰ (Leung 2016: 159).

Das neue Beiwort „*additional*“ richtete sich also insbesondere gegen eine defizitäre Perspektive auf das sprachliche Repertoire von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die weniger gut die englische Sprache beherrschten als ihre muttersprachlichen Mitschüler. Diese Lernenden sollten nicht mehr nur in ihrem Mangel an englischen Sprachkenntnissen wahrgenommen werden, sondern als MitbürgerInnen, die bereits Kompetenzen in anderen Sprachen vorzuweisen haben.

Auch bei De Angelis (2007: 11) findet sich ein kritischer Hinweis darauf, dass der Begriff „*second language*“ in der Zweisprachenerwerbsforschung oft mit der

¹⁰ „English language teaching in England was largely labelled as English as a second language up to the late 1980s, and since the early 1990s, as EAL [= English as an additional language]. The terminological change mirrored the developments in ideological and educational perspectives regarding linguistic minority pupils. [...] The move from ‘Second’ to ‘Additional’ reflects the view that the label itself should suggest that linguistic minority pupils already have other linguistic resources (sometimes more than one language) before learning English“.

Bezeichnung „*additional language*“ gleichgesetzt bzw. zusammen in dem Ausdruck „*second or additional language*“ benutzt wird. Die Autorin plädiert, ähnlich wie Hufeisen (2010), für eine konzeptuelle Unterscheidung zwischen L2 und L3 und assoziiert die „weiteren Sprachen“ daher mit dem Begriff der Tertiärsprache, wie schon im Titel ihres Werkes sichtbar wird: „*Third or additional language acquisition*“ (DE ANGELIS 2007). Es zeigt sich also, dass der Ausdruck „*additional language*“ in der englischsprachigen Terminologie nicht eindeutig ist und sowohl $L \geq 2$ als auch $L \geq 3$ bezeichnen kann.

In der brasilianischen Fachliteratur (vgl. z.B. JORDÃO 2014, LEFFA & IRALA 2014) wird oft auf die Autoren Schlatter & Garcez (2009, 2012) verwiesen, um den Gebrauch des Begriffs „*língua adicional*“ zu rechtfertigen. In den curricularen Richtlinien für weiterführende Schulen des Bundesstaates Rio Grande do Sul erklären die Autoren ihre Begriffswahl folgendermaßen:

Wir beziehen uns hier auf den Unterrichtsgegenstand des Faches „*Língua estrangeira*“ nicht als *língua estrangeira*, sondern als *língua adicional*. Diese Wahl lässt sich aktuell mit mehreren Argumenten begründen, allen voran mit der Betonung auf das Hinzufügen, das dieses Fach für die Involvierten bedeutet, als Ergänzung zu anderen Sprachen, welche die Schüler schon in ihrem Repertoire vorrätig haben, insbesondere die portugiesische Sprache. In verschiedenen Gemeinden unseres Bundesstaates ist diese *língua adicional* aber nicht die zweite Sprache, da nämlich andere Sprachen schon vorhanden sind, wie z.B. in gehörlosen und indigenen Bevölkerungsgruppen sowie in Kontexten der Migration und ihrer Nachkommen. Außerdem ist zu bedenken, dass Spanisch und Englisch, die beiden weiteren Sprachen [*línguas adicionais*], die in bundesstaatlichen Schulen angeboten werden, tatsächlich die wichtigsten transnationalen Sprachen darstellen, was bedeutet, dass sie oft als Kommunikationsmittel zwischen Personen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft und Nationalitäten benutzt werden, sodass man häufig nicht mehr klar zwischen Einheimischen und Fremden unterscheiden kann. Wenn wir also davon ausgehen, dass Spanisch und Englisch als relevante Kulturgüter für die Bürgerbildung aufzufassen sind und wir uns deshalb mit ihnen im Rahmen des nationalen Schulwesens beschäftigen, dann sind wir der Meinung, dass diese Sprachen heutzutage in irgendeiner Form notwendige Ressourcen zur Ausübung der Bürgerschaft darstellen. In diesem Sinne sind sie weitere Sprachen [*línguas adicionais*], d.h. nützlich und notwendig für uns [selbst], und nicht unbedingt fremde Sprachen. Von *língua adicional* anstatt von *língua estrangeira* zu sprechen, soll also dazu einladen, dass Schüler (und Lehrkräfte) diese Ausdrucksformen auch anwenden, um an ihrer eigenen Gesellschaft teilzuhaben (SCHLATTER & GARCEZ 2009: 127f.).¹¹

¹¹ „Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “*Língua Estrangeira*” não como *língua estrangeira*, mas como *língua adicional*. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a *língua portuguesa*. Em diversas comunidades de nosso estado, essa *língua adicional* não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o

In dieser komplexen Stellungnahme kommt ein ganzes Bündel an Überlegungen zur sprachlichen Situation Brasiliens zum Ausdruck. An erster Stelle wird darauf hingewiesen, dass das Land ganz klar auch mehrsprachige Eigenschaften und Strukturen aufweist, auch wenn dies vielleicht der geläufigen öffentlichen Meinung widerspricht.¹² So wird auch heute noch das Deutsche als Einwanderungssprache in verschiedenen Regionen Brasiliens praktiziert und stellt in diesen Kontexten keine Fremdsprache, sondern eben eine Zweitsprache im klassischen Sinne dar (vgl. LEFFA & IRALA 2014: 32).

