

Paul Voerkel, Dörthe Uphoff, Dorit Heike Gruhn (Hg.)

## Germanistik in Lateinamerika

Entwicklungen und Tendenzen



Band 106

Materialien  
Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf  
fadaf  
fadaf



Paul Voerkel, Dörthe Uphoff, Dorit Heike Gruhn (Hg.)  
Germanistik in Lateinamerika

Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
[Creative Commons](#)  
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)  
[4.0 International Lizenz](#).



erschienen als Band 106 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2021

---

Paul Voerke, Dörthe Uphoff,  
Dorit Heike Gruhn (Hg.)

# Germanistik in Lateinamerika

Entwicklungen und Tendenzen

Materialien  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Band 106



Universitätsverlag Göttingen  
2021

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/)



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke

Schriftleiterin: Annett Eichstaedt

Wissenschaftlicher Beirat: Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,  
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.  
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Paul Voerkel, Dörthe Uphoff, Dorit Heike Gruhn, unter Mitarbeit von Sophie Uphoff Blay und Ana Clara Scalize Soethe  
Titelabbildung: Agustín Antonio Huerta Ramírez  
Umschlaggestaltung: Hannah Böhlke

© 2021 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-517-5

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1784>

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

# Inhaltsverzeichnis

## **Die HerausgeberInnen**

Germanistik in Lateinamerika: Konzeption und Ausgestaltung eines internationalen Publikationsprojekts.....V

## **Dorit Heike Gruhn**

Fünf große Damen der mexikanischen Germanistik..... 1

## **Dorit Heike Gruhn & Josefin Hahn**

Publikationen der mexikanischen Germanistik im Wandel (1954–2018):  
Literatur, Linguistik, Übersetzung, Landesstudien und Alterität..... 27

## **Nils Bernstein & Claudia García Llampallas**

Von der Empirie zur Ausbildung und dann in die Praxis: zu germanistischen Curricula, zur Lehrerausbildung und zur Lehrsituation in Mexiko..... 57

## **Meike Schröer & Maike Rocker**

Deutsch als Fremd- und Herkunftssprache in der Dominikanischen Republik..... 79

## **Renate Koroschetz de Maragno**

Deutsch in Venezuela..... 99

## **Lissette Mächler & Claudia Esmeralda Clavijo Cruz**

Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Kolumbien..... 121

**Kathrin Schneider & Hendrikje Palm**

DaF in Ecuador: vom Dilemma der Professionalisierung..... 141

**Claudia Ullrich**

Das Deutsche und die Deutschen in Bolivien..... 161

**Paul Voerkerl**Zu Entstehung und Entwicklung der Deutschstudiengänge an  
brasilianischen Universitäten..... 191**Dörthe Uphoff & Victor Almeida Tanaka**Forschungsbeiträge zur Germanistik in der brasilianischen  
Fachzeitschrift *Pandaemonium Germanicum*..... 219**Anelise Freitas Pereira Gondar, Mergenfel A. Vaz Ferreira &  
Ebal Bolacio Sant' Anna Filho**Fremdsprachendidaktische Professionsbildung in Brasilien:  
Herausforderungen und Aussichten am Hochschulbildungsstandort  
Rio de Janeiro..... 243**Stephanie Godiva**Initiativen zur Deutschförderung im Bundesstaat Rio de Janeiro zwischen  
2000 und 2018: theoretische Hintergründe und praktische Umsetzung.....267**Rogéria Costa Pereira**Germanistik im Norden und Nordosten Brasiliens:  
Zwischen Lehrerausbildung und DaF-Unterricht..... 289**Paulo Astor Soethe & Giovanna Lorena Ribeiro Chaves**

Zur Germanistik in Curitiba..... 311

**Werner Heidermann & Georg Otte***Ich sehe alles doppelt* oder: Als Germanist in Brasilien –  
Ein Gespräch mit Georg Otte..... 337**Horst Nitschack**Deutsche Literatur als Weltliteratur. Die Rezeption deutschsprachiger  
Literatur in der *Revista Chilena de Literatura* seit 1970..... 353



**Valeria Vázquez & Nicolas Wallat**

Die deutsche Sprache in Paraguay: gestern – heute – Perspektiven..... 373

**Claudia Barnickel, Jana Blümel & Leticia Hornos**Gestiegene DaF-Nachfrage versus PhilologInnenmangel –  
zur Situation der Germanistik in Uruguay..... 395**Mario López-Barrios & Valeria Wilke**Die Deutschabteilung an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de  
Córdoba, Argentinien: Studiengänge, Forschungsprojekte und internationale  
Kooperationen..... 411**Lila Bujaldón de Esteves & Regula Rohland de Langbehn**

Germanistik an den staatlichen Universitäten Argentiniens..... 435

**Regula Rohland de Langbehn, Lila Bujaldón de Esteves, Facundo Saxe,  
María Ester Vázquez, Adriana Massa, María Sol Pérez Corti &  
Marcelo G. Burello**ProfessorInnen für deutschsprachige Literatur an *Letras*-Abteilungen  
argentinischer Universitäten..... 453**Dorit Heike Gruhn, Dörthe Uphoff & Paul Voerkel**

Betrachtungen zur Germanistik in Lateinamerika. Ein Nachwort..... 485

Verzeichnis der Beiträgerinnen und Beiträger..... 497



# Germanistik in Lateinamerika: Konzeption und Ausgestaltung eines internationalen Publikationsprojekts

Die Idee zur Herausgabe des vorliegenden Sammelbandes entstand Ende 2017 beim 16. Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes (ALEG) in Buenos Aires. Im Rahmen der Sektion „Geschichte der Germanistik“ unter der Leitung von Paul Voerkel wurden fünf Beiträge aus Brasilien und Bolivien vorgestellt und angeregt diskutiert. Im Anschluss an den Kongress kam der Wunsch auf, weitere Länder einzubeziehen und die Forschungsergebnisse in Buchform festzuhalten. Eine erste Ausschreibung zur Beteiligung an dem Projekt wurde im September 2018 veröffentlicht und stieß auf positives Echo, weitere AutorInnen kamen in den folgenden Monaten hinzu.

Die Editionsarbeit war intensiv, eng an den Austausch mit den AutorInnen gebunden und hat sich, nicht zuletzt wegen der Corona-Krise, länger hingezogen als geplant. Doch nun freuen sich alle Beteiligten über das fertige Buch mit insgesamt 21 Artikeln aus elf Ländern. Vertreten sind Argentinien, Bolivien, Brasilien, Chile, die Dominikanische Republik, Ecuador, Kolumbien, Mexiko, Paraguay, Uruguay und Venezuela. Ursprüngliches Ziel war gewesen, Beiträge zu allen lateinamerikanischen<sup>1</sup> Ländern zu sammeln, für einige fanden sich aber aus verschiedenen Gründen keine AutorInnen – damit verbleiben Forschungslücken, die hoffentlich zu einem späteren Zeitpunkt geschlossen werden können. Im Band fehlen, neben Peru, vor allem Staaten aus Zentralamerika und der Karibik. Das hängt wohl auch damit zusammen, dass der DAAD in diesen Ländern kaum vertreten ist. Die Tatsache, dass sich unter den AutorInnen des Bandes immerhin acht (ehemalige

---

<sup>1</sup> Es ist den HerausgeberInnen bewusst, dass der Begriff „Lateinamerika“ nicht unproblematisch ist und unterschiedlich interpretiert werden kann. Er wird in dieser Publikation – nicht zuletzt im Hinblick auf die ALEG – gleichwohl genutzt, um die Länder des amerikanischen Kontinents zusammenzufassen, in denen Spanisch bzw. Portugiesisch Amts- oder hauptsächliche Verkehrssprache ist.

oder aktive) DAAD-LektorInnen sowie fünf DAAD-OrtslektorInnen finden, zeigt, wie sehr diese Mittlerorganisation in die Germanistik der einzelnen Länder hineinwirkt.

Das hier vorgestellte Werk ist jedoch insofern eine Besonderheit, als es nicht vom DAAD oder einer anderen Organisation initiiert bzw. gefördert wurde, sondern sein Entstehen dem Interesse der HerausgeberInnen und dem Engagement zahlreicher AutorInnen verdankt, welche die Germanistik in Lateinamerika mit Leben erfüllen. Vorrangiges Anliegen ist dabei, eine breite Sicht auf die Lage der Germanistik in Lateinamerika zu bieten, und zwar nicht nur als diachronen Abriss, vielmehr bewusst auch unter Einbeziehung aktueller Tendenzen. Den AutorInnen wurde die Wahl gelassen, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich inhaltlich auf das zu konzentrieren, was sie am besten kennen: ihren eigenen Tätigkeitsbereich und das Land, in dem sie leben und arbeiten. Der Band ist somit nicht als „Handbuch“ mit einer vorgegebenen Struktur der Artikel zu verstehen, sondern stellt in unterschiedlich strukturierten Texten die große Vielfalt der Germanistik in Lateinamerika dar. Bei dieser konzeptionellen Offenheit schwingt im Hintergrund der Wunsch mit, Möglichkeiten zur (thematischen) Anknüpfung zu finden und zu benennen – sowohl zwischen Lateinamerika und den deutschsprachigen Ländern als auch zwischen den beschriebenen Einrichtungen und Ländern selbst.

## **Zu Aufbau und Inhalt**

Bezüglich der Reihenfolge haben wir uns aus pragmatischen Gründen dafür entschieden, einen Bogen durch ganz Lateinamerika zu spannen, vom Nordwesten in Richtung Süden. Wenn, wie bei Argentinien, Brasilien und Mexiko der Fall, mehrere Artikel zu einem Land verfasst wurden, haben wir diese nach inhaltlichen Gesichtspunkten geordnet.

Den Beginn bilden drei Beiträge aus Mexiko. Dorit Heike Gruhn stellt fünf Damen vor, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bahnbrechend für die mexikanische Germanistik gewirkt haben: Mariana Frenk-Westheim als Übersetzerin von Literatur und kunsthistorischen Schriften, Marianne Oeste de Bopp als Gründerin der universitären Germanistik im Land, Ilse Heckel als Leiterin der ersten universitären DaF-Abteilung und Vorreiterin der Dramapädagogik, Renata von Hanffstengel, deren Leidenschaft der Fotografie und der Literatur galt, sowie Marlene Rall, die sich vor allem der pädagogischen Grammatik und komparatistischen Studien widmete.

Der anschließende Artikel von Dorit Heike Gruhn und Josefin Hahn analysiert die Publikationen der mexikanischen Germanistik über einen Zeitraum von mehr als 60 Jahren anhand der Erhebung von über 1.000 Titeln, die sich u.a. mit Literatur und Landesstudien auseinandersetzen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den AutorInnen und ihrer Institutionszugehörigkeit, Publikationsmedien und inhaltlichen Schwerpunkten, aber auch den Publikationssprachen sowie der Rolle des

DAAD. Ein auffälliges Merkmal der untersuchten Veröffentlichungen ist ihre starke Konzentration auf wenige AutorInnen und Institutionen.

Es folgt die Untersuchung von Nils Bernstein und Claudia García Llampallas, gegründet auf statistischen Erhebungen und einer Umfrage unter Lehrkräften und KoordinatorInnen im DaF-Bereich in Mexiko. Ausgehend von dem ermittelten quantitativen und qualitativen Ist-Zustand sollen Möglichkeiten zur Optimierung der DaF-LehrerInnen-Ausbildung ausgelotet werden. Insgesamt konstatieren die AutorInnen eine positive Entwicklung, nicht nur was die Deutschlernerzahlen und die subjektive Einschätzung der Bedeutung der deutschen Sprache angeht, sondern vor allem auch bezüglich der DaF-Lehrkräfteausbildung.

Die Karibik ist mit dem linguistisch angelegten Beitrag von Meike Schröer und Maike Rocker zur Dominikanischen Republik vertreten. Dieser beschreibt zunächst die Stellung von Deutsch als Fremdsprache im Land und geht dann näher auf die sprachliche Situation der kleinen Stadt Sosúa ein, in der sich während des Zweiten Weltkriegs eine größere Anzahl von jüdischen, mehrheitlich deutschsprachigen Flüchtlingen niederließ. Obwohl die festen kommunitären Strukturen sich relativ bald auflösten, sind in der Gemeinde nach wie vor Spuren der deutschen Sprache vorhanden, die Untersuchungen zu HerkunftssprecherInnen zulassen.

Die Region der Andenländer (im weiteren Sinne) wird von gleich vier Ländern repräsentiert: Venezuela, Kolumbien, Ecuador und Bolivien.

Nicht ohne Wehmut blickt Renate Koroschetz auf mehr als 40 Jahre Germanistik und DaF in Venezuela zurück. Deutsch kann dort an wenigen Schulen und Universitäten (als Wahlpflichtfach oder studienbegleitend) gelernt werden, an der Universidad Central de Venezuela (UCV) auch im Rahmen eines regulären Studiengangs. Einer der Höhepunkte der venezolanischen Germanistik war die Organisation des ALEG-Kongresses „Brückenschlag“ in Caracas im Jahr 2000, ein weiterer Erfolg die Einrichtung des Aufbaustudiengangs Deutsch als Fremdsprache 2012 an der UCV. Gegenwärtig kann aufgrund der schwierigen politischen und wirtschaftlichen Lage des Landes leider nur noch ein stetiger Abwärtstrend konstatiert werden.

In ihrem Beitrag zu Kolumbien geben Lissette Mächler und Claudia Clavijo einen fundierten Überblick über die Entwicklung der DeutschlernerInnenzahlen und die Institutionen mit Deutschangebot im Land. Ihr Fokus liegt auf der Beschreibung der universitären Strukturen und insbesondere der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften, die v.a. an den Universitäten in Bogotá und Medellín stattfindet. Der grundsätzlich positiven Einschätzung der Potenziale für Deutsch im Land stellen die Autorinnen eine Liste von Vorschlägen und Forderungen zur Seite, die zeigt, dass die Germanistik in Kolumbien sich in den letzten Jahren selbstbewusst entwickelt hat.

Anschließend widmen sich Kathrin Schneider und Hendrikje Palm der Lage in Ecuador. Dieses ist kein „klassisches Einwanderungsland“, das auf eine starke deutschsprachige Heritage-Community zählen kann. Zudem gibt es kein eigenständiges Germanistikstudium im Land. Die Autorinnen legen deswegen ihren

Fokus auf die einzige Universität, die in den letzten Jahren eine verbindliche Deutsch-Komponente in einem Studiengang hatte, und beschreiben anhand der Professionalisierungsdiskussion das Dilemma zwischen einer wünschenswerten Sprachvermittlung und den Einschränkungen im akademischen Unterrichtsalltag.

Claudia Ullrich bringt den LeserInnen ihre Wahlheimat Bolivien aus zwei Perspektiven näher: Zum einen skizziert sie die Geschichte der deutschsprachigen Einwanderung und belegt mit verschiedenen Statistiken, dass L1-SprecherInnen der Gegenwart mehrheitlich bei der mennonitischen Bevölkerung zu finden sind. Zum anderen ordnet sie die DeutschlernerInnenzahlen ein, die sich – wenngleich in bescheidenem Umfang – positiv entwickeln. Sie beschreibt die Lage des DaF-Unterrichts an Schulen, Kulturinstituten und Universitäten und stellt das Curriculum des einzigen Studiengangs im Land vor, der (DaF-)SprachlehrerInnen ausbildet. Bei ihren Überlegungen schwingt immer auch die Frage mit, inwieweit man im Falle Boliviens von einer eigenständigen Germanistik sprechen kann.

Einen Sonderfall stellt Brasilien dar, und zwar in dreifacher Hinsicht: Es ist a) das einzige in diesem Sammelband beschriebene Land, das nicht Spanisch als Staats- bzw. Umgangssprache hat, sondern Portugiesisch; es nimmt b) im Hinblick auf die Größe fast die Hälfte Lateinamerikas ein; und es weist c) mit 17 Universitäten, die einen grundständigen Deutschstudiengang anbieten, die mit Abstand größte Anzahl an dieser Art von Studienangeboten auf dem Kontinent auf. Es darf also nicht verwundern, dass das Land mit gleich sieben Beiträgen besprochen wird. Dabei handelt es sich sowohl um Übersichtsartikel, die sich auf ganz Brasilien beziehen, als auch um Beschreibungen einzelner Regionen bzw. Standorte.

Den Anfang macht der Aufsatz von Paul Voerkel, in dem die Entstehung und Entwicklung der germanistischen Studien in Brasilien nachgezeichnet und kommentiert wird. Der Autor nimmt dabei die Geschichte der Hochschulen im Land als Grundlage und unterscheidet insgesamt sechs Entwicklungsphasen der brasilianischen Germanistik: Vorgeschichte, Gründungsphase (1930–1945), Etablierung (1945–1964), die Zeit der Militärdiktatur (1964–1985), die Phase der Demokratisierung (1985–2000) sowie neuere Tendenzen seit der Jahrtausendwende. Damit wird die Historie des Faches in die gesellschaftspolitischen Strukturen und Herausforderungen des Landes eingebettet.

Im nächsten Beitrag wird ebenso ein geschichtlicher Blick auf die brasilianische Germanistik gewählt. Dörthe Uphoff und Victor Almeida Tanaka untersuchen die Entwicklung der germanistischen Fachzeitschrift *Pandaemonium Germanicum*, die im Jahr 1997 an der Universidade de São Paulo gegründet wurde und sich im Laufe der Zeit als wichtigstes Publikationsorgan für Deutschstudien in Brasilien etabliert hat. Die beiden AutorInnen werten dabei insgesamt 406 zwischen 1997 und 2019 veröffentlichte Artikel nach quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten aus und geben Einblicke in die thematische Entwicklung und Verteilung der Beiträge im Rahmen der verschiedenen germanistischen Teilbereiche.

Im dritten Aufsatz, der sich mit der Situation der Deutschstudien in Brasilien auseinandersetzt, beschäftigen sich Anelise Gondar, Mergengel Vaz Ferreira und

Ebal Bolacio mit der DaF-LehrerInnenbildung an den drei großen öffentlichen Universitäten des Bundesstaates Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ und UFF). Zu diesem Zweck erörtern die AutorInnen zunächst verschiedene Konzepte der Professionsforschung und besprechen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Curricula an den drei Standorten. Im Anschluss daran stellen sie Einschätzungen von mit der LehrerInnenausbildung beauftragten DozentInnen an den betreffenden Hochschulen vor, welche im Rahmen einer Fragebogenstudie erhoben wurden.

Auch der Beitrag von Stephanie Godiva befasst sich mit dem Bundesstaat Rio de Janeiro. Anders als im vorherigen Aufsatz stehen hier jedoch die politischen Maßnahmen zur Förderung des Deutschunterrichts im Kontext internationaler Großveranstaltungen, wie der Fußballweltmeisterschaft 2014 und der Olympischen Spiele 2016, die in Rio de Janeiro ausgetragen wurden, im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Autorin gibt einen umfassenden Überblick über verschiedene Projekte und Bildungsinitiativen, die in den Jahren 2000 bis 2018 die Verbreitung und Demokratisierung des Deutschunterrichts an öffentlichen Einrichtungen zum Ziel hatten.

Der nächste brasilianische Beitrag richtet den Blick auf die Lage der Germanistik im Norden und Nordosten des Landes. Rogéria Costa Pereira präsentiert gründlich recherchierte Zahlen zu Angebot und Nachfrage von Deutschstudien in einer Region, die traditionell weniger mit der deutschsprachigen Einwanderung in Verbindung gebracht wird als der Süden und Südosten des Landes. So ergibt sich ein sehr umfangreiches Bild zu universitären Bildungsmöglichkeiten im Bereich der deutschen Sprache und Kultur, die insbesondere auch in der *Extensão*, d.h. im Kursangebot für Hörer aller Fakultäten wie auch für das nicht-akademische Publikum, angesiedelt sind.

Von der nördlichen Region Brasiliens geht es in dem darauffolgenden Beitrag in den Süden des Landes. Paulo Astor Soethe und Giovanna Lorena Ribeiro Chaves beschreiben die Geschichte eines traditionsreichen Standortes der brasilianischen Germanistik, der Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Curitiba. Neben der institutionellen und personalen Entwicklung dieser Germanistikabteilung werden auch verschiedene Veranstaltungen, Programme und (internationale) Partnerschaften beleuchtet, die im Laufe des über 80-jährigen Bestehens des Fachbereichs entwickelt und ausgerichtet worden sind, wie z.B. der bilaterale Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache in Kooperation mit der Universität Leipzig und zwei große gesamtbrasilianische Deutschlehrerkongresse.

Den Abschluss unseres Rundgangs durch die brasilianische Germanistik bildet ein Interview, das Werner L. Heidermann von der Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) mit dem Übersetzer und Germanisten Georg Otte von der Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) geführt hat. Durch die Vertrautheit der Gesprächspartner erhalten die LeserInnen einen persönlichen Einblick in die akademischen Tätigkeiten und Forschungsgebiete eines deutsch-brasilianischen Hochschullehrers.

Der Cono Sur schließlich ist mit Artikeln aus vier Ländern beteiligt: Chile, Paraguay, Uruguay und Argentinien.

In seinem Beitrag zu Chile geht Horst Nitschack nicht auf die verhältnismäßig hohe Zahl Deutschstämmiger oder die Institutionen für DaF bzw. Germanistik ein, sondern konzentriert sich auf die Literatur – genauer gesagt: auf die Rezeption deutschsprachiger AutorInnen in der wichtigen Fachzeitschrift *Revista Chilena de Literatura*. Anhand des Konzepts von „Weltliteratur“ zeigt er auf, dass die Wahrnehmung von Literatur politischen und gesellschaftlichen Veränderungen unterliegt und deswegen stets aufs Neue begründet und ausgehandelt werden muss.

Valeria Vázquez und Nicolas Wallat belegen in ihrem Artikel die starke Präsenz der deutschen Sprache in Paraguay, wo diese weiterhin als Erst-, Zweit- und Fremdsprache gebraucht wird. Einen wichtigen Anteil daran haben die mennonitischen Siedlungen sowie die teilweise damit verbundenen deutschsprachigen Schulen und Einrichtungen zur LehrerInnenausbildung, in denen Deutsch auch Unterrichtssprache ist. Die Perspektive der AutorInnen beschränkt sich allerdings nicht auf die aus der Einwanderungsgeschichte erwachsenen Strukturen, sondern geht ebenso auf bestehende Potenziale und mögliche Szenarien in der Zukunft ein, die u.a. über eine aktive Nutzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch in den kommenden Jahren eine starke Stellung des Deutschen im Lande erwarten lassen.

Erfreulich ist auch die gestiegene Nachfrage nach DaF-Kursen an Schulen und in der Erwachsenenbildung in Uruguay, von der Claudia Barnickel, Jana Blümel und Leticia Hornos berichten. Besonders die kulturelle Strahlkraft des Goethe-Instituts Montevideo und die engen wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Uruguay tragen zur Attraktivität der Sprache bei. Die andere Seite der Medaille ist allerdings der akute Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal. Eine reguläre Ausbildung für DeutschlehrerInnen ist schon länger geplant, existiert aber bislang nicht. Mit viel Sachkunde legen die Autorinnen die Gründe dar, die die Entwicklung einer professionellen DaF-Lehre im Land ausbremsen, und plädieren für einen pragmatischen Umgang mit dem Status Quo.

Mario López-Barrios und Valeria Wilke rücken ihre *Alma Mater*, die Universidad Nacional de Córdoba in den Fokus, an der neben DaF-Kursen auch drei Abschlussoptionen in Deutsch angeboten werden (*Profesorado*, *Traductorado* und *Licenciatura*). Zunächst zeichnen sie die nunmehr hundertjährige Geschichte der Sprachenfakultät (bzw. ihrer Vorläufer) nach, gehen dann genauer auf Struktur und Berufsprofil der drei Studiengänge ein, umreißen das Profil von Studierenden und Dozierenden und erläutern den Verbleib der AbsolventInnen. Von besonderer Bedeutung für Mobilität und Entwicklung des Fachbereichs sind die zahlreichen Kooperations- und Forschungsprojekte sowie die Unterstützung durch verschiedene DAAD-Programme und -LektorInnen.

Lila Bujaldón de Esteves, Regula Rohland de Langbehn und ihre MitarbeiterInnen zeichnen die Entwicklung der germanistischen Lehre an den Staatsuniversitäten Argentiniens seit Anfang des 20. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts nach. Beschrieben werden die Standorte dieser Lehre, die Studienangebote, die Charakte-



ristika der unterschiedlichen Stellen in dem Bereich, aber auch Bibliotheken mit germanistischen Beständen. Eingegangen wird ebenfalls auf die Möglichkeiten, an diesen Universitäten zu forschen, auf einschlägige, dort abgehaltene Tagungen und auf germanistische Serienpublikationen. Sichtbar wird eine rege literaturwissenschaftliche Tätigkeit, die in der Vergangenheit von mehreren ExilantInnen mitgeprägt wurde.

Den Abschluss des Bandes bildet das Verzeichnis argentinischer LiteraturwissenschaftlerInnen von Regula Rohland de Langbehn, Lila Bujaldón de Esteves, Facundo Saxe, María Ester Vázquez, Adriana Massa, María Sol Pérez Corti und Marcelo G. Burello. Ausgehend von der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in der die Entwicklung der universitären Germanistik in Argentinien ihren Anfang nahm, stellen die AutorInnen wichtige Persönlichkeiten des Fachbereichs und ihre Arbeitsfelder in biographischen Kurzabrisen vor. Man blickt auf äußerst schaffensreiche Jahrzehnte zurück, mit unzähligen Forschungsarbeiten, Anthologien und Übersetzungen deutschsprachiger Literatur, wobei immer wieder auch die Exilproblematik aufscheint.

Den Länderbeiträgen wird in diesem Band – aus gutem Grund – viel Platz eingeräumt, jedoch sollten auch die zahlreichen Querverbindungen sichtbar werden. Im Nachwort unternehmen wir als HerausgeberInnen den Versuch, einige der in den Einzeldarstellungen beschriebenen Aspekte aufzugreifen und in eine umfassendere Gesamtsicht zu überführen, aus der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Germanistik in Lateinamerika hervorgehen. Diese wird notwendigerweise unvollständig bleiben, doch vertrauen wir auf die synthetischen Fähigkeiten der LeserInnen, in dem bunten Mosaik der Beiträge weitere, allgemeinere Tendenzen und Anknüpfungspunkte zu entdecken.

## **Ein herzliches Dankeschön**

An dieser Stelle darf der explizite Dank an die AutorInnen der in diesem Band gesammelten Beiträge nicht fehlen. Sie alle haben, trotz der Pandemiesituation und anderen Herausforderungen, mit ihren Texten und ihrem Engagement zu seinem Gelingen beigetragen. Dem DAAD sei dafür gedankt, dass er die Reise der HerausgeberInnen zum ALEG-Kongress in Buenos Aires förderte. Auch für die ideale Unterstützung des FaDaF und die angenehme Zusammenarbeit mit dem Verlag möchten wir uns bedanken, insbesondere bei Frau Eichstaedt, bei Frau Middeke und bei Frau Böhlke für die Lektüre und die vielen nützlichen Tipps.

Allen LeserInnen wünschen wir nun eine inspirierende Lektüre!

Paul Voerkel, Dörthe Uphoff, Dorit Heike Gruhn

Rio de Janeiro / São Paulo / Puebla, im Februar 2021



# Fünf große Damen der mexikanischen Germanistik

*Dorit Heike Grubn*

La presente semblanza presenta a cinco personalidades femininas que, en la segunda mitad del siglo XX, tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de la germanística mexicana: Mariana Frenk-Westheim, Marianne Oeste de Bopp, Ilse Heckel, Renata von Hanffstengel y Marlene Rall. Primeramente, se pondrán de relieve algunos aspectos que comparten entre ellas como, por ejemplo, su labor para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para, después, enfocarnos en los intereses y méritos particulares de cada una.

## 1 Nomen est Omen

Wer an die schicksalhafte Bedeutung von Namen glaubt, könnte bei ihnen fündig werden. *Renate*, die Wiedergeborene. Ist ein Neuanfang in einem anderen Land nicht wie eine Wiedergeburt? Alle fünf herausragenden Frauenpersönlichkeiten, die wir in diesem Text kurz vorstellen möchten, sind in jungen Jahren von Deutschland in Richtung Westen gegangen, auch das ist in den Namen enthalten, und haben in Mexiko, genauer gesagt in Mexiko-Stadt, dauerhaft eine neue Wirkungsstätte gefunden. *M* wie *Mexiko*, *Marianne West*, *Marianne Frenk-Westheim*, *Marlene Zinn de Rall*. Die Vornamen Marianne und Marlene lassen sich auf das hebräische Mirjam (Maria) zurückführen, was – neben anderen Interpretationsmöglichkeiten – die Fruchtbare, aber auch die Ungezähmte (vgl. Rapp 2007: 1) bedeuten soll. Fruchtbar in ihrem Schaffen waren sie alle fünf. Und zähmen ließen sie sich nicht. Im Gegenteil: Zielstrebig und mit festem Willen arbeiteten sie an ihren Projekten, schufen auf diese Weise Neues, auf Grundlage einer Geisteswelt, die ihren Ursprung in der „alten Welt“ hatte. Dabei können sie aber nicht hart und unnachgie-

big vorgegangen sein – das hätte in einem Land wie Mexiko keine Früchte getragen – sondern müssen weich und dehnbar gewesen sein, Eigenschaften des Zinns, ebenfalls in einem der Namen enthalten. Auf diese Weise haben sie Neues in schon Bestehendes eingebunden.

Ein bisschen durcheinander kommt man schon mit ihren Namen, fast fühlt man sich an den Pseudonym-Virtuosen B. Traven erinnert. Denn sie erscheinen mal mit deutschem, mal mit eingespansichem Vornamen (Mariana, Renata), mal mit einem, mal mit mehreren Nachnamen (Bopp oder Oeste de Bopp, Frenk oder Frenk-Westheim, Rall oder Zinn de Rall). Das ist einerseits auf die Gepflogenheit der spanisch- und portugiesischsprachigen Welt zurückzuführen, sowohl den Nachnamen des Vaters als auch den der Mutter zu verwenden, aber auch darauf, dass „unsere Damen“ die Nachnamen der Ehemänner trugen oder dem ihren anhängten; bei Frenk-Westheim waren es sogar zwei Ehemänner, eben Frenk und Westheim. Darüber hinaus schrieben zwei der Frauen gelegentlich auch unter Pseudonym: Marianne West (Oeste de Bopp) und Renata Sevilla (Hanffstengel). In Literaturverzeichnissen muss man die Frauen folglich unter mehreren Buchstaben suchen (Ausnahme Ilse Heckel). In diesem Essay greifen wir auf ihre in Mexiko am häufigsten verwendeten Namen zurück (in der Tabelle kursiv gedruckt).

**Tab. 1:** Namen und Lebensdaten der fünf vorgestellten Frauen

Name	Lebensspanne	Weitere Namen	In Mexiko seit	Eingebürgert
Marianne Frenk-Westheim	1898–2004	<i>Mariana Frenk-Westheim</i> , Marianne Frenk, Mariana Frenk, Marianne Helen Frenk, Marianne Helen Freund (Freund war ihr Mädchenname) (vgl. Katalog der Deutschen Nationalbibliothek)	1930	1936
<i>Marianne Oeste de Bopp</i>	1904–1985	Marianne Bopp Pseudonym: Marianne West	1928	1940
<i>Ilse Heckel</i>	1921–2005	Ilse Heckel Simon	1925	1934
Renate von Hanffstengel	1934–2018	<i>Renata von Hanffstengel</i> , Renata von Hanffstengel Pohlenz, Pseudonym: Renata Sevilla	1957, definitiv ab 1962	1961
<i>Marlene Rall</i>	1940–2003	Marlene Zinn de Rall	1969	nein

## 2 Verschiedene Perspektiven auf die Damen

Man könnte sie aus feministischer Perspektive betrachten: Fünf Frauen, die zu einer Zeit, in der Mexiko von politischen und sozialen Spannungen gezeichnet war (Schlagwort 1968<sup>1</sup>) und Frauen sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich noch in den Hintergrund gedrängt wurden, neben ihrem Dasein als Ehefrau und (in vier der Fälle) auch als Mutter, der überlieferten Rollenverteilung trotzten und ihren Talenten und schöpferischen Kräften Wege bahnten.<sup>2</sup> In der Tat ist zumindest bei zwei von ihnen ein ausgeprägtes Interesse an der Gleichstellung der Frau belegt: Oeste de Bopp veröffentlichte den Essay *La mujer en la universidad* (1956), Hanffstengel portraitierte mit ihrer Kamera Frauen aus armen Bevölkerungsschichten und stellte wiederholt die Benachteiligung der Frau an den Pranger (vgl. López 2018: o.S.).

Dennoch will sich bei keiner der fünf der Eindruck einstellen, sie hätten sich in ihrem akademischen Umfeld als Frau benachteiligt oder gar ausgegrenzt gefühlt. Lassen wir hier doch in Stellvertretung Marianne Oeste de Bopp sprechen (vgl. 1956). Zunächst kritisiert Bopp hart die geschichtliche Ausgrenzung der Frau aus dem Geistesleben: vielleicht wichtigstes mexikanisches Beispiel ist Sor Juana Inés de la Cruz<sup>3</sup>, welche sie im Übrigen in Teilen selbst übersetzt und im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht hat. Doch dann heißt es<sup>4</sup>:

Die mexikanische Frau an der Universität der Gegenwart, die dank der liberalen Ideen der großen Männer der Unabhängigkeit und der Revolution bis auf wenige bewundernswerte Ausnahmen niemals an dem rauen Kampf der ersten Zeiten teilnehmen musste, niemals zu diesem Typus der kämpferischen Suffragette werden musste, fand sie doch ihren Weg bereits vorgezeichnet und ohne Hindernisse vor – sie sollte ab und zu an die bitteren Kämpfe ihrer Schwestern in anderen Ländern denken, um das zu schätzen, was diese auch für sie erreicht haben.<sup>5</sup> (Bopp 1956: 151)

Es folgen Ausführungen zu den Vorurteilen gegen Frauenbildung im 19. Jahrhundert, dann eine genau mit Zahlen belegte Nachzeichnung des Einzugs der Frauen ins mexikanische Bildungswesen. Natürlich nicht ohne den Hinweis, dass viele am

---

<sup>1</sup> Die Studentenunruhen von 1968 mündeten am 2. Oktober im Massaker von Tlatelolco mit vielen Toten.

<sup>2</sup> Ilse Heckel hatte in dieser Hinsicht sogar eine (ermutigende) Vorgeschichte, gehörte ihre Mutter doch zu den ersten weiblichen Medizinstudierenden Deutschlands (vgl. UNAM 1996: 239f.).

<sup>3</sup> Mexikanische Nonne und Dichterin (1648-1695).

<sup>4</sup> Alle fremdsprachlichen Textstellen in diesem Kapitel wurden von der Autorin übersetzt.