Weiterhin stellen Schlatter & Garcez (2009) in Bezug auf die spanische und englische Sprache auch das übergreifende Territorialitätsprinzip zur Bestimmung von Fremdsprachen in Frage. Diese Sprachen seien eben transnational und deshalb nicht mehr ausschließlich an spezifische geographische Orte gebunden, sondern würden auch die inländische brasilianische Kommunikation mitprägen. Wie auch mehrere andere brasilianische Autoren in diesem Zusammenhang betonen (vgl. JORDÃO 2014: 34, LEFFA & IRALA 2014: 32, LAGARES 2018: 66), sind aufgrund der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien fremde Sprachen im Alltag viel präsenter geworden, was die geographische Entfernung zu den Zielsprachengemeinschaften stark reduziert.

Schlatter & Garcez (2009) gehen aber noch einen Schritt weiter und betonen die politische Bedeutung von Kenntnissen anderer Sprachen für die Ausübung der aktiven Bürgerschaft im brasilianischen Inland. Diese Position ist auch in früheren sprachpolitischen Dokumenten zum schulischen Fremdsprachenunterricht, wie z.B. in den curricularen Richtlinien zur Oberstufe (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, BRASIL 2006)¹³, schon zu finden, wird dort jedoch nicht mit einer alternativen Bezeichnung für Fremdsprachen verknüpft. Der Begriff „*língua adicional*“ erhält bei Schlatter & Garcez und ihnen nachfolgenden Autoren also eine starke bildungspolitische Bedeutungsebene, indem er für eine Neuorientierung der Rolle von Fremdsprachen insbesondere an den öffentlichen Schulen in Brasilien plädiert:

espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.”

¹² Dies hat insbesondere mit der langjährigen Einsprachigkeitspolitik im Einwanderungsland Brasilien zu tun (vgl. OLIVEIRA 2000).

¹³ Vgl. Uphoff (im Druck) für eine ausführliche Analyse sprachpolitischer Dokumente zum schulischen Fremdsprachenunterricht in Brasilien unter der Perspektive der Wissenssoziologischen Diskursanalyse.

Wenn man von *língua adicional* spricht, verteidigt man auch die Idee, dass der Sprachenunterricht ein individuelles Recht des Schülers ist, mit dem auch Vorteile für die ganze Gesellschaft verbunden sind. Das Beherrschen (einer) anderer(n) Sprache(n) stellt nicht mehr einen Luxus dar, den sich wenige Privilegierten leisten können, die die Möglichkeit haben, ins Ausland zu reisen, sondern wird zu einem Recht für alle und zu einer nationalen Priorität. Einem Schüler den Zugang zu einer anderen Sprache zu verwehren, ist nicht nur eine Art, ihn auszuschließen, mit negativen Folgen für seine politische Teilhabe, sondern auch eine Form, die Entwicklung eines Landes in der heutigen Welt zu behindern (LEFFA & IRALA 2014: 35).¹⁴

Der Wunsch einer bildungspolitischen Neuausrichtung rückt den brasilianischen Begriff der „*língua adicional*“ in die Nähe des Entstehungskontextes der englischen Bezeichnung „*additional language*“, welcher zu Beginn dieser Sektion beschrieben wurde. Genau wie dort – und anders als in der in den 2000er Jahren aufkommenden Tertiärsprachendidaktik bei Hufeisen (2003, 2010) und De Angelis (2007) – bezeichnet „*adicional*“ („*additional*“, „*weitere*“) hier jegliche Sprachen nach der oder den Erstsprachen und es wird kein terminologischer Unterschied zwischen der ersten und zweiten Fremdsprache im sprachlichen Repertoire der Lernenden gemacht. Diese und weitere konzeptuellen Überschneidungen und Unklarheiten wollen wir im nächsten Abschnitt vertiefen.

3.5 Konzeptuelle Überschneidungen und Unschärfen der Begriffe

In den letzten zehn Jahren mehren sich Stimmen in der deutschsprachigen Diskussion, die auf die brüchiger werdende konzeptuelle Trennung zwischen den Begriffen der Zweit- und Fremdsprache hinweisen. So warnt z.B. Rösler (2012: 30) ausdrücklich vor einer kategorischen Gleichsetzung der Termini mit den Oppositionen „*natürlicher vs. gesteuerter Erwerbskontext*“ bzw. „*Lernort innerhalb oder außerhalb des deutschsprachigen Raums*“. Seiner Einschätzung nach kann zwar gelten,

dass Deutsch als Zweitsprache *überwiegend im deutschsprachigen Raum* stattfindet und *gesteuert und natürlich* erworben wird, während Deutsch als Fremdsprache *überwiegend gesteuert* erworben wird und *innerhalb und außerhalb* des deutschsprachigen Raumes stattfinden kann (ibid.: 31, Hervorhebungen hinzugefügt).