<sup>5</sup> Im Original: *La mujer universitaria mexicana de hoy, que gracias a las ideas liberales de los grandes hombres de la Independencia y de la Revolución, con pocas admirables excepciones, nunca tuvo que tomar parte en la acre lucha inicial, nunca tuvo que desarrollar aquel tipo de la suffragette luchadora, sino que encontró su camino sin obstáculos y ya trazado – ella debe recordar algo de las amargas luchas de sus hermanas en otros países para apreciar lo que ganaron también para ella.*

Ende doch Hausfrau und Mutter wurden und Führungspositionen in und außerhalb der Universitäten weiterhin mehrheitlich von Männern besetzt blieben. Letztendlich preist sie aber die Universität als den Ort, an dem Frauen sich entwickeln können:

Sappho, Roswitha von Gandersheim, die Heilige Theresa und Sor Juana, sowie all die anderen großen Frauen, heute müssten sie an unserer Universität studieren, wenn sie ihre intellektuellen Fähigkeiten entwickeln und diese nutzbringend einsetzen wollten.<sup>6</sup> (ebd.: 161)

Eine rein feministische Perspektive auf die fünf Frauen würde also zu kurz greifen, zumal sich das Panorama für Frauen ab den 1980er Jahren in Mexiko zunehmend öffnete.

Darüber hinaus – und auch das spricht gegen die feministische Perspektive – gelten zwar die in Mexiko üblichen sozialen Regeln auch für Europäerinnen, aber eben doch nicht so ganz. Die Haltung, die da dahintersteht, wird *malinchismo* genannt. Dieser Begriff geht auf Cortés' indigene Dolmetscherin Malinche zurück, die wesentlich zum Erfolg der spanischen Eroberungszüge (1519-1521) beitrug. Der Malinche haftet der Ruf einer Verräterin an, bis heute steht sie in Mexiko dafür, Fremdes höher zu werten als Eigenes. In unserem Zusammenhang heißt das: Einer Europäerin wird (auch heute noch) in Mexiko eine gewisse Ehrerbietung entgegengebracht, es werden ihr größere Freiräume zugestanden.

Eng damit verbunden ist ein weiterer Aspekt, der sich ebenfalls als Ausgangsperspektive für diesen Essay anbieten könnte: Sie alle betraten Neuland, waren Pionierinnen in ihrem Bereich in Mexiko. Eine universitäre Germanistik gab es bis Mitte der 1950er Jahre in Mexiko nicht, für diese hat Marianne Oeste de Bopp den Grundstein gelegt. Ebenso wenig bestand ein institutionell verankertes Sprachenzentrum, hier war Ilse Heckel tragend als Mitgründerin des Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Der mexikanische Schriftsteller Juan Rulfo war in Deutschland unbekannt, bis Mariana Frenk-Westheim ihn ins Deutsche übersetzte. Von den deutschsprachigen Exilanten in Mexiko wusste niemand Genaueres, bis Renata von Hanffstengel (zusammen mit Cecilia Tercero) dieses Kapitel unter geschichtlichen und literarischen Gesichtspunkten aufarbeitete. Zu pädagogischer Grammatik und interkulturellem Dialog im Fremdsprachenunterricht wurde nicht geforscht – das brachte Marlene Rall (zusammen mit ihrem Ehemann Dietrich Rall) sozusagen auf dem Silbertablett<sup>7</sup> nach Mexiko. Es scheint, dass die Frauen in Zeiten des kulturellen und akademischen Aufbruchs lebten, denn für ihre Projekte fanden sie regel-

<sup>6</sup> Im Original: Sappho, Roswitha de Gandersheim, Santa Teresa y Sor Juana, y todas las grandes mujeres, tendrían hoy que estudiar en nuestra universidad en caso de querer desarrollar sus capacidades intelectuales y hacerlas productivas.

<sup>7</sup> In Anspielung auf Marlene Ralls Artikel *Grammatik auf dem Silbertablett* (vgl. Rall 1985).

mäßig Förderer<sup>8</sup> und Unterstützer. Letztendlich – und das schwingt im Vorgesagten bereits mit – sind die fünf Damen aber auch aus einem individualistischen Blickwinkel heraus zu betrachten: als außergewöhnliche Persönlichkeiten, die in ihren ureigenen Interessengebieten Außergewöhnliches zu leisten wussten.

### 3 Gemeinsamkeiten der fünf Frauen

Sie waren Zeitgenossinnen, kannten sich gegenseitig und lebten alle in derselben Stadt. Ihre jeweiligen Geburtsdaten lagen teils mehrere Jahrzehnte auseinander, weniger aber ihre Todestage, die einen wohnten dem Ableben der anderen bei (vgl. z.B. Decker, o.J.: 158<sup>9</sup> und Zinn de Rall 1994). Ob alle es gutgeheißen hätten, zusammen in einem Text vereint zu sein, sei dahingestellt, das Spektrum ihrer gegenseitigen Beziehungen reicht von inniger Freundschaft bis hin zu kühler Distanz. Wir tun es doch, weil unser Augenmerk sich zunächst auf das richtet, was sich – aus rückblickender Perspektive – als Gemeinsamkeiten der fünf herauskristallisiert. Anschließend wird dann auf die besonderen Schaffensfelder jeder einzelnen eingegangen.

#### 3.1 Persönliche Gemeinsamkeiten und deren Ausnahmen

Sicher, starke Persönlichkeiten, seien es nun Männer oder Frauen, lassen sich nicht einfach so in einen Topf werfen. Deshalb verwundert es nicht, dass bei mehreren der von uns angelegten Kriterien immer eine der Damen außen vor bleibt: Eine trug das Omen nicht in ihrem Namen, vielleicht weil sie schon als Vierjährige nach Mexiko kam (Heckel), eine hatte eine mexikanische (allerdings deutschstämmige) Mutter (Hanffstengel), eine war keine Mutter (Rall), eine hatte kein abgeschlossenes Studium und bekleidete nie eine Führungsposition an der UNAM (Frenk-Westheim), eine stieg erst voll ins akademische Leben ein, als ihre Kinder schon fast erwachsen waren (Oeste de Bopp), eine ging neben ihrer akademischen Tätigkeit mit mindestens genauso großem Einsatz ihrer fotografischen Leidenschaft nach (Hanffstengel), eine hinterließ nur ein sehr kleines gedrucktes Werk (Heckel), eine ließ sich nie einbürgern (Rall), eine begann erst mit 94 Jahren, eigene Prosa (statt Übersetzungen) zu veröffentlichen (Frenk-Westheim), und nur von einer ist keinerlei künstlerische Betätigung (jenseits der Beschäftigung mit Literatur) überliefert (Oeste de Bopp). Denn vier der Frauen hatten ein sehr enges Verhältnis zur Kunst. Marlene Rall spielte Geige, flog sogar mehrmals im Jahr eigens für musi-

---

<sup>8</sup> Personenbezeichnungen in der generischen maskulinen Form beziehen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter. Die Verwendung dieser unterliegt deswegen keiner ideologischen Auffassung, sondern folgt lediglich Aspekten der Sprachökonomie, Stilistik und der besseren Lesbarkeit.

<sup>9</sup> Zitat von Ingrid Decker: „Als ich am 25.6.04 zufällig zu Besuch bei meiner Freundin, Renate von Hanffstengel, in Mexiko weilte, die Frau Westheim gut und lange Jahre kannte, läutete das Telefon und eine Verwandte teilte ihr mit, dass Marianne Frenk Westheim am Tag zuvor, am 24.6.04, wenige Tage nach ihrem 106. Geburtstag verstorben sei.“

sche Proben nach Deutschland, und eigentlich hätte sie Berufsmusikerin werden wollen (vgl. Rall 2005: 25f.). Marianne Frenk-Westheim war in ihrer Jugend Chorsängerin, später fungierte sie als Kuratorin des Nationalen Museums für Moderne Kunst (vgl. Jäger 2004: o.S.). Wehmütig konstatiert sie im Alter von 105 Jahren: „Ich bin immer begleitet von Musik, höre so viel ich kann. Und ich glaube, ich wäre eine gute Liedsängerin geworden. Jetzt ist es schon ein bisschen zu spät“ (Burkhard; Huffs Schmid 2006: Min. 43:20-43:45). Renata von Hanffstengel war in jungen Jahren Balletttänzerin, später widmete sie sich der Fotografie. Ilse Heckel liebte das Theater, spielte auch selbst und schrieb Stücke. Und Marianne Oeste de Bopp? Sie schien ganz im akademischen Leben aufzugehen und hätte wahrscheinlich auch nie einen anderen Beruf ergreifen wollen. Und damit umrahmt sie die anderen vier auf besondere Art und Weise. Sie hatte nämlich ein besonderes Anliegen, das zur Antriebskraft ihres Schaffens werden sollte.

### 3.2 Mittlerinnen zwischen (Wahl-)Welten

Die Frage, die wir uns stellen müssen, ist nämlich die nach dem Verhältnis der Frauen zu Deutschland. Standen sie jeweils mit einem Bein in Deutschland und mit dem anderen in Mexiko? Nun, es ist komplizierter.

Frenk-Westheim stammte aus einer jüdischen Familie, 1930 wanderte sie mit Mann und Kindern von Deutschland, wo Hitler die Atmosphäre bereits vergiftete (vgl. Burkhard; Huffs Schmid 2006: Min. 16:56-17:25), nach Mexiko aus. Auch nach Kriegsende dachte sie keinen Moment daran, zurückzugehen. In Mexiko hatte sie sich bald eingelebt. „Insgesamt schließen die Frenks innerhalb der deutschen Kolonie kaum tiefere Freundschaften, sondern bewegen sich mehr in mexikanischen Künstler- und Intellektuellenkreisen“ (Jäger 2004: o.S.). So erklärt sich, dass Mariana fast ausschließlich ins Spanische übersetzte, wichtigste Ausnahme sind die Werke Rulfos. Die Deutschen, mit denen sie Umgang hatte, waren Exilanten: Stalinisten, Trotzkisten, Sozialdemokraten..., untereinander politisch heillos zerstritten. Die Frenks wurden in eine Schublade gesteckt: „Wir waren aufgrund der Freundschaft mit den Rühles Trotzkisten, was insofern ein absoluter Blödsinn war, weil wir in erster Linie keine politischen Menschen waren“ (Schätze 1998: o.S.). Nicht Deutschland selbst (einmal abgesehen von ihrer Geburtsstadt Hamburg), wohl aber dessen Sprache und Literatur ist Mariana immer verbunden geblieben. „Man kann doch eine Sprache nicht für die Morde verantwortlich machen, die von denen begangen wurden, die sie sprachen“<sup>10</sup>, erklärt sie (vgl. Glantz 2013).

Mariana Frenk-Westheim war vom Schlimmsten verschont geblieben. Ebenso wie Ilse Heckel, die ja schon seit 1925 in Mexiko lebte. Nach dem Krieg hielt sie sich dann mehrmals als Stipendiatin und Forscherin in Deutschland auf. Marlene Rall wurde während des Krieges geboren und war fünf, als dieser endete.

<sup>10</sup> Im Original: No se puede acusar a una lengua de los asesinatos cometidos por quienes la hablaban.



Sie konnte allerdings die Spuren, die die Nachwirkungen der Luftangriffe jener Zeiten langfristig in ihrer Erinnerung hinterlassen hatten, nie aus ihrer Existenz verbannen, welche ansonsten so reich an Kenntnissen, Begegnungen, Reisen und Erfahrungen war. Das Thema des mangelnden Urvertrauens in das Leben kehrte in unseren Unterhaltungen immer wieder,<sup>11</sup>

schreibt Dieter Rall (2005: 7). Marlene wollte nirgendwo fest verankert sein (vgl. a.a.O.: 13), unternahm unzählige Reisen, Mexiko und die UNAM wurden zur „Operationsbasis“ des Ehepaars (ebd.: 203). Immer wieder kehrte sie nach Deutschland zurück, ihrem geistesgeschichtlichen, literarischen, musikalischen Ausgangspunkt, der ihrem Leben und ihren Schriften Beständigkeit verlieh. Doch eine unsichtbare Kraft hat sie von dort auch immer wieder fortgestoßen.

Ähnlich mag das im Leben von Renata von Hanffstengel gewesen sein, dokumentiert ist es nicht. Auch sie erlebte ihre Kindheitstage unter der Macht der Nationalsozialisten, später dann den Krieg. Schon mit 19 Jahren (!) verlässt sie Deutschland (1953). Die Politik entdeckte sie, als sie 1968 die Studentenunruhen in Mexiko-Stadt mit ihrer Kamera begleitet. Das Politikum der deutschsprachigen Exilanten im Mexiko der 1930er und 1940er Jahre nahm sie aber erst wahr, als sie zwischen 1978 und 1981 als Kulturattaché der mexikanischen Botschaft und Promovendin eine Zeitlang in Ostberlin lebte (vgl. Melzer 2018). Das Thema ließ sie seitdem nicht mehr los, zusammen mit Cecilia Tercero, Schülerin von Marianne Oeste de Bopp (vgl. Rall; Rall 2003b: 236) und weiteren Akademikern gründete sie 1987 in Mexiko-Stadt das Interkulturelle Forschungsinstitut Deutschland-Mexiko (Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas) kurz I.I.I. genannt, das dieses Exil facettenreich aufarbeitete (vgl. Künste im Exil, o.J.).

Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg haben tiefe Spuren in der Fremdwahrnehmung der Deutschen hinterlassen. Für kulturliebende Gemüter eine schmerzhaft Erfahrung, werden Deutsche doch in Mexiko (und anderswo) bis heute mit dieser dunklen Epoche immer wieder konfrontiert, ja sogar häufig als deren Verfechter vermutet.

Warum das alles bei Marianne Oeste de Bopp stärker, vielleicht auch bewusster einschlug, lässt sich nicht abschließend klären. Nationalsozialismus und Krieg musste sie selbst nicht miterleben – schon 1928 verließ sie Deutschland als 18-Jährige. Aus einem erzkonservativen Elternhaus stammend, hatte sie sich zu Zeiten der Weimarer Republik auf die Seite der Sozialdemokratie geschlagen, Pabisch und Bopp (2010: 210) charakterisieren sie als „liberale Denkerin, [...] die eindeutig mehr links stand“.

---

<sup>11</sup> Im Original: Sin embargo, no pudo alejar de su existencia – tan rica en conocimientos, encuentros, viajes y experiencias – las huellas que dejaron en su memoria las secuelas de los bombardeos ocurridos en aquella época. La falta de una confianza innata en la vida fue un tema recurrente en nuestras conversaciones.

Während Hanffstengel und Rall erst nach Mexiko-Stadt kamen, als die dortige deutsche Kolonie (eingewandert seit Ende des 19. Jahrhunderts) sich nicht mehr offen zum Nationalsozialismus bekannte, lebten Frenk-Westheim, Heckel und Oeste de Bopp in der Stadt, als diese Kolonie „zu 99% aus Nazis bestand“ (ebd.: 212). Frenk-Westheim ließ diese links liegen und wandte sich mexikanischen Künstlern zu, von Heckel ist diesbezüglich nichts überliefert (die Familie zog erst 1931 in die Hauptstadt, 1948 heiratete Heckel einen Mexikaner, vgl. UNAM 1996: 240). Doch Marianne Oeste de Bopp suchte Anschluss in der Kolonie, zeichnete „das Deutschtum in Mexiko“ für die Jahre 1933 bis 1947 detailliert in ihren Tagebüchern nach, war Mitglied im Deutschen Frauenverein in Mexiko-Stadt, hielt 1936 dort sogar einen Vortrag. Mit ihrer liberalen Gesinnung stieß sie dabei natürlich auf Ablehnung, wurde letztendlich sogar von allen deutschen Vereinigungen ausgeschlossen. Unbegreiflich war für sie, dass sie als deutsche Nichtjüdin auch von der exil-jüdischen Gemeinde verstoßen wurde.<sup>12</sup> 1938 reist sie mit ihrer Familie noch einmal nach Deutschland, nur um bald entsetzt wieder nach Mexiko zurückzukehren und die Einbürgerung zu beantragen (vgl. Pabisch; Bopp 2010: 212f.). In ihrem Tagebuch hält sie fest: „Was ist nun Deutschland? Nichts mehr von dem Land, in dem man aufwuchs, ein fremdes Land. [...] Es ist eine äußere Emigration, ein bewusster Akt, das Exil zu suchen, weil man mit den eigenen Leuten in der alten Heimat nicht mehr zurechtkommt“ (ebd.). Pabisch und Bopp lasen daraufhin den alles erklärenden Satz folgen: „Gleichzeitig entsteht dabei bei Marianne Bopp schon der Wunsch, ihr Land eines Tages wieder in seiner geistigen Größe von außen zu reformieren“ (ebd.). Was Oeste de Bopp später für die Germanistik in Mexiko leistete, muss als „Missionsarbeit“ (ebd.: 220) verstanden werden. Nichts lag ihr so am Herzen wie „die Überwindung der geistigen Niederlage durch die Hitlerzeit“ (ebd.).

Und das – so meinen wir – spielt auch in das Wirken der anderen Frauen hinein, ohne allerdings eine solche Macht zu entfalten, wie bei Oeste de Bopp. Deutliche Worte findet Marlene Rall in einer ihrer imagologischen Studien:

Zivilisation und Barbarei, diese antagonistischen Konzepte, die von Europa nach Amerika getragen wurden, scheinen die wiederkehrenden Parameter in mexikanischen Schriften zu sein, die mit Deutschland in Zusammenhang stehen; jetzt aber ist die Zivilisation nicht mehr hier und die Barbarei dort, oder umgekehrt, sondern Deutschland wird zum Ort beider Extreme.<sup>13</sup> (Rall; Rall 2003a: 261)

<sup>12</sup> „Die traurigste Erfahrung für Marianne Bopp lag in der Erkenntnis, dass sie die meisten Deutschen in der Kolonie ablehnten. Jedoch auch eine andere bittere Pille musste sie schlucken. Als sie sich nämlich den deutschen Juden zuwenden wollte, lehnten die sie mit wenigen Ausnahmen auch ab, obwohl Mariannes Standpunkt allen bekannt war.“ (Pabisch; Bopp 2010: 213).

<sup>13</sup> Im Original: La civilización y la barbarie, estos conceptos antagónicos, llevados de Europa a América, parecen ser los parámetros recurrentes en las escrituras mexicanas relacionadas con Alemania, pero ahora ya no es la civilización acá, barbarie allá o al revés, sino Alemania como sitio de los dos extremos.

Ist die Triebfeder solcher Studien nicht im Grunde auch die Auflehnung dagegen, ständig als etwas betrachtet zu werden, was man gar nicht ist, auf keinen Fall sein will? Hatten sie deshalb Identitätskonflikte? Für Mariana Frenk-Westheim ist die Sache ganz klar:

Das ist ja die große Mode, die Identitätssuche. Und das hat mal jemand erfunden, und ich glaube, daß es wirklich eine Modeangelegenheit ist. Jeder anständige Mensch hat Identitätskonflikte. Wenn nicht, ist er kein denkender oder kein anständiger Mensch. Ich habe in meinem ganzen Leben keine Identitätskonflikte gehabt. Ich bin eine Frau auf der Erde und unter dem Himmel. Das ist meine Identität. (Zit. nach Schütte 1998: o.S.)

Ob Identitätskonflikte wirklich durchweg als Modeerscheinung zu sehen sind, sei dahingestellt. Hanffstengel, deren Vorfahren mütterlicherseits im 19. Jahrhundert von Deutschland nach Mexiko ausgewandert waren, räumt ein, auf die Frage nach ihrer Identität keine klare Antwort geben zu können (vgl. López 2018).

Dass sie mit der anderen Kultur verschmolzen sei, lehnt Frenk-Westheim aber ab. Ihre Kultur gründet in Freundschaften, in gemeinsamen Interessen:

Sagen wir, ein Mensch, aus einer ganz anderen Kultur, von der ich nichts weiß, wenn er – in Literatur, Musik vor allem, aber auch in Malerei, dieselben Dinge ihn anziehen und bereichern, beglücken, dann ist sofort eine Verwandtschaft, eine gemeinsame – sagen wir in Anführungszeichen – Nationalität da, statt der wirklichen Nationalität. (Burkhard; Huffs Schmid 2006: Min. 44:52-46:18)

Dem ist nichts hinzuzufügen. Nicht Entwurzelte waren sie, sondern Wanderinnen. Oder, um es in moderner Terminologie auszudrücken: Es geht nicht um ein additives oder gar substitutives Modell, bei dem der einen Kultur eine andere aufoktroiiert oder gar die eine durch die andere ersetzt wird, sondern: „Die verschiedenen [...] Kulturen, zu denen ein Mensch Zugang gefunden hat, [...] interagieren beim Entstehen einer reicheren, integrierten, plurikulturellen Kompetenz“ (Europarat 2001: 1.4). Diese Kompetenz verkörperten sie alle fünf, zweifelsohne. Und wurden damit zu Mittlerinnen zwischen den Welten. Ihr Streben richtete sich darauf, die eine Welt der anderen näherzubringen.

### 3.3 Grundsteinlegerinnen und Stützpfeiler der Germanistik an der UNAM

Die Hauptmotivation, die fünf Frauen in diesem Text zu vereinen, gründet auf ihrer wichtigsten Gemeinsamkeit: ihren Verdiensten um die mexikanische Germanistik. Dabei ist ihr Name untrennbar mit dem Werdegang der Germanistik und des Faches Deutsch als Fremdsprache an der UNAM verbunden. Klarzustellen ist, dass die UNAM bis heute überhaupt die einzige Universität in Mexiko ist, die die

Möglichkeit eines grundständigen Germanistikstudiums bietet.<sup>14</sup> Insofern ist es nicht übertrieben, zu behaupten, dass die fünf Frauen nicht nur die Grundsteine der Germanistik an der UNAM gelegt haben, sondern auch die Grundsteine der mexikanischen Germanistik an sich. Bis auf eine (Marlene Rall, die schon als Promovierte nach Mexiko kam), studierten die Frauen auch dort oder besuchten Kurse. Ilse Heckel absolvierte ihre gesamten Studien bis zur Promotion an der UNAM, Hanffstengel durchlief einen Master. Frenk-Westheim war ein besonderer Fall: die finanziellen und familiären Umstände erlaubten ihr kein reguläres Studium, so schrieb die sprach- und literaturbegeisterte junge Frau sich nach dem Abitur lediglich als Gasthörerin der Romanistik an der Universität Hamburg ein. Welche Kurse sie später an der UNAM belegte, ist nicht überliefert. Marianne Oeste de Bopp setzte 1948 ein vormals in Berlin begonnenes Studium an der UNAM fort. Doch was tun, wenn Germanistik nicht angeboten wird? Dazu können uns Pabisch und Bopp (2010: 216) Auskunft geben:

Außerdem gab es zu der Zeit noch keine Germanistik in Mexiko – die etablierte sie selbst erst 1955, so dass sie zuerst Hispanistik, Anglistik und Vergleichende Kulturgeschichte an der Universität (UNAM) studieren musste.

Zu dem Zeitpunkt, als Oeste de Bopp mit Unterstützung des damaligen Leiters der Abteilung für Fremdsprachen, Dr. Julio Jiménez Rueda, die universitäre Germanistik ins Leben rief, nämlich 1955, hatte sie ihre eigenen „fachfremden“ Studien allerdings längst mit Auszeichnung abgeschlossen. Die Germanistik existierte zunächst als Unterabteilung der Modernen Sprachen, ab 1966 dann als eigene Abteilung, welche sie zwischen 1966 und 1976, dem Jahr ihrer Pensionierung, selbst leitete. Im Jahre 2012 wurde der *Premio Marianne Oeste de Bopp* für besondere Leistungen bei der Abschlussarbeit in Letras Alemanas an der UNAM eingerichtet (bisher aber nur zwei Mal verliehen, vgl. UNAM 2019).

Als Leiterin der Germanistik folgte ihr Marlene Rall, teils in Personalunion mit Renata von Hanffstengel, wobei letztere für Literatur und Marlene für Sprache und Didaktik zuständig war. Darüber hinaus war Marlene Anfang der 1980er Jahre auch Koordinatorin des Postgraduierten-Studiengangs in Hispanischer Linguistik.

Im Jahr 1966 kam es zu einer weiteren Gründung an der UNAM: Es entstand das Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), das Unterricht in verschiedenen Sprachen anbot und später auch Sitz der Postgraduierten-Studiengänge (*Maestría* und *Doctorado*) in Angewandter Linguistik wurde.<sup>15</sup> Ilse Heckel war tragende Gründerin des CELE und baute dort die Deutschabteilung auf. Diese leitete sie dann auch wiederholt, vor allem in den Gründerjahren. Sie war es auch, die mit

<sup>14</sup> Zum einen die *Licenciatura en Lenguas y Literaturas Modernas (Letras Alemanas)* mit literarischem Schwerpunkt, zum anderen, seit 2003, die als Fernstudium konzipierte *Licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera (alemán)* (LICEJ) für bereits berufstätige Sprachlehrkräfte.

<sup>15</sup> Vor wenigen Jahren wurde das CELE in Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENNALT) umbenannt.

Unterstützung des damaligen Direktors José Salgado y Salgado ein DAAD-Lektorat ans CELE holte, wo dieses bis heute besteht. Erster DAAD-Lektor war ab 1969 Dietrich Rall, der zusammen mit seiner Ehefrau Marlene kam.<sup>16</sup> Später wirkte Ilse Heckel auch am Postgraduierten-Studiengang in Angewandter Linguistik des CELE mit. Im Jahr 1996 ernannte man sie an der UNAM zur *profesora emérita*<sup>17</sup>, bisher als einzige Germanistin Mexikos, der diese Auszeichnung zuteilwurde.

Pionierarbeit und langjährige Dozententätigkeit an der UNAM: Hier lässt sich auch Mariana Frenk-Westheim wieder einreihen. Nicht nur, weil sie mit Marianne Oeste de Bopp befreundet war (vgl. Rall; Rall 2003b: 236) und diese bereits bei den Gründungsaktivitäten unterstützte, sie lehrte dort auch jahrelang deutsche Sprache und Literatur. Wobei die Umstände ihrer Einstellung an der UNAM zur Anekdote geworden sind:

Da ich ja keinerlei Titel hatte, wurde ich an einer dieser Universitäten, die damals sehr exklusiv war, nur dank eines Empfehlungsschreibens von Alfonso Reyes zugelassen, dem damals besten mexikanischen Schriftsteller, der außerdem ein entzückender Mensch war. (Jäger 2004: o.S.; vgl. auch Rall; Rall 2014: 99)

Pionierinnen an der UNAM waren sie, im wahrsten Sinne des Wortes, und dann jahrzehntelang Stützpfiler dieser mexikanischen Germanistik. Nachfolgend eine kurze Übersicht ihrer Studien und Beziehungen zur UNAM:

**Tab. 2:** Studium und Bezug der fünf Frauen zur UNAM

Name	Studium / wo?	Bezug zur UNAM
Mariana Frenk-Westheim	Gasthörerin der Romanistik, Universität Hamburg (1920er Jahre)	Unterstützung bei der Gründung der Germanistik, Lehrtätigkeit (1950er/1960er Jahre)
Marianne Oeste de Bopp	Germanistik und Anglistik, Berlin (1928–1930); Licenciatura und Maestría: Hispanistik, Anglistik, Vergleichende Kulturgeschichte, UNAM (ab 1948, Jahrgangsbester der Licenciatura); Doktorabschluss (Letras) mit <i>magna cum laude</i> , UNAM (1952)	Lehrtätigkeit (ab 1951), Hauptgründerin des germanistischen Studiengangs (1955), Abteilungsleiterin (seit 1966), pensioniert 1976; seit 2012 <i>Premio Marianne Oeste de Bopp</i> für besondere Leistungen bei der Abschlussarbeit in Letras Alemanas
Ilse Heckel Simon	Licenciatura: Anglistik (Moderne Sprachen); Maestría: Moderne Sprachen; Doctorado: Theaterwissenschaften; gesamtes Studium an der	Hauptgründerin des CELE (1966), Leitung der Deutschabteilung CELE (wiederholt in den Jahren zwischen 1966-1996),

<sup>16</sup> Die Aufzeichnungen der DAAD-Zentrale in Mexiko-Stadt nennen Uwe Bennholdt-Thomsen als ersten Lektor (1966-1968). Laut Dietrich Rall war dieser aber ein „Wanderlektor“, d.h. er gehörte nicht fest zu einer Abteilung.

<sup>17</sup> Die Emeritierung besonders verdienter Akademiker wird in Mexiko vom Universitätsrat durch Wahl bestimmt und ist mit speziellen Privilegien verbunden.

Name	Studium / wo?	Bezug zur UNAM
	UNAM	bringt das DAAD-Lektorat ans CELE, Lehrtätigkeit am Postgraduierten-Studiengang in Angewandter Linguistik des CELE, Organisation zahlreicher Theater- und Musikveranstaltungen an der UNAM, 1996 emeritiert (bisher als einzige Germanistin)
Renata von Hanffstengel	Grundständiges Studium: Letras Hispánicas, Univ. San Diego, USA, (1950er Jahre); Maestría en Letras Hispanas, UNAM (1966); Promotion in Deutscher Literatur, Humboldt-Universität Berlin (1978–1982)	Mitgründerin des CELE (1966), Lehrtätigkeit (1966-2006), Abteilungsleiterin Germanistik, Bereich Literatur (1980er Jahre, genaues Datum unbekannt)
Marlene Rall	Germanistik und Romanistik, Tübingen, Berlin, Poitiers, Hamburg und Innsbruck (Magister und Promotion)	Lehrtätigkeit an der UNAM (ab 1969), Leiterin der Germanistik und Postgraduierten-Studien in Hispanistik (Linguistik)

#### 4 Arbeitsschwerpunkte und Werke

Verlassen wir nun die Perspektive der Gemeinsamkeiten und widmen uns den besonderen Bereichen, in denen jede einzelne der vorgestellten Frauen wirkte (ohne dabei auf Vollständigkeit abzielen).

Was bleibt von einer schöpferischen Person, wenn sie für immer geht? Zu Lebzeiten mag sie Ehrungen und Preise erhalten haben, doch die Erinnerung verblasst. Abteilungen unterliegen ideologischen Wandlungen, die nicht immer im Sinne ihrer Gründer sind. Es bleibt der Name des Urhebers, doch häufig nicht seine Essenz. Vergänglichkeit als beliebtes Motiv der Dichter. Nezahualcóytl, präkolumbischer Fürst aus der Wahlheimat der fünf Damen, war einer von ihnen (León Portilla 2011: fol. 17 r.):

Leben wir wirklich auf der Erde verwurzelt? Nichts ist von Dauer auf der Erde. Nur eine Weile hier. Selbst was aus Jade ist, zerbricht. Selbst was aus Gold ist, geht kaputt. Selbst was aus Quetzalfedern ist, reißt auseinander. Nicht für immer auf der Erde. Nur eine Weile hier<sup>18</sup>,

<sup>18</sup> Im Original: ¿Acaso de veras se vive con raíz en la tierra? / Nada es para siempre en la tierra: / Sólo un poco aquí. / Aunque sea de jade se quiebra, / Aunque sea de oro se rompe, / Aunque sea plumaje de quetzal se desgarrá. / No para siempre en la tierra: / Sólo un poco aquí.

schreibt er. Eine zeitlose Wahrheit, die sich selbst Lügen straft, haben diese Zeilen doch Jahrhunderte des blutigen Kampfes und der Ausrottung überdauert und werden bis heute geschätzt und verbreitet. „Ich glaube immer noch an die Worte Hölderlins: Was bleibet aber, stiften die Dichter“, wird Renata von Hanffstengel zitiert (vgl. López 2018: o.S.). Darüber hinaus stiften es aber auch Übersetzer und Wissenschaftler. Heute sind die modernen Digitalisierungstechniken eine große Hilfe, denn selbst, was auf dem Büchermarkt schon vergriffen ist, lässt sich manchmal in Sekunden auf den eigenen Schreibtisch laden. Eine Internetsuche bringt – an der Zahl der Ergebnisse bemessen – recht unterschiedliche Erinnerungswerte der fünf Frauen hervor. Nachfolgend werden sie chronologisch nach ihrem Geburtsdatum angeordnet.

#### 4.1 Mariana Frenk-Westheim



**Foto 1:** Mariana Frenk-Westheim, 2003<sup>19</sup>

Mariana machte sich einen Namen als Übersetzerin, allen voran der Werke Juan Rulfos, die sie ins Deutsche übertrug (*Pedro Páramo*, 1958; *Der Llano in Flammen*, 1964). Die kunsthistorischen Schriften ihres zweiten Ehemannes Paul Westheim, der nur auf Deutsch schrieb, übersetzte sie dann ins Spanische und wurde somit zu seinem Sprachrohr in Mexiko. Westheim – „Kunstpapst der Weimarer Republik“ (Jäger 2004: o.S.) – war 1942 auf seiner Flucht vor den Nazis mittellos in Mexiko gestrandet und sofort von der prähispanischen Kunst seines Gastlandes fasziniert. Das heißt, von dem, was damals in Mexiko noch gar nicht als Kunst betrachtet wurde, denn diese Neubewertung war das Verdienst von Paul und Mariana, z.B. mit dem Buch *Arte antiguo de México* (1950).

Ihre erste Übersetzung (ins Französische) hatte Mariana im Alter von acht Jahren vorgelegt. Nicht mehr ganz so jung, feierte Mariana weitere Debüts: Ihr poeti-

---

<sup>19</sup> Wir danken Anne Huffs Schmid für die Genehmigung, das Foto abzdrukken.

sches Erstlingswerk auf Spanisch *Mariposa. Eternidad de lo efímero* (1982)<sup>20</sup> erschien, als sie 84 war. Als der Prosaband *Y mil aventuras* (1992) mit Erzählungen, Kurztex-ten und Aphorismen herauskommt, ist sie schon 94. Doch erst 2002, mit 103 Jah-ren, hat sie ihr Debüt in deutscher Sprache: *Tausend Reime für Große und Kleine. Die Tier- und Dingwelt alphabetisch vorgestellt*. Beim Erhalt der Nachricht, dass das Buch – nach vier Jahren Absagen – bei einem Verlag angenommen und bereits gedruckt sei, fiel sie in Ohnmacht, fünf Ärzte brauchte es, sie ins Leben zurückzuholen, erinnert sie sich in der Video-Interviewserie *La emperatriz de México*<sup>21</sup> – *Marianne Frenk-Westheim – Retrato de una cosmopolita* von Christiane Burkhard und Anne Huff-schmid (2006: Min. 37:45-42:45), die das liebenswürdige Wesen und die Lebensbe-jahung der alten Dame anschaulich vermittelt.

Bis in ihre letzten Tage empfing die geistig völlig anwesende und gesprächsge-wandte Mariana zahlreiche journalistische und akademische Besucher in ihrer Wohnung in Mexiko-Stadt. Zahlreich waren auch die Nachrufe in mexikanischen und deutschen Zeitungen, als ihr nicht ganz so ephemeres Leben in die Ewigkeit der Schmetterlinge einging.

Der Name ihres Mannes Paul Westheim zierte heute einen Saal des Museo del Palacio de Bellas Artes in Mexiko-Stadt. Sie selbst hat 1965 das Bundesverdienst-kreuz 1. Klasse erhalten.

#### 4.2 Marianne Oeste de Bopp



**Foto 2:** Marianne Oeste de Bopp, 1963<sup>22</sup>

<sup>20</sup> [Schmetterling. Ewigkeit des Flüchtigen.] Mit Zeichnungen von Carmen Parra versehen, bis heute „Schmetterlingskünstlerin“ und Aktivistin für den Schutz der Monarch-Schmetterlinge.

<sup>21</sup> In Analogie zu Charlotte von Belgien, Ehefrau von Maximilian I und somit Kaiserin von Mexiko zwischen 1864 und 1867.

<sup>22</sup> Wir danken Peter Bopp für die Genehmigung, das Foto abzdrukken.



Marianne Oestes Leidenschaft galt, so kann man es vielleicht ausdrücken, der Germanistik schlechthin. Ihr erstes Werk widmet sie allerdings (unter dem Pseudonym Marianne West) ihrem Gastland: In *Von Vulkanen, Pyramiden und Hexen* (1930) beschreibt sie die Eindrücke ihrer Reisen durch Mexiko. Dann wendet sie sich einer akribischen Nachzeichnung deutscher Spuren in Mexiko zu. Ihre Titel lauten zum Beispiel: *Die deutsche Presse in Mexiko* (1961b), *Bibliografía de Humboldt en México* (1962), *Die Exilsituation in Mexiko* (1973) oder *Die Deutschen in Mexiko* (1979). In letzterem recherchiert sie die deutsche Einwanderung seit der Kolonialzeit, beginnend mit dem Jahr 1535, als die Brüder Kuhn die Kuchenbäckerei in Mexiko einführen (vgl. 1979: 562); trägt sämtliche, in all den Jahrhunderten irgendwo dokumentierten deutsche Firmen, Vereinigungen, Bildungsinstitutionen und Publikationsmedien zusammen; portraitiert Einzelpersönlichkeiten; nimmt Stellung zu religiösen und politischen Spannungen, die Deutsche betrafen, und vieles mehr.

Wie Peter Pabisch und Peter Bopp (Mariannes Sohn) nicht müde werden zu betonen: Marianne war von dem festen Willen beseelt, zu zeigen, dass es noch ein anderes Deutschland gab, jenseits des nationalsozialistischen Völkermords. Es ging ihr um nichts Geringeres, als die humanistische Tradition Deutschlands zu rehabilitieren. Und wer hätte da überzeugender sein können als Goethe, Schiller, Heine oder Thomas Mann? Doch waren die Werke dieser Geistesgrößen in Mexiko meist nicht auf Spanisch oder nur in schlechten Übersetzungen zugänglich.

Hier wurzelt ein weiterer Strang ihrer Tätigkeit: Sie gab zahlreiche Monographien und Anthologien mit von ihr übersetzten und kommentierten Texten heraus, Wieland, Tieck, *Schiller (desde México)*, *Goethe en el mundo hispánico*, selbst Martin Luther übersetzte sie. So ist es nur folgerichtig, dass sie die universitäre Germanistik in Mexiko begründete und immer auch ein Auge auf deren Entwicklung hatte: *El idioma alemán en México* (1954), *Deutsche Sprach- und Literaturpflege an der Universität Mexiko* (1955), *Sinn der germanistischen Studien in Lateinamerika* (1974), lauten weitere Arbeiten.

Eine umfangreiche Studie zum Thema liefert sie in *Contribución al Estudio de las Letras Alemanas en México* (1961a), wo sie ebenfalls mit genauen Zahlenangaben die Geschichte des Deutschunterrichts in Mexiko seit dem Vizekönigreich nachvollzieht, beginnend mit dem ersten Privatlehrer, darüber hinaus sämtliche DaF- und Germanistikcurricula beschreibt und in Mexiko verbreiteten Übersetzungen von deutschsprachigen Schriftstellern aufnimmt. Interessant ist ihre Position bezüglich des Sprachenlernens, die der heutigen, vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (vgl. Europarat 2001) verbreiteten rein funktionalen Sichtweise diametral entgegengesetzt:

Denn die Sprache ist niemals ein Zweck an sich, sondern immer nur Überträger des Geistes. Besonders an einer Universität macht eine unmittelbar praktische Zielsetzung des Sprachenlernens keinerlei Sinn und ist irrelevant. Die in ihrem Wesen humanistische Universität kann nichts anderes verfolgen, als mittels der Sprache ein ganz ent-

ferntes Land, einen ganz anderen Geist, sichtbar zu machen. [...] Dass die Studenten darüber hinaus auch fähig sind, in der Fremdsprache ein Zugticket zu kaufen oder eine Speise auszuwählen, ist ganz und gar nebensächlich.<sup>23</sup> (Oeste de Bopp 1954: 176)

So initiierte und begleitete sie den stetigen Aufstieg der mexikanischen Germanistik, deren Blütezeit in den 1990er Jahren erlebte sie aber nicht mehr. Nicht ohne Stolz konstatieren Pabisch und Bopp (2010: 219): „Die mexikanische Germanistik kann sich heute sehen lassen, wie der Sammelband über die Konferenz 1994<sup>24</sup> bezeugt“.

Marianne war auch Präsidentin der Vereinigung mexikanischer Hochschullehrerinnen (1958-1961) und Mitglied des 1965 gegründeten Lateinamerikanischen Germanistenverbands ALEG (Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos). Über Jahrzehnte hinweg war sie neben den Ralls überhaupt die einzige Vertreterin der mexikanischen Germanistik, die die ALEG-Kongresse (die vor 1994 alle in Argentinien oder Brasilien stattfanden) besuchte. 1965 erhielt sie das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse.

### 4.3 Ilse Heckel



**Foto 3:** Ilse Heckel, zweite Hälfte der 1990er Jahre<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Im Original: Porque el idioma nunca es un fin en sí, sino siempre sólo el vehículo del espíritu. En una Universidad sobre todo, la inmediata finalidad práctica para aprender un idioma, no tiene sentido ni importancia alguna. La Universidad, esencialmente humanista, no puede intentar otra cosa que a través del idioma, hacer visible todo un país distante, todo un espíritu diferente [...] Que los estudiantes también sean capaces a comprar un boleto de tren o a escoger un platillo en una lengua extranjera, es algo secundario.

<sup>24</sup> Gemeint ist der 641 Seiten starke Band zum VIII. ALEG-Kongress in Mexiko-Stadt, herausgegeben von Dietrich und Marlene Rall (1996).

<sup>25</sup> Wir danken Laura Velasco und Martha Franco für die Genehmigung, das Foto abzudrucken.

Die blonde Frau mit dem „grün aufgerichteten Blick“ (Einleitung in Heckel 2003) „kannte keinen Waffenstillstand“. Unermüdlich muss sie schon von klein auf gewesen sein, ihre Leidenschaft galt der Kunst: Musik, Tanz, Theater, aber auch der Literatur und dem Unterrichten. All das vermochte sie gekonnt zu verbinden. Ihre grundständigen Studien absolvierte sie in Anglistik, die Masterarbeit schrieb sie 1948 zum Thema *La esoterica como valor literario*<sup>26</sup>, für die Promotion wählte sie die Theaterwissenschaften. Ihr beruflicher Werdegang war – wie oben schon ausgeführt – (fast) zeitlebens eng mit der UNAM verbunden. Auch wirkte sie 1992 an der Gründung des mexikanischen Deutschlehrerverbands AMPAL (Asociación Mexicana de Profesores de Alemán) mit und wurde noch im selben Jahr Ehrenmitglied des Vereins (vgl. info-ampal 2006: 2f.).

Neben ihrer Lehr- bzw. Verwaltungstätigkeit war sie immer auch kulturell an der Universität tätig, vor allem als Organisatorin von Theateraufführungen. Das Theater nahm sie dann mit in den Sprachunterricht, als Vorreiterin der heute verbreiteten Dramapädagogik an der UNAM. Ihr wichtigstes didaktisches Werk ist das Buch *Juego escénico, bases para una nueva didáctica de lenguas extranjeras*<sup>27</sup> (1984), in dem sie ihre dramapädagogischen Leitsätze darlegt und sich „im Streit um die Frage, ob Sprachen ‚gelernt‘ oder ‚erworben‘ werden“, entschieden auf die Seite des Spracherwerbs schlägt (vgl. info-ampal 2006: 2f.).

Der methodische Ansatz geht von der Überzeugung aus, dass es dann zu einer Integration der gesprochenen Sprache kommt, wenn die verbale Produktion mit einer motorischen Aktivität verknüpft und innerhalb eines bestimmten Raumes erlebt wird,

erklärt sie (1981: 82). Ihre theoretischen Ausführungen setzte sie in Workshops, die parallel zum regulären Deutschunterricht stattfanden, in die Praxis um. Diese hatten so großen Erfolg, dass teilweise sogar Theaterstücke daraus entstanden, die in großen Auditorien der UNAM aufgeführt wurden (vgl. UNAM 1996: 241).

Darüber hinaus verfasste Heckel auch selbst Gedichte und Theaterstücke, eines führte sie im zarten Alter von neun Jahren an der deutschen Schule in Guadalajara auf (ebd.: 242). Ihre späteren Stücke wurden in der Sammlung *Voces... dramáticas y dialogadas*<sup>28</sup> zusammengestellt (2003), gefolgt von der Gedicht- und Kurzgeschichtensammlung *Voces... Rítmicas y Rimadas*<sup>29</sup> (2005). Ilse Heckel erhielt 1996 den Alexander von Humboldt-Preis der Deutschen Schule in Mexiko-Stadt für ihre Theaterstücke.

---

<sup>26</sup> [Die Esoterik als literarischer Wert.]

<sup>27</sup> [Szenisches Spiel, Grundlagen für eine neue Fremdsprachendidaktik.]

<sup>28</sup> [Stimmen... dramatisch und dialogisiert.]

<sup>29</sup> [Stimmen... rhythmisch und gereimt.]

#### 4.4 Renata von Hanffstengel



**Foto 4:** Renata von Hanffstengel, 1968<sup>30</sup>

Der akademische Arbeitsschwerpunkt von Renata war die Literatur. In diesem Bereich sinnierte sie zum Beispiel über den Stoff des Faust, der – wie sie festhält – eben nicht nur von Goethe stammt, oder über die Frage, ob im Werk Thomas Manns feministische Züge zu erkennen seien (vgl. Hanffstengel 1980 und 1990).

Das oben schon erwähnte, 1987 von ihr zusammen mit weiteren Akademikern gegründete, Interkulturelle Forschungsinstitut Deutschland-Mexiko (I.I.I.) hatte sich zur Aufgabe gemacht, die Geschichte des deutschsprachigen Exils in Mexiko (und zum Teil auch in anderen lateinamerikanischen Ländern) aufzuarbeiten. Organisiert wurden Informationsabende, Lesungen, Ausstellungen und Tagungen, es wurden Materialien gesammelt, Interviews und Forschungsarbeiten durchgeführt. Seinen Höhepunkt hatte das Institut in den 1990er Jahren, in diese Zeit fallen die meisten Veröffentlichungen, so z.B. fünf „Zweijahreshefte“. Wichtigstes Werk sind die von Hanffstengel, Tercero und Wehner 1995 auf Deutsch und Spanisch herausgegebenen Tagungsakten *Mexiko, das wohltemperierte Exil* (auf dem Umschlag eines der berühmten Lakandonen-Fotos der Schweizerin Gertrude DUBY-Blom) mit Arbeiten zu Bodo Uhse, B. Traven, Anna Seghers, Egon Erwin Kisch, Gustav Regler und anderen. Die einleitenden Worte schreibt Don Gilberto Bosques, zwischen 1939-1942 mexikanischer Generalkonsul in Frankreich, auch „der mexikanische Schindler“ genannt, half er doch tausenden deutschsprachigen Flüchtlingen zu Zeiten des Nazi-Regimes, nach Mexiko auszureisen. Nach dem Jahr 2000 versiegen die Publikationen des Instituts, letztes Lebenszeichen ist 2012, als anlässlich einer Ausstellung zu Ehren des noch 1995 verstorbenen Don Bosques ein Ausstellungskatalog gedruckt wird (vgl. Hanffstengel; Tercero 2012).

<sup>30</sup> Wir danken Andrea Sevilla und Heidrun Holzfeind für die Zurverfügungstellung des Fotos.

Ein frühes Büchlein des I.I.I. war 1987 *Los árboles mueren de pie*<sup>31</sup> – Bäume-Bilder-Blätter. Es handelte sich um eine Anthologie spanischsprachiger Gedichte, von Renata ins Deutsche übersetzt und mit Fotos versehen. Denn die Fotografie war ihre andere Leidenschaft, die sie ab etwa 1965, als sie sich dem mexikanischen Fotografenklub anschloss, nicht mehr losließ. Hauptmotiv war ihre Wahlheimat Mexiko. Fotomappen zu Kolonialarchitektur oder Frauenportraits, um nur einige ihrer Themen zu nennen, meist mit einer Botschaft unterlegt.

Bei den studentischen Unruhen von 1968 war sie stets mit ihrer Kamera dabei, lediglich zur Demonstration am 2. Oktober (Tag der Massenerschießungen im Stadtteil Tlatelolco) fehlte sie, was ihr möglicherweise das Leben rettete (vgl. Holzfeind 2007: o.S.). Aufgewühlt von den Ereignissen, führte sie in der Folgezeit Interviews mit Beteiligten (einige wurden später bekannte Schriftsteller), 1976 kamen diese unter dem Titel *Tlatelolco, ocho años después*<sup>32</sup> heraus, gezeichnet von „Renata Sevilla“.

Als sie sich vorübergehend in Deutschland aufhielt, nahm sie auch Berlin und „die sinnlose Mauer“<sup>33</sup> in ihren Fokus. Neben anderen Auszeichnungen erhielt Renata 1988 den Preis des Nationalen Instituts für Anthropologie und Geschichte Mexikos (INAH) *Herencias de la Colonia*. Ihre Fotos wurden in Bildbände aufgenommen und natürlich war sie auch an zahlreichen Ausstellungen beteiligt. Solche, bei denen sie die Fotos anderer Künstler vorstellte, wie die von Caecilie Seler-Sachs, Mexiko-Reisende im 19. Jahrhundert. Und solche, bei denen sie selbst präsentierte, wie 2017 in der Fotogalerie Friedrichshain, zu deren Finissage sie 83-jährig nach Berlin reiste. „Ein Nachlass zu Lebzeiten“ wurde die Ausstellung betitelt (vgl. Würtele 2017), und dieser Nachlass dann weitgehend vom Iberoamerikanischen Archiv in Berlin übernommen. Im Juli 2018 hatte Renata ihre letzte Ausstellung in Oaxaca, auch dort war sie selbst mit dabei<sup>34</sup>, im November desselben Jahres verstarb sie. Renata von Hanffstengel erhielt 1992 das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse.

---

<sup>31</sup> [Bäume sterben aufrecht.]

<sup>32</sup> [Tlatelolco – acht Jahre danach.]

<sup>33</sup> „Un muro sin sentido“ lautet der Titel eines ihrer Fotos von 1981, abgedruckt in *Fotozoom Digital* (López Monroy 2017: 27).

<sup>34</sup> Diese Auskunft erhielten wir vom Centro Fotográfico Álvarez Bravo in Oaxaca-Stadt.

#### 4.5 Marlene Rall



**Foto 5:** Marlene Rall, 1987<sup>35</sup>

Marlene, für die „das Leben ein Besuch“ war, die sich nirgends ganz eingliedern wollte, aber dennoch in Mexiko ein Zuhause hatte, wo sie geschätzt wurde (vgl. Rall 2005: 13f.), blieb auch von der „Operationsbasis UNAM“ aus ihrem Forschungskollegen Ulrich Engel, damals Direktor des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim, verbunden (ebd.: 17). Ab 1975 setzte sie sich mit der „pädagogischen Grammatik“ auseinander, 1976 wurde Engel als Referent zum Thema nach Mexiko eingeladen, 1977 erschien das Buch *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache* (Rall; Engel; Rall), das Ausgangspunkt vieler weiterer einschlägiger Publikationen werden sollte (vgl. Rall; Rall 1996: 442). Die pädagogische Grammatik versteht sich als Erklärungsmodell für syntaktische Fragen im DaF-Unterricht und geht (in Anlehnung an die Dependenz-Theorie von Lucien Tesnière) von einem Modell aus, in dem das Verb die anderen Wortarten regiert. Doch ist sie keine trockene Theorie, sondern leitet sich direkt aus Beobachtungen der Praxis ab, Marlenes Beobachtungen:

Dank der beharrlichen und unverdrossenen Fragelust der mexikanischen Studenten und Studentinnen hatte ich angefangen, meine Muttersprache teilweise von außen zu betrachten und zu entdecken, wie sie für Sprecher anderer Muttersprachler erfahrbar und erlernbar werden kann (ebd.).

Der Blick von außen sollte sich bald noch erheblich erweitern. Zunächst, ab 1983, als Ko-Autorin des DaF-Lehrwerks *Sprachbrücke*, wo die pädagogische Grammatik mit eingeflossen ist. Es handelte sich um das erste interkulturell konzipierte DaF-

---

<sup>35</sup> Wir danken Dietrich Rall und Diego García del Gállego für die Genehmigung, das Foto abzdrukken.

Grundstufenlehrwerk überhaupt<sup>36</sup>. Es folgten Übungs- und Lehrerhandbücher, entwickelt in jahrelanger Arbeit, teils zusammen mit ihrem Ehemann Dietrich Rall, und immer geleitet von der Frage, wie mit Alteritätserfahrung im Fremdsprachenunterricht umzugehen sei. Der Schlüssel lag in der Perspektive. Folglich interessierte sie sich auch für Fragen der Übersetzung und Deixis (Pronomen, Orts- und Zeitangaben), denn diese implizieren einen Wechsel des Blickpunktes. „Ist mañana morgen?“, fragte sie in einem ihrer Artikel (1993). In dieser Forschungslinie gelangte sie schließlich zur Doppelspiegelung der Blicke, die sie methodisch sowohl in Unterrichtsexperimente als auch in einige ihrer zahlreichen komparatistischen Literaturanalysen einbaute, so z.B. in *Die andere Lesart. Reiseberichte und die Beschriebenen als Leser* (1995), wo sie die Frage aufwirft, was passiert, wenn Beschriebene selbst Leser ihrer Beschreibungen werden. Die imagologischen Studien kulminieren in dem Band *Mira que si nos miran. Imágenes de México en la literatura de lengua alemana del siglo XX*<sup>37</sup> von Dietrich und Marlene Rall (2003). Des Weiteren fungierte sie als Mitherausgeberin von komparatistischen und literarischen Anthologien (letztere teilweise von ihr übersetzt) sowie Kongressakten. Von 1991 bis 1994 war sie zusammen mit Dietrich im Vorstand der ALEG. Festzuhalten bleiben als ihre wichtigsten Verdienste, die Germanistik und den DaF-Bereich an der UNAM (unter anderem mit neuen, teils selbst entworfenen Materialien) didaktisch gestrafft sowie völlig neue Themen in die Forschungslandschaft eingebracht zu haben. Der Erfolg ließ nicht auf sich warten: Die Anzahl der Abschlussarbeiten und Veröffentlichungen im Fachbereich stieg ab den 1980er Jahren deutlich an, die mexikanische Germanistik begann, im In- und Ausland ein Begriff zu werden.

## 5 Ausblick

Charakterstarke Frauenpersönlichkeiten, in deren Leben sich die schöpferischen Spuren wie Glieder einer Kette aneinanderreihen, sind überall eine Seltenheit. Die mexikanische Germanistik kann sich glücklich schätzen, auf gleich fünf solcher Frauen zu zählen, die ihren Werdegang mitgeprägt haben. Über viele Jahre hinweg waren sie bekannte Gesichter bei akademischen oder kulturellen Veranstaltungen in Mexiko. Auf Germanistentagungen schwingt noch heute die Erinnerung an die ein oder andere mit.<sup>38</sup>

Haben sie es geschafft, das Bild der „Barbarei“ zum Verblassen zu bringen? Auf der einen Seite sicher ja, förderten sie doch beständig das Gegenbild, das der

---

<sup>36</sup> Das Werk wurde einige Jahre lang an der UNAM, aber zum Beispiel auch an der Universität von São Paulo in Brasilien eingesetzt. Eine Kritik dazu findet sich bei Bönzli (2006).

<sup>37</sup> [In etwa: Schau mal, falls sie uns anschauen. Mexiko-Bilder in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts.]

<sup>38</sup> Eine Veranstaltung zu Ehren von Marlene Rall fand im September 2018 an der UNAM statt, daraus ging im Folgejahr der Sammelband *Los otros que me dan plena existencia. Reverberaciones en torno a la obra de Marlene Zinn de Rall* hervor (vgl. Haro; Vital 2019). Im September 2019 fand ebenfalls an der UNAM eine Hommage für Renata von Hanffstengel statt.

„Zivilisation“. Auch der immer größer werdende zeitliche Abstand zu den Gräueln der Nazi-Diktatur mag dazu beitragen, die Vorstellungen, die man in Mexiko von den Deutschen hat, in ein anderes Licht zu rücken. Verschwunden ist die Fratze aber nicht, und der gegenwärtige Zulauf bei rechtsextremen Gruppierungen in den deutschsprachigen Ländern bietet ihr weiterhin fruchtbaren Boden. Und noch in anderer Hinsicht ist es anders gekommen, als Marianne Oeste de Bopp es sich zum Beispiel gewünscht hätte: Wenn heute an vielen Institutionen des Landes Deutsch gelehrt und gelernt wird, so steht dabei die Sprache als „Überträger des Geistes“ kaum jemals im Vordergrund; es geht um utilitaristische Motive und Zielsetzungen, allen voran die wirtschaftlichen. Und das betrifft auch Referenzrahmenbasierte Lehrbücher und Prüfungen der Germanistik.

Zu hoffen bleibt, dass diesbezüglich eine Rückbesinnung stattfindet, und zwar nicht nur in Mexiko. Lebensspannen sind kurz. Sollte es zu einem Um- oder Neudenken in der mexikanischen Germanistik und Sprachlehre kommen, blieben die Werke der großen Damen in jedem Fall als Meilensteine bestehen.

## Literatur

- Bönzli, Werner (2006): *Vermittlung interkulturellen Wissens in Lehrwerken*. Veranstaltung im Rahmen des DaF-Netzwerk-Workshops am 5. und 6. Mai 2006 in Varna, Bulgarien. Online: [https://www.daf-netzwerk.org/tagungen/ergebnisse/workshop2006-05/Workshop\\_Interkulturell\\_Handout.pdf](https://www.daf-netzwerk.org/tagungen/ergebnisse/workshop2006-05/Workshop_Interkulturell_Handout.pdf) (Stand 17.01.2020).
- Burkhard, Christiane; Huffs Schmid, Anne (2006): *La emperatriz de México – Marianne Frenk-Westheim – Retrato de una cosmopolita*. Video. Online: <https://vimeo.com/231771752> (Stand 17.01.2020).
- Decker, Ingrid (o.J.): Nachruf auf Marianne Frenk-Westheim. In: *Ingrid Decker Collection*, 156-160. New York/Berlin: Leo Baeck Institute, Center for Jewish History. Online: <https://www.lbi.org/> (Stand 24.02.2020).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Frenk-Westheim, Marianne (2002): *Tausend Reime für Große und Kleine. Die Tier- und Dingwelt alphabetisch vorgestellt*. Düsseldorf: XIM Virgenes.
- Frenk-Westheim, Marianne (1992): *Y mil aventuras*. México, D.F.: Porrúa.
- Frenk-Westheim, Marianne (1982): *Mariposa. Eternidad de lo efímero*. México, D.F.: Porrúa.
- Glantz, Margot (2013): Mariana Frenk, clásica. In: *La Jornada Semanal* 980, 15. Dez. 2013. Online: <https://www.jornada.com.mx/2013/12/15/sem-leer.html> (Stand 17.01.2020).



- Hanffstengel, Renate (1980): Thomas Mann ¿feminista? In: *Thesis. Nueva Revista de Filosofía y Letras* 2, 5, 64-69.
- Hanffstengel, Renata (1987): *Los árboles mueren de pie – Bäume-Bilder-Blätter*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas.
- Hanffstengel, Renata (1990): No sólo de Goethe es el Fausto. In: *Anuario de Letras Modernas 1985-1987* 3, 11-22.
- Hanffstengel, Renate; Tercero Vasconcelos, Cecilia; Wehner Franco, Silke (Hg.) (1995): *Mexiko, das wohltemperierte Exil*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas.
- Hanffstengel, Renate; Tercero Vasconcelos, Cecilia (2012): *Exposición Homenaje al embajador Don Gilberto Bosques*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, CONACULTA.
- Haro-Luviano de Rall; Vital, Alberto (2019): *Los otros que me dan plena existencia. Reverberaciones en torno a la obra de Marlene Zinn de Rall*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Heckel, Ilse (1981): Lenguas extranjeras por medio del juego escénico. In: *ELA* 1, 1, 82-101.
- Heckel, Ilse (1984): *Juego escénico, bases para una nueva didáctica de lenguas extranjeras*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Heckel, Ilse (2003): *Voces... dramáticas y dialogadas*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Heckel, Ilse (2005): *Voces... rítmicas y rimadas*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Holzfeind, Heidrun (2007): *Mexico 68* (Interview with Renata Hanffstengel). Video. Online: <https://vimeo.com/77945265> (Stand 17.01.2020).
- info-ampal (o.A.) (2006): Ilse Heckel gestorben. In: *info-ampal* 15, 14-15, 2-3.
- Jäger, Matthias (2004): Dame dreier Jahrhunderte. Zum Tod der Schriftstellerin Mariana Frenk-Westheim (1898-2004). In: *ila* 21, 278, 52–54. Online: <https://www.ila-web.de/ausgaben/278/dame-dreier-jahrhunderte> (Stand 17.01.2020).
- Katalog der deutschen Nationalbibliothek. Online: <https://portal.dnb.de/> (Stand 17.01.2020).
- Künste im Exil (o.J.): Online: <https://kuenste-im-exil.de/KIE/Content/DE/Netzwerkpartner/interkulturelles-forschungsinstitut-deutschland-mexiko.html> (Stand 17.01.2020).

- León Portilla, Miguel (2011): *Cantares Mexicanos*. Vol. II, Band I. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- López Monroy, Omar (2017): Lo que perdura. In: *Fotozoom Digital* 42/485, 24-29.
- López Monroy, Omar (2018): Mirar al otro: el legado de Renata von Hanffstengel. In: *Retina Magazine* 25. Online: <http://www.retinamagazine.com/portada/> (Stand 17.01.2020).
- Melzer, Tobias (2018): Nachruf auf Frau Dr. Renata von Hanffstengel. In: *Homepage der Gesellschaft für Exilforschung*. Online: [http://www.exilforschung.de/\\_dateien/wuerdigungen/Nachruf%20auf%20Renata%20Hanffstengel.pdf](http://www.exilforschung.de/_dateien/wuerdigungen/Nachruf%20auf%20Renata%20Hanffstengel.pdf) (Stand 17.01.2020).
- Oeste de Bopp, Marianne (1954): El idioma alemán en México. In: *Filosofía y Letras* XXVIII, 55-56, 161-177.
- Oeste de Bopp, Marianne (1955): Deutsche Sprach- und Literaturpflege an der Universität Mexiko. In: *Mitteilungen des Instituts für Auslandsbeziehungen* 5, 8, 197-200.
- Oeste de Bopp, Marianne (1956): La mujer en la universidad. In: *Filosofía y Letras* 60-61-62, 147-163.
- Oeste de Bopp, Marianne (1961a): *Contribución al Estudio de las Letras Alemanas en México*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Oeste de Bopp, Marianne (1961b): Die deutsche Presse in Mexiko. Entwicklung und gegenwärtiger Stand der deutsch-mexikanischen Zeitungen und Zeitschriften. In: *Publizistik* 6, 3, 145-160.
- Oeste de Bopp, Marianne (1962): Alemania en la época de Humboldt - Bibliografía de Humboldt en México. In: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras (Hg.): *Ensayos sobre Humboldt*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Oeste de Bopp, Marianne (1973): Die Exilsituation in Mexiko. In: Durzak, Manfred (Hg.): *Die Deutsche Exilliteratur 1933-1945*. Stuttgart: Reclam, 175-182.
- Oeste de Bopp, Marianne (1974): Sinn der germanistischen Studien in Lateinamerika. In: *IV Lateinamerikanischer Germanistenkongress*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 209-222.
- Oeste de Bopp, Marianne (1979): Die Deutschen in Mexiko. In: Fröschle, Hartmut (Hg.): *Die Deutschen in Lateinamerika. Schicksal und Leistung*. Tübingen und Basel: Horst Edelman Verlag, 475-564.
- Pabisch, Peter; Bopp, Peter (2010): Marianne Oeste de Bopp. In: Spalek, John M.; Feilchenfeldt, Konrad; Hawrylychak, Sandra H. (Hg.): *Deutschsprachige Exilliteratur seit 1933*. Berlin/New York: De Gruyter, 208-231.

- Rall, Dieter (2005): *Viajes con Marlene*. Mexico D.F.: Universidad Autónoma de Chiapas/El viejo pozo.
- Rall, Dietrich; Rall, Marlene (Hg.) (1996): *Actas VIII. Lateinamerikanischer Germanistenkongress*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Rall, Dietrich; Rall, Marlene (2003a): *Mira que si nos miran. Imágenes de México en la literatura de lengua alemana del siglo XX*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Rall, Dietrich; Rall, Marlene (2003b): Bopp, Marianne (geb. Oeste). In: König, Christoph (Hg.): *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950*. Berlin/New York: De Gruyter, Band 3, 236-237.
- Rall, Dietrich; Rall, Marlene (2014): De viva voz. In: García Bonilla, Roberto (Hg.): *Recuerdos y retratos de Mariana Frenk-Westheim. Entrevistas, ensayos, cartas y homenajes*. México, D.F.: siglo XXI editores/Conaculta, 99-104.
- Rall, Marlene (1995): Die andere Lesart. Reiseberichte und die Beschriebenen als Leser. In: Cziesla, Wolfgang; Engelhardt Michael von (Hg.): *Vergleichende Literaturbetrachtungen. 11 Beiträge zu Lateinamerika und dem deutschsprachigen Europa*. München: Iudicium.
- Rall, Marlene (1985): Grammatik auf dem Silbertablett. In: *Zielsprache Deutsch* 13, 4, 4-10.
- Rall, Marlene (1993): Ist mañana morgen? Überlegungen über die Zeit in der interkulturellen Kommunikation. In: *IDV-Rundbrief* 25, 51, 29-39.
- Rall, Marlene; Engel, Ulrich; Rall, Dietrich (1977): *Abhängigkeits-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Rapp, Ursula (2007): *Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*. Deutsche Bibelgesellschaft (WiBiLex). Online: [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/27817/](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/27817/) (Stand 17.03.2020).
- Rulfo, Juan (1958): *Pedro Páramo*. Üb. Mariana Frenk. München: Carl Hanser.
- Rulfo, Juan (1964): *Der Llano in Flammen*. Üb. Mariana Frenk. München: Carl Hanser.
- Schütte, Ulrike (1998): Ein Leben in zwei Kulturen. Mariana Frenk-Westheim (Mexico) zum 100. Geburtstag. In: *ila* 15, 218, 48–50. Online: <http://www.ila-web.de/ausgaben/218/ein-leben-in-zwei-kulturen> (Stand 17.01.2020).
- Sevilla, Renata (1976): *Tlatelolco, ocho años después*. México, D.F.: Editorial Posada.
- UNAM (1996): Ilse Heckel Simon. In: *Nuestros Maestros*. Band III. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México, 239-244.

- UNAM (2019): Premio Marianne Oeste de Bopp. Online: <http://www.elem.mx/institucion/datos/3623> (Stand 22.02.2020).
- West, Marianne (1930): *Von Vulkanen, Pyramiden und Hexen*. Berlin: Hackebeil.
- Westheim, Paul (1950): *Arte antiguo de México*. Üb. Mariana Frenk. México, D.F./ Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Würtele, Werner (2017): Lateinamerika-Forum, Veranstaltungskalender. Online: <http://www.lateinamerikaforum-berlin.de/renata-von-hanffstengel-bilder-aus-mexiko-ein-nachlass-zu-lebzeiten-einladung-zur-fotoausstellung/> (Stand 17.01.2020).
- Zinn de Rall, Marlene (1994): Marianne Oeste de Bopp. In: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras (Hg.): *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México.

# Publikationen der mexikanischen Germanistik im Wandel (1954–2018): Literatur, Linguistik, Übersetzung, Landesstudien und Alterität

*Dorit Heike Grubn & Josefin Hahn*

El presente artículo busca perfilar la evolución de las publicaciones de la germanística mexicana a partir de 1954 (sin alemán como lengua extranjera). Se capturaron 1.570 títulos los que, en lo sucesivo, fueron sometidos a diferentes criterios de análisis. Nuestro mayor interés se centró en los autores y las instituciones en las que laboran, los medios y editores de publicación, la contribución de las diferentes áreas de la germanística y las prioridades temáticas, pero también en las lenguas de publicación y el papel de los lectores (DAAD y OeAD). Uno de los hallazgos fue que dicha evolución fue impulsada primordialmente por unos pocos actores principales.

## 1 Kontext und Umriss der Studie

Die Geburtsstunde „germanistischer Schriften“ in Mexiko beginnt mit dem Preußen Oloardo Hassey, der um 1850 im Rahmen seiner Sprachlehrertätigkeit am Colegio Nacional de Minería, einer renommierten Ausbildungsstätte für Bergbauexperten, eine Grammatik und eine Geschichte der deutschen Literatur veröffentlichte (vgl. Oeste de Bopp 1979: 514f.). Die der institutionellen Germanistik ist allerdings rund ein Jahrhundert später anzusetzen, nämlich 1954, als Marianne Oeste de Bopp (ebd.: 525 sowie Zinn de Rall 1994: 452f.) mit dem damaligen Dekan der Philosophischen Fakultät einen grundständigen Studiengang in deutscher Sprache und Literatur an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) konzi-

pierte, welcher 1955 die ersten Studierenden aufnehmen konnte. Fast zeitgleich eröffnete sich die Möglichkeit, in einem postgradualen Studiengang (*Maestría* und *Doctorado*) mit einem germanistischen Thema anzuschließen, auch wenn diese Programme nicht speziell auf die Germanistik ausgerichtet waren und bis heute nicht sind. Im Jahr 2005 wurde dann an einer Zweigstelle der UNAM ein grundständiger Fernstudiengang zur akademischen Sprachlehrausbildung, die *Licenciatura de Enseñanza de Lenguas* (LICEL), eingerichtet, bei der Deutsch eine Option unter mehreren ist (vgl. Gräfe 2010: 78). Als einziger germanistischer Studiengang außerhalb der UNAM existiert seit 2008 der binationale Master in *Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas* (in Zusammenarbeit mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig) an der Universidad de Guadalajara (UdeG).