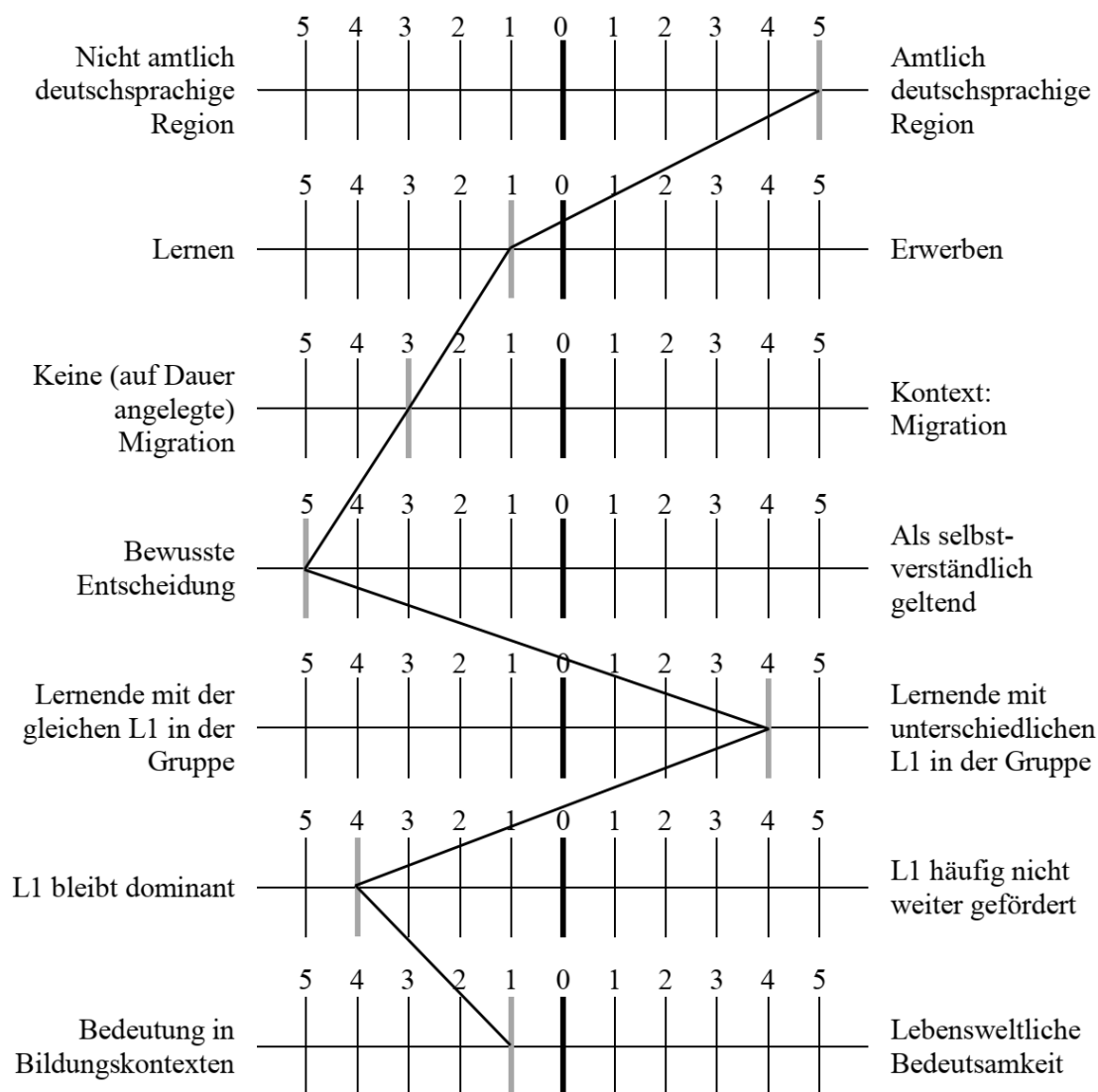
¹⁴ „Quando se fala em *língua adicional*, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) *língua(s)* deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma *língua adicional* não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo.”

Darüber hinaus sei aber auch ein weiteres Kriterium von großer Bedeutung: „Wer Deutsch als Zweitsprache lernt, verwendet diese Sprache gleichzeitig in seiner *Lebenswelt*. Sie ist für seinen Alltag unmittelbar relevant“ (ibid., Hervorhebung im Original). Die Frage ist nun, wie diese Lebenswelt bzw. Relevanz im Alltag der Lernenden genauer bestimmt werden soll. An anderer Stelle spricht Rösler (ibid.) auch vom „Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext“, ohne diesen jedoch auf eine bestimmte geographische Region (z.B. den deutschen Sprachraum in Deutschland, Österreich und die Schweiz) zu begrenzen.

Auch Springsits (2012) problematisiert die dichotomische Gegenüberstellung von Fremd- und Zweitsprache. Die Autorin betrachtet das Begriffspaar sehr differenziert anhand von insgesamt sieben Merkmalen, die jeweils ein Kontinuum zwischen zwei Polen aufspannen und Werte von 1 bis 5 in beide Richtungen annehmen können:

1. Nicht amtlich deutschsprachige Region vs. amtlich deutschsprachige Region;
2. Lernen vs. Erwerben;
3. Keine (auf Dauer angelegte) Migration vs. Kontext: Migration;
4. Bewusste Entscheidung vs. als selbstverständlich geltend;
5. Lernende mit der gleichen L1 in der Gruppe vs. Lernende mit unterschiedlichen L1 in der Gruppe;
6. L1 bleibt dominant vs. L1 häufig nicht weiter gefördert;
7. Bedeutung in Bildungskontexten vs. lebensweltliche Bedeutsamkeit. (SPRINGSITS 2012: 96)

Auf der Basis dieser Matrix diskutiert sie je ein Beispiel eines typischen DaF-Kontextes („Deutschlernende an einer Universität in Japan“, ibid.) und eines typischen DaZ-Kontextes („SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien“, ibid.: 98). Während im ersten Beispiel alle Werte linksseitig verortet sind, finden sich im zweiten Beispiel nur Werte auf der rechten Seite, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichtungen in den verschiedenen Merkmalsausprägungen. Darüber hinaus bespricht Springsits noch ein „untypisches“ Beispiel, das folgendermaßen aussieht:

Abbildung 1: Internationale Studierende, die an der Uni Wien studieren

Quelle: Springsits (2012: 100)

Die Autorin analysiert hier die Situation von Studierenden aus dem nicht-deutschsprachigen Raum, die sich für ein Jahr an der Uni Wien aufhalten, wo sie mit Deutsch als üblicher Unterrichts- und Prüfungssprache konfrontiert sind, danach aber wieder in ihr Heimatland zurückkehren (ibid.: 99). Die Abbildung zeigt, dass die Werte hier in beide Richtungen ausschlagen und damit keine klare konzeptuelle Zuordnung als Fremd- oder Zweitsprache möglich ist. Das Beispiel illustriert, dass Sprachlernbiographien in der heutigen Zeit immer komplexer und dynamischer werden und sich damit zunehmend gegen die aus dem 20. Jahrhundert überlieferten konzeptuellen Kategorien sperren.