Ziel dieser Arbeit ist nun nicht, die Studienangebote der verschiedenen Einrichtungen zu beschreiben, vielmehr liefern sie uns Eckdaten der „umfangreiche[n] Literatur zu germanistischen Themen [...], [die] in Mexiko entstanden“ ist, denn deren „bibliographische Aufarbeitung [...] bleibt ein für die weitere Entwicklung des Faches grundlegendes Forschungsdesiderat“ (Gräfe 2010: 80). Unser Beitrag hat sich vorgenommen, diese Lücke ein Stück weit zu schließen.

Dazu wurden insgesamt 1.570 Titel erhoben und zwecks einfacherer Weiterbehandlung in Excel-Listen übertragen. Aufgenommen sind Titel, die zwischen einschließlich 1954 und 2018 in Mexiko veröffentlicht bzw. von in Mexiko dauerhaft oder vorübergehend tätigen Germanisten<sup>1</sup> in anderen Ländern veröffentlicht wurden.<sup>2</sup> Für die Zeitspanne zwischen 1954 und 1994 stützen wir uns auf die umfangreiche *Bibliografía de Estudios Germanísticos en México 1949-1994*, herausgegeben von Marlene und Dietrich Rall (1994), aus der wir gemäß unserer Kriterien einen Großteil der Einträge übertragen haben, einige weitere Titel des Zeitraums sind nachträglich dazugekommen. Die Folgejahre wurden dann neu aufgenommen, wobei die Suche mit gängigen Publikationsmedien der mexikanischen Germanistik (wie Kongressakten von ALEG und AMPAL und einschlägigen Fachzeitschriften) begann. Hilfreich war, das Umfeld (Kongresse, Deutschlehrerverband, Autoren usw.) persönlich zu kennen. Angeschlossen hat sich eine erweiterte Internet-Suche sowie der Besuch zweier Privatbibliotheken. Der letzte Schritt bestand in einer gezielten bibliographischen Recherche einzelner Autoren, die als „Vielveröffentlicher“ aufgefallen waren.

Das umfangreiche Material wurde verschiedenen Untersuchungskriterien unterzogen und jeweils unterschiedlich geordnet. Unser Hauptinteresse lag dabei auf allgemeinen Entwicklungstendenzen, Autoren und deren Arbeitgebern, Publikationsmedien, Verlegern, dem Anteil einzelner Fachbereiche und Themenfeldern, aber auch auf der Mitwirkung von Lektoren und Publikationssprachen. Die Er-

<sup>1</sup> Personenbezeichnungen in der generischen maskulinen Form beziehen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter. Die Verwendung dieser unterliegt deswegen keiner ideologischen Auffassung, sondern folgt lediglich Aspekten der Sprachökonomie, Stilistik und der besseren Lesbarkeit.

<sup>2</sup> Autoren, die Mexiko nach einem vorübergehenden Aufenthalt wieder verlassen haben, sind jenseits dieser Zeitspanne nur aufgenommen, wenn sie in Mexiko veröffentlicht haben.

gebnisse sind nicht nur quantitativer Natur, sondern legen auch qualitative Aussagen nahe.

Zwecks einfacherer Handhabbarkeit der Begrifflichkeiten und in Anlehnung an die von anderen Autoren verwendete Nomenklatur (z.B. Gräfe 2010) werden in diesem Text Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) getrennt.<sup>3</sup> Die vorliegende Arbeit umfasst Veröffentlichungen, die sich mit „Germanistik im engeren Sinne“, d.h. deutschsprachiger Literatur und Komparatistik, Linguistik, Landesstudien und Alterität sowie Übersetzung inhaltlich, das heißt nicht aus sprachvermittlungsspezifischer Perspektive, auseinandersetzen.<sup>4</sup> Dabei wurden nicht ausschließlich wissenschaftliche Arbeiten aufgenommen, sondern z.B. auch Essays oder Berichte. Wir gehen davon aus, die große Mehrzahl aller im Untersuchungszeitraum veröffentlichten einschlägigen Titel erfasst zu haben, da die Fachautoren i.d.R. in einer überschaubaren Anzahl an Publikationsmedien publizieren<sup>5</sup>, d.h. die Anzahl der Titel ist auf jeden Fall repräsentativ. Dem Fachbereich DaF wurde ein eigener Artikel gewidmet.<sup>6</sup>

Weitgehend ausgenommen von unserer Übersicht sind literarische Schöpfungen und Übersetzungen, ebenso Anthologien deutschsprachiger Autoren (außer bei besonderem, z.B. interkulturellem Interesse) sowie Studienabschlussarbeiten unterhalb der Promotion, darüber hinaus Arbeiten aus angrenzenden Fachbereichen (z.B. Philosophie oder Geschichte), insofern sie nicht als für Germanisten von allgemeinem Interesse gewertet werden können.<sup>7</sup>

## 2 Sechs Themenbereiche: Schwerpunkt Literatur

Von den insgesamt 1.570 aufgenommenen Titeln sind 1.090 dem Bereich Germanistik im hier beschriebenen Sinne zuzurechnen, d.h. knapp 70%<sup>8</sup>. Bis zum Jahr 1989 lag der Anteil der Germanistik i.e.S. bei knapp 89% im Vergleich zu DaF, zwischen 1990<sup>9</sup> und 2018 sinkt er dann auf 62%.

---

<sup>3</sup> Was keinesfalls bedeutet, dass DaF aus der Germanistik ausgeschlossen werden soll, die diesbezügliche Diskussion kann aber im vorliegenden Rahmen nicht geführt werden. Siehe dazu z.B. Rall (2002: 87ff.), „Germanistik und Deutsch als Fremdsprache“.

<sup>4</sup> Die aufgenommenen Titel zum Bereich DaF sind also nicht Bestandteil der Ausführungen dieses Artikels. Ausgenommen davon ist Tabelle 3.

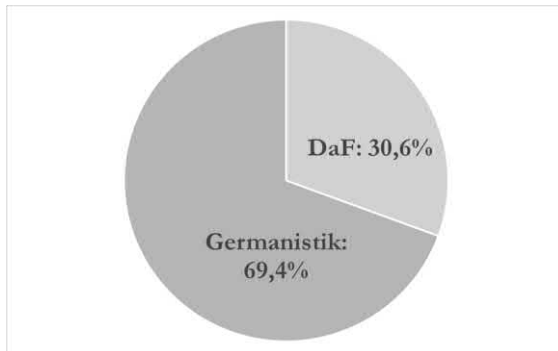
<sup>5</sup> Vor allem Beiträge in Kulturbeilagen von Tageszeitungen und nicht-universitären Zeitschriften konnten im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht umfassend verfolgt werden.

<sup>6</sup> Gruhn, Dorit Heike (2021): Publikationen der mexikanischen Germanistik im Wandel (1971–2018): Deutsch als Fremdsprache. In: *Pandaemonium Germanicum*, 24, 43, 1-37.

<sup>7</sup> Dies auf Grund der Unmöglichkeit, im Rahmen unserer Mittel diese Texttypen und Fachbereiche umfassend weiter zu verfolgen.

<sup>8</sup> Sämtliche Prozentangaben in diesem Artikel sind auf eine Dezimalstelle auf- oder abgerundet. Die hier vorgelegten Zahlen bilden den aktuellen Stand der Liste ab.

<sup>9</sup> Jahr der Regionalkonferenz *Zielsprache Deutsch* in Havanna (Kuba); ab da setzt eine umfangreiche Publikationstätigkeit im Bereich DaF ein.



**Abb. 1:** Anteile Germanistik und DaF an der Gesamtliste

Unterteilt wurden die Publikationen der Germanistik im engeren Sinne in sechs Unterbereiche<sup>10</sup>:

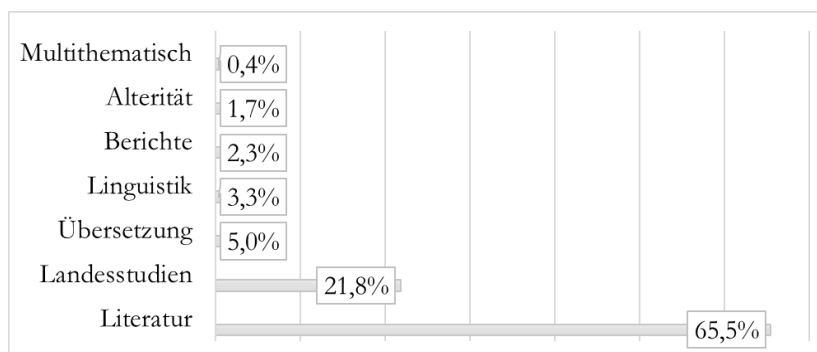
- Literatur: Titel, die sich mit literarischen Phänomenen auseinandersetzen (z.B. Komparatistik, Rezeption, Autoren und ihre Werke usw.).
- Landesstudien: Arbeiten, die sich mit Politik, Geschichte, Gesellschaft, Kultur, Persönlichkeiten usw. der deutschsprachigen Länder befassen, oder mit den Beziehungen dieser Länder zu Mexiko.
- Übersetzung: Titel, die sich mit Übersetzungsfragen beschäftigen.
- Linguistik<sup>11</sup>: Studium der deutschen Sprache, Kontrastive Linguistik, Soziolinguistik u.a., nicht vermittlungsbezogen.
- Alterität: Titel, die sich mit Fremdheit, Identität oder interkulturellen Kontakten auseinandersetzen, jedoch nicht unter Literatur (Komparatistik, Imagologie...) fallen.
- Berichte: Berichte zu einzelnen Veranstaltungen blieben weitgehend ausgeschlossen. Es geht hier um Studienprogramme, Lageeinschätzungen der Germanistik, biographische Skizzen herausragender Persönlichkeiten u.Ä.

Einige wenige Herausgeberschriften decken mehrere dieser Teilbereiche ab, wir haben sie „multithematisch“ genannt. Die Gewichtung der einzelnen Unterbereiche kann der nachfolgenden Grafik entnommen werden.

<sup>10</sup> Es ist anzumerken, dass nicht alle Titel eindeutig einem einzelnen Bereich zuordenbar sind. Denkbar wäre die Umsortierung einzelner Titel in eine andere Kategorie (wenn inhaltlich mehrere Bereiche tangiert werden) oder die Hinzufügung vereinzelter, später gefundener Titel. Potenzielle Änderungen dieser Art hätten aber in jedem Fall nur geringfügige Auswirkungen auf die aktuellen Prozentangaben. In Zweifelsfällen orientieren wir uns an der Ausrichtung des Publikationsmediums oder dem inhaltlichen Hauptgewicht der Arbeit.

<sup>11</sup> Nicht immer sind Arbeiten der linguistischen Grundlagenforschung eindeutig von der Angewandten Linguistik abgrenzbar. Hier wurden Texte aufgenommen, die weder die fremdsprachendidaktische Praxis erforschen, noch unmittelbar auf diese abzielen.





**Abb. 2:** Unterbereiche der Germanistik

Der „Löwenanteil“ Literatur – 65,5% der Germanistik (das entspricht fast der Hälfte aller Einträge der Gesamtliste) – fällt sofort ins Auge. Das ist insofern nicht überraschend, als die Literatur den Schwerpunkt der *Letras Alemanas* der UNAM ausmacht, aus deren Umfeld viele Autoren stammen. Im Studienplan von 1975 sind zwar – neben Sprachkursen – auch die Linguistik und ein Wahlpflichtbereich in Übersetzung oder Didaktik vorgesehen, das Hauptangebot des Pflicht- und Wahlbereichs liegt aber auf Literaturgeschichte, literarischer Forschung oder Literaturkritik. Der neue Studienplan von 2010 hat das Gewicht der Literatur noch verstärkt, die Linguistik ist nun nicht mehr vorhanden.<sup>12</sup> Der binationale Masterstudiengang an der UdeG dagegen ist nicht auf Literatur fokussiert, nur ein Wahlkurs widmet sich literarischen Studien, ein weiterer Kurs der Literaturdidaktik.

Eine Mindestseitenanzahl der aufgenommenen Titel wurde nicht angesetzt. Insgesamt umfassen 408 Titel der Germanistik i.e.S. nur eine oder zwei Seiten (davon mehr als drei Viertel aus dem Bereich Literatur), weitere 200 Titel haben zwischen drei und sechs Seiten (rund 60% davon aus der Literatur) und die restlichen 482 Titel sieben oder mehr Seiten (44,2% der Gesamtliste; n = 1.090).

### 3 Autoren: hohe Konzentration

Gleich zu Beginn des Abschnitts sei anzumerken, dass die hier untersuchte Quantität nicht mit Qualität der aufgenommenen Titel gleichzusetzen ist, letztere gehört nicht zum Untersuchungsgegenstand. Auch darf der in unsere Liste eingegangene Produktionsstand einzelner Autoren nicht ihrer Gesamtproduktion gleichgesetzt werden, manche veröffentlichen nur am Rande zu germanistischen Themen, andere wiederum fallen nur für einen kurzen Zeitraum unter die Kriterien dieser Arbeit.<sup>13</sup> Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Publikationsmedium und Umfang der

<sup>12</sup> Die Studienpläne sind online einsehbar: <http://modernas.filos.unam.mx/plan-de-estudios/> (Stand: 15.08.2019).

<sup>13</sup> Trocken war die Arbeit mit dem quantitativen Material keinesfalls: Wir stießen bei der Autorensuche auf solche, die über Jahre hinweg immer wieder – mit leicht abgeändertem Titel – inhaltlich

Arbeiten in unsere Erwägungen mit einbezogen werden. Nachfolgend eine Übersicht der häufigsten Institutionszugehörigkeiten der aufgenommenen Autoren:

**Tab. 1:** Häufigste Institutionszugehörigkeit der Autoren

Institution <sup>14</sup>	Autoren <sup>15</sup>	Titel	Prozent <sup>16</sup>
UNAM	156	473	43,4%
„Freie“ <sup>17</sup>	54	100	9,2%
UAM	33	73	6,7%
UdeG	19	60	5,5%
COLMEX	15	37	3,4%
UANL	12	131	12%
INBA/INAH	12	202	18,5%

Dass Autoren, die fest oder vorübergehend an der UNAM tätig waren/sind, bezüglich ihrer Anzahl und der veröffentlichten Titel den ersten Platz einnehmen, war auf Grund der herausragenden Rolle dieser Universität für die mexikanische Germanistik zu erwarten. Der zweite Platz der „Freien“, d.h. von freien Schriftstellern, vereinzelt auch Journalisten, Theaterregisseuren u.a. (bezüglich der Anzahl der Autoren, nicht der Titel), ist weniger selbstverständlich. Hierunter fallen teils bekannte mexikanische Schriftsteller wie José María Pérez Gay, Alfonso Reyes, Sergio Pitol oder Juan Villoro; selbst Octavio Paz, Rosario Castellanos und Elena Poniatowska erscheinen in unserer Liste, darüber hinaus auch viele Exilanten, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus (meist) südamerikanischen Diktaturen nach Mexiko kamen und sich dort am kulturellen und akademischen Leben beteilig(t)en. Der dritte Platz der Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) ist insofern beachtlich, als diese Universität (mit mehreren Zweigstellen) gar keine Germanistikabteilung hat. Schon recht weit dahinter erscheint an vierter Stelle die UdeG, deren binationaler Master noch sehr jung ist (2008); frühere Publikationen der UdeG stammen vorwiegend aus der Feder des ehemaligen DAAD-Lektors Wolfgang Vogt. Die Präsenz von El Colegio de México (COLMEX) in der Liste hängt u.a. mit dem Humboldt-Lehrstuhl zusammen, der dort eingerichtet wurde

dasselbe veröffentlichten, darüber hinaus auf Anekdoten, steile Berufskarrieren und tragische Schicksalsschläge. Bei der Auflistung fiel auch ins Auge, dass manche Autoren dieselben Texte mehrfach in verschiedenen Publikationsmedien veröffentlicht haben (z.B. in einer oder mehreren Zeitschriften und Kongressakten und/oder Sammelband), wir haben solche Doppelungen mit einbezogen, ebenso die Wiederholung von Titeln als Übersetzung.

<sup>14</sup> UNAM = Universidad Nacional Autónoma de México (Mexiko-Stadt); UAM = Universidad Autónoma Metropolitana (Mexiko-Stadt); UdeG = Universidad de Guadalajara (Guadalajara, Jalisco); COLMEX = El Colegio de México (Mexiko-Stadt); UANL = Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, Nuevo León); INBA = Instituto Nacional de Bellas Artes (Mexiko-Stadt); INAH = Instituto Nacional de Antropología e Historia (Mexiko-Stadt).

<sup>15</sup> Manche Autoren werden auf Grund von Mehrfachzugehörigkeiten oder Wechseln mehreren Institutionen zugeordnet, die Gesamtsumme entspricht also nicht 100%.

<sup>16</sup> Prozentzahlen einschließlich Mehrfachzugehörigkeiten, basierend auf n = 1.090.

<sup>17</sup> „Freie“ steht in diesem Fall für unabhängig tätige Schriftsteller, Verleger, Übersetzer u.a.

und auf den in einem späteren Abschnitt noch näher eingegangen wird. Das Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) und das Instituto Nacional de Antropología y Historia (INAH) sind staatliche Organe, hier konzentrieren sich die Einträge auf wenige – allerdings sehr produktive – Autoren, letzteres trifft auch auf die Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) zu.

Interessant ist nun, dass bei einer Eingrenzung der Autoren auf diejenigen mit mindestens sieben Einträgen in der Germanistikliste nur insgesamt 23 Autoren für 690 (= 63,2%) aller Einträge des Gesamtzeitraums (1954–2018) zeichnen.

**Tab. 2:** „Vielveröffentlicher“

Name	Arbeitgeber	Zeitraum	Einträge <sup>18</sup>
Orestes Aguilar, Héctor	INBA, dipl. Dienst u.a.	1985–2017	188
Rall, Dietrich	UNAM; DAAD-L	1970–2017	88
Bouchspies, Franz	UANL	1955–1986	71
Rall, Marlene	UNAM	1970–2004	54
O. de Bopp, Marianne	UNAM	1954–1983	37
Basave Fernández del Valle, Agustín	UANL	1958–1968	32
Vital Díaz, Alberto	UNAM	1990–2010	28
Hanffstengel, Renata von	UNAM	1980–2017	22
Hüttinger, Christine	UAM; OeAD-L	1989–2015	18
Schmidt-Welle, Friedrich	Gastprof. COLMEX, UNAM, UANL, UdeG u.a.	1995–2016	17
Boehm, Siegfried	UNAM	1990–2015	16
Pérez Gay, José María	Dipl. Dienst, Funktionen bei Zeitschriften und Radio, UNAM, ITAM, COLMEX	1978–2011	15
Gruhn, Heike	BUAP; DAAD-OL	1995–2018	12
Mentz, Brigida von	CIESAS	1982–2001	11
Díaz Pérez, Olivia	UdeG	2014–2018	10
Pappe, Silvia	UAM-Azca	1986–2005	10
Reyes, Alfonso	UNAM, FrSchr	1954–1988	10
Vogt, Wolfgang	UdeG; DAAD-L	1982–1993	10
García Ponce, Juan	FrSchr	1958–1992	9
Seydel, Ute	UNAM; DAAD-L	1995–2014	9
Pfleger, Sabine	UNAM	2006–2017	7
Pacheco, Laura Emilia	UNAM	1988–1993	7
Zimmermann, Klaus	UNAM, CIESAS; DAAD-L	1978–2010	7
gesamt: 23			688 = 63,2%

<sup>18</sup> Bezug ist hier die Gesamtliste der Germanistik (n = 1.090).

Diese Tabelle gibt insofern ein verzerrtes Bild wieder, als einige der oberen Plätze von Autoren belegt sind, die viele Kurzbeiträge in Kulturbeilagen oder Mitteilungsblättern haben (Orestes, Bouchspies, Basave), während andere Autoren mit Monographien, Herausgeberschriften oder umfangreichen Artikeln vertreten sind, d.h. seitenmäßig wesentlich mehr veröffentlicht haben.

Bei mehr als der Hälfte der „Vielveröffentlicher“ (13) handelt es sich um Autoren, die mit der UNAM in Beziehung standen/steht, bei den übrigen sind die Zugehörigkeiten gestreut. Etwas über ein Viertel (6) waren DAAD- bzw. OeAD-Lektoren oder Ortslektoren. Vierzehn sind Personen mit Deutsch als Erstsprache. Bis auf eine Ausnahme (Schmidt-Welle) hatten bzw. haben die „Vielveröffentlicher“ ihren Lebensmittelpunkt in Mexiko. Herausragende Persönlichkeiten der universitären Germanistik sind Marianne Oeste de Bopp (1910–1985), Gründerin der Germanistik an der UNAM, sowie Dietrich (\*1938) und Marlene Rall (1940–2003), zu denen Gräfe (2010: 80) Folgendes ausführt:

Die für deutsche Verhältnisse außergewöhnliche Bandbreite, die mexikanische Germanisten bearbeiten, lässt sich an dem wissenschaftlichen Lebenswerk des Forscherehepaares Marlene und Dieter Rall abschätzen, die beide seit den 70er Jahren an der UNAM tätig waren. Ein repräsentativer Sammelband von 1999 vereinigt Studien der beiden zur literarischen Rezeption deutscher Autoren in Mexiko und umgekehrt, zur Diskursanalyse und Imagologie, zur Angewandten Linguistik, hier insbesondere zu Didaktik in Deutsch als Fremdsprache, zur Pädagogischen Grammatik für Lehrer und Lerner sowie zur Literaturdidaktik. Ihre Arbeiten zeichnen sich regelmäßig durch einen kontrastiven interkulturellen Ansatz aus.<sup>19</sup>

Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang Renata von Hanffstengel (1934–2018) zu nennen, die sich – neben ihrer fotografischen Tätigkeit – speziell für Exilliteratur interessierte und 1986 zusammen mit Cecilia Tercero das *Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas* in Mexiko-Stadt gründete, welches vor allem in den 1990er Jahren aktiv war, nach 2003 versiegen die Publikationen.

Was die Schriftsteller und die im staatlichen Kulturbetrieb Schaffenden angeht, so handelt es sich dabei vorrangig um Personen, die als Diplomaten oder Stipendiaten Zeit im deutschsprachigen Ausland verbracht haben (Pérez Gay, Orestes Aguilar u.a.). Der Schriftsteller Alfonso Reyes ist 1958 verstorben und ausschließlich mit teils posthum veröffentlichten Arbeiten zu Goethe vertreten. Von Franz Bouchspies, Platz drei unserer Liste der „Vielveröffentlicher“, konnten wir keine Spuren mehr finden. Er hat ausschließlich sehr kurze Texte in regionalen Mitteilungsblättern und Zeitschriften veröffentlicht.

Festzuhalten bleibt, dass es Einzelpersonlichkeiten waren/sind, die über längere Zeiträume hinweg im Rahmen der mexikanischen Germanistik publiziert(en).

---

<sup>19</sup> Gräfe bezieht sich in diesem Zitat sowohl auf die Germanistik i.e.S. als auch auf DaF.

#### 4 Zur Rolle der Lektoren und Ortslektoren

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand war die Rolle der Lektoren und Ortslektoren des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und des Österreichischen Austauschdienstes (OeAD), wobei wir darunter alle Personen verstehen, die innerhalb des untersuchten Zeitraums einmal als solche fungierten, und sie dann in der Gesamtliste unter dieser Kategorie führen. Personen, die ein Lektorat antreten, sind häufig promoviert bzw. befinden sich in einem Promotionsverfahren und gehen konkreten Forschungsinteressen nach. Der DAAD ernennt auch Ortslektoren, diese sind nicht an bestimmte (Lektoren-)Standorte gebunden (sie erhalten Unterstützung in Form von Materialien, Reisekostenzuschüssen u.a.). Oft handelt es sich dabei um Quereinsteiger, die an einer Universität unterrichten.

Da weder von deutscher noch von österreichischer Seite ein vollständiges Lektorenregister für Mexiko zur Verfügung stand, stellten wir die entsprechenden Listen aus verschiedenen Quellen zusammen. Insgesamt konnten für den Zeitraum zwischen 1965 und 2018 die Anzahl von 45<sup>20</sup> DAAD-Lektoren an fünf mexikanischen Standorten erfasst werden: UNAM-CU, UNAM-Acatlán sowie CENLEX/IPN<sup>21</sup> in Mexiko-Stadt, UANL in Monterrey und UdeG in Guadalajara; darüber hinaus vier DAAD-Ortslektoren (1989–2018) sowie 14 OeAD-Lektoren (1983–2018<sup>22</sup>) an denselben Standorten wie die ersteren (außer CENLEX/IPN).

Von diesen insgesamt 63 Personen haben 37 (58,7%) Arbeiten veröffentlicht, die in unsere Listen eingegangen sind, 26 davon in die Liste der Germanistik i.e.S.:

**Tab. 3:** Anteil der Lektoren und Ortslektoren / Gesamtliste Germanistik und DaF

	Gesamtliste Personen	Einträge	Anteil (n = 1.570)
DAAD-Lektoren	27	280	17,8%
DAAD-Ortslektoren	4	61	3,9%
OeAD-Lektoren	6	25	1,6%
Gesamt	37	366	23,3%

**Tab. 4:** Anteil der Lektoren und Ortslektoren / Germanistik i.e.S.

	(Orts-)Lektoren Personen	Einträge	Anteil (n = 1.090)
DAAD-Lektoren	21	140	12,8%
DAAD-Ortslektoren	3	18	1,7%
OeAD-Lektoren	2	16	1,5%
Gesamt	26	174	16%

<sup>20</sup> Eingeschlossen ist der langjährige DAAD-Außenstellenleiter in Mexiko Arnold Spitta, der mit einem Eintrag in der Germanistik-Liste vertreten ist.

<sup>21</sup> Sprachenzentrum des Instituto Politécnico Nacional.

<sup>22</sup> Martin Rauchbauer (2007: 8) setzt das Programm der Österreich-Lektoren 1994 an, wir fanden aber eine Österreich-Lektorin für 1983-1986 (UNAM-Acatlán), möglicherweise handelte es sich dabei um eine Vorstufe des Programms.

Die Investitionen vor allem des DAAD in Lektoren und Ortslektoren, die u.a. dem Zweck der Förderung der germanistischen Studien und der wissenschaftlichen Entwicklung im Ausland dienen sollen (vgl. Spitta 2007: 19), haben den Publikationen der mexikanischen Germanistik bedeutende Impulse eingebracht, denn bei fast einem Viertel aller Titel der Gesamtliste sind sie beteiligt. Ins Auge fällt auch, dass der Anteil der Lektoren an der Germanistik i.e.S. vergleichsweise gering ausfällt, was bedeutet, dass sie schwerpunktmäßig im Bereich DaF publizieren. Eine besonders intensive Mitwirkung haben sie bei Herausgeberschriften (16 der insgesamt 37 entstanden unter Mitwirkung von Lektoren, das sind 43,2%). Dazu kommen weitere sieben Herausgebertitel von (Gast-)Professoren im Rahmen des ebenfalls vom DAAD geförderten Sonderlehrstuhls „Wilhelm und Alexander von Humboldt“, der seit 1998 an El Colegio de México (COLMEX, Postgraduiertenstudiengänge) sowie der UNAM besteht (vgl. Gräfe 2010: 79).<sup>23</sup>

## 5 Publikationsmedien und Verleger

### 5.1 Verleger

Bezüglich der Verleger bzw. finanziellen Träger der Arbeiten der mexikanischen Germanistik lässt sich eine sehr hohe Konzentration erkennen: Am häufigsten erscheinen neun (Ko-)Publikationsträger<sup>24</sup>, allen voran die UNAM mit 266 Nennungen, gefolgt von der UANL mit 142, vor allem wegen der vielen Kurzbeiträge in deren Mitteilungsblatt *Vida Universitaria*. An dritter Stelle liegt die Kulturbeilage der Tageszeitung *El Nacional* mit 134 Nennungen (ebenfalls wegen vieler Kurzbeiträge), an vierter die UAM mit rund 100. Über 50 Nennungen erzielt der lateinamerikanische Germanistenverband ALEG (gesponsert u.a. von DAAD und Goethe-Institut). Bei 18 Titeln erscheint das COLMEX als Hauptverleger, meist in Ko-Publikation mit DAAD und UNAM, bei 10 Titeln tritt der DAAD als Hauptträger auf, 12 Titel wurden von der UdeG verlegt. Das ergibt insgesamt 734 Titel, d.h. 67,3% der Gesamtliste. Bei den übrigen Verlegern ist keine Häufung erkennbar.

Publizierten Vertreter der mexikanischen Germanistik in Europa, was eine absolute Ausnahmeerscheinung ist, steht der Stauffenburg-Verlag in Tübingen an erster Stelle (nicht zuletzt wegen der Veröffentlichung der Bände des 14. ALEG-Kongresses in Guadalajara), es folgen der Iudicium Verlag München (Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache) und De Gruyter (Beiträge in Handbüchern zur Germanistik).

<sup>23</sup> Mehr Information unter: [www.daad.mx/de/ueber-uns/aussenstelle-mexiko-stadt/humboldt-lehrstuhl/](http://www.daad.mx/de/ueber-uns/aussenstelle-mexiko-stadt/humboldt-lehrstuhl/) (Stand 13.04.2020). Die im Rahmen dieses Lehrstuhls entstandenen Veröffentlichungen sind allerdings nur teilweise in unsere Listen mit eingegangen, da sie größtenteils anderen Disziplinen angehören.

<sup>24</sup> Viele Publikationen haben mehrere Träger; wir haben hier bei Koproduktionen, dort wo sie für uns sichtbar waren, nur den erstgenannten Träger mitgezählt.



Von den insgesamt 598 Zeitschriftentiteln der Germanistik wurden lediglich 205, also rund ein Drittel, in den 35 Eintragsjahren vor 1990 veröffentlicht, allein 249 (41,5%) fallen auf das Jahrzehnt 1990-1999, ab dem Jahr 2000 sind es dann nur noch 145, d.h. es wurde wieder deutlich weniger in Zeitschriften publiziert.

Insgesamt 172 (28,8%) aller Zeitschrifteneinträge beziehen sich auf außeruniversitäre Publikationen, d.h. meist Kulturbeilagen von Tageszeitungen (allen voran *El Nacional* mit 134 Einträgen), oder Kulturzeitschriften wie *Plural* (18), *Nexos* (7), *Vuelta* (6) und andere. Bei den verbleibenden 156 Titeln ist keine Häufung zu beobachten, es handelt sich vor allem um Zeitschriften anderer Universitäten.

Beachtlich ist ansonsten der zweite Platz der UAM (der Universität ohne Germanistikabteilung), möglicherweise ist die breite Fächerung der Themen und Sektionen von *Casa del Tiempo* ein Grund. Übrigens waren bereits in der ersten Ausgabe Marlene Rall und Alberto Vital von der UNAM vertreten.

Autoren der mexikanischen Germanistik publizieren nur sehr selten in ausländischen Zeitschriften, auch nicht in anderen lateinamerikanischen Ländern. Auf Grund ihrer thematischen Orientierung würden sich besonders die *Revista de Lenguas Modernas* (RLM) der Universidad de Costa Rica (Philologie, Linguistik) sowie *Pandaemonium Germanicum* (PG) der Universidade de São Paulo in Brasilien (Germanistik, insbes. Literatur) anbieten, sie kommen aber jeweils nur auf zwei und einen Eintrag.

Auch die seit 1959 vom Goethe-Institut für Südamerika herausgegebene Kulturzeitschrift *Humboldt* ist kaum auf Echo bei den mexikanischen Germanisten gestoßen, nur vier Einträge wurden verzeichnet, allesamt mit Marianne Oeste de Bopp als Autorin.

### 5.3 Aufkommen der Revistas Indexadas

Anfang der 1990er Jahre tauchte erstmals das Konzept *revista indexada* in Mexiko auf, ab Anfang dieses Jahrtausends verschärfte sich innerhalb der Universitäten der Druck auf die Akademiker, in solchen zu veröffentlichen (vgl. Vasen; Lujano 2017). Dabei handelt es sich um periodisch erscheinende Fachzeitschriften, die fest umrissene Standards erfüllen müssen, um in bestimmte länderübergreifende Kataloge<sup>25</sup> aufgenommen zu werden. Auf diese Weise soll eine hohe Qualität der Artikel garantiert sein. Ob dem wirklich so ist, darf in Frage gestellt<sup>26</sup>, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden. Sicher ist: Artikel, die in solchen Zeitschriften veröffentlicht werden, genügen strengen formalen Kriterien und wurden vor ihrer Annahme einem Doppelblindgutachten unterzogen.

<sup>25</sup> Dieser Arbeit liegt die Aufnahme bei Latindex zu Grunde: [www.latindex.org/latindex/inicio](http://www.latindex.org/latindex/inicio) (Stand 15.07.2019).

<sup>26</sup> Vgl. z.B. Mathias Binswanger (2010): *Sinnlose Wettbewerbe*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 140ff.



Interessanterweise zeichnete sich ab, dass alle in der obigen Häufigkeitstabelle aufgelisteten Zeitschriften um das Jahr 2005 zur *revista indexada* aufgestiegen sind; später kamen weitere Neugründungen dazu. Nachfolgend die entsprechende Übersicht:

**Tab. 6:** *Revistas indexadas*

Zeitschrift	Verleger	Indiziert seit	Einträge als <i>revista indexada</i>
RUM	UNAM	05.03.2004	26
CT	UAM	29.11.2005	21
AC	UNAM	24.01.2006	9
<i>VeL</i>	UdeG	15.01.2015	8 (+1 von 2013)
FH	UAM	14.10.2005	5
ALM	UNAM	09.03.2005	2
<i>AyL</i>	UANL	17.03.2005	2
RLM	UCR, CR	24.10.2006	2
ELA	UNAM	11.11.2005	2
PG	USP, Br.	13.02.2003	1
			<b>gesamt: 78</b>

Betrachtet man lediglich die Jahre 2005–2018, also den Zeitraum, in dem die Katalogzugehörigkeit zu einem wichtigen Kriterium wurde, so lassen sich 78 Titel in indizierten Zeitschriften (von insgesamt 117) erfassen, d.h. 66,7%. Der Rest (39) verteilt sich auf außeruniversitäre Kulturzeitschriften und -beilagen, Beiträge in *revistas indexadas* vor ihrer Aufnahme bei Latindex und universitäre Zeitschriften, die den „Katalogstandards“ nicht genügen. Von letzteren sind gerade einmal 22 Einträge übrig. Solche Zeitschriften sind im akademischen Umfeld nun praktisch wertlos und größtenteils eingestellt worden (wie *info-ampal*, die Literaturzeitschrift *Poligrafías* der UNAM oder die Übersetzerzeitschrift *traduic* der Universidad Intercontinental).

## 6 Die mexikanische Germanistik schreibt auf Spanisch

Insgesamt wurden 90 Personen mit der Erstsprache (L1) Deutsch gezählt, die zusammen rund 400 Titel der Liste abdecken, mit anderen Worten: bei fast 37% aller Veröffentlichungen der mexikanischen Germanistik sind diese als (Ko-)Autoren oder Herausgeber beteiligt.<sup>27</sup> Etliche haben Einträge in mehreren Bereichen. Einträge von Personen mit L1 Deutsch konzentrieren sich besonders bei den „Herausgeberschriften“ (30 von 37). Sucht man nach Themenbereichen, so stellen sie

<sup>27</sup> Kriterium zur Identifizierung von Verfassern mit L1 Deutsch war, neben persönlichem Bekanntheit der Autoren, ihr Name. Dabei ist eine Fehlerquote nicht ausgeschlossen, diese dürfte aber in jedem Fall geringfügig sein. Der „Vielveröffentlicher“ Franz Bouchspies ist nicht einbezogen. Es wurden auch Personen gezählt, die nur als Ko-Autor bzw. Ko-Herausgeber erscheinen, bezüglich der Einträge wurden aber nur Erstautoren berücksichtigt.

fast 90% der Berichte: Bestandsaufnahmen und Quo-Vadis-Fragen liegen also fast ausschließlich im Interesse von L1-Sprechern. Sie dominieren aber auch eindeutig bei Alterität, Übersetzung und Linguistik, nur bei Literatur und Landesstudien sind sie dann deutlich in der Unterzahl:

**Tab. 7:** Einträge von Autoren mit L1 Deutsch nach Themenbereichen

Themenbereich	Gesamteinträge	L1 Deutsch (Personen)	Titel (dieser Pers.)	Anteil des Unterbereichs
Bericht	25	9	22	88%
Alterität	18	9	15	83%
Übersetzung	55	15	45	82%
Linguistik	36	13	28	78%
Multithemen	4	2	2	50%
Literatur	714	48	220	31%
Landesstudien	238	42	67	28,2%
Gesamt	1.090	n.a. <sup>28</sup>	399	36,6%

Die Verfasser mit L1 Deutsch veröffentlichen auf Spanisch, Deutsch und vereinzelt in anderen Sprachen. Uns interessierte darüber hinaus, wie hoch der Anteil an Titeln ist, die auf Deutsch veröffentlicht wurden und welche Mitwirkung Personen dabei haben, deren L1 nicht das Deutsche ist.

**Tab. 8:** Deutschsprachige Titel und Beteiligung von Personen, deren L1 nicht Deutsch ist

Themenbereich	Deutschsprachige Titel gesamt (n = 1.090)	Davon Autoren/Herausgeber, deren L1 nicht Deutsch ist (n = 144)
Bericht	12	0
Linguistik	14	3
Alterität	6	0
Übersetzung	19	2
Literatur	73	9 <sup>29</sup>
Landesstudien	22	2
	gesamt 146 = 13,4%	16 = 11,1%

Weniger als 15% der aufgenommenen Titel der Germanistik wurden auf Deutsch verfasst. Es liegt auf der Hand, dass deutschsprachige Texte in mexikanischen Publikationsmedien kaum Leserschaft finden und von diesen auch nur in Ausnahmefällen angenommen werden. Wenig überraschend ist also, dass die deutschsprachigen Titel zu fast 100% in deutschsprachigen Publikationsmedien erscheinen, das sind in erster Linie Akten von Germanistenkongressen, gefolgt von Sammelbänden, die von deutschen Verlagen, teilweise auch vom DAAD, verlegt wur-

<sup>28</sup> Dieselben Autoren wiederholen sich teilweise in mehreren Unterbereichen, weshalb keine Summe gebildet wird.

<sup>29</sup> Anmerkung: In sechs Fällen handelt es sich hier um dieselbe Person.

den, seltener deutschsprachige Zeitschriften. Verschwindend gering ist dabei die Mitwirkung von Personen, deren L1 nicht das Deutsche ist.

Deutlich wird, dass die mexikanische „Auslandsgermanistik“ kein über den Atlantik verschobener Ableger der Inlandsgermanistik ist, sondern dass hier völlig andere Grundbedingungen herrschen. „In den ersten sechs Semestern geht es vor allem darum, Deutsch zu lernen: mindestens zehn Wochenstunden,“ schreibt Dietrich Rall (2002: 91f.) vor nunmehr knapp 20 Jahren. „Der Grund für die insgesamt schlechte sprachliche Ausgangsbasis der Germanistikstudenten ist in der staatlichen mexikanischen Sprachpolitik zu suchen [...]“ (ebd.), wobei er sich auf das fast völlige Fehlen von Deutschunterricht im Sekundarschulbereich bezieht. Daran hat sich bis heute wenig geändert. In ähnlichem Tenor urteilt Helmut Galle (2002: 218) bezüglich der brasilianischen Germanistik und diese Aussage lässt sich auf Mexiko übertragen:

Vergleicht man den Umfang der Semesterwochenstunden mit den in Deutschland gängigen Mindestanforderungen für Magister und Lehramt in Germanistik [...], so wird schnell klar, dass die Studieninhalte selbst der am stärksten auf Literatur ausgerichteten Varianten [Lehrerausbildungen und Autonome *Letras*-Studiengänge] völlig anders strukturiert sein müssen als die Germanistik in Deutschland, zumal hier nicht mit den literarischen und historischen Vorkenntnissen gerechnet werden kann, die deutsche Germanistikstudenten noch allemal mitbringen. Das Niveau der Seminare bewegt sich folglich im wesentlichen in dem Bereich der höheren Gymnasialklassen in Deutschland, weil die Kürze der Zeit und das Bündel von sekundären Verständnisproblemen andere Möglichkeiten ausschließen.

## 7 Themenbereiche Linguistik und Übersetzung

Linguistik und Übersetzung stellen zusammen 91 Einträge (jeweils 36 und 55) und gehören mit weniger als 9% der Gesamtliste Germanistik zu den eher selten behandelten Fachbereichen. Die Einträge der Übersetzung setzen im Jahr 1960 ein, die der Linguistik 1968. Die Autoren stammen ausschließlich aus dem akademischen Umfeld, der Anteil der Einträge von Autoren, die an der UNAM beschäftigt waren/sind, liegt bei 67%. Beide Fachbereiche werden stark von Personen mit Erstsprache Deutsch dominiert und weisen eine hohe Autorenkonzentration auf: 45% der Veröffentlichungen in diesen zwei Bereichen stammen von insgesamt nur sechs Autoren.

Beliebtestes Publikationsmedium der Linguistik ist der Zeitschriftenartikel (42%), die Übersetzung bevorzugt Kongressakten (fast 50% aller Einträge, eine wissenschaftliche Fachzeitschrift für Übersetzung gab/gibt es in Mexiko nicht). In

diesen Fachbereichen werden nur selten kurze (ein- bis sechsstufige) Texte veröffentlicht.

Die Linguisten interessieren sich für kontrastive Sprachanalysen (9/36 = 25%), die Themenkomplexe Sprachenpolitik/Sprachimperialismus/Sprache und Identität (11/36 = 31%) sowie für Fragen der Diskursanalyse (6/36 = 16,7%).<sup>30</sup> Das Themenspektrum der Übersetzung ist relativ breit gestreut, es reicht von Problemen bei der Übersetzung bestimmter literarischer oder philosophischer Werke (16/55 = 29,1%) über Fragen der Übersetzerausbildung oder Fachübersetzung (Tourismus, Medizin u.a.) bis hin zu diversen theoretischen Überlegungen (Übersetzung von Farbadjektiven, maschinelle Übersetzungssysteme, Übersetzung von „ser“ und „estar“ usw.).

## 8 Themenbereiche Alterität und Landesstudien

Ab ungefähr 2005 erscheinen einige Titel (aufgenommen sind insgesamt 18), die sich im Spannungsfeld von Alterität und Identität, Fremdwahrnehmung und deren Modellen sowie kultureller Heterogenität bewegen, die aber nicht der literarischen Komparatistik entstammen. Führend ist dabei Sabine Pfleger<sup>31</sup> von der UNAM, die zu diesen Bereichen forscht und 2010 zusammen mit Joachim und Martina Steffen das interdisziplinäre *Simposio internacional Alteridad y aliedad* organisiert hat, 2012 erschienen die gleichnamigen Kongressakten. Der Unterbereich umfasst zu fast 40% Autoren der UNAM. Nur drei (Ko-)Autoren sind keine Deutsch-L1-Sprecher, die Thematik liegt also vorrangig im Interesse von Deutschsprachigen, möglicherweise weil sie als Ausländer in Mexiko immer schon mit ihrem „Anderssein“ konfrontiert sind.

Was den Bereich Landesstudien betrifft, so weist dieser folgende Eigenheiten auf: Insgesamt konnten 238 Titel erfasst werden, aber nur 57 davon wurden vor 1990 veröffentlicht, das Interesse an solchen Themen ist also ab 1990 deutlich gestiegen. Auffällig ist die Häufung von sehr kurzen (eine bis zwei Seiten) und kurzen (drei bis sechs Seiten) Texten, es sind jeweils 89 und 54, insgesamt 143, d.h. 60,1% aller Titel. Nur die Literatur hat einen vergleichbar hohen Anteil an Kurzbeiträgen.

Mit 92 Einträgen von Autoren der UNAM (38,7%) ist diese Universität hier unterrepräsentiert, mit nur elf Einträgen von (Orts)Lektoren sind auch diese deutlich weniger vertreten (4,6% im Vergleich zu durchschnittlich 16%). 30 Titel (12,6%) stehen in Zusammenhang mit Herausgebertätigkeiten von Inhabern des oben erwähnten Humboldt-Lehrstuhls am COLMEX.

Der Autorenkatalog weist ebenfalls Besonderheiten auf. Nur sechs Autoren (Mentz, Oeste de Bopp, Orestes, Pérez-Gay, Vital, Schmidt-Welle) kommen auf

<sup>30</sup> Für die Einschätzung der Inhalte der Veröffentlichungen dienten ihre Titel, teilweise konnten auch Volltexte eingesehen werden.

<sup>31</sup> Einige ihrer Titel sind in der Germanistikliste enthalten, weitere in der DaF-Liste.

sechs oder mehr Titel im Bereich Landesstudien, insgesamt stellen sie 42,4% der Einträge dieser Liste, und ein einziger Autor (Orestes) konzentriert für sich allein 24,4%. Die unterdurchschnittliche Beteiligung der UNAM wird dadurch kompensiert, dass 37,4% der Einträge unter Mitwirkung von Mitarbeitern staatlicher Kulturbetriebe (INBA, INAH) bzw. „Freien“ (Schriftstellern u.a.) entstanden sind, wesentlich mehr als bei den anderen Unterbereichen.

Beliebteste Publikationsmittel sind der Zeitschriftenartikel (einschließlich Kulturbeilagen in Zeitungen) und Artikel in Sammelbänden, jeweils 149 und 45, insgesamt 194, d.h. 81,5%.

Worum geht es inhaltlich bei diesen Arbeiten? 61 Titel (25,6%) befassen sich explizit mit den Beziehungen zwischen Mexiko und deutschsprachigen Ländern, darunter fallen Titel wie *México y Alemania. Dos países en transición* (Alba 1996), weitere 17 Titel bearbeiten Aspekte des deutschsprachigen Exils in Mexiko. 114 Einträge (47,9%) setzen sich mit einer Einzelpersönlichkeit der Geistes- und Kulturgeschichte bzw. deren Werk auseinander, am häufigsten (21) geht es dabei um Alexander von Humboldt (allerdings nicht um seinen Bruder Wilhelm). Darunter sind extravagante Titel wie *La ciudad de México que Humboldt vio a través de sus ojos azules* (Fernández de Alba 2008). Bei rund 25 Einträgen geht es um Philosophen. Zu Persönlichkeiten der österreichischen Kulturgeschichte schreibt vor allem Héctor Orestes Aguilar, ehemaliger Kulturattaché an der mexikanischen Botschaft in Wien. Darüber hinaus widmet er sich Betrachtungen wie *El café [vienés] como espacio espiritual* (1995). Acht Titel der Kulturliste beschäftigen sich mit Sigmund Freud. Die Schweiz ist lediglich mit fünf Einträgen vertreten: jeweils einer zu Gertrude Duby, Walter Muschg, Roger von Gunten und Harald Szeemann, darüber hinaus eine Herausgeberschrift zur Schweizer Geschichte.

Liest man quer über Titel und behandelte Persönlichkeiten, so schwingt insgesamt das mit, was Agustín Basave Fernández del Valle 1968 in einem Artikel folgendermaßen übertitelte: *Profundidad y grandeza de la cultura alemana*. Mit anderen Worten: Deutschsprachige Kultur wird als Hochkultur verstanden und in ihren geistigen Ausprägungen (Literatur, Kunst, Wissenschaft usw.) behandelt.

Bleibt zu fragen, womit sich die in unsere Liste eingegangenen Arbeiten nicht auseinandersetzen. Was die „Hochkultur“ betrifft, so sind Einträge zu Komponisten, Musikern und Filmemachern rar. Unter den Denkern ist z.B. Karl Marx abwesend. Sicher, auch in Mexiko hat man sich ausgiebig mit seinem Werk beschäftigt, jedoch nicht die Germanisten. Es scheint kein Zufall zu sein, dass der einzige einschlägige Text unserer Liste den Titel: *Karl Marx, el hermano de Frankenstein* (Molina 2008) trägt.

Wie in aktuellen DaF-Lehrwerken werden Schattenseiten der deutschsprachigen Länder bei den Publikationen außen vorgelassen. Dass das Schlagwort „Volk der Denker und Dichter“ und die Großmachtbestrebungen bis hin zum „Dritten Reich“ zwei Kehrseiten derselben Medaille sind, hat Walter Boehlich allerdings schon 1964 in seinem Essay *Sind wir noch ein Volk der Dichter und Denker?* deutlich gemacht.

Wundern muss man sich, dass trotz vieler österreichischer Themen in unserer Liste Maximilian von Habsburg („Kaiser von Mexiko“ 1864–1867) die Germanisten scheinbar nicht interessiert (nur ein Eintrag). Das „Dritte Reich“ wiederum erscheint zwar im Spiegel der Abhandlungen zum Thema Exil, doch nur drei Titel setzen sich explizit damit auseinander. Auch um Rechtsextremismus, Neonazismus o.Ä. ist es sehr still, lediglich fünf Titel greifen solche Themen auf. Erstaunlich ist, dass selbst der Wiedervereinigungsprozess wenig Echo findet, lediglich sechs Einträge machen diesen explizit zum Thema, einer davon mit dem humoristischen Titel *Es geht nicht um Bananen, es geht um die Wurst!* [...] (Schmidt 1993). Etwas ausgeprägter ist dagegen das Interesse an der Hauptstadt: Berlin erscheint immerhin zehn Mal.

## 9 Themenbereich Literatur

### 9.1 Allgemeiner Überblick

Von den insgesamt 714 Einträgen zum Thema Literatur für den Gesamtzeitraum entfallen 39,2% auf Autoren der UNAM, 15% auf Autoren der UANL, 8,3% auf die UAM und bei 4,9% ist die UdeG vertreten. Knapp 10% stammen von freischaffenden Autoren (meist Schriftsteller). Insgesamt gibt es 102 Lektoreneinträge (14,3%) mit Schwerpunkt DAAD-Lektoren und -Ortslektoren (86).

Die Literaturvertreter publizieren vorrangig Zeitschriftenartikel (57,3%), gefolgt von Beiträgen in Mitteilungsblättern (16,8%), stellen aber auch einen hohen Anteil der Herausgeberschriften (15/37). Der Anteil an sehr kurzen Arbeiten (eine bis zwei Seiten) ist sehr hoch (311), was mit den vielen Kurzbeiträgen in Kulturbeilagen u.Ä. zu tun hat. Darüber hinaus gibt es 122 Einträge mit drei bis sechs Seiten, insgesamt umfassen also 60,6% der Arbeiten zur Literatur nicht mehr als sechs Seiten.

Es überrascht nicht, dass auch die Literatur eine hohe Autorenkonzentration aufweist, nur 16 Autoren zeichnen für sieben oder mehr Titel und umfassen damit 62,2% aller Einträge des Gesamtzeitraums, wie die nachfolgende Tabelle zeigt:

**Tab. 9:** „Vielveröffentlicher“ im Bereich Literatur (n = 714)

Name	Arbeitgeber	Zeitraum	Einträge
Orestes Aguilar, Héctor	INBA u.a.	1985–2017	128
Bouchspies, Franz	UANL	1955–1986	67
Rall, Dietrich	UNAM; DAAD-L	1970–2017	58
Rall, Marlene	UNAM	1970–2004	33
Basave Fernández del Valle, Agustín	UANL	1958–1968	26
O. de Bopp, Marianne	UNAM	1954–1983	20

Name	Arbeitgeber	Zeitraum	Einträge
Vital Díaz, Alberto	UNAM	1990–2010	18
Hüttinger, Christine	UAM; OeAD-L	1989–2015	17
Hanffstengel, Renata von	UNAM	1980–2017	16
Díaz Pérez, Olivia	UdeG	2014–2018	10
Reyes, Alfonso	UNAM, FrSchr	1954–1988	10
García Ponce, Juan	FrSchr	1958–1992	9
Vogt, Wolfgang	UdeG, DAAD	1982–1993	9
Pérez Gay, José María	Dipl. Dienst, Funktionen bei Zeitschriften u. Radio, UNAM, ITAM, COLMEX	1978–2011	8
Schmidt-Welle, Friedrich	Gastprof. COLMEX, UNAM, UANL, UdeG u.a.	1995–2016	8
Seydel, Ute	UNAM; DAAD-L	1995–2014	7
gesamt: 16			444 = 62,2%

Mehr als die Hälfte dieser Autoren stand/steht mit der UNAM in Verbindung, die Hälfte haben Deutsch als L1, ein Viertel sind ehemalige Lektoren. Ebenfalls die Hälfte waren nicht nur als Autoren, sondern auch als Herausgeber tätig.

## 9.2 Meistbehandelte Schriftsteller

In diesem Abschnitt geht es um die Themen, die die mexikanische Germanistik im Bereich der Literatur behandelt. Von den insgesamt 714 Einträgen beschäftigen sich 555 mit nur einem Schriftsteller bzw. dessen Werk (in einzelnen Fällen vergleichend mit zwei Schriftstellern), das sind 77,7%, wobei sich diese Tendenz nach 1990 etwas auflockert. Nur wenige Arbeiten widmen sich also vornehmlich literarischen Epochen, Gattungen, speziellen Motiven (wie z.B. *Treibeisgrenzen. Arktis und Antarktis in Werken deutschsprachiger Autoren des 20. und 21. Jahrhunderts*, Dietrich Rall 2014) oder anderweitigen Themen. Bei der Frage, wer diese vielbehandelten Schriftsteller sind, stößt man zunächst nicht auf Überraschungen:

**Tab. 10:** Meistbehandelte Schriftsteller 1

Name	Gesamtzeitraum (n = 714)	Davon zw. 1990 u. 1999 (n = 247)	Davon ab 2000 (n = 161)
Franz Kafka	55	3	12
Johann W. von Goethe	51	4	7
Thomas Mann	28	0	6
Bertolt Brecht	21	5	5
	155 = 21,7%	12 = 4,9%	30 = 18,6%

„Es ergibt sich also zunächst ein abgespeckter Kanon der wichtigsten deutschen Autoren: solcher, die für das deutsche Selbstverständnis bedeutsam sind und solcher, die international für relevant gehalten werden, allen voran: Kafka, Brecht, Thomas Mann und Goethe“, schreibt Helmut Galle in seiner Übersicht zur latein-amerikanischen Germanistik (2002: 219). Das ist – wenngleich in anderer Reihenfolge – für die mexikanische Germanistik ganz und gar zutreffend. Auffallend ist, dass dieses Interesse in den 1990er Jahren stark abfällt, man beschäftigt sich nun kaum noch mit diesem Viergespann. Doch im neuen Jahrtausend steigt es bei insgesamt weniger Publikationen im Bereich Literatur prozentual wieder deutlich an. Über die Gründe lassen sich Vermutungen anstellen, mehr dazu in Abschnitt 9.3.

Nachfolgend die Fortsetzung der Liste der am häufigsten bearbeiteten Literaten (ab fünf Nennungen):

**Tab. 11:** Meistbehandelte Schriftsteller 2

Name	Gesamtzeitraum (n = 714)
Franz Kafka, Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Bertolt Brecht	155
Heinrich Heine	14
Joseph Roth	12
Elias Canetti	12
Arthur Schnitzler	11
Rainer Maria Rilke	11
B. Traven <sup>32</sup>	11
Friedrich Hölderlin	10
Günther Grass	10
Hermann Hesse	10
Karl Kraus	10
Alexander Lernet Holenia	10
Hermann Broch	9
Heinrich von Kleist	8
Stefan Zweig	7
Ödön von Horváth	7
Max Frisch	7
Friedrich Schiller	7
Peter Handke	6
Hugo von Hofmannsthal	6
Ernst Jünger	6
Robert Musil	6
Leo Perutz	6
Heinrich Böll	5
Anna Seghers	5

<sup>32</sup> Dabei handelt es sich um ein Pseudonym, das keinen vollständigen Vornamen umfasst.



Name	Gesamtzeitraum (n = 714)
Christa Wolf	5
Heimito von Doderer	5
gesamt: 30	371 = 52%

Arbeiten über diese 30 Schriftsteller decken also für sich allein mehr als die Hälfte der Gesamteinträge für Literatur im Zeitraum 1954–2018 (65 Jahre!) ab. Nur zwei Frauen sind darunter, Christa Wolf und Anna Seghers, sowie fünf<sup>33</sup> Nobelpreisträger: Thomas Mann, Günther Grass, Elias Canetti, Hermann Hesse und Heinrich Böll. (Hertha Müller und Elfriede Jelinek haben es jeweils nur auf zwei Einträge gebracht.) Auch hier bewahrheitet sich die Einschätzung von Helmut Galle (2002: 218): „Die Limitationen durch Zeitrahmen und Verständnismöglichkeiten schlagen sich nicht nur im Niveau, sondern auch in der Auswahl der behandelten Werke nieder“. Und das hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten nicht grundlegend geändert. Weitere Schriftsteller, die man in dieser Liste erwarten würde (und das können, je nach zu Grunde liegendem Kriterium, sehr unterschiedliche sein), haben unsere Hürde von fünf Einträgen nicht geschafft oder sind gar nicht vertreten.

Dass auf der Liste der am häufigsten behandelten Schriftsteller auch einige (außerhalb Österreichs) weniger bekannte sind (zum Beispiel Alexander Lernet Holenia, Leo Perutz und Heimito von Doderer), hängt damit zusammen, dass vor allem zwei Autoren der mexikanischen Germanistik sich intensiv mit der österreichischen Literatur befasst haben: der oben schon erwähnte Héctor Orestes Aguilar sowie Christine Hüttinger, Philologin und Historikerin an der UAM, die auch literarische Übersetzungen veröffentlicht und Lesungen zur österreichischen Literatur gehalten hat. Unter den österreichischen Schriftstellern finden sich Joseph Roth (12), Arthur Schnitzler (11), Rainer Maria Rilke (11), Karl Kraus (10), Alexander Lernet Holenia (10), Hermann Broch (9), Stefan Zweig (7), Thomas Bernhard (3), Ingeborg Bachmann (2) u.a., darüber hinaus gibt es fünf Titel, die allgemein die österreichische Literatur behandeln (z.B. *Una literatura que te cambia la vida, ensayo sobre la literatura austriaca moderna*, Orestes 2002). Die Summe ergibt rund 170 Titel, also fast ein Viertel der gesamten Literaturliste.

Von den schweizerischen bzw. deutsch-schweizerischen Schriftstellern haben Hermann Hesse und Max Frisch die meisten Einträge (jeweils 10 und 7), darüber hinaus beschäftigen sich zwei Veröffentlichungen mit Friedrich Dürrenmatt, eine mit Hugo Loetscher und eine weitere bietet einen allgemeinen Überblick (*Sobrevalando el paisaje literario suizo*, Pacheco 1988).

Unter den Literaturtheoretikern interessiert vor allem Walter Benjamin mit neun Einträgen, weitere vier befinden sich im Bereich „Landesstudien“, darunter eine Monographie und eine Herausgeberschrift zu Benjamin.

<sup>33</sup> Würden wir das Jahr 2019 in diese Arbeit noch einbeziehen wären es mit Peter Handke sechs.

Wie man an den meistbehandelten Schriftstellern bereits ablesen kann, liegt der Schwerpunkt der Arbeiten auf dem 20. Jahrhundert bzw. der Jahrhundertwende 19./20. Jahrhundert. Was frühere Jahrhunderte betrifft, so interessiert (abgesehen von Goethe) vor allem die Romantik: Sieben Titel widmen sich allgemein dieser literarischen Strömung, weitere 47 romantischen Schriftstellern wie Heine (14), Hölderlin (10), Kleist (8), aber auch Tieck, Novalis, Hoffmann, Eichendorff u.a., insgesamt also 54 Titel, das sind immerhin 7,6% der Gesamtliste.

Zeitlich weiter Zurückliegendes wird kaum aufgegriffen, lediglich eine Arbeit beschäftigt sich mit dem Drama des Barock, eine mit Hroswitha von Gandersheim und drei Einträge mit der Nibelungensage. Das neue Jahrtausend wiederum beginnt zögerlich Eingang in unsere Liste zu finden: 14 Einträge ab dem Jahr 2000 widmen sich zumindest teilweise zeitgenössischen Themen oder Schriftstellern (Daniel Kehlmann, Inka Parei, Feridun Zaimoglu u.a.).

So stimmt man in weiten Teilen der Auslandsgermanistik darin überein, dass ein Literaturkanon die für Geschichte, Tradition und Selbstverständnis einer Gesellschaft maßgeblichen Werke umfassen soll, darüber hinaus solche, die relevante zeitgenössische Debatten repräsentieren,

heißt es bei Michael Ewert (2010: 1560). Der Themenauswahl bei den Publikationen der mexikanischen Germanistik liegen zwei Bewegungen zu Grunde: Sie spiegelt die Studienprogramme der UNAM, also den dort vorgegebenen Kanon, darüber hinaus aber auch die Interessen Einzelner. Die obige Häufigkeitsauflistung eint somit Vorhersehbares und Unkonventionelles. Fest steht, dass „relevante, zeitgenössische Debatten“ der deutschsprachigen Gesellschaften zu allen Publikationszeitpunkten der mexikanischen Germanistik äußerst kurz gekommen sind.

### 9.3 Aufteilung der Publikationen nach Jahreskohorten

An dieser Stelle soll ein kurzer Exkurs eingefügt werden, der auch Licht auf die zeitlichen Schwankungen bei der Behandlung der vier häufigsten Autoren werfen kann. Eine tabellarische Übersicht der Gesamtpublikationen im Bereich Germanistik i.e.S. zeigt deren deutliche Konzentration auf die 1990er Jahre:

**Tab. 12:** Verteilung der Publikationen der gesamten Germanistik nach Jahreskohorten

Zeitraum	Anzahl Jahre	Anteil (n = 1.090)	Durchschnitt Titel/Jahr
1954–1989	36	35,2% (384)	10,7
1990–1999	10	35,2% (384)	38,4
2000–2018	19	29,5% (322)	16,9
Gesamt: 65 Jahre	Gesamt: 65 Jahre	100%	16,8

Dasselbe Phänomen umfasst auch den Themenbereich Literatur:

**Tab. 13:** Verteilung der Publikationen im Bereich Literatur nach Jahreskohorten

Zeitraum	Anzahl Jahre	Anteil (n = 714)	Durchschnitt Titel/Jahr
1954–1989	36	42,9% (306)	8,5
1990–1999	10	34,6% (247)	24,7
2000–2018	19	22,5% (161)	8,5
Gesamt: 65 Jahre	Gesamt: 65 Jahre	100%	11

Führt man sich vor Augen, dass 35,2% aller germanistischen Titel und in deren Rahmen 34,6% aller Literaturtitel auf die 1990er Jahre fallen, wird unmittelbar ersichtlich, dass dieses Jahrzehnt ausgesprochen schaffensreich für die mexikanische Germanistik und insbesondere die Literaturforschung war. Die Persönlichkeiten, die diese Dekade prägten, brachten eigene Forschungsinteressen mit, die i.d.R. jenseits des herkömmlichen Kanons lagen. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben bzw. dem Weggang aus Mexiko der meisten dieser Forscher nahmen die literarischen Veröffentlichungen deutlich ab und man fiel wieder verstärkt auf Althergebrachtes zurück.

Deutlich wird auch, dass der Anteil der Publikationen zur Literatur im Vergleich zu den übrigen Teilbereichen der Germanistik i.e.S. mit der Zeit abgenommen hat, beträgt er in den ersten 36 Jahren noch knapp 80%, sinkt er in den 1990er Jahren auf rund 64% und fällt im gegenwärtigen Jahrtausend auf 50%.

#### 9.4 Rezeptionsgeschichte, Exilforschung, Imagologie und Reiseliteratur

In früheren Überblicken zur mexikanischen Germanistik lässt sich ausnahmslos in etwa das Folgende lesen:

Innerhalb der literaturwissenschaftlichen Forschung liegt derzeit ein Schwerpunkt in der kontrastiven Imagologie, der literarischen Übersetzung und der Rezeptions- und Wirkungsästhetik [...]. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Erforschung von literarisch-kulturellen Aspekten des deutschsprachigen Exils in Mexiko zur Zeit der NS-Herrschaft. (Fandrych 2001: 1443)

Das war sicher über Jahre hinweg zutreffend. Was die Rezeptionsforschung betrifft, so wurden 31 Titel erfasst, allen voran der 1987 von Dietrich Rall zusammengestellte und 2008 in zweiter Neuauflage an der UNAM erschienene Sammelband *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, sowie mehrere der dort enthaltenen Artikel. Fast die Hälfte aller Einträge zur Rezeption (14) entstammen der Feder von Dietrich und/oder Marlene Rall. Zeitlicher Höhepunkt des Themas waren die 1980er/1990er Jahre. 2010 kam anlässlich einer Ehrenveranstaltung ein Beitrag

heraus, der die Arbeit von Dietrich Rall selbst zum Thema machte. Jenseits dessen bleiben 16 Einträge, die nicht mit dem Nachnamen Rall in Verbindung stehen, darunter sechs von Oeste de Bopp, die in den 1960/1970er Jahren mexikanische Bibliographien zu deutschsprachigen Schriftstellern zusammenstellte. Nach 1998 finden sich nur noch drei Einträge anderer Autoren. Spätestens hier sollte klar werden, dass die Rezeptionsforschung schon seit über 20 Jahren kein Schwerpunkt der mexikanischen Germanistik mehr ist.

Ähnlich verhält es sich mit der Exilthematik, auch diese hat ihren Zenit längst überschritten. 40 Titel zählen wir, die das Thema unter diversen Gesichtspunkten behandeln (z.B. *El club Enrique Heine*, México 1941–1946<sup>34</sup>, Rivera Ochoa 1993) oder sich auf einen Exil-Schriftsteller konzentrieren (wie Anna Seghers, Egon Erwin Kisch, Bodo Uhse u.a., wobei der Sonderfall B. Traven, der die meisten Einträge erzielt, mit eingerechnet ist). Anders als bei der Rezeptionsforschung verteilen sich die Einträge hier auf 23 verschiedene Autoren, wobei Renata von Hanffstengel und Cecilia Tercero als Herausgeberinnen des Sammelbands *Mexiko, das wohltemperierte Exil* (1995) eine gewisse Vorrangstellung genießen. Ihren Höhepunkt hatte die Thematik in den 1990er Jahren, 26 (65%) der diesbezüglichen Einträge stammen aus diesem Jahrzehnt. Ab 2001 finden sich nur noch acht einschlägige Titel in der Literaturliste, darunter drei von Dietrich und einer von Marlene Rall sowie ein Artikel und eine Herausgeberschrift zu Anna Seghers von Olivia Díaz.

Was kulturkontrastive Analysen und imagologische Arbeiten (meist) im Rahmen der Komparatistik betrifft, so kommt dieser Schwerpunkt (der teilweise nicht eindeutig von den vorigen abgrenzbar ist, einige Titel wurden doppelt zugeordnet) auf insgesamt 58 Einträge. Hierunter fallen auch Arbeiten zur Reiseliteratur, eine der Hauptquellen für die Fremdbilder, die es zu bearbeiten gilt. Die Thematik setzt zögerlich Ende der 1980er Jahre ein, so z.B. mit dem 1987 von Dietrich Rall veröffentlichten Artikel *La imagen del Otro: Acercamientos entre las letras mexicanas y alemanas*. Die Autorenkonzentration ist dabei enorm: 37 Titel (64%) stammen von Dietrich und/oder Marlene Rall, nur 21 von anderen Autoren (davon vier von Orestes und vier von Hanffstengel). Wiederkehrende Themen sind das Mexikobild bei B. Traven, Max Frisch oder auch Harry Graf Kessler, ebenso die Stadt als Projektionsfläche. Von den Einträgen zum Thema entfallen 24 auf das neue Jahrtausend. Doch nur auf den ersten Blick haben die kulturkontrastiven Analysen einen längeren Atem als die vorgenannten Themenbereiche: Vierzehn davon stammen aus der Feder von Dietrich und/oder Marlene Rall (gest. 2003), 2017 erschien D. Ralls Artikel *Viajes y ciudades ficticios en novelas del siglo XIX*, zwei Einträge sind von Renata von Hanffstengel (gest. 2018). Auch bei den restlichen acht Titeln handelt es sich teilweise um Autoren, die bereits pensioniert sind oder der mexikanischen Germanistik den Rücken gekehrt haben. Als Lichtblick bleibt die Anfang 2019 erschienene Monographie von Olivia Díaz zum Mexiko-Bild von Max Frisch.

<sup>34</sup> Der Heinrich-Heine-Klub (1941–1946), gegründet von Uhse, Kisch und Seghers, bot deutschsprachigen Exilanten und Immigranten in Mexiko ein kulturelles Forum.

Festzuhalten ist: Eine Fortführung der ehemaligen Schwerpunkte etwa durch Schülergenerationen zeichnet sich nicht ab. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben ihrer wichtigsten Träger sind sie zu einer absoluten Randerscheinung geworden.

### 9.5 Die „großen Abwesenden“

Folgen wir noch einmal Ewert (vgl. 2010: 1557), der ab den 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Öffnung des Kanons bzw. Entstehung eines Gegenkanons der germanistischen Literaturwissenschaft diagnostiziert, welcher u.a. Frauen-, Migrations- oder Arbeiterliteratur umfasst, so ist festzustellen, dass die mexikanische Germanistik diese Bewegung nicht mitvollzogen hat. Arbeiten zu weiblichen Schriftstellern sucht man (fast) vergebens unter den aufgenommenen Titeln, bis zum Jahr 1989 erscheinen gerade einmal zwei, eine zu Christa Wolf und eine zu Anna Seghers, beide sind überhaupt die einzigen, die es auf mehr als zwei Einträge in der Literatur gebracht haben. Für die Jahre ab 1990 kommen dann noch einmal 25 Frauen bzw. deren Werke als Thema sowie drei allgemeine Arbeiten zu weiblicher Literatur dazu (zwei von Ute Seydel und eine von María Luisa Domínguez/Christine Hüttinger). Diese insgesamt 30 Einträge stellen 4,2% der Gesamtliste Literatur. Ein deutlicheres Bild, wie stark die mexikanische Germanistik einem traditionellen, männlich dominierten Literaturkanon verhaftet ist und bleibt, kann es kaum geben. Und das liegt keinesfalls daran, dass die Verfasser selbst nur Männer wären. Im Gegenteil, 73 der insgesamt ca. 215 sind Frauen (knapp 35%) und ihr Anteil ist über die Jahre hinweg relativ konstant geblieben.