Auch Götze (2010) – neben vielen anderen ExpertInnen im Bereich DaF/DaZ – macht auf diese Entwicklung aufmerksam und fordert die Ausarbeitung einer neuen Terminologie, die seiner Ansicht nach in einer Theorie der Mehrsprachigkeit verortet werden muss:

Lernen und Erwerben greifen immer häufiger ineinander und befruchten sich; gelegentlich stören sie einander. Es handelt sich somit heute im Regelfall um Mischkonzepte des Sprachenlernens. Es ist daher an der Zeit, über den gesamten Komplex des Begriffs „Sprachenlernen“ neu nachzudenken. Dies kann wissenschaftlich seriös lediglich im Rahmen einer Theorie der Mehrsprachigkeit sowie ihrer didaktischen Konsequenzen beim Lehren und Lernen von Sprachen geschehen (GOETZE 2010: 226).

Dabei bildet der Begriff der „Drittssprache“ für ihn allerdings keine brauchbare Alternative, da dieser „allenfalls individuell verständlich [sei] und somit keine generalisierbare wissenschaftliche Kategorie“ (ibid.) darstelle. Leider vertieft Götze an dieser Stelle seine Argumentation aber nicht. Es ist jedoch anzunehmen, dass er sich hier auf den doppeldeutigen Charakter der Zahl 3 als chronologisch an dritter Stelle angeeignete Sprache eines Lernenden im Gegensatz zum Konzept der Tertiärsprache im übergreifenden Sinne von Hufeisen (2010) bezieht. Dieses Problem betrifft, wie wir gesehen haben, auch den Begriff der Zweitsprache, welcher allerdings zusätzlich noch suggeriert, dass Sprachlernende im Normalfall erst einmal einsprachig sind und die Mehrsprachigkeit der Menschen damit eher die Ausnahme darstellt.

Wir können also zusammenfassen, dass die terminologischen Unschärfen der Begriffe DaF, DaZ, DaT und *língua adicional* jeweils auf unterschiedlichen Auslegungen eines oder mehrerer der folgenden Aspekte beruhen:

- Was ist die typische Ausgangssituation des Aneignungsprozesses einer Nicht-L1: Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit?

Der Begriff DaT geht hier von einem prinzipiell mehrsprachigen Entwurf einer Lernerbiographie aus, während die Begriffe DaF und DaZ die Einsprachigkeit als Basiskonzept suggerieren. In der brasilianischen Bezeichnung „*língua adicional*“ wird diesbezüglich keine klare Stellung bezogen und ein weiter gefasster Begriff bevorzugt.

- Gibt es grundsätzliche Unterschiede in den Aneignungsprozessen verschiedener Nicht-L1, die terminologisch markiert werden müssen?

Auch hier postuliert der Begriff DaT¹⁵ einen qualitativen Unterschied zwischen L2 und $L \geq 3$, welcher in den anderen Bezeichnungen nicht angezeigt wird.

- Ist es sinnvoll, die jeweilige lebensweltliche Bedeutung einer Nicht-L1 in unterschiedliche Kategorien einzuordnen? Wenn ja, welche Kriterien, wie z.B. der Wohnort in einer deutschsprachigen Region, sollen dafür mobilisiert werden?

Hier nehmen insbesondere die Begriffe DaF und DaZ sowie die brasilianische Lesart von *língua adicional* eine klare Position ein. Während mit der letzteren Bezeichnung eine Differenzierung in dieser Hinsicht abgelehnt wird, signalisiert das Begriffspaar DaF vs. DaZ einen klaren qualitativen Unterschied in der Bedeutsamkeit der Nicht-L1, welcher zwar nicht in jeder Sprachbiographie eindeutig identifiziert werden kann, jedoch tendenziell mit der Gegebenheit oder nicht eines auf Dauer angelegten Lebensmittelpunkts in einer zielsprachlichen Gesellschaft korreliert.

Die Begriffe zur Bezeichnung des Deutschen als Nicht-L1 reflektieren also theoretische Grundannahmen in Bezug auf Subjektkonzeptionen (einsprachig oder mehrsprachig) und die intrinsische Qualität der einzelnen Sprachlernprozesse (gibt es einen konzeptuellen Unterschied zwischen L2 und $L \geq 3$?) und damit unterschiedliche Wissensordnungen in der Forschungslandschaft. Darüber hinaus implizieren sie aber auch Zuschreibungen über die Beschaffenheit der Lebenswelt der Lernenden, die einen gewissen Ermessensspielraum zulassen und somit letztendlich (subjektive) Deutungsakte darstellen. Im folgenden Abschnitt wollen wir diese beiden Punkte vertiefen.

¹⁵ Gleiches gilt für die Bezeichnung “*additional language*” im Sinne von De Angelis (2007).

4 Sprecherpositionen und Modellsubjekte: unterschiedliche Verortungen der am Sprachlernprozess beteiligten Akteure

Um die Sprecherpositionen im Rahmen der beschriebenen Wissensordnungen herauszuarbeiten, soll zunächst noch einmal kurz der historische Kontext der Begriffsbildung von DaF und DaZ rekapituliert werden.

Wie wir gesehen haben, entstand die Bezeichnung Deutsch als Fremdsprache sowie die mit diesem Terminus verbundene akademische Disziplin in den 1960er und 70er Jahren insbesondere in Deutschland und in Abgrenzung zur muttersprachlichen Germanistik. Das Adjektiv „fremd“ wurde hier – wie auch schon in der zuvor gängigen Bezeichnung „Deutsch für Ausländer“ – an die ausländische Herkunft der Lernenden geknüpft und in Opposition zur „eigenen“ Sprache und Herkunft gesehen. In diskursanalytischen Kategorien ausgedrückt, besetzten in dieser Begriffsbestimmung also WissenschaftlerInnen aus dem deutschen Sprachraum die Sprecherposition und wiesen damit den Lernenden des Deutschen als Nicht-L1 die Position der „Fremden“ zu. Im Rahmen dieses Vorgangs verfestigten sich, wie Dobstadt (2018: 117) kritisch bemerkt, „die Fiktionen des kompetenten Muttersprachlers einerseits [und] des inkompetenten Fremdsprachlers andererseits“. In diesem Zusammenhang macht der Autor auf einen interessanten Widerspruch aufmerksam, der seiner Meinung nach unthematisiert blieb, nämlich auf die Tatsache, dass, mit wenigen Ausnahmen,

eine so verstandene Fremdperspektive auf die deutsche Sprache gerade von WissenschaftlerInnen realisiert und vertreten werden sollte, die ihre Sozialisation im Wesentlichen im deutschen Sprachraum und im deutschen Wirtschaftssystem erfahren hatten (DOBSTADT 2018: 116f.).

Mit anderen Worten, die junge Disziplin DaF wurde in den ersten Jahrzehnten maßgeblich von solchen ExpertInnen vorangetrieben, die sich Deutsch eben nicht als weitere Sprache aneignet hatten und somit gar nicht erst in die Situation gerieten, sich selbst als „Fremdsprachler“ bezeichnen und sich mit den damit verbundenen Rollenvorgaben auseinandersetzen zu müssen.

Eine ähnliche Konstellation ist auch bei Popularisierung der Bezeichnung DaZ im deutschsprachigen Raum der 1990er und 2000er Jahren zu erkennen. Wieder dominierte bei dem Begriff eine inländische Sicht auf die Lebenssituation der „Anderen“, nämlich

der MitbürgerInnen mit Migrationshintergrund, die in Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen des deutschen Sprachgebietes integriert werden mussten und dabei mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen zu kämpfen hatten.

Man kann also festhalten, dass es sich bei beiden Begriffen – DaF und DaZ – um die Zuweisung prototypischer Rollen an „Andere“ von einem inländischen Standpunkt aus handelt. Es werden mit diesen Bezeichnungen also Modellsubjekte (KELLER & BOSANČIĆ 2018: 48) konstruiert, die aus der Perspektive derjenigen, die Deutsch als ihre „eigene“ Sprache wahrnehmen, geeignet erscheinen können.

Ganz anders stellt sich die Situation nun aber bei denjenigen dar, die mit den Begriffen der Fremdsprache und Zweitsprache bezeichnet werden sollen. So schwingt z.B. bei der Bezeichnung als „fremd“, wie Jordão (2014) eindrücklich in Bezug auf „Englisch als Fremdsprache“ (*inglês como língua estrangeira*, abgekürzt ILE) formuliert, oft eine Hierarchisierung der Sprecher und ihrer kulturellen Umgebung mit, die für die Position der Lernenden alles andere als vorteilhaft ausfällt:

Der Begriff ILE bezieht sich auf einen Kontext der Unterordnung unter die Muttersprachler sowie der Akzeptanz ihrer angeblichen Autorität über die Sprache, mit allen Konsequenzen, die diese Wahrnehmung für die Lernenden mit sich bringt, insbesondere im Hinblick auf die Bewunderung und Reproduktion der Kultur ihrer zentralen Herkunftsländer (JORDÃO 2014: 19f.).¹⁶

Auch die Distanz zur Zielsprache und ihrer Kulturen, die der Begriff der Fremdsprache impliziert, wird von den Adressaten dieser Bezeichnung nicht mehr ohne Weiteres akzeptiert:

Die geographische Entfernung ist kein zuverlässiger Maßstab mehr, um die Distanz zu ermessen, die uns von den Sprachen trennt, die wir lernen oder sprechen. Außerdem können wir in der heutigen vernetzten Welt, im Rahmen der Ausweitung von Massenmedien, Internet, Kino, Games [und] sozialen Netzwerken, der Sprache eines entfernten Landes näher sein als derjenigen eines Nachbarlandes (LEFFA & IRALA 2014: 32).¹⁷

Es sind also besonders diese mit der Position des Fremdsprachlers verknüpften Rollen als untergeordneter und distanzierter Gesprächspartner, die brasilianische Wissenschaftler und Lehrpersonen zunehmend ablehnen und mit Hilfe der neuen

¹⁶ „O termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE.”