Wenig anders verhält es sich mit der Migranten- bzw. Migrationsliteratur, nur zwei Titel zu Gegenwartsschriftstellern mit Migrationshintergrund lassen sich finden (Feridun Zaimoglu und Emine Sevgi Özdamar, wobei der Verfasser des letzteren Titels selbst diesem Hintergrund entstammt). Migranten erscheinen in der mexikanischen Germanistik also nur dann, wenn sie vor dem Nationalsozialismus nach Mexiko geflohen sind. Auch Schlagworte wie „postkolonial“, „transnational“, „hybrid“ oder „global“ sucht man (fast) vergebens (lediglich vier Einträge). Eine rühmliche Ausnahme ist der von Olivia Díaz Pérez, Florian Gräfe und Rolf Renner 2014 herausgegebene ALEG-Band *Intermedialität und Alterität, Migration und Emigration. Tendenzen der deutschsprachigen Literatur*, der sich explizit mit diesen Themen auseinandersetzt (dessen Autoren aber mehrheitlich nicht der mexikanischen Germanistik im hiesigen Sinne zuzurechnen sind, da sie nie an einer mexikanischen Institution verankert waren). Um Arbeiterliteratur oder Karl Marx geht es jeweils nur einmal in unserer Liste, mit Maximilian von Habsburg beschäftigt sich zumindest Dietrich Rall in einem Kapitel von *Mira que si nos miran* (Rall; Rall 2003). Immerhin lässt sich die von Ewert (2010: 1558) ebenfalls veranschlagte Öffnung der Genres nachweisen: Briefe und vor allem Reiseberichte haben Eingang in die Publikationen der mexikanischen Germanistik gefunden.

Wie schon beim Bereich Landesstudien, sind auch in der Literatur Weltkriege, Hitler, Nationalsozialismus usw. kein explizites Thema, nur fünf Einträge führen diese im Titel oder deuten darauf hin. Trennung und Wiedervereinigung Deutschlands lassen sich lediglich aus sieben Titeln ablesen. Der Themenkomplex Rassismus/ Rechtsextremismus erscheint gar nicht in den Titeln.

## 10 Ausblick

Abschließend bleibt zu fragen, warum wir angesichts von Globalisierung, Hybridisierung von Kulturen und Literaturen, virtuellem Verschwimmen von Raum und Zeit usw. überhaupt noch in nationalen Kategorien denken. Wir tun das vor allem, weil die staatlichen Grenzen, die ja weiterhin existieren, den bildungspolitischen und kulturellen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen so eine Auslandsgermanistik überhaupt auf institutioneller Ebene entwickelt und gefördert werden kann; nach wie vor stellen sie Bildungshintergrund, sprachliche Voraussetzungen und Vorstellungswelten von Studenten und Autoren. Auf der anderen Seite ist das tragende Element des Studienobjekts „Germanistik“ die deutsche Sprache, welche jenseits aller Auflösungs- oder Hybridisierungserscheinungen weiterhin eng an mehrere Nationalstaaten gebunden bleibt.

Die vorliegende Untersuchung bekräftigt die Erkenntnis, dass die mexikanische Germanistik ganz eigenen Bedingungen unterliegt, die denen anderer lateinamerikanischer Länder ähneln mögen, sich aber grundsätzlich von der „Inlandsgermanistik“ unterscheiden. Darüber hinaus hoffen wir, deutlich vor Augen geführt zu haben, wie sehr diese mexikanische Germanistik – durch die Brille der Veröffentlichungen gesehen – seit ihrer Gründung am seidenen Faden hängt, indem sie ganz eng an einzelne Institutionen, Förderer und vor allem Autoren gebunden ist. Dieser Faden hat über Jahrzehnte gehalten und zu einer recht beachtlichen Produktion geführt. Ob das angesichts der Tendenz zu institutionellen Umstrukturierungen, Budgetkürzungen und vor allem dem Ausscheiden vieler ihrer namhaften Vertreter auch für die Zukunft gilt, ist ungewiss.

Offen bleibt die Frage, warum es den Vertretern der Blütezeit dieser mexikanischen Germanistik in den 1990ern, von denen die meisten nicht nur forschten, sondern auch intensiv an der Lehre beteiligt waren, nicht gelungen ist, ebenso standfeste Nachfolgegenerationen heranzubilden. Hier besteht sicher noch Forschungsbedarf.

Zu hoffen bleibt jedenfalls, dass institutionelle Entscheidungsträger die Förderung der mexikanischen Germanistik aufrechterhalten, aber auch, dass sie den Schaffensdrang der Wenigen nicht durch bürokratische Hürden oder Zudrehen des „Zeithahns“ ausbremsen. Und insbesondere, dass es der mexikanischen Germanistik gelingt, innovative Impulse und neue Horizonte in die Publikationslandschaft einzubringen.

## Literatur

- Alba Vega, Carlos (Hg.) (1996): *México y Alemania. Dos países en transición*. México D.F.: El Colegio de México/Konrad Adenauer-Stiftung.
- Basave Fernández del Valle, Agustín (1968): Profundidad y grandeza de la cultura alemana. In: *Vida Universitaria* XVIII/892, 10-11.
- Boehlich, Walter (1964): Sind wir noch ein Volk der Dichter und Denker? In: *Die Zeit*. Online: <https://www.zeit.de/1964/07/sind-wir-noch-ein-volk-der-dichter-und-denker> (Stand 15.07.2019).
- Díaz Pérez, Olivia (2019): *Nuestra avidez por historias: México en la obra de Max Frisch*. Guadalajara: CUCSH-Universidad de Guadalajara.
- Díaz Pérez, Olivia; Gräfe, Florian; Renner, Rolf (Hg.) (2014): *Intermedialität und Alterität, Migration und Emigration. Tendenzen der deutschsprachigen Literatur*. (XIV Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbands ALEG.) Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Ewert, Michael (2010): Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 1555-1565.
- Fandrych, Christian (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Mexiko. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 1438-1445.
- Fernández de Alba, Luz (2008): La ciudad de México que Humboldt vio a través de sus ojos azules. In: *Fuentes Humanísticas*, 20, 36, 51-57.
- Galle, Helmut (2002): „Germanistik“ in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandsaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte. In: DAAD (Hg.): *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 212-234.
- Gräfe, Florian (2010): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko. In: Annegret Middeke (Hg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 77-82.
- Gruhn, Dorit Heike (2021): Publikationen der mexikanischen Germanistik im Wandel (1971–2018): Deutsch als Fremdsprache. In: *Pandaemonium Germanicum*, 24, 43, 1-37.

- Hanffstengel, Renate; Tercero Vasconcelos, Cecilia; Wehner Franco, Silke (Hg.) (1995): *Mexiko, das wohltemperierte Exil*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas.
- Molina, Maricio (2008). Karl Marx, el hermano de Frankenstein. *Revista de la Universidad de México* (RUM) 79, 52, 107-108.
- Oeste de Bopp, Marianne (1979): Die Deutschen in Mexiko. In: Fröschle, Hartmut (Hg.): *Die Deutschen in Lateinamerika. Schicksal und Leistung*. Tübingen/Basel: Horst Edelman Verlag, 475-564.
- Orestes Aguilar, Héctor (1995): El café [vienés] como espacio espiritual. In: *El Nacional*, 18. Okt. 1995.
- Orestes Aguilar, Héctor (2002): 'Una literatura que te cambia la vida', ensayo sobre la literatura austriaca moderna. In: *Austria te espera*. Sonderausgabe der Zeitung Reforma, Okt. 2002, 3-6.
- Pacheco, Laura Emilia (1988): Sobrevolando el paisaje literario suizo. In: *Culturarte* 6, 14-23.
- Pfleger, Sabine; Steffen, Joachim; Steffen, Martina (Hg.) (2010): *Alteridad y aliedad - La construcción de la identidad con el otro y frente al otro. Simposio internacional Alteridad y aliedad - La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*. UNAM, 11 al 13 de octubre del 2010. Online: [https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones\\_ENALLT&page=catalog&op=book&path%5B%5D=40](https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones_ENALLT&page=catalog&op=book&path%5B%5D=40) (Stand 30.04.2020)
- Rall, Dietrich (1987): La imagen del Otro: Acercamientos entre las letras mexicanas y alemanas. In: *CulturArte* 4, 6-14.
- Rall, Dietrich (1999): La germanística y el alemán como lengua extranjera en México. In: Vital, Alberto (Hg.): *Paralelas. Estudios literarios, lingüísticos e interculturales*. México, D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México, 377-388.
- Rall, Dietrich (2002): Situation und Perspektiven der Germanistik in Mexiko. In: DAAD (Hg.): *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 85-96.
- Rall, Dietrich (1987/<sup>2</sup>2008): *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rall, Dietrich (2014): Treibeisgrenzen. Arktis und Antarktis in Werken deutschsprachiger Autoren des 20. und 21. Jahrhunderts. In: Lateinamerikanischer Germanistenverband ALEG (Hg.): *ALEG XIII*, Córdoba, Argentinien, Bd. 1, 39-55.



- Rall, Dietrich (2017): Viajes y ciudades ficticios en novelas del siglo XIX: Goethe, Keller, Flaubert, Verne. In: Miguel Ángel Castro (Hg.): *El viajero y la ciudad*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 86-99.
- Rall, Dietrich; Rall, Marlene (2003): *Mira que si nos miran. Imágenes de México en la literatura de lengua alemana del siglo XX*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rall, Marlene; Rall, Dietrich (Hg.) (1994): *Bibliografía de Estudios Germanísticos en México. 1949-1994*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rauchbauer, Martin (2007): La política austriaca de las lenguas en México. In: Dettmer, Martin (Hg.): *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio*. México, D.F.: Ampal, DAAD, Universidad Autónoma de Baja California, 5-10.
- Rivera Ochoa, Clotilde (1993): El club Enrique Heine, México 1941–1946. In: *Anuario del Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas* III/5-6, 1992-1993, 117-122.
- Schmidt, Henry (1993): Es geht nicht um Bananen, es geht um die Wurst! Von den Leipziger Demonstrationen bis zur aktuellen Situation in den neuen Bundesländern. In: Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (Hg.): *I Encuentro AMPAL*, 110-125.
- Spitta, Arnold (2007): El fomento de la lengua alemana por el DAAD en México. In: Dettmer, Martin (Hg.): *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio*. México, D.F.: Ampal, DAAD, Universidad Autónoma de Baja California, 17-20.
- Vasen, Federico; Lujano Vilchis, Ivonne (2017): Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. In: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 62, 231. Online: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182017000300199](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182017000300199) (Stand 25.06.2019).
- Zinn de Rall, Marlene (1994): Marianne Oeste de Bopp. In: *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 452-453.



# Von der Empirie zur Ausbildung und dann in die Praxis: zu germanistischen Curricula, zur Lehrerbildung und zur Lehrsituation in Mexiko

*Nils Bernstein & Claudia García Llampallas*

Con el objetivo de ampliar y actualizar un estudio cuantitativo de carácter empírico realizado cinco años atrás (Bernstein 2016), se llevó a cabo una encuesta que tenía como propósito obtener información actualizada sobre los diferentes planes de estudio existentes relacionados con la formación docente en alemán como lengua extranjera y sobre el status quo de los profesores en México, así como de sus necesidades y preferencias en torno a su formación metodológica y didáctica. El propósito del artículo es arrojar luz, con base en los resultados obtenidos de esta encuesta, a las áreas de oportunidad, es decir, al potencial que hay para la mejora de las condiciones generales de la formación docente.

## 1 Einleitung

Der Titel des Artikels umschreibt eine komplizierte Aufgabe: Wir wollen auf der Grundlage einer statistischen Erhebung, der Empirie, Aussagen zur Lehrkräfteausbildung treffen und damit hoffentlich die Unterrichtspraxis beeinflussen. Einige mag der Titel womöglich an den Phraseologismus *von hinten durch die Brust ins Auge* erinnern. Andere denken vielleicht aber – um ein berühmtes Goethe-Wort (Faust I, Studierzimmer, Mephistopheles) zum Verhältnis von Theorie und Praxis anzuführen – an das aporetische Verlangen, aus der grauen Theorie (hier Empirie) etwas Grün in des Lebens goldenen Baum (hier Unterrichtspraxis) zu bringen. Sehr viele Farben also, es klingt nach einer mephistophelischen Quadratur des Kreises. Das Unterfangen ist aber sicherlich einfacher und gut nachvollziehbar.

Durch eine quantitative Bedarfsanalyse sollen die Möglichkeiten zur Optimierung der entsprechenden „Korrelationskoeffizienten“ (Benninghaus 2007: 13) zwischen Ausbildung und sich anschließender Arbeitsmöglichkeiten untersucht werden. Ausgehend von den Einzelstimmen der befragten Lehrkräfte und KoordinatorInnen wird eine Beschreibung des Ist-Zustandes vorgenommen. Vor der Erstellung des Fragebogens wurden semi-strukturierte Interviews durchgeführt, um einen „questionnaire based on intuitions that are often mismatched with informants’ real needs“ zu vermeiden (Lüdtke; Schwienhorst 2010: 13). Dabei sind die Ergebnisse freilich eine Momentaufnahme zur aktuellen Situation auf Grundlage der Aussagen derer, die an der Umfrage teilgenommen haben, die darüber hinaus ergänzt wird durch den Abgleich einer Umfrage mit ähnlichem Inhalt, die 2013 vorgenommen wurde. Aus dieser objektivierbaren Beschreibung quantitativer und vereinzelt qualitativer Aussagen lassen sich bestimmte Ziele bezüglich des Soll-Zustandes abstrahieren. Um es vorwegzunehmen: Bezüglich germanistischer Curricula und der Lehrkräfteausbildung ist man in Mexiko insgesamt auf gutem Wege, sollte sich aber genauer anschauen, welche Stellschrauben feinjustiert werden können und sollten, um positive Entwicklungen nicht allein im akademischen, sondern auch im schulischen Bereich weiterhin zu ermöglichen.

## 2 Deutschlernende in Mexiko und Lateinamerika

Es ist eine komplexe Aufgabe, verlässliche Zahlen zu Deutschlernenden zu erhalten. Einen orientierenden Anhaltspunkt geben die Erhebungen des Netzwerks Deutsch. Diese Daten lassen sich wie folgt zusammenfassen und auslegen: Die Zahl der Deutschlernenden in Mexiko ist erfreulicherweise zunehmend, wie ein Vergleich der Erhebung *Netzwerk Deutsch* des Jahres 2010 gegenüber dem Jahr 2015 und dem Jahr 2020 zeigt: Die absolute Zahl der Deutschlernenden wird 2015 mit 75.176 angegeben (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 13), im Vergleich dazu 2010 mit 41.000 (vgl. Netzwerk Deutsch 2010: 9). 2020 sind es 85.896 Deutschlernende (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 15). Die Zahl der Hochschulen mit Deutsch hat zugenommen (2010: 160, 2015: 173, 2020: 250), entsprechend auch die der deutschlernenden Studierenden (2010: 14.000, 2015: 18.000, 2020: 34.393). Für die Schulen sieht diese Situation indes anders aus,<sup>1</sup> wie auch in der Kurzdarstellung der „Länder im Fokus“ für Mexiko in der Erhebung von 2020 festgestellt wird (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 15). Die Zahlen der Lernenden im Schulbereich sind nicht

<sup>1</sup> Laut PASCH-Initiative gibt es in Mexiko fünf Deutsche Auslandsschulen, zwei DSD-Schulen und sieben Fit-Schulen (Schulen in nationalen Bildungssystemen, an denen der Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird). An staatlichen Schulen ist Deutsch nicht im Curriculum vorgesehen. Allein an den Preparatorias der UNAM in Mexiko-Stadt wird in acht von neun Standorten Deutsch unterrichtet. Die Preparatorias der UNAM sind Vorbereitungsschulen, die innerhalb von drei Jahren zur Hochschulzugangsberechtigung führen. Der Stellenwert von Deutsch in den Curricula der Schule ist ein zentraler Faktor für die Perspektiven von Deutsch in Mexiko. Dies könnte ein Grund sein, warum die Perspektive für 2015 als gleichbleibend, für 2020 gar als fallend prognostiziert wird. Vergleiche dazu <http://weltkarte.pasch-net.de> (Stand 10.02.2021).

kontinuierlich steigend (2010: 20.000, 2015: 27.000, 2020 mit 22.000 wieder fallend). Die Prognose, die in der Datenzusammenstellung 2010 noch als „Perspektive“ und in den Folgejahren als „Potenzial“ bezeichnet wird, wechselte von steigend zu stagnierend hin zu fallend. Eine genauere Begründung dieser Tendenz gibt es bei der Datenzusammenstellung zu „Deutsch als Fremdsprache“ leider nicht, da die Gründe sehr facettenreich und je nach Land hoch unterschiedlich sein können.

**Tab. 1:** Angaben zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko 2010, 2015 und 2020

	2010	2015	2020
Deutschlernende gesamt	41.000	75.176	85.896
Gesamtzahl Schülerinnen und Schüler	29.260.464	31.950.720	30.733.377
Schulen mit DaF	240	240	300
DaF-Lernerende Schulbereich	20.000	27.000	22.000
DaF-Lehrkräfte	1000	k.A.	1000
Hochschulen mit DaF	160	173	250
Deutschlernende Studierende	14.000	18.000	34.393
DAF-Einrichtungen Erwachsenenbildung	k.A.	250	370
DAF-Lernende Erwachsenenbildung	k.A.	25.000	18.413
DaF-Lernende an Goethe-Instituten	k.A.	5.176	11.090
Perspektive/Potenzial Schule	steigend	gleich	fallend

Für die universitäre Ausbildung gilt allerdings nach wie vor, dass die „Aussicht für Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko durchaus positiv“ (Gräfe 2010: 81) einzuschätzen ist. Ein sehr gelungenes Einzelbeispiel hierfür ist etwa der binationale Masterstudiengang zur Lehrerausbildung für Deutsch als Fremdsprache zwischen der Universidad de Guadalajara und dem Herder-Institut Leipzig. Er besteht seit 2008 und die Abschlussquote bzw. das Verhältnis zwischen *Ingreso* und *Egreso* ist erfreulich hoch.<sup>2</sup> Der Studiengang gehört mittlerweile dem renommierten mexikanischen Exzellenzcluster *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* an (vgl. DAAD 2018: 37). Diese positive Bilanz lässt sich bestätigen durch die Ausweitung des Angebotes akademischer Ausbildung an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mit einer einjährigen Sprachlehrerausbildung, die im Präsen-zunterricht angeboten wird.<sup>3</sup> Diese ist innerhalb der UNAM im Studiengang der

<sup>2</sup> Vgl. [http://www.cucsh.udg.mx/cohortem/maestria\\_en\\_estudios\\_interculturales\\_de\\_lengua\\_literatura\\_y\\_cultura\\_alemanas](http://www.cucsh.udg.mx/cohortem/maestria_en_estudios_interculturales_de_lengua_literatura_y_cultura_alemanas) (Stand 27.08.2020). Zwischen 2008 und 2014 haben alle Eingeschriebenen die Maestría abgeschlossen, für 2013 bis 2015 lag die Quote bei 85%, für 2014 bis 2016 bei 80%. Die aktuellen Zahlen sind der Seite nicht zu entnehmen. Das zuletzt durchgeführte Auswahlgespräch fand laut Seite des Herder-Instituts am 26.06.2019 statt, vgl. [https://herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site/postext/ma-studiengang-guadalajara,a\\_id,823.html](https://herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site/postext/ma-studiengang-guadalajara,a_id,823.html) (Stand 10.02.2021).

<sup>3</sup> Vgl. <https://enallt.unam.mx/index.php?categoria=3&subcategoria=19> (Stand 10.02.2021). Es handelt sich dabei um eine didaktische Sprachlehrerausbildung, die nicht allein mit Deutsch, sondern auch mit anderen Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Russisch, Chinesisch, modernes Griechisch und Náhuatl) belegt werden kann. Ein Studienabschluss wird zum Absolvieren der Ausbildung nicht vorausgesetzt.

Angewandten Linguistik an der ENALLT (Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción), der 2017 akkreditiert wurde, angesiedelt.<sup>4</sup>

Der langjährige ehemalige Leiter des Ressorts der so genannten Auslandsgermanistik in der Bonner Zentrale des DAAD, Werner Roggusch, hob noch 2010 explizit Mexiko und dessen positive statistische Entwicklung hervor und stellte das Land angesichts der „Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland“ im gleichnamigen Sammelband neben Länder mit ebenso erfreulichen Zahlen wie Tunesien, die Türkei, Algerien, Jordanien und Russland (vgl. Roggusch 2010: 4). 2015 ist bezüglich der Anzahl der Deutschlernenden weltweit festzustellen, dass „die rückläufige Entwicklung gestoppt“ worden ist, die Zahl wieder zunimmt oder zugenommen hat, was in Sonderheit mit der 2008 begonnenen Initiative „Schulen – Partner der Zukunft“ (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 5f.) erklärt werden kann. Gerade die lateinamerikanische Gesamtregion ist bezüglich der positiven Zahlen eigens hervorzuheben. Hier sei – im Rahmen der thematischen Fokussierung dieses Bandes zu Entwicklungen und Tendenzen in ganz Lateinamerika – ein kurzer Blick über Mexiko hinaus auf andere Länder in Lateinamerika gewagt, dies v.a. in Hinblick auf die Gesamtzahl der Deutschlernenden und der zu prognostizierenden Perspektive.

**Tab. 2:** Deutschlernende in lateinamerikanischen Ländern (vgl. Netzwerk Deutsch 2010: 4-12, Auswärtiges Amt 2015: 9-16 und 2020: 11-18)

Land	Perspektive			DaF-Lernende gesamt		
	2010	2015	2020	2010	2015	2020
Argentinien	steigend	steigend	fallend	22.032	34.700	31.550
Bolivien	steigend	steigend	steigend	9.453	11.764	12.202
Brasilien	steigend	steigend	steigend	91.788	134.588	117.301
Chile	steigend	gleich	steigend	20.303	24.116	26.592
Costa Rica	steigend	gleich	steigend	1.134	3.192	5.898
Dom. Rep.	steigend	gleich	k.A.	1.500	2.000	2.600
Ecuador	steigend	steigend	steigend	5.600	6.100	8.600
El Salvador	k.A.	steigend	fallend	k.A.	1.299	1.690
Guatemala	k.A.	steigend	fallend	k.A.	5.957	5.988
Honduras	steigend	steigend	fallend	282	737	1.328
Kolumbien	k.A.	steigend	steigend	k.A.	16.729	19.433
Kuba	fallend	fallend	k.A.	1980	1730	2.401
Mexiko	steigend	steigend	fallend	41.00	75.176	85.896
Nicaragua	k.A.	gleich	steigend	k.A.	2.184	1.943
Panama	k.A.	steigend	steigend	225	580	792

<sup>4</sup> Für weitere Informationen vgl. <http://enallt.unam.mx/licenciatura/index.php?licenciaturaLinguisticaAplicada> (Stand 10.02.2021).

Paraguay	steigend	steigend	gleich	6.229	5.487	6.241
Peru	steigend	steigend	steigend	11.150	17.363	18.753
Uruguay	steigend	gleich	k.A.	1.900	3.310	3.955
Venezuela	steigend	gleich	fallend	2.391	4.842	5.232

Die Ausnahmen in diesen durchaus positiven Entwicklungen für Lateinamerika sind Argentinien, Guatemala (mit – teils nur leicht – fallender Zahl der Deutschlernenden und fallender Perspektive), Kuba (mit schwankender Zahl der Deutschlernenden und fallender Perspektive für 2010 und 2015) sowie Paraguay und Nicaragua (fallende Zahl der Deutschlernenden bei gleichzeitig steigender Perspektive).<sup>5</sup> In El Salvador, Honduras, Mexiko und Venezuela steigen die Zahlen der Deutschlernenden, das Potenzial bzw. die Perspektive für die Schule hingegen ist fallend. Erfreulich ist die offenbar detailliertere Umsetzung der statistischen Erfassung, da 2010 einige Länder noch nicht angeführt wurden, die 2015 nun in der Statistik auftauchen. Insgesamt fällt die Zunahme der Deutschlernenden in der lateinamerikanischen Region mit den im Mittel positiven Perspektiven auf. Absolute statistische Ausreißer sind Brasilien mit einer Zunahme von 42.800 Deutschlernenden und Mexiko mit einer Zunahme von 34.176 in den Vergleichsjahren 2010 vs. 2015. Die beiden bevölkerungsreichsten Länder Lateinamerikas führen die Statistik hinsichtlich der Zahl der Deutschlernenden deutlich an. Brasilien wird in der publizierten Erhebung von 2015 neben elf Ländern bzw. Regionen eigens in einem Fließtext vorgestellt.<sup>6</sup> Als Gründe für die positive Entwicklung – und dies kann ebenso für Mexiko zugrunde gelegt werden – werden das „Interesse an wissenschaftlichen Kooperationen“ als „auch die Präsenz deutscher Unternehmen in Brasilien“ (ebd. 27) genannt. Darüber hinaus sind gerade für Brasilien „die Deutschsprecher[innen] in den Gebieten mit starker deutscher Einwanderung“ ein relevanter Faktor (ebd.).

### 3 Demographische Angaben zu den Beteiligten der Umfrage

Insgesamt nahmen 89 Personen an der Umfrage teil (n=89). Die Teilnahme war anonym, wodurch sich die jeweils absolvierten Studiengänge oder jeweilige universitäre Affiliationen der Personen nicht rückverfolgen lassen. Befragt nach der institutionellen Anbindung (Schule vs. Universität vs. Sprachschule) verteilten sich die Teilnehmenden zu etwa einem Viertel auf Schulen, zu etwa einem Drittel auf Universitäten und einem Drittel auf Sprachschulen. Der Rest gab bei der Frage nach der Institution „Sonstiges“ an. Die Umfrage wurde über Newsletter des Goethe-

<sup>5</sup> Die offenbar widersprüchliche Angabe über El Salvador und Paraguay mit einer steigenden Perspektive und gleichzeitig fallender Zahl an Deutschlernenden (bzw. umgekehrt für El Salvador) wird bedauerlicherweise in der Umfrage nicht erläutert.

<sup>6</sup> In der Erhebung von 2020 werden 14 „Länder im Fokus“ vorgestellt, darunter in Lateinamerika auch Brasilien und Mexiko.

Instituts sowie des DAAD, über KooperationspartnerInnen der UNAM und über Kontakte der Deutschen Botschaft in Mexiko verbreitet. Sie konnte von März 2019 bis Juni 2019 beantwortet werden. Gemessen an der vergleichsweise hohen Gesamtzahl der Lehrkräfte in Mexiko<sup>7</sup> ist der erreichte Adressatenkreis zwar klein, aber dennoch hinreichend, um weitere Rückschlüsse zu ziehen und belastbare Aussagen zu treffen.

Die in der hier vorgestellten Umfrage adressierte Zielgruppe besteht aus Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache, die an einer Schule, Hochschule oder einer privaten oder öffentlichen Sprachinstitution unterrichten. 27 Personen versehen oder versahen eine Stelle in führender Position (z.B. Leitung einer Sprachinstitution bzw. einer akademischen Abteilung o.ä.). Der Ausbildungsstand der Befragten ist heterogen: Neben einer grundständigen Ausbildung in einem deutschsprachigen Land (hier durch den Verbreitungskreis des Fragebogens mit 39% überdurchschnittlich hoch) haben viele eine didaktische Lehrkräfteausbildung oder ein linguistisches Studium in Mexiko abgeschlossen (31%). Personen, die nicht oder nicht hinreichend über die genannten Institutionen vernetzt sind, erfuhren nicht von der Umfrage. Es ist daher denkbar, dass der Ausbildungsstand hier etwas verzerrt dargestellt ist: Die Personen, die gut vernetzt sind, verfügen sehr wahrscheinlich über einen anderen Ausbildungsstand als weniger gut vernetzte Personen. Bei Lehrkräften ohne Netzwerkkontakte könnte der Ausbildungsstand und insbesondere die Möglichkeit einer Ausbildung in einem deutschsprachigen Land geringer ausfallen. Einige der Befragten haben – zusätzlich oder stattdessen, Mehrfachnennung zum Ausbildungsstand war möglich – eine Lehrkräfteausbildung (24%) oder ein Fernstudium absolviert (13%).<sup>8</sup> Weitere 18% gaben einen sonstigen Bildungsweg an und kommentierten im Freifeld etwa mehrere einmonatige Fortbildungsveranstaltungen oder auch kurze Fortbildungsaufenthalte in einem deutschsprachigen Land. Zwar ist der Ausbildungsstand durchaus heterogen, doch im Gesamtbild bei den Befragten sehr solide. Mit knapp 63% gab eine deutliche Mehrheit an, über eine mehr als vierjährige didaktische oder linguistische Ausbildung zu verfügen.<sup>9</sup> Nur etwas weniger als 6% investierten hingegen weniger als ein Jahr in die Ausbildung.

<sup>7</sup> Zu der Zahl der Lehrkräfte vgl. Tab. 1. Zwischen 2010 und 2020 gab es trotz hohem Anstieg der Zahl der Lernenden keinen entsprechenden Anstieg bei der Zahl der Lehrkräfte. Bedauerlicherweise wird das, was als Lehrkraft aufgefasst wird, in der Erhebung nicht näher definiert. Grob umrissen wird von „Deutschdozentinnen und -dozenten“, „von Deutschlehrkräften an Schulen“ und von „DaF-Lehrkräfte[n] an Schulen und Hochschulen“ gesprochen (Netzwerk Deutsch 2010: 4–12). Würde man sämtliche Honorarkräfte, die in den jeweiligen Ländern Deutschunterricht erteilen, einbeziehen, dürfte die eigentliche Gesamtzahl der Lehrkräfte sehr viel höher liegen.

<sup>8</sup> Unter Fernstudium wäre hier beispielsweise sowohl die Licenciatura de Enseñanza de Lengua Extranjera [LICEL] an der zur UNAM gehörigen FES Acatlán zu fassen, die in Fußnote 19 erläutert wird. Aber auch ein Fernstudium an einer Fernuni oder eine Online-Ausbildung fallen hierunter. Um zwischen den Optionen eines grundständigen Studiums und einer kürzeren Zusatzausbildung differenzieren zu können, wurde in der Folgefrage die Ausbildungsdauer erhoben.

<sup>9</sup> Hierbei wurde nicht spezifiziert, in welcher Sprache diese Ausbildung absolviert wurde. Neben Germanistik oder einem DaF-Studium kann beispielsweise auch eine englischsprachige Licenciatura oder das Studium einer fremdsprachigen Philologie als affirmativ erachtet werden.



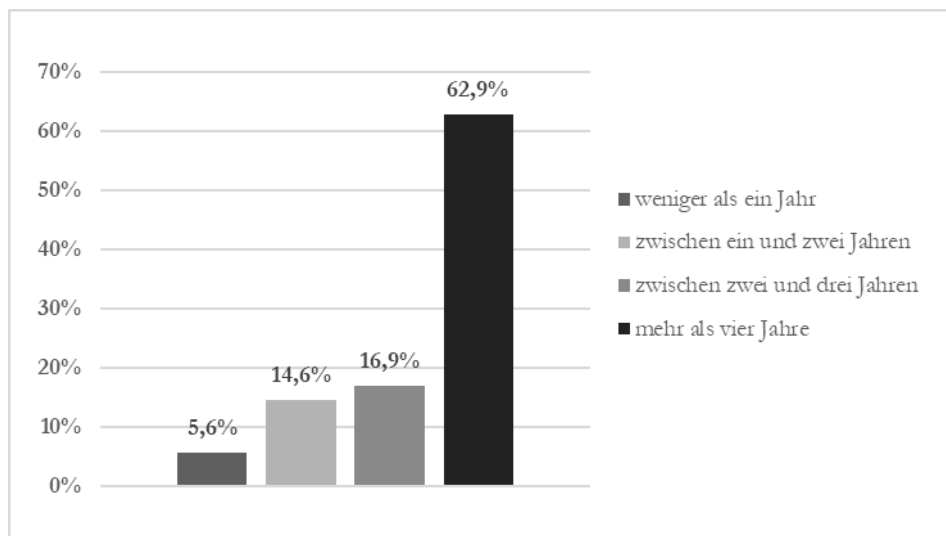


Abb. 1: Angegebene Ausbildungszeit der Befragten

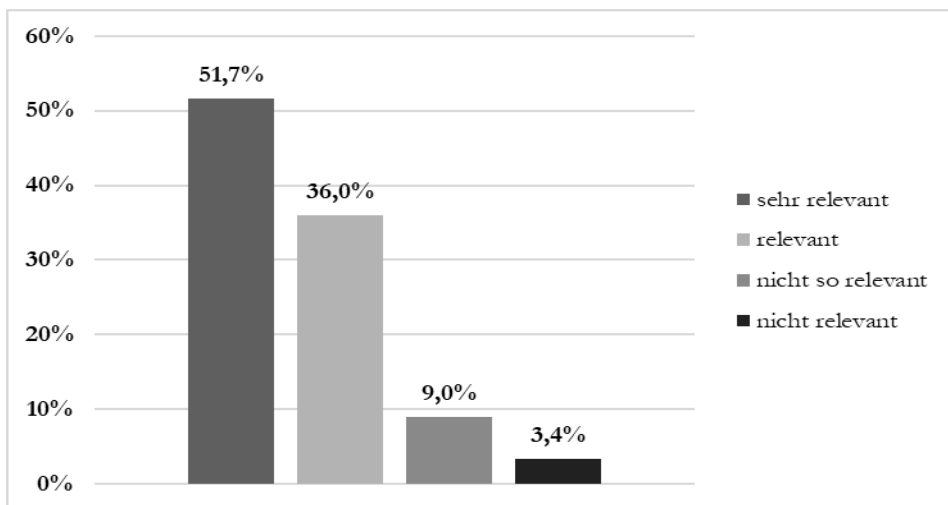
#### 4 Einschätzung zur Relevanz verschiedener curricularer Vermittlungsinhalte in der Ausbildung/im Studium

Abgefragt wurde der Stellenwert, den bestimmte Themenfelder innerhalb der Ausbildung eingenommen haben. Folgende Bereiche der Ausbildung bzw. des Studiums wurden hinsichtlich ihrer Gewichtung innerhalb des Curriculums von den Befragten eingeschätzt: Phonetik/Phonologie, Landeskunde/Kulturstudien, Morphologie und Syntax, Semantik/Pragmatik, Hörverstehen, Mündliche Produktion, Grammatik, Hospitation, Unterrichtsplanung und -gestaltung, Didaktik und Methodik, Zweitspracherwerb sowie schließlich Selbststudium und Lernautonomie.<sup>10</sup> In einem freien Feld konnten weitere Aspekte hinzugefügt werden. Bei den Antwortoptionen gab es mit Einmalnennung die Felder „sehr relevant“, „relevant“, „nicht so relevant“, „nicht relevant“, „war nicht Teil der Ausbildung, könnte aber relevant sein“ und „ich weiß es nicht“. Im Folgenden werden die frappanten Antworten einerseits zusammengefasst und andererseits bereits hier sowie nochmals im Fazit kommentiert.