¹⁷ „A distância geográfica deixa de ser um critério confiável para dimensionar a distância que nos separa das línguas que estudamos ou falamos. Além do mais, no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos games, das redes sociais, podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho.“

Bezeichnung „*língua adicional*“ umdeuten wollen. So betonen Leffa & Irala (2014: 22), dass dieser Begriff „eine friedliche Koexistenz der Sprachen“¹⁸ zu suggerieren vermag, sowie Kenntnisse in mehreren Sprachen, „die grundsätzlich nicht miteinander konkurrieren, sondern sich ergänzen“¹⁹ (ibid.). In diesem Zusammenhang wird auch hervorgehoben, dass Sprachen nicht mehr nur gelernt werden, um internationale Kontakte zu anderen Sprachgemeinschaften zu pflegen, sondern auch für *intranationale* Zwecke, d.h. im eigenen Land nutzbar gemacht werden können (vgl. JORDÃO 2014: 33). Leffa & Irala (2014: 33f.) fassen dieses Argument in sehr pointierter Weise zusammen: „Man versucht, die weitere Sprache [*língua adicional*] nicht zu erwerben, um den Interessen anderer Länder zu dienen, sondern den eigenen Interessen“²⁰. Dazu gehört nach Ansicht der Autoren (ibid.) z.B. auch, dass man sich als Nicht-L1-Sprecher nicht (mehr) an einer unerreichbaren muttersprachlichen Norm messen lassen muss, sondern sein erreichtes Kompetenzniveau selbstbewusst für individuelle Zwecke einsetzen kann.

Mit dem Begriff der „*língua adicional*“ ist also eine Subjektposition verknüpft, die sich Nicht-L1-Sprecher in Brasilien selbst zuweisen und die mit einem anderen Rollenset verbunden ist als insbesondere der Begriff der Fremdsprache für sie suggeriert. Dabei wird die Unbestimmtheit der Bezeichnung „*língua adicional*“ – z.B. in Bezug auf die Reihenfolge der Aneignung von Sprachen, wie sie mit dem Begriff der L3 markiert wird – bewusst in Kauf genommen und sogar als Vorteil deklariert:

Der Gebrauch des Begriffs *adicional* hat Vorteile, da er nicht die Notwendigkeit mit sich bringt, den geographischen Kontext (Nachbarsprache, Lingua Franca, internationale Sprache) oder auch die individuellen Eigenschaften der Lerner (zweite oder dritte Sprache) zu differenzieren. [...] Der Vorschlag ist also, dass man einen allgemeineren, weiteren Begriff übernimmt, der möglicherweise angemessener ist: denjenigen nämlich der *língua adicional* (LEFFA & IRALA 2014: 33)²¹.

Im Folgenden wollen wir die Ergebnisse der vorgelegten Diskussion zusammenfassen und uns abschließend der Frage widmen, ob es möglich bzw. sinnvoll ist, einen übergreifenden Begriff anzustreben, der den Eigentümlichkeiten beider Subjektpositionen – derjenigen der L1-Sprecher genauso wie derjenigen der Nicht-L1-

¹⁸ „uma convivência pacífica entre as línguas”

¹⁹ „São conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam”

²⁰ „Tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios interesses“.

²¹ „O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). [...] A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de ‘língua adicional’”.

Sprecher – entgegenkommt und dabei keine unerwünschten Bedeutungskomponenten für die eine oder die andere Seite mit sich führt.

5 Zusammenfassung und Ausblick: Wissensordnungen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1

Im Laufe dieses Artikels haben wir uns mit den Entstehungskontexten der Begriffe DaF, DaZ, DaT und *língua adicional* beschäftigt sowie die mit ihnen verbundenen Wissensordnungen und Subjektpositionen untersucht. Dabei haben wir festgestellt, dass die Bezeichnungen DaF und DaZ im deutschsprachigen Raum geprägt wurden und das Lehren und Lernen des Deutschen als Nicht-L1 aus einer inländischen, muttersprachlichen Perspektive betrachten. *Língua adicional* hingegen wird von einem ausländischen und insbesondere brasilianischen Blickwinkel aus in die Diskussion eingebracht und richtet sich gegen bestimmte hierarchisierende Bedeutungskomponenten der Begriffe der Fremd- und Zweitsprache. Diese Initiative konzentriert sich in der brasilianischen Fachliteratur vornehmlich auf das Englische und Spanische als die im Schulsystem am häufigsten vertretenen Sprachen. Für den Bereich des Deutschen überwiegt demgegenüber bisher noch klar die Bezeichnung DaF, was auf eine andauernde Dominanz der im deutschsprachigen Raum etablierten Wissensordnung für dieses Fach hinweist. Es gibt allerdings vereinzelt brasilianische Stimmen, die sich für die Übernahme der Bezeichnung „*língua adicional*“ im Bereich des Deutschunterrichts aussprechen, was zeigt, dass auch hier der Begriff der Fremdsprache nicht mehr unangefochten ist und das Deutsche als Nicht-L1 ein „perspektivenabhängiges Konstrukt“ (DOBSTADT 2018: 118) mit unterschiedlichen und auch konfliktbehafteten Bedeutungszuweisungen für die einzelnen Subjektpositionen darstellt.

Darüber hinaus hat unsere Diskussion gezeigt, dass der Begriff der Tertiärsprache zur Bezeichnung eines qualitativen Unterschieds in der Aneignung einer $L \geq 3$ für VertreterInnen des Begriffs „*língua adicional*“ kaum eine Rolle spielt und die diesbezügliche Unbestimmtheit der neuen Bezeichnung sogar als Vorteil empfunden wird. Hier deutet sich für die Didaktik des Deutschen als Nicht-L1 ein latentes Spannungsfeld an, da Studien zum Thema Deutsch nach Englisch und damit zu einem Tertiärsprachenkonzept im Sinne von Hufeisen (2010) in Brasilien schon seit mehreren

Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erhalten. Zukünftige Forschungsarbeiten in diesem Bereich werden zeigen, ob sich der Begriff der „*língua adicional*“ mit dem des Deutschen als Tertiärsprache vereinbaren lässt.