Es fällt auf, dass Themen der Linguistik innerhalb der Ausbildung einen hohen Stellenwert einnehmen. Phonetik/Phonologie wird von 65% als sehr relevant oder relevant eingeschätzt, Morphologie und Syntax von 81% und der hier als Hyperonym verwendete, indes vage umrissene und nicht weiter konkret gefasste Bereich

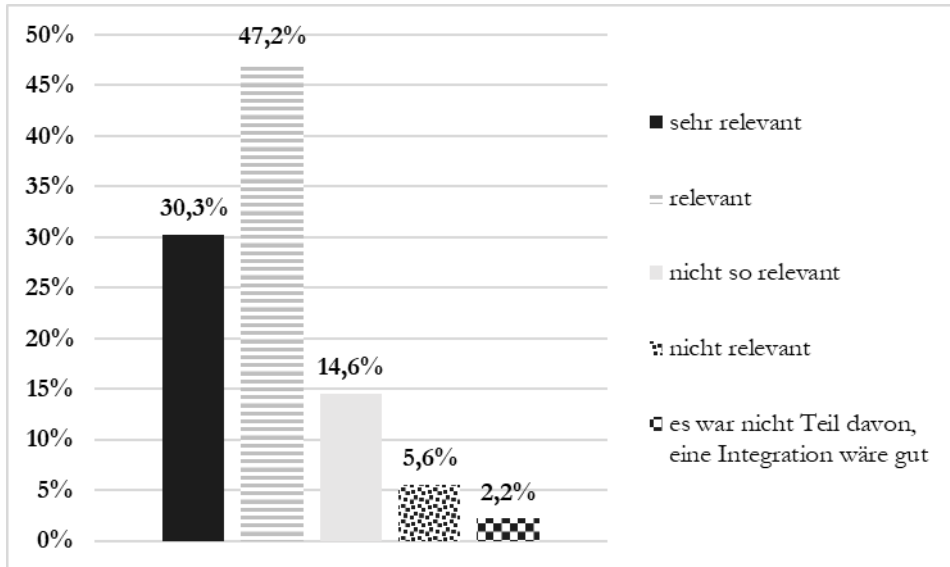
<sup>10</sup> Die generellen Auswahlkriterien orientieren sich an Tendenzen der curricularen Vorgaben zu DaF-Studiengängen, die die Fachbereiche „Linguistik, Methodik-Didaktik, Literatur- sowie Kulturwissenschaft / Landeskunde“ (Voerkele 2017: 43) vorsehen.

so genannter Grammatik sogar von 88%. In einer bereits vorgenommenen Erhebung mit sehr ähnlichen Fragestellungen (vgl. Bernstein 2016: 228) wurde auf eine Korrelation zwischen Ausbildungsstand und der Einschätzung von Grammatikkompetenzen verwiesen. Hermann Funk äußerte auf dem ALEG-Kongress 2012 in Guadalajara in dem nicht publizierten Vortrag „Wie viel Wissen braucht Sprachkönnen? Modelle zum Verhältnis von Regelwissen und Kompetenz und ihre praktischen Konsequenzen“ die häufiger geäußerte Vermutung, je geringer der Ausbildungsstand von Lehrkräften sei, desto höher werde der Stellenwert von Grammatikkompetenz und Grammatikvermittlung eingeschätzt. Innerhalb der Ausbildung muss Grammatik in den Curricula in jedem Fall mit didaktischen Zielen verbunden sein, um „im Unterricht Deutsch als Fremdsprache einen tatsächlichen Nutzen für die Lernenden“ (Di Meola 2019: 9) transparent zu machen. Auffällig ist auch ein Blick ins Detail: Von 56 Personen, die über eine mehr als vierjährige Ausbildung verfügen, schätzten 39 (i.e. 70%) den Aspekt der Grammatik innerhalb ihrer Ausbildung als sehr relevant und relevant ein. Nur fünf Personen der Umfrage weisen eine Ausbildung von weniger als einem Jahr auf. Innerhalb deren Ausbildung war Grammatik relevant (eine Stimme) oder nicht so relevant (vier Stimmen). Bei drei Personen (Ausbildungsstand je zwischen ein bis zwei, zwei bis drei und mehr als vier Jahren) wurde angegeben, Grammatik sei nicht Teil der Ausbildung gewesen. Eine ähnliche Verteilung – abgesehen von der Antwort „war nicht Teil der Ausbildung“ – erhält auch der Aspekt Morphologie und Syntax. Gerade bei den beiden Extremen einer weniger als ein Jahr andauernden als auch bei einer mehr als vierjährigen Ausbildung ließe sich also der Aspekt Grammatik nachjustieren: In kurzen Ausbildungsangeboten sollte er stärkere Berücksichtigung erfahren, bei langer Ausbildung bzw. grundständigem Studium ließe sich überlegen, welche Aspekte gegenüber der Grammatik vernachlässigt werden.



**Abb. 2:** Einschätzung der Relevanz der Grammatik innerhalb der eigenen Ausbildung

Der Aspekt Landeskunde/Kulturstudien wird innerhalb der Ausbildung insgesamt als relevant wahrgenommen, jedoch auffallend weniger relevant, wenn man ihn mit den Antworten zum Aspekt Grammatik vergleicht. Mit 30% der Befragten, die mit sehr relevant antworteten, und 47%, die relevant antworteten, sind es noch insgesamt 77%, die diesen Bereich in ihrer Ausbildung als relevant oder sehr relevant einschätzen.



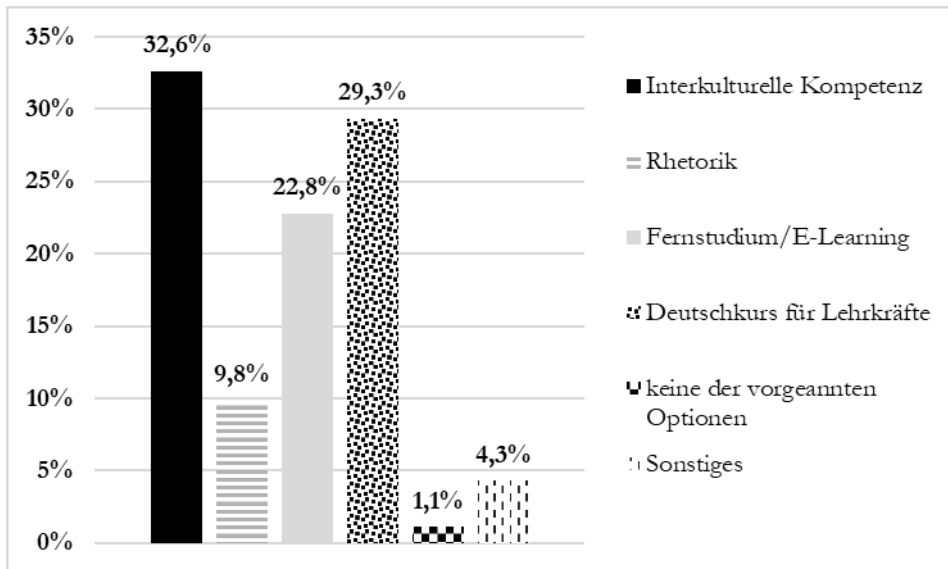
**Abb. 3:** Einschätzung der Relevanz der Landeskunde/Kulturstudien innerhalb der eigenen Ausbildung

Auffällig waren auch die Reaktionen zu Methodik und Didaktik. Bereits die relativ vergleichbare Frage zu Hospitation und Unterrichtsplanung wurde als wichtig im Studium eingestuft. Bei der Frage zu Methodik und Didaktik haben insgesamt 91% sehr relevant oder relevant angegeben. Mit der Höchstzahl 62% im Antwortfeld „sehr relevant“ wurde diese Frage wohl als der relevanteste Punkt in der Ausbildung eingeschätzt und liegt damit noch vor der Einschätzung zu Grammatik.

Vergleichsweise weniger stark wurden die Bereiche zum Zweitspracherwerb eingeschätzt (59% mit sehr relevant und relevant) und immerhin 25% mit der Antwort nicht so relevant. Ebenso etwas schwächer wurde der Bereich der Lernautonomie und des Selbststudiums in der Ausbildung wahrgenommen (63% mit sehr relevant und relevant und 18% mit nicht so relevant).

Um Rückschlüsse über weitere womöglich relevante Softskills zu erlangen, die sowohl innerhalb des Berufsfeldes von Lehrkräften als auch darüber hinaus genutzt werden könnten, wurde nach wünschenswerten Inhalten gefragt. Es wurden einige wenige Auswahlfelder vorgegeben (interkulturelle Kompetenz, Rhetorik, E-Learning, Deutschkurs für Lehrkräfte; freie Antwortoptionen waren ebenso

möglich<sup>11)</sup>, um zu erfahren, welche Inhalte der Ausbildung als Lehrkraft hinzugefügt oder besser ausgebaut werden sollten. Eine Mehrfachnennung war möglich. Offen war hier indes, ob die Befragten entweder einen noch stärkeren Fokus auf die in der Ausbildung vorhandenen vorgeschlagenen Bereiche wünschen oder ob diese Bereiche gänzlich fehlten. 67% der Befragten nannten an erster Stelle interkulturelle Kompetenz, gefolgt von 61%, die eine stärkere Förderung der Zielsprachenkompetenz innerhalb der Ausbildung wünschen. Knapp die Hälfte spricht sich für E-Learning aus, wohingegen Rhetorik mit nur 20% auf dem letzten Platz landet. Bemerkenswert ist die unterschiedliche Einschätzung zur Förderung der Deutschkenntnisse. Während dies innerhalb der Ausbildung gewünscht wird, halten (ehemals) Leitende einer Spracheinrichtung einen Deutschkurs und den Aufenthalt im Zielsprachenland für etwas weniger relevant (vgl. hierzu den folgenden Abschnitt und das Fazit).



**Abb. 4:** Weitere gewünschte Inhalte in der Ausbildung (Mehrfachnennungen möglich)

In freien Antwortfeldern gab es die optionale Möglichkeit einer eigenen Ergänzung, welche Inhalte außerdem wünschenswert seien. Genannt wurden hier kontrastiver Sprachvergleich, Unterrichtspraxis, Lernstrategien, ein weiterer Ausbau der Themenfelder Literatur inklusive Kinderliteratur, Neurodidaktik, Spezifika des Spracherwerbs in der Vermittlung mit Kindern und Erwachsenen, weitere Vertiefungen zu Forschungsansätzen und -methoden sowie Testen und Prüfen. Mehrere Befragte gaben Psychologie als wünschenswert an, einmal mit der Erläuterung,

<sup>11</sup> Weitere mögliche Auswahlfelder finden sich bei Voerkel (2017: 106).

dass Aspekte der „Lehrer-Schüler-Beziehung“ vertieft werden sollten. Außerdem wurde der Aspekt kreativen und ästhetischen Lernens als defizitär eingeschätzt. Innerhalb der freien Antwortfelder lassen sich zwei Ansätze und Erwartungshaltungen herauskristallisieren: Eine Gruppe empfindet offenbar den unterrichtspraktischen Bezug innerhalb der Ausbildung als noch nicht ausgereift. Allein durch das Studium/die Ausbildung<sup>12</sup> fühlen sich einige offenbar nicht hinreichend vorbereitet für den Unterricht. Teils ist die Transparenz wichtiger linguistischer Inhalte für die Praxis nicht klar gegeben. Die didaktische Umsetzung einiger linguistischer Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis mag nicht immer sofort naheliegen.<sup>13</sup> Eine andere Gruppe wiederum sieht den Bereich des Studiums nicht allein als didaktische Ausbildung, die einzig der Unterrichtspraxis dient. Das wissenschaftliche Fach Deutsch als Fremdsprache ist nicht einzig ein Anwendungsfach. Auch Forschungsfragen und Anschlussmöglichkeiten der Forschung für den so genannten wissenschaftlichen Nachwuchs sollten gegeben sein und werden gewünscht. Hier bedarf es innerhalb der Ausbildung und während des Studiums offenbar einer Ausgewogenheit, einer Vermittlung und einer nachvollziehbaren Transparenz im Verhältnis zwischen Theorie und Praxis.

## 5 Kompetenzen von und Anforderungen an Deutschlehrkräfte

Aufschlussreich ist, dass die Zahl der sowohl ausgebildeten als auch nicht ausgebildeten Deutschlehrkräfte im Land von den Befragten als nicht dem Bedarf entsprechend eingeschätzt wird. Diese wenngleich subjektive Einschätzung (87% sehen den Bedarf nicht gedeckt, 13% dagegen schon) entspricht den absoluten Zahlen der Deutschlernenden gemäß den oben erwähnten Erhebungen. Bei einem solchen Zuwachs an Deutschlernenden müssen auch entsprechend viele Lehrkräfte ausgebildet werden, um die didaktischen Rahmenbedingungen guten Unterrichts mit angemessener Zahl an Kursteilnehmenden aufrecht zu erhalten.

Die Befragten wurden weiterhin gebeten, in einer relativ offenen und absichtlich subjektiven Einschätzung ihre eigenen Kompetenzen im Bereich der Verwendung verschiedener Methoden, verschiedener Medien und Berücksichtigung verschiedener Lerntypen zu skalieren. Hierbei gab es die Optionen „hoch“, „mittel“, „niedrig“ und „kann ich nicht einschätzen“. Auffallend hoch waren hier die Einschätzungen der Kompetenzen methodischer Vorgehensweisen (70% hoch, 22%

---

<sup>12</sup> Zu den Studiengängen und Ausbildungsmöglichkeiten in Mexiko vgl. die nach wie vor zu großen Teilen aktuelle Darstellung von Gräfe (2010: 78-80).

<sup>13</sup> Hierzu ein Beispiel: Die auf Lucien Tesnière zurückgehende Dependenzgrammatik ist von unmittelbarer Bedeutung für Lernszenarien, etwa zur Erläuterung unterschiedlicher Valenzen von Verben im Deutschen. Sie ist in einigen Lehrwerken entsprechend vereinfacht dargestellt und lässt sich gelungen anwenden. Wenn indes im Lehrwerk „Auf neuen Wegen“ sämtliche Fachtermini der Ergänzungen in Unterrichtsszenarien angewandt werden sollen, ist der fremdsprachendidaktische Mehrwert eines solchen Vorhabens aus der Perspektive der Lernenden zu hinterfragen (vgl. Baudzus; Göbel; Rettelbach 2003: 96).

mittel, 6% niedrig, 2% ohne Urteil). Dies entspricht der oben erwähnten Einschätzung zur Relevanz didaktisch-methodischer Inhalte innerhalb der Ausbildung. Hier gibt es einen naheliegenden kausalen Zusammenhang der vermittelten Inhalte innerhalb der Ausbildung und der dann erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Etwas geringer hingegen wurden die Kompetenzen hinsichtlich der Verwendung verschiedener Medien eingeschätzt (60% hoch, 36% mittel, 3% niedrig, 1% ohne Urteil). Der Abfall der Einschätzung der Kompetenzen in diesem Bereich mag daran liegen, dass hierbei auch so genannte Neue Medien und mediendidaktische Kenntnisse als zugehörig empfunden werden könnten, bei denen einige Lehrkräfte ihre Expertise zu digitalen Lernszenarien als geringer vorhanden ansehen könnten oder aber sich persönlich weniger für computeraffine Bereiche interessieren. Zugegebenermaßen war die Frage sehr offen formuliert, denn in den Bereich der Medien fallen selbstredend auch konventionelle Faktoren wie etwa Lehrwerk, Verschriftlichung im Unterricht oder gar Lehrkraft. Interessanterweise war die Rückmeldung zur Berücksichtigung verschiedener Typen von Lernenden<sup>14</sup> häufiger als relevant oder gar als defizitär eingeschätzt (60% hoch, 29% mittel, 11% niedrig). Innerhalb der Ausbildung scheint dies damit ein Punkt zu sein, der als Unterpunkt der Didaktik und Methodik tief gehender behandelt werden sollte. Zwar werden entsprechend der 2009 von John Hattie vorgelegten Meta-Analyse *Visible Learning* lehrkraftbezogene Unterrichtsvariablen als die Faktoren mit der größten Effektstärke für erfolgreiches Lernen herauskristallisiert. Hatties Daten wurden im schulischen Lernkontext erhoben, lassen aber auch Rückschlüsse auf andere Lernkontexte zu, etwa universitäre oder andragogische. Auch wenn laut Hattie die Lehrkraft eine zentrale Rolle spielt, sind wichtige „Lernleistungen auf Merkmale des Schülers“ (Lotz; Lipowsky 2015: 100) zurückzuführen. Lerntypen lassen sich natürlich nicht immer eindeutig zuordnen. Faktoren der Lernbiographie sollten Lehrkräften aber bekannt sein. Gerade die Fragen der Bedarfe der Zielgruppe, eine Erfassung der Lernporträts (wie lerngewohnt – lernungewohnt; bildungsnah – bildungsfern; Fremdsprachen – keine Fremdsprachen<sup>15</sup>), der Lernkompetenzen und ggf. der Defizite bzw. der Wünsche der Lernenden, schließlich auch die Selbsteinschätzung Lernender und ihrer Bedürfnisse und Kenntnisse durch Sprachenportfolios sollten mithilfe der Ausbildungserfahrung der Lehrkräfte genauer beantwortet werden können.

Eigens befragt wurden die Einschätzungen von Personen in koordinierender Funktion bzw. von Personen, die eine koordinierende Funktion innehatten. Von 89 Befragten gaben 27 an, Leitungskraft in einem Spracheninstitut (gewesen) zu sein. Hierzu zählen universitäre, schulische oder private Einrichtungen. (Ehemalige) Leitungspersonen wurden befragt hinsichtlich der Eignungen, die Lehrkräfte möglichst aufweisen sollten, um an der jeweiligen Einrichtung arbeiten zu können.

---

<sup>14</sup> Gefragt wurde nach Lerntypen und dem Differenzkriterium, „welche Sinnes- oder Wahrnehmungskanäle sie bevorzugt benutzen, um neue Informationen aufzunehmen: das Auge, das Ohr, die Kommunikation mit anderen oder die Berührung (Haut)“ (Ende; Mohr 2015: 36).

<sup>15</sup> Dies als zentrale Angaben zur Lernbiographie aus neurodidaktischer Sicht (vgl. Grein 2013: 59).

Gefragt wurde nach dem minimal zu beherrschenden Deutschniveau laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der Lehrerfahrung, nach akademischem/en Titel(n), der Teilnahme an Fortbildungen, linguistischen Fachkenntnissen, Auslandserfahrung in einem deutschsprachigen Land und Kenntnissen zu aktuellen Lehrwerken. Die Faktoren konnten – abgesehen vom GER-Niveau – wieder abgestuft werden als sehr relevant, relevant, nicht so relevant oder nicht einschätzbar.

Knapp die Hälfte der Befragten geben C1 als notwendiges Sprachniveau an, knapp 30% B2. Die Minderheit (7%) gab C2 als erforderlich an. Auch B1 reicht offenbar an einigen Institutionen aus (15%), womöglich, um in niedrigeren Niveaus Unterricht zu versehen. Ob hingegen B1-Kenntnisse ausreichen, um in den A-Niveaus zu unterrichten, ist fraglich. Dies scheint eher dem hohen Bedarf an Lehrkräften bzw. dem Lehrkräftemangel geschuldet oder aber dem geringeren Renommee des Lehrberufes. Das Thema des angemessenen Sprachniveaus für Lehrkräfte wird in der Forschung breit diskutiert. Nachweislich lässt sich belegen, dass „die Deutschkenntnisse der ausländischen Germanistikstudierenden sich stetig verschlechtern haben und weiter verschlechtern werden“ (Caspar-Hehne; Middeke 2009: V). Roggensch vertritt daher die dezidierte Meinung, dass das Sprachniveau hoch sein muss, die Ausbildung in der Zielsprache innerhalb des Studiums jedoch nicht einen zu großen Zeitrahmen beanspruchen sollte (vgl. 2009: 10). In der Realität ist der hohe Anteil der Sprachausbildung innerhalb des Studiums hingegen in vielen Fällen belegbar (vgl. Voerker 2017: 285ff.). Somit ist in der Tat zu überlegen, in welcher Phase des Studiums, studienvorbereitend oder -begleitend, wissenschaftssprachliche Vertiefungen angeboten werden, die innerhalb gut strukturierter Module „mit wichtigen Arbeitsformen, Studientechniken und sprachlich-kommunikativen Anforderungen vertraut machen.“ (Fandrych; Klemm; Riedner 2014: 178).

Relativ eindeutig wurde die Frage nach Lehrerfahrung, akademischem Abschluss, Teilnahme an Fortbildungen (noch etwas wichtiger eingestuft) und linguistischer Kompetenz beantwortet. Im Mittel verteilte sich knapp die Hälfte auf die Antwortoption sehr relevant, knapp die andere Hälfte auf relevant. Zwei oder drei Personen (damit 7 oder 11% der Befragten bei n=27) schätzten diese Aspekte als nicht so relevant ein.

Etwas anders verhielt es sich bei den Antworten zur Auslandserfahrung und zu Lehrwerken. Beides wurde gegenüber den anderen Bereichen als insgesamt weniger relevant erachtet. Die Auslandserfahrung halten immerhin mehr als ein Viertel für nicht so relevant, 7% als eindeutig nicht relevant. Bei den Kenntnissen zu Lehrwerken äußert ein Drittel die Einschätzung nicht so relevant, 15% dezidiert nicht relevant. Auch hier scheint eine geringere Anforderung dem hohen Bedarf geschuldet: Ein Auslandsaufenthalt ist sehr aufwendig und kostspielig, bestimmte Sprachkenntnisse lassen sich ebenso im Herkunftsland erwerben. Kenntnisse zu Lehrwerken können auch mit zunehmender Lehrerfahrung vertieft werden und eine womöglich kritische Sichtweise auf Lehrwerkentwicklung mit der Zeit erwor-

ben werden. Dennoch spricht nach sorgfältigem Abwägen der Vor- und Nachteile vieles für die Verwendung von gut entwickelten aktuellen Lehrwerken (vgl. Bernstein; García Llampallas 2015: 103). In dem in jedem Fall prekär bezahlten Arbeitskontext der Fremdsprachenvermittlung können die Anforderungen der Institutionen natürlich nicht zu hoch sein. In Kooperationen mit Organisationen akademischen Austauschs, der Sprachmittlung und kulturellen Zusammenarbeit (etwa Goethe-Institut oder DAAD) können und sollten Institutionen jedoch Auslandsaufenthalte und Fortbildungsmöglichkeiten unterstützen und die Netzwerkarbeit vorantreiben und vertiefen.

Aufschlussreich sind zum Abschluss dieser Sektion die freien Antwortoptionen. Die Befragten konnten in einem freien Feld antworten, welche weiteren Aspekte ihnen für künftige Lehrkräfte als relevant erscheinen. 70% – und damit hier der höchste Anteil bei einem freien Antwortfeld – nutzten die Möglichkeit einer freien Antwort. Genannt wurden so unterschiedliche didaktische Felder wie beispielsweise Lernautonomie, Binnendifferenzierung, Lernmotivation, Literaturdidaktik, E-Learning, Medienkompetenz, Phonetiktraining, Prüferlizenzen bzw. Kenntnisse im Testen und Bewerten von Sprachkenntnissen. Eine Person hob ihrerseits nochmals die Auslandserfahrung hervor. Genannt wurden auch persönliche Aspekte wie Bereitschaft zur Teamarbeit (mehrfach genannt), Bereitschaft zur Mitarbeit bei kulturellen Veranstaltungen, und interkulturelle Sensibilität (mehrfach genannt) bzw. soziale Intelligenz. Hier wurde unter anderem die ausstehende und zu thematisierende Problematisierung zwischen Sozialkompetenz und dem häufig genannten Schlagwort der interkulturellen Kompetenz erkannt und damit benannt, dass „die Unterscheidung zwischen Sozialkompetenz und ‚interkultureller Kompetenz‘ einer genauen Klärung bedarf“ (Koreik 2008: 61).

## 6 Vergleich zu Erhebung aus dem Jahr 2013

Bereits 2013 war im Auftrag des DAAD eine ähnliche Erhebung durchgeführt worden, an der 350 Personen teilnahmen. Diese wurde unter anderem auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Bozen vorgestellt und anschließend veröffentlicht (vgl. Bernstein 2016). Interessant ist der Abgleich einiger Daten, der im Folgenden kursorisch erfolgt. Hinsichtlich der Ausbildungszeit setzt sich die Zielgruppe nahezu identisch zusammen. Die Mehrheit genoss eine mehr als vierjährige Ausbildung. Innerhalb der Ausbildung wurden einige Fächer mit ähnlicher Relevanz wahrgenommen, etwa Landeskunde/Kulturwissenschaft oder Morphologie und Syntax. Didaktische Bereiche wie etwa Hospitation und Unterrichtsplanung oder Didaktik und Methodik wurden 2013 noch häufiger als relevant innerhalb der Ausbildung wahrgenommen, ebenso die Bereiche Phonetik, Hörverstehen und Grammatik.

Besonders aufschlussreich sind wiederholt die freien Antwortfelder zu Bereichen, die die Befragten innerhalb ihrer Ausbildung als defizitär wahrnahmen.



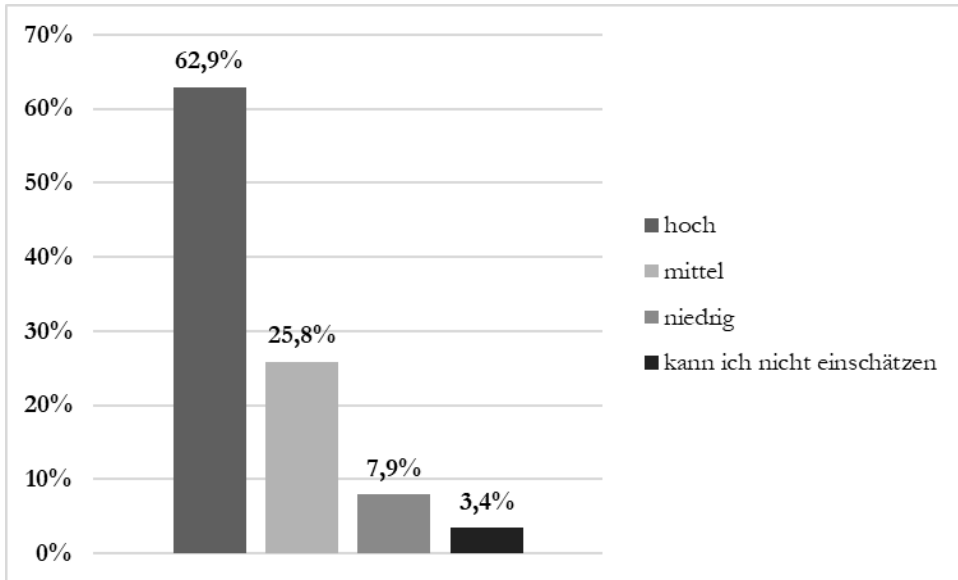
Wenngleich Grammatik als sehr relevant innerhalb der Ausbildung eingeschätzt wurde, wünschten sich dennoch einige innerhalb der freien Antwortfelder noch weitere Vertiefungen zu grammatischen Themen wie etwa Angewandter Linguistik oder Phraseologie oder auch ganz offen zum weiten Feld so genannter Grammatik. In der Befragung von 2013 war weiterhin abweichend zu den aktuellen Daten die häufige Nennung zu den Themenfeldern Literatur, Literaturdidaktik, Übersetzungen bzw. Übersetzungswissenschaft, wissenschaftliches Arbeiten und Bildungssprache zu bemerken. Nun kann nur gemutmaßt werden, warum es zu diesen etwas unterschiedlichen Einschätzungen kam. Jedenfalls lässt sich schlussfolgern, dass die linguistische Beschreibbarkeit von im Unterricht vorkommenden sprachlichen Phänomenen weiterhin hohe Relevanz hat, ebenso wie sprachkontrastive Ansätze, artikulatorische Phonetik und didaktisch-methodische Themen. Die explizite Thematisierung von Literatur, die 2013 noch stärker gewünscht war als aktuell, mag unter anderem damit zusammenhängen, dass in Mexiko in relativ kurzer Folge in Zusammenarbeit zwischen UNAM, DAAD, Goethe-Institut und AMPAL, dem regionalen Deutschlehrerverband, zwei gut besuchte, internationale Kongresse zu diesem Bereich organisiert wurden: 2013 der Kongress zu Ästhetischem Lernen im DaF-Unterricht mit den Aspekten Musik, Kunst, Film, Theater, Literatur (mit 200 BesucherInnen aus 17 Ländern, vgl. Bernstein; Lerchner 2014<sup>16</sup>) und 2016 die Fachkonferenz zu Landeskunde im Globalisierungskontext (mit 220 BesucherInnen aus 20 Ländern; vgl. Haase; Höller 2017). Offenbar scheint damit ein aktuelles und zugleich breites Interesse an einem Thema gegeben zu sein, das viele Forschungslücken und Anschlussmöglichkeiten bietet. Der Themenbereich sollte daher vertieft werden.

Eine weitere bewusst subjektiv formulierte und eingeschätzte Frage war die nach der Relevanz der deutschen Sprache im industriellen und kulturellen Sektor, die sowohl 2013 als auch 2019 gestellt wurde. Interessant sind die kleinen Abweichungen, denn insgesamt gibt es dabei einen stark wahrnehmbaren Zuwachs. Im industriellen Sektor wird die deutsche Sprache in beiden Jahren als wichtiger gegenüber ihrer Rolle im kulturellen Bereich wahrgenommen. Während 2013 noch insgesamt 80% eine Relevanz für den industriellen Sektor sahen (mit der Aufteilung 41% sehr relevant und 39% relevant), so sind es 2019 mit 89% mehr, davon allerdings 63% mit der dezidierten Meinung hoher Relevanz und 26% mit der Einschätzung relevant. Im kulturellen Bereich ist die Diskrepanz noch stärker: 2013 sahen 55% eine Relevanz, davon 17% sehr relevant und 38% relevant. 2019 sind es dahingegen insgesamt drei Viertel der Befragten, die eine Relevanz im kulturellen Bereich sehen, davon 33% sehr relevant und 42% relevant. Die Einschätzung zur Rolle der deutschen Sprache hat bei der befragten Zielgruppe an Intensität zugenommen. Diese, wie gesagt, subjektive Einschätzung korreliert indes auch mit der

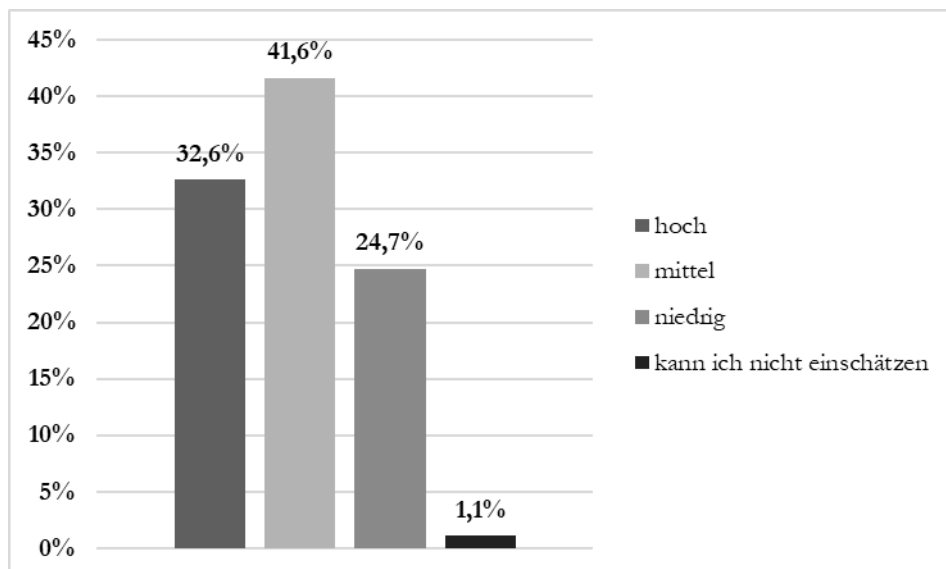
---

<sup>16</sup> Nach Angaben des FaDaF auf der 30jährigen Jubiläumsfeier zählt dieser Band zu einem der gefragtesten der Reihe Materialien für Deutsch als Fremdsprache (MatDaF) und wurde bislang über 40.000 Mal heruntergeladen, vgl. <https://www.goettinger-tageblatt.de/Campus/Goettingen/Fadaf-feiert-in-Goettingen-30jaehriges-Bestehen> (Stand 10.02.2021).

statistischen Erhebung der wachsenden Zahl der Deutschlernenden. Auch hier wird, wie oben im Zusammenhang mit deutschen Firmen in Brasilien besprochen, ein relevanter Faktor in den in Mexiko ansässigen deutschen Industrieunternehmen gesehen. Dass dieses Bewusstsein auch bei den Befragten dieser Umfrage so eingeschätzt wird und sich ebenso im kulturellen Bereich widerspiegelt, zeigt einen erfreulichen Zuwachs des Selbstbewusstseins und einer angemessenen Selbstwahrnehmung der eigenen Rolle.



**Abb. 5:** Einschätzung der Relevanz von Deutsch in Mexiko im industriellen Sektor Mexikos, Antworten der Befragung von 2019



**Abb. 6:** Einschätzung der Relevanz von Deutsch in Mexiko im kulturellen Sektor Mexikos, Antworten der Befragung von 2019

(Ehemals) Leitende von Spracheinrichtungen und Abteilungen gaben folgende Einschätzungen: Der Vergleich der Daten von 2013 und 2019 zeigt, dass die Anforderungen an Lehrerfahrungen, Fortbildungen und Auslandserfahrungen vergleichbar hoch bleiben. 2013 wurden die Faktoren der akademischen Titel und linguistische Fachkenntnisse als noch relevanter eingeschätzt. Hier sind freie Antwortfelder wiederum aufschlussreich. Es wurde geäußert, dass insbesondere interkulturelle Kompetenz relevant sei. Interessanterweise wurden auch Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigt und benannt, die teils mit interkultureller Kompetenz korrelieren können, etwa Empathie, Lust am Lernen und Lehren oder Ambiguitätstoleranz.

## 7 Fazit: mögliche Ableitungen, ein Blick in die Zukunft

Vor der Erhebung zu Zahlen der Deutschlernenden 2015 wurde weltweit eine Abnahme festgestellt. Nach 2015 hält dieser Abwärtstrend zwar nicht mehr an, doch der Anstieg hat nicht zu einem entsprechenden Ausgleich der Abwärtstendenz geführt (vgl. Althaus; Riemer 2015). In Mexiko hingegen ist die Zahl der Deutschlernenden, abgesehen vom Schulbereich, konstant ansteigend. Diese Entwicklung ist erfreulich. Die Zahl der Lehrkräfte in Mexiko könnte höher sein, um die Zahlen der Teilnehmenden pro Kurs überschaubar zu halten. 2015 wurde in der Erhebung des Auswärtigen Amtes keine Angabe zur Zahl der Lehrkräfte gemacht. In den Erhebungen von 2010 und 2020 wird sie jeweils mit 1.000 beziffert.