Zum Abschluss möchten wir noch die Frage ansprechen, inwieweit es überhaupt notwendig bzw. erstrebenswert ist, eine übergreifende Terminologie für das Deutsche als Nicht-L1 zu entwickeln, um den unterschiedlichen Perspektiven auf das Wissensgebiet gerecht zu werden und eine begriffliche Kompromisslösung zu finden.

Im Kontext der englischen Sprache positioniert sich Jordão (2014: 34f.) zu dieser Frage eher skeptisch und gibt zu bedenken, dass durch eine Vereinheitlichung der Begriffe die bestehenden Unterschiede in den Rollenzuweisungen für die Subjektpositionen nicht unbedingt abgebaut werden und vielleicht sogar eher verschleiert werden könnten.

Dobstadt (2018) argumentiert für den Bereich des Deutschen als Nicht-L1, dass es zunächst einmal notwendig wäre, die starre Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem zu überwinden, welche im DaF-/DaZ-Bereich weiterhin zu beobachten ist:

Weder die sog. Mutter- noch die sog. FremdsprachlerInnen sind in der jeweiligen Sprache ganz zu Hause, aber sie sind ihr auch nicht völlig entfremdet; diese schematische Drinnen-Draußen-Opposition funktioniert nicht mehr, allenfalls als ein ideologisches Konstrukt, das den Blick auf die viel kompliziertere, uneindeutige, ambige Realität verstellt (DOBSTADT 2018: 119).

Der Autor schlägt als alternative Bezeichnung u.a. „Deutsch als postmonolinguale Sprache“ vor, spricht sich jedoch letztendlich für eine „subversive“ Neuinterpretation des Begriffs der Fremdsprache aus, im Sinne einer per se in allen Sprachen „eingeschriebenen Fremdheit [...], die auch für die sog. MuttersprachlerInnen gilt“ (ibid.: 122). Denn schließlich würden auch L1-Sprecher ihre eigene Sprache als fremd erleben, wenn sie mit Menschen aus anderen Regionen des plurizentrischen deutschen Sprachraumes in Kontakt treten.

Unserer Meinung nach ist diese Reflexion aus der inländischen Perspektive sicher erforderlich und unumgänglich. Es ist jedoch fraglich, ob die von Dobstadt (2018) angeregte Neuinterpretation für Nicht-L1-SprecherInnen auch ausreicht, um die von ihrem Standpunkt aus negativen Bedeutungskomponenten des Begriffs zu kompensieren und gar zu annullieren. Die zukünftige wissenschaftliche Diskussion wird zeigen, ob der Begriff der *língua adicional* auch in der Fachliteratur in deutscher Sprache Eingang findet oder ob unterschiedliche Terminologien fort dauern werden.

Literaturverzeichnis

- AHRENHOLZ, Bernt. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore. *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengren, 2010, 3-16.
- ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext*. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.
- ALTMAYER, Claus. Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren. In: REDDER, Angelika (org.). *Diskurse und Texte*. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2007, 575-584.
- ALTMAYER, Claus; PIETZUCH, Jan Paul. Rezension zu Reiner Keller: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, 1. Aufl., 2005. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 11, n. 3, 1-10, 2006. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/401/389>. (10/04/2020).
- ALTMAYER, Claus (org.). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016.
- AQUINO, Marceli Cherchiglia; ARANTES, Poliana Coeli Costa. Partículas modais em alemão e seus equivalentes funcionais em português brasileiro: proposta de análise e classificação para o uso. *Pandaemonium Germanicum*, v. 23, n. 40, 166-190, 2020. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/167397/159776>. (11/04/2020).
- BALLIS, Anja; HODAIE, Nazli; ŞANLI, Şerife; SCHULER, Rebecca: Quo vadis, Deutsch als Erst-, Fremd- oder Zweitsprache? In: DIRIM, Inci; WEGNER, Anke (orgs.). *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2018, 87-108.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas [1966]. *A construção social da realidade*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRAUN, Korbinian; NIEDER, Lorenz; SCHMÖE, Friedrich. *Deutsch als Fremdsprache 1*. Stuttgart: Klett, 1967.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, v. 1. Brasília: MEC, 2006.
- CLAHSEN, Harald; MEISEL, Jürgen; PIENEMANN, Manfred. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeitnehmer*. Tübingen: Narr, 1983.
- DE ANGELIS, Gessica. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- DOBSTADT, Michael. Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs „Fremd“ in *Deutsch als Fremdsprache*. Inwiefern ist die deutsche Sprache (k)eine fremde Sprache? In: DIRIM, Inci; WEGNER, Anke (orgs.). *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2018, 111-125.
- FANDRYCH, Christian; HUFELSEN, Britta; KRUMM, Hans-Jürgen; RIEMER, Claudia. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 1-18.
- FERRARI, Bianca. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium Germanicum*, v. 17, n. 24, 175-197, 2014. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/89854/92645>. (12/04/2020).
- GÖTZE, Lutz. Strukturdebatte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick. *Deutsch als Fremdsprache*, v. 47, n. 4, 222-227, 2010.
- GRILLI, Marina. CLIL em alemão no Brasil e a competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão. *Pandaemonium Germanicum*, v. 22, n. 38, 48-74, 2019. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/158859/153825>. (12/04/2020).

- HELBIG, Gerhard. Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik? *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 2005, n. 1, 4-10.
- HUFEISEN, Britta. Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, Gerhard et al. (orgs.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, 648-653.
- HUFEISEN, Britta. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 8, n. 2-3, 97-109, 2003. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513>. (11/04/2020).
- HUFEISEN, Britta. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, v. 36, 200-207, 2010.
- HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. *The Plurilingual Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004.
- HUFEISEN, Britta; RIEMER, Claudia. Spracherwerb und Sprachenlernen. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 738-753.
- JESSNER, Ulrike. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, v. 41, n. 1, 15-56, 2008.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, 13-40, 2014. <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>. (11/04/2020).
- KELLER, Reiner. *Michel Foucault*. Konstanz: UVK, 2008.
- KELLER, Reiner. *Diskursforschung*. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 2011a.
- KELLER, Reiner. *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2011b.
- KELLER, Reiner. Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse. In: BEHNKE, Cornelia; LENGERSDORF, Diana; SCHOLZ, Sylka (orgs.). *Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen*. Wiesbaden: Springer VS, 2014, 143-159.
- KELLER, Reiner; BOSANČIĆ, Saša. *Spring School WDA*. Das Forschungsprogramm (Folienset). Augsburg, März 2018.
- KELLER, Reiner; HORNIDGE, Anna-Katharina; SCHÜNEMANN, Wolf (orgs.). *The sociology of knowledge approach to discourse*. Investigating the politics of knowledge and meaning-making. New York: Routledge, 2018.
- KLAUS, Antonio. *Deutsch für Brasilianer*. Unterstufe. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.
- KRON, Friedrich W. *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München/Basel: E. Reinhardt, 1999.
- KRUMM, Hans-Jürgen; SKIBITZKI, Bernd; SORGER, Brigitte. Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nach 1945. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 44-55.
- LAGARES, Xoán. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca Brasil. O ensino e outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, 21-48.
- LEUNG, Constant. English as an additional language – a genealogy of language-in-education policies and reflections on research trajectories. *Language and Education*, v. 30, n. 2, 158-174, 2016.
- LIMBERGER, Bernardo Kolling; BARBOSA, Vanessa Fonseca. A abordagem dos gêneros do discurso em um livro didático de alemão como língua estrangeira para iniciantes. *Pandaemonium Germanicum*, v. 18, n. 26, 188-213, 2015. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/108860/107299>. (11/04/2020).

- MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MENEZES, Danielle de Almeida; ZYNGIER, Sonia. Assessing intercultural competence in language teacher education. *Pandaemonium Germanicum*, v. 21, n. 35, 144-169, 2018. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/147887/141553>. (11/04/2020).
- MARX, Nicole; HUFSEISEN, Britta. Mehrsprachigkeitskonzepte. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 826-832.
- NUNES, Elaine Cristina Roschel. Refletir é preciso: procedimentos metodológicos em um estudo piloto com professores em formação na área de alemão como língua estrangeira. *Pandaemonium Germanicum*, v. 23, n. 40, 115-139, 2020. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/167395/159773>. (11/04/2020).
- OEVERMANN, Ulrich [1973]. Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Sozialer Sinn*, v. 2, n. 1, 3-33, 2001.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *O direito à fala. A questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000, 83-92.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PIETZSCHKE, Fritz. *Aprenda a língua alemã. Método moderno - iniciação e prática*. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, o.J.
- REICH, Hans H. Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 63-72.
- RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012.
- SCHADEN, Egon. *Pequena Grammatica Allemã*. São Paulo: Saraiva, 1937.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Língua espanhola e língua inglesa. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular. Lições do Rio Grande*, v. 1. Porto Alegre: SEDUC, 2009, 125-172. https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. (07/04/2020).
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHULZ, Dora; GRIESBACH, Heinz. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München: Hueber, 1955.
- SCHULZ, Hans; Sundermeyer, Wilhelm. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer: Grammatik- und Übungsbuch*. 4. Aufl. Berlin: Verlag des Deutschen Instituts für Ausländer, 1935.
- SIEBERT-OTT, Gesa. Zweitsprache. In: BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen (orgs.). *Lexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke, 2010, 366.
- SINNEK, Hilde. *Wie lernt man heute Deutsch? Como aprender alemão hoje* 1. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1968.
- SPRINGSITS, Birgit. Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF-Mitteilungen*, n. 1, 93-103, 2012.
- TANAKA, Victor Almeida; UPHOFF, Dörthe. Influências interlinguais e estratégias de comunicação por aprendizes de alemão como terceira língua. *Pandaemonium Germanicum*, v. 22, n. 36, 128-152, 2019. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/151433/148316>. (12/04/2020).
- TOCHTROP, Leonardo. *Wollen Sie Deutsch sprechen lernen?* Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.
- UPHOFF, Dörthe. A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Pandaemonium Germanicum*, v. 16, n. 22, 219-241, 2013. <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/80112/83994>. (11/04/2020).
- UPHOFF, Dörthe. Schulischer Fremdsprachenunterricht in Brasilien im Blickfeld einer wissenssoziologischen Diskursanalyse: In: BOSANČIĆ, Saša; KELLER, Reiner (orgs.). *Diskurse, Dispositive und Subjektivitäten. Anwendungsfelder und*

Anschlussmöglichkeiten in der wissenssoziologischen Diskursforschung. Wiesbaden, Springer VS (im Druck).

- UPHOFF, Dörthe; ARAÚJO, Fernanda Reis de. Historiografia de estudos brasileiros sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. In: UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana Coeli Costa; PEREIRA, Rogéria Costa (orgs.). *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 2019, 79-102. <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/390>. (11/04/2020).
- VOLKMER, Valesca. *Gramática alemã e livro de exercícios para aprender a língua alemã*. 15^a ed. Porto Alegre: Selbach, 1955.
- WELKER, Herbert Andreas. *Deutsch für Brazilianer – Alemão para brasileiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988.

Recebido em 10 de maio de 2020

Aceito em 23 de junho de 2020