Im Vergleich zur Zahl der Lernenden ist die Zahl der Lehrkräfte nicht gestiegen. Die Ausbildungssituation der vorhandenen Lehrkräfte in Mexiko ist in einigen Institutionen tendenziell gut. Dennoch gibt es vielerorts Nachholbedarf, sowohl bei fundierten Sprachkenntnissen als auch bei der angemessenen didaktischen Ausbildung. Die Zahl der Lernenden hängt ganz entschieden mit dem schulischen Deutschunterricht zusammen und ist dadurch von bildungspolitischen Entscheidungen abhängig, nämlich der Frage, welchen Stellenwert die deutsche Sprache an Schulen hat und ob sie als erste zweite, dritte oder überhaupt als Fremdsprache unterrichtet wird. In Mexiko ist Deutsch nicht fest in den Curricula verankert. Dies ist indes eine Entscheidung, bei der wie in allen Situationen interkulturellen Austausches beide Seiten aufeinander zugehen müssen: die deutschsprachigen Länder und Mexiko. Es wäre verkürzt, die Schuld der fehlenden schulischen Curriculumsverankerung bei den EntscheidungsträgerInnen des mexikanischen Bildungssystems zu sehen. Umgekehrt muss daher gefragt werden, wie umfassend sich deutschsprachige Länder in der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in Mexiko engagieren. Es ist also nicht allein der Vorwurf gegenüber dem mexikanischen Bildungssystem zu erheben, warum Deutsch nicht noch weiter in mexikanischen Schulen verankert wird. Es ist umgekehrt auch zu fragen, welche Anreize zu einer solchen Verankerung geschaffen werden.

Wichtige Einzelstimmen der Befragten bezogen sich auf die problematische pekuniäre Situation: Einige Institutionen fördern defizitäre Bezahlungen. Während sich in Deutschland aufgrund der Flüchtlingssituation 2015 hinsichtlich der Vergütung eine leichte Verbesserung in BAMF-Kursen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) ergeben hat, die maßgeblich von Universitäten unterstützt wurde<sup>17</sup>, ist die Situation in Mexiko und sehr wahrscheinlich in der lateinamerikanischen Gesamtregion nach wie vor problematisch: Private Sprachanbieter unterbieten sich gegenseitig mit niedrigen Kursgebühren für Lernende, die Entlohnung – teils weniger geeigneter Lehrkräfte – fällt entsprechend gering aus. An vielen Institutionen bis hin zum Hochschulbereich werden AbsolventInnen aus B1-Kursen eingestellt, die keine oder wenig didaktische Erfahrung haben, wie auch Angaben dieser Umfrage ergaben. Dagegen gibt es wiederum andere Institutionen, die zwar hohe Qualifikationen voraussetzen, die Vergütung fällt indes nicht entsprechend den anspruchsvollen Voraussetzungen aus.

Die Teilnehmenden der Umfrage 2019 wie auch der Umfrage von 2013 wiesen einen teils heterogenen und teils hohen Ausbildungsstand auf. Die Teilnahme an einer Umfrage zeigt natürlich auch das Engagement und Interesse der beteiligten Lehrkräfte. Der Ausbildungsstand der gesamten Lehrkräfte im Land lässt sich aufgrund einer Umfrage mit Teilnahme der am Wandel interessierten Lehrkräfte nicht im Mittel erfassen. Er dürfte insgesamt sehr heterogen ausfallen, mit größeren Unterschieden als in dieser Umfrage abgebildet. Umso wichtiger ist die Kennt-

---

<sup>17</sup> Vgl. die so genannte Leipziger Erklärung, der sich zahlreiche Institute angeschlossen haben. Online: <https://www.leipzig.de/news/news/leipziger-erklaerung-deutsch-als-fremd-und-zweitsprache/> (Stand 10.02.2021).

nis der Bedarfe der Befragten innerhalb der für die Ausbildung zuständigen universitären Einrichtungen oder auch in Fernstudienangeboten sowie bei Organisationen für akademischen Austausch oder für Sprachvermittlung und kulturelle Zusammenarbeit wie dem DAAD und dem Goethe-Institut. Gerade bei diesen Institutionen ist gelungene Kooperation wünschenswert und zielführend, wobei es hier in einigen Weltregionen sicherlich noch ungenutztes Potenzial gibt. Der Erfolg etwa der PASCH-Initiative als Paradebeispiel mit ihren fünf Kooperationspartnern illustriert beispielhaft den positiven Einfluss auf die Zahlen der Deutschlernenden und an Deutsch Interessierten bei einer solchermaßen verfahrenen Kooperationsarbeit. Es wäre gut, wenn solche institutionsübergreifenden Projekte häufiger zustande kommen würden. Aber auch andere Projekte internationaler Zusammenarbeit zeitigen Erfolg, führen zu Austausch und zum Anstieg der Zahl der Deutschlernenden. Zu nennen wäre hier etwa die Kooperation zwischen dem DAAD und dem CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), deren zwanzigjähriges Bestehen 2019 feierlich begangen wurde und innerhalb deren Abkommen bislang über 1.000 StipendiatInnen gefördert wurden, u.a. auch mit der Teilnahme an Sprachkursen. Innovativ ist weiterhin das Programm KOSPİE (Kombinierte Studien- und Praxisaufenthalte für Ingenieure aus Entwicklungsländern [sic]), bei dem in der ersten Ausschreibungsrunde 105 Stipendien mit einer Laufzeit von dreizehn Monaten vergeben wurden und Bachelorstudierende aus Kolumbien, Argentinien und Mexiko mit Sprachkurs, Praxissemester und Praktikum versorgt werden (vgl. DAAD 2019: 42).<sup>18</sup> Dies sind gelungene Beispiele, bei denen beiderseits, seitens deutscher wie mexikanischer Institutionen, Anreize zum Deutschlernen geschaffen werden. Diese Vernetzungsarbeit muss weiter fortgesetzt und gerade auch in Regionen fernab der Ballungszentren dringend intensiviert werden.

Im Kontext der Ausbildung wünschten die Befragten innerhalb des als wichtig eingestuftes Bereiches der Linguistik vertiefte Kenntnisse zu kontrastiven Aspekten und beispielsweise zu kontrastiver Phonetik. Innerhalb des ebenso als relevant betrachteten Bereiches der Methodik und Didaktik waren Kenntnisse zu verschiedenen Lerntypen gewünscht, um verschiedene Präferenzen von Lernenden erkennbar und beschreibbar zu machen. Der Bereich des E-Learnings wurde zwar als relevant erachtet, richtigerweise aber nicht als der zentrale Aspekt, der Lernerfolg garantiert. Nachweislich erhöhen E-Learning-Angebote die Lernautonomie und optimieren damit die Motivation. In entsprechenden Fernstudienangeboten, etwa an der FES-Acatlán<sup>19</sup>, wird dem Rechnung getragen.

---

<sup>18</sup> Zum statistischen Überblick der Gesamtförderung des DAAD in Mexiko (vgl. DAAD 2019: 47).

<sup>19</sup> Die Licenciatura de Enseñanza de Alemán (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera an der FES-Acatlán [LICEL], der Facultad de Estudios Superiores, einer Zweigstelle der UNAM, ist neben Deutsch auch in den Sprachen Spanisch, Französisch, Englisch und Italienisch möglich. Vgl. <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=30> (Stand 10.02.2021).

Der Faktor interkultureller Sensibilität wurde häufiger thematisiert. Hinsichtlich der so genannten interkulturellen Kompetenz gibt es eine Korrelation zu sozialen und persönlichen Faktoren, auch etwa „Empathie, Ambiguitätstoleranz, Interesse, psychische Stabilität“ (DAAD & HRK 2014: 43). Definitiv unterstützt wird interkulturelle Erfahrung durch einen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern, ebenso wie durch die explizite Thematisierung von landeskundlichen, ästhetischen und literaturdidaktischen Inhalten, insgesamt zu Kulturstudien. Lehrkräfte bemerken den Mangel an authentischen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Literatur ist oftmals Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, und ist ebenso wie interkulturelle Kompetenz und weitere Inhalte ästhetischen Lernens bei den Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens unterrepräsentiert, wie auch Rösler (2012: 269) richtig festhält.

Ein wichtiger Aspekt der Curricula ist die Verknüpfung genereller didaktischer und methodischer Lehrkompetenzen mit Lernautonomie und Modulen zu E-Learning. Solche Module sollten sowohl adressatenspezifisch als auch offen für den Transfer in anderen Disziplinen sein, um Anwendbarkeit auch in einem breiter angelegten Berufsfeld zu ermöglichen. Weiter gefördert werden muss auch die Relevanz von Fortbildungen und Kongress- oder Tagungsbesuchen. Die hohen Anforderungen durch Ausbildung, Fortbildung und Lehrerfahrung sollten in ein ausgewogeneres Verhältnis in Bezug auf das Renommee und schließlich auch die Vergütung im Lehrberuf gebracht werden. Hinsichtlich der Gesamtsituation um Deutsch als Fremdsprache in Mexiko ist man auf einem guten Weg, auf dem an entscheidenden Stellen jedoch noch zentrale Rahmenbedingungen nachjustiert werden müssen.

## Literatur

- Auswärtiges Amt (Hg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Bonifatius. Online: [https://www2.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad\\_germanistik\\_netzwerk-deutsch\\_datenerhebung\\_2015.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf) (Stand 30.07.2020).
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Bonifatius. Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (Stand 27.09.2020).
- Baudzus, Annette; Göbel, Nils; Rettelbach, Elisabeth (2003): Auf neuen Wegen von Eva-Maria Willkop, Claudia Wiemer, Evelyn Müller-Küppers, Dietrich Eggers. In: *German as a Foreign Language* 4, 2, 91-96. Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2003/inhalt.html> (Stand 27.08.2020).

- Berninghaus, Hans (2007): *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. (Studienskripten zur Soziologie, 11. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernstein, Nils (2016): Nur einen spaltweit oder sperrangelweit offen? Ergebnisse einer DAAD-Bedarfsanalyse zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko. In: Drumbl, Johann; Carvalho, Geraldo de; Klinner, Jörg (Hg.): *Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press, 225-241.
- Bernstein, Nils; García Llampallas, Claudia (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für Sprachenzentren aus der Praxis für die Praxis. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 52, 2, 103-113.
- Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (2009): Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, V-VI.
- DAAD (Hg.) (2018): *Außenstellenbericht 2018*. Bonn: DAAD. Online: [https://www.daad.de/medien/web\\_daad\\_asb\\_2018.pdf](https://www.daad.de/medien/web_daad_asb_2018.pdf) (Stand 27.08.2020).
- DAAD (Hg.) (2019): *Außenstellenbericht 2019*. Bonn: DAAD. Online: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/web\\_daad\\_asb\\_2019.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/web_daad_asb_2019.pdf) (Stand 27.08.2020).
- DAAD; HRK (Hg.) (2014): *Entwicklung von Sprachenz Konzepten. Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland*. Bonn: DAAD & HRK. Online: <https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/sprachenzkonzepte.pdf> (Stand 27.08.2020).
- Di Meola, Claudio (2019): Zehn Desiderata für eine explizite Grammatikvermittlung im (universitären) DaF-Unterricht. In: Di Meola, Claudio; Gerdes, Joachim; Livia Tonelli (Hg.): *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*. Berlin: Frank & Timmer, 9-16.
- Ende, Karin; Mohr, Imke (2015) (Hg.): *DLL Glossar. Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Klett-Langenscheidt.
- Fandrych, Christian; Klemm, Albrecht; Riedner, Renate (2014): Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig.

- In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 177-191.
- Gräfe, Florian (2010): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko. In: Middeke, Annegret (Hg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 77-82.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Haase, Peter; Höller, Michaela (Hg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Koreik, Uwe (2008): Ist ‚interkulturelle Kompetenz‘ ein tragfähiger Ansatz für Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache? In: Schulz, Renate A.; Tschirmer, Erwin (Hg.): *Communicating across borders. Developing intercultural competence in German as a foreign language*. München: Iudicium, 57-68.
- Lotz, Miriam; Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Mehlhorn, Gerlinde; Schöppe, Carola; Schulz, Frank (Hg.): *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed, 97-136.
- Lüdtke, Solveig; Schwienhorst, Klaus (2010): *Language centre needs analysis. Defining goals. Refining programmes*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Netzwerk Deutsch (Hg.) (2010): *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebung 2010*. München: QS2M. Online: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> (Stand 27.08.2020).
- Roggasch, Werner (2009): Wissenschaft – Berufsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 1-12.
- Roggasch, Werner (2010): Einleitung. In: Middeke, Annegret (Hg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 1-9.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Voerkel, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Jena. Online: [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt\\_derivate\\_00039802/dissvoerkel.pdf](https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00039802/dissvoerkel.pdf) (Stand 27.08.2020).



# Deutsch als Fremd- und Herkunftssprache in der Dominikanischen Republik

*Meike Schröer & Maïke Røcker*

En este artículo se plantean dos objetivos. En primer lugar, se describe la situación actual del alemán como lengua extranjera en la República Dominicana, principalmente con respecto a su representación institucional. Se destaca el papel de la Embajada Alemana en Santo Domingo, que se ha constituido como el principal gestor en la enseñanza del idioma en el país, en cierto modo compensando la ausencia de una sede del Goethe-Institut o de otra institución similar. En segundo lugar, se describe el perfil sociolingüístico de una población minoritaria de hablantes de herencia de alemán en Sosúa, formada por descendientes de los refugiados judíos que fundaron la ciudad. Estos individuos crecieron hablando alemán en sus hogares y español en la escuela y en la vida pública, lenguas a las que posteriormente se suma el inglés. Por otra parte, aunque hoy en día los miembros de este grupo trilingüe se hallan repartidos en diversas partes del mundo, se trata de una verdadera comunidad internacional, en la que cada población se mantiene en contacto con las demás.

## 1 Einleitung

Der vorliegende Artikel ist in zwei Teile untergliedert. Im ersten Teil wird eine kurze Darstellung der institutionellen Verankerung von Deutsch als Fremdsprache in der Dominikanischen Republik und der Motive zum Deutschlernen vorgenommen. Der größte Anbieter von Deutschkursen vor Ort ist die Deutsche Botschaft in Santo Domingo. Die Motivation der meisten Deutschlernenden scheint das Bestehen der A1-Prüfung zu sein, da diese für den Antrag auf das Visum zur Fami-

lienzusammenführung notwendig ist. Es gibt bislang keine Deutsche Auslandsschule und kein Goethe-Institut im Land, seit 2018 aber erstmalig ein Lektorat des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD).

Im zweiten Teil des Artikels liegt der Schwerpunkt auf einem bisher wenig beachteten soziolinguistischen Aspekt der deutschen Geschichte: Sosúa, eine kleine Stadt an der Nordküste der Dominikanischen Republik, wurde in den 1940er Jahren von deutsch-jüdischen Flüchtlingen aufgebaut. Wir wollen den Gebrauch der deutschen Sprache in der Gemeinde und den Sprachwechsel anhand von Daten aus Leitfadeninterviews mit drei Nachfahren der SiedlerInnen nachvollziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gemeinde zunächst Hochdeutsch als *Lingua Franca* verwendete und dass auch die Kinder der SiedlerInnen als sogenannte HerkunftssprecherInnen („*heritage speaker*“; Rothman 2009) zunächst mit Deutsch als Erstsprache aufwuchsen, dann jedoch zunehmend zu Spanisch wechselten. Trotz des wirtschaftlichen Aufschwungs setzte in der Gemeinde ab den 1950er Jahren eine Auswanderungswelle in Richtung USA ein, sodass heute nur noch wenige Gemeindemitglieder dauerhaft in Sosúa ansässig sind. Insgesamt zeigt der Artikel, dass Deutsch als Herkunftssprache ebenso wie als Fremdsprache in der Dominikanischen Republik kaum verbreitet ist. Besonders im institutionellen Bereich wäre eine Erweiterung des Angebots sehr wünschenswert.

## 2 Relevante Eckdaten zur Dominikanischen Republik



**Abb. 1:** Die Insel Hispaniola: Haiti im Westen, die Dominikanische Republik im Osten (Karte erzeugt mit My Maps Google 2020).

## 2.1 Die Insel Hispaniola

Die Dominikanische Republik liegt im Karibischen Meer auf der Insel Hispaniola, im Dreieck zwischen den Nachbarinseln Kuba, Jamaika und Puerto Rico. Die Dominikanische Republik belegt die östlichen zwei Drittel der 76.480 km<sup>2</sup> großen Insel, die Republik Haiti das westliche Drittel. Die Amtssprache im dominikanischen Teil ist Spanisch und in Haiti werden Französisch und Haitianisch gesprochen, eine Kreolsprache des Französischen. Die Insel hat insgesamt gut 21 Millionen EinwohnerInnen, davon je etwa die Hälfte in der Republik Haiti und in der Dominikanischen Republik. Während die Dominikanische Republik von den Vereinten Nationen als Entwicklungsland klassifiziert ist, wird Haiti als einziges Land des amerikanischen Doppelkontinents zu den am wenigsten entwickelten Ländern der Welt gezählt. Aufgrund der anhaltend schwierigen Lage in Haiti, vor allem seit dem schweren Erdbeben im Januar 2010, gibt es erhebliche Migration von dort, die von weiten Teilen der dominikanischen Bevölkerung kritisch gesehen wird (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Dies führt zu politischen Spannungen, institutioneller Diskriminierung und Rassismus auf individueller Ebene.

## 2.2 Die Dominikanische Republik: Bildung und Wirtschaft

Die dominikanische Hauptstadt Santo Domingo ist mit etwa 3 Millionen Menschen die mit Abstand größte Stadt des Landes. Die nächstgrößeren Städte sind Santiago de los Caballeros mit circa 500.000 Einwohnern, La Vega mit knapp 400.000 Einwohnern und Puerto Plata mit gut 300.000 Einwohnern. Die Bildungssituation ist prekär, wie die PISA-Studie von 2015 belegt: 72,1% der SchülerInnen erreichten das Grundkompetenzniveau der Lesefähigkeit nicht und 13,1% waren nicht in der Lage, die einfachsten Aufgaben zu lösen (vgl. OECD 2016: 178). Die letzten Daten von Unicef und Weltbank aus dem Jahr 2007 zeigen, dass damals nur 2% des BIP in Bildung investiert wurde (vgl. World Bank 2020). Seit 2013 wird versucht, das in der Verfassung vorgesehene Investitionsziel von 4% des BIP in Bildung zu erreichen (vgl. Mejía 2018). Die Lehrervereinigung „Asociación Dominicana de Profesores“ (ADP) geht zudem davon aus, dass trotz der allgemeinen Schulpflicht elf Prozent der Kinder im Jahr 2011 nicht zur Schule gingen, zum Beispiel, weil sich die Eltern die Schuluniformen nicht leisten konnten. Kinder von illegal im Land lebenden HaitianerInnen haben kein Recht auf einen Schulbesuch, da ihnen die Ausstellung einer Geburtsurkunde verweigert wird.

An Universitäten wird Englisch gelehrt und dieses Angebot ist stark frequentiert, da die USA Haupt-Migrationsziel sind; knapp zwei Millionen DominikanerInnen leben in den USA (vgl. Auswärtiges Amt 2020). *Remesas* aus den USA, also regelmäßige Geldüberweisungen an Familienangehörige, machen etwa 10 Prozent des Bruttoinlandsprodukts des Landes aus. Dienstleistungen sind mit 62 Prozent am BIP der größte Wirtschaftsfaktor des Landes und auch die Landwirtschaft spielt eine bedeutende Rolle, exportiert werden unter anderem Zuckerrohr, Tabak

und Bananen. Deutschland ist einer der wichtigsten europäischen Absatzmärkte für ökologische Produkte, so ist die Dominikanische Republik der größte Öko-Kakao-Produzent weltweit (vgl. DAAD 2018).

### 2.3 Deutschland und die „DomRep“: Tourismus und Sprache

In Deutschland ist die Dominikanische Republik unter ihrem Akronym „Dom-Rep“ vor allem als karibisches Urlaubsparadies bekannt. Von den im Jahr 2018 via Flugzeug eingereisten etwa 7,2 Millionen Gästen aus dem Ausland kamen nach Angaben der dominikanischen Zentralbank 265.709 TouristInnen aus der Bundesrepublik, 36.621 aus der Schweiz und 11.799 aus Österreich (Banco Central 2019: 67). Die „DomRep“ ist zudem ein beliebtes Ziel für Ruhestandsmigration.<sup>1</sup>

In einem Land, dessen Wirtschaft auf den Tourismus aus dem Ausland angewiesen ist, könnte man vermuten, dass Deutschkurse besonders bei Hotelangestellten und Touristikstudierenden beliebt sind. Immerhin 11.290 Studierende im Bereich Hotelwesen und Tourismus habe es nach Angaben des dominikanischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technik (vgl. Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, MESCyT 2015: 56) im Jahr 2013 gegeben. Auch Pflege und Gastronomie sind in der Dominikanischen Republik als Hochschulstudium organisiert, dies wären ebenfalls Bereiche, die ein großes Interesse für Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten des Landes erzeugen könnten. Außerdem genießt Deutschland, wie in vielen Teilen dieser Welt, auf der Insel Hispaniola im Bereich Wirtschaft, Industrie, Medizin und Forschung einen ausgezeichneten Ruf. Es ließe sich also mutmaßen, dass die DaF-Lernenden-Zahlen an Universitäten relativ hoch und von akademischer und professioneller Motivation geprägt sein sollten. Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, dass dem bisher nicht so ist.

## 3 Deutsch als Fremdsprache in der Dominikanischen Republik: Zahlen, Institutionen und Studienmotivation

Die Datenerhebung des Auswärtigen Amtes aus dem Jahr 2015 nimmt eine Anzahl von 2.000 DaF-Lernenden in der Dominikanischen Republik an, davon alle im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 10). Zu den Deutschlernenden werden keine genaueren Angaben gemacht, nach Einschätzung der Erstautorin scheint das Ziel der Mehrheit der Deutschlernenden das Bestehen der A1-Sprachprüfung zu sein. Diese ist zwingende Voraussetzung für ein Visum zur Familienzusammenführung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Botschaft

<sup>1</sup> Die Sozial- und Kulturanthropologin Karla Dümmler hat „Ruhestandsmigration in der Dominikanischen Republik“ zum Thema ihrer Dissertation gemacht und im vergangenen Jahr ihren Forschungsaufenthalt auf der Karibikinsel beendet. Sie promoviert am Institut für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

o.J. a). Die Einschätzung ergibt sich aus eigenen Beobachtungen und Gesprächen mit Lehrenden, Lernenden und anderen örtlichen ExpertInnen, genaue Zahlen hierzu sind leider bislang nicht vorhanden. Provokant ausgedrückt ließe sich formulieren: Der Heiratstourismus spiegelt sich eindeutig im Klassenzimmer und in der DaF-Lehrtätigkeit wider. Auch IngenieurInnen und MedizinerInnen, die daran interessiert sind, nach dem Ende ihres Studiums in Deutschland zu arbeiten, gehören zur DaF-Studierendenschaft, werden aber erst in den höheren Niveau-Stufen zur Mehrheit in den Kursen.

Die Deutsche Botschaft in der Hauptstadt Santo Domingo bietet seit 1957 Deutschkurse an, hat die meisten eingeschriebenen DaF-Lernenden und ist das einzige Goethe-Prüfungszentrum im Land (vgl. Botschaft o.J. b). Die Kurse werden von der Botschaft organisiert, was im internationalen Vergleich selten zu sein scheint und daher bemerkenswert ist. Der Unterricht wird in dafür angemieteten Räumen durchgeführt, nämlich im Deutsch-Dominikanischen Kulturzentrum und im Colegio Luis Muñoz Rivera (vgl. Botschaft o.J. b). Derzeit finden Kurse bis einschließlich des B2-Niveaus statt und das höchste Prüfungsniveau, das aktuell angeboten wird, ist das Goethe-Zertifikat B2. Im erwähnten Kulturzentrum Centro Dominicó Alemán finden vormittags die Intensivkurse der Botschaft statt, was den größten Teil der DaF-Lernenden-Population ausmacht. Es befindet sich in der *Zona Colonial*, der Altstadt von Santo Domingo: Das Centro Dominicó Alemán ist eine gemeinnützige Vereinigung, gegründet von deutschsprachigen ResidentInnen und DominikanerInnen, die eine öffentliche Kulturbegegnungsstätte schaffen wollten. Es wird oft einfach „das deutsche Haus“ genannt und die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen organisieren Feste, Konzerte, Ausstellungen und Kulturveranstaltungen. Es gibt jeden ersten Samstag im Monat einen deutschen Markt, auf dem unter anderem Backwaren, Bratwurst und Bier verkauft werden.

Obwohl Goethe-Prüfungen von der deutschen Botschaft aus durchgeführt werden, gibt es in der Dominikanischen Republik bislang weder ein Goethe-Institut noch eine deutsche Auslandsschule. Einen Germanistik-Studiengang gibt es nicht und eine organisierte Ausbildungsform für DaF-Lehrende wird im Inland ebenfalls nicht angeboten. Im Januar 2018 wurde eine erste dominikanische Schule als Fit-Schule in das weltweite PASCH-Netzwerk aufgenommen (vgl. PASCH 2018). An dieser kleinen Privatschule Colegio Decroly wird Basis-Deutschunterricht in AG-Form erteilt. Im Juli 2020 hat das Colegio APEC Fernando Arturo de Meriño nach erneuter Beantragung ebenfalls eine Zusage über die Aufnahme ins PASCH-Netzwerk erhalten.

Seit August 2018 ist der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) erstmalig auf der Insel Hispaniola vertreten. Das DAAD-Lektorat, dessen Hauptaufgabe das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache ist und das als Nebenaufgaben Stipendienberatung, Hochschulkooperation und Kulturvermittlung umfasst, ist an der Universidad Acción pro Educación y Cultura (UNAPEC) in Santo Domingo ansässig. DaF-Unterricht findet bisher auf A1- bis B1-Niveau statt. Anfang 2020 gab es 60 eingeschriebene Deutsch-Lernende in insgesamt vier Kursen.

Eine inoffizielle Datenerhebung unter den Teilnehmenden der Deutschkurse an der UNAPEC Ende 2019 zeigte, dass die Hauptmotivation zum Erlernen der deutschen Sprache an dieser Uni zum genannten Zeitpunkt akademische, professionelle und familiäre Gründe waren, in genau dieser Reihenfolge von Prioritäten.

Die Mehrheit der Studierenden in der Dominikanischen Republik, fast 150.000 insgesamt, ist an der staatlichen Universität, der Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) eingeschrieben. Diese bezeichnet sich selbst als die älteste Universität Amerikas (vgl. UASD: *Reseña Histórica* o.J.). Dort werden Deutschkurse als extracurriculare Kurse angeboten, Anfang 2020 waren es fünf Kurse à jeweils neun Wochen (vgl. *Guía Visual* o.J.). Auch die Technische Universität Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) in Santo Domingo bereitet derzeit ein Deutsch-Programm vor, zudem bieten einige private Institute Deutschkurse an, darunter die *Academia Europea de Lenguas* in Santo Domingo und das Instituto Intercultural del Caribe (IIC) mit Standorten in Santo Domingo und Sosúa. Das IIC hat vor über 25 Jahren mit Deutschkursen begonnen und 1994 das Angebot um Spanischkurse für Sprachreisende erweitert; dies hat sich seither zum Standbein des Instituts entwickelt (vgl. Instituto Intercultural del Caribe o.J.).

Obwohl die Verbreitung von Deutschkursen bislang nicht flächendeckend ist, kann man davon ausgehen, dass das Interesse an DaF-Kursen an akademischen Institutionen in den nächsten Jahren steigen könnte, da mittlerweile verschiedene Hochschulkooperationen zwischen der Dominikanischen Republik und Deutschland bestehen oder sich in Planung befinden: Der Fachbereich Musik der Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) in Santo Domingo unterhält seit zwei Jahren ein DAAD-Studierenden-Austauschprogramm im Bereich Jazz mit der Hochschule für Musik und Theater Hamburg. Bewilligt sind zudem ein ERASMUS+ zwischen der Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) in Santo Domingo und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg sowie ein großes Medizinprogramm zwischen der PUCMM und der Hochschule Furtwangen in Baden-Württemberg. Im Jahr 2020 sollten erstmals Begegnungsreisen des Instituto Superior de Agricultura (ISA) in Santiago de los Caballeros und dem Institut für Tropische Agrarwissenschaften der Universität Hohenheim stattfinden (vgl. DAAD 2018). Im Jahr 2020 gab es 20 DAAD-Geförderte aus Deutschland, die in die Dominikanische Republik reisten und 42 dominikanische Geförderte, die dank des DAAD nach Deutschland reisen konnten (vgl. DAAD 2021). Zu diesen zählt eine Delegationsreise dominikanischer UniversitätsrektorInnen, die verschiedene Universitäten und Hochschuleinrichtungen in Deutschland besucht haben (DAAD, DFG, HRK). Zudem unterhält die Universität Trier seit 2010 über ihr *America Romana* Centrum eine Reihe an offiziellen Kooperationen mit Universitäten und anderen Institutionen in der Dominikanischen Republik (vgl. Uni Trier o.J. a). Das bisher größte akademische StipendiatInnenprogramm läuft über das dominikanische Hochschul- und Wissenschaftsministerium MESCyT (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) und ermöglicht es dominikanischen Studierenden, ein Stipendium für einen Mas-

terstudiengang an der Universität Trier zu erhalten. Im Jahr 2020 sollten außerdem die ersten DaF-Studierenden der Universität Trier für ein Auslandssemester, inklusive DaF-Praktikum, an dominikanische Hochschulen entsandt werden (vgl. Uni Trier o.J. b).

Neben der institutionellen Vertretung von Deutsch als Fremdsprache in der Dominikanischen Republik gibt es an der Nordküste eine kleine Gemeinde von Nachkommen der deutsch-jüdischen SiedlerInnen, die in den 1940er Jahren die Stadt Sosúa gründeten. Im Folgenden werden wir die Geschichte und die soziolinguistische Entwicklung dieser Gemeinde darstellen.

## **4 Sosúa: HerkunftssprecherInnen des Deutschen in der Dominikanischen Republik**

### **4.1 Geschichtliche Hintergründe**

Während die Verfolgung und Ermordung der Juden durch die NationalsozialistInnen allgemein bekannt ist, bildet die Ansiedlung jüdischer Flüchtlinge in Lateinamerika ein eher weniger bekanntes Kapitel der deutschen Geschichtsschreibung. Im Juli 1938 trafen sich 200 Abgesandte aus 32 Ländern im französischen Évian, um die sich verstärkende Krisensituation mit Bezug auf Emigrations- und Exilbewegung im Deutschen Reich zu diskutieren (vgl. Gigliotti 2006: 26). Das Ergebnis der Konferenz war insgesamt ernüchternd, da sich die meisten Länder nicht bereit erklärten, jüdische Flüchtlinge aufzunehmen.

Eine Ausnahme bildete der dominikanische Diktator Rafael Leonidas Trujillo, der anbot, 100.000 jüdische Flüchtlinge in der Dominikanischen Republik anzusiedeln (vgl. Ross 1994: 244). Der Präsident der neugegründeten Dominican Republic Settlement Association (DORSA), die finanziell vom American Jewish Joint Distribution Committee (JDC) unterstützt wurde, besichtigte daraufhin im Dezember 1939 potenzielle Siedlungsgebiete in der Dominikanischen Republik und entschied, dass Sosúa die besten Voraussetzungen für eine landwirtschaftliche Nutzung bot (vgl. Ross 1994: 246). Die United Fruit Company hatte in Sosúa Bananenplantagen betrieben, die 1916 geschlossen worden waren und 1938 von Diktator Rafael Trujillo für landwirtschaftliche Entwicklungen aufgekauft wurden (vgl. Sosúa Virtual Museum 2011). Die ambitionierten Pläne Trujillos erwiesen sich aufgrund der erschwerten Ausreise- und Transportmöglichkeiten allerdings als nicht umsetzbar, sodass von den ersten 2.000 Flüchtlingen, die für die Umsiedlung rekrutiert worden waren, im Jahr 1939 nur 54 in Sosúa ankamen (vgl. Ross 1994: 250). Zwischen Januar 1940 und September 1941 erreichten weitere 413 SiedlerInnen ihre neue Heimat, von denen allerdings nur 13 Erfahrung in der Landwirtschaft hatten (vgl. Gigliotti 2006: 32). Insgesamt kamen etwas mehr als 750 Personen nach Sosúa (vgl. Wells 2009: 285), doch viele emigrierten bei der ersten sich bietenden Gelegenheit in die USA, da ihnen die landwirtschaftliche Arbeit oder das Klima in der

Dominikanischen Republik nicht zusagten (vgl. Gigliotti 2006: 34). Im Jahr 1943 erreichte Sosúa die Höchstzahl von 476 jüdischen SiedlerInnen aus verschiedenen Ländern Europas, die meisten aus Deutschland und Österreich.

Obwohl die Siedlung anfangs von der Regierung und anderen Hilfsorganisationen unterstützt wurde, war die wirtschaftliche Unabhängigkeit von Hilfsmitteln stets das erklärte Ziel aller beteiligten Organisationen. Diejenigen, die sich längerfristig niederließen, stellten nach einigen Rückschlägen beim Anbau von Getreide und Gemüse ihre Betriebe größtenteils auf Milchproduktion um. Im Jahr 1947 wurde die Siedlung um zwölf Familien (ca. 90 Personen) erweitert, die aus den jüdischen Ghettos in Shanghai kamen, doch dies sollte der letzte nennenswerte Zustrom bleiben (vgl. Wells 2009: 283). Der Ort expandierte, die Marke *Producto Sosúa* wurde für ihre Milch- und Fleischprodukte im ganzen Land bekannt:

Das jüdische Sosúa war in den 60er Jahren eine autarke Gemeinde, die sich selbst verwaltete. Sie kümmerten sich um den Straßenerhalt und die Wasserversorgung, den Strom lieferten die Generatoren der Wurstfabrik und der Käserei. In Versammlungen wurden alle die Gemeinschaft betreffenden Themen per Abstimmung beschlossen. Sosúa war auch im ökonomischen Sinne eine Insel auf einer Insel, in einem Land, in dem bis heute ein großer Bevölkerungsanteil – etwa ein Drittel – am Rande der Armutsgrenze lebt. (Dillmann; Heim 2009: 19)

Trotz der wirtschaftlichen Erfolge sank die Zahl der jüdischen SiedlerInnen von 386 im Jahr 1947 innerhalb von vierzehn Jahren auf nur noch 155 (vgl. Wells 2009: 324). Der stetige Rückgang kann unter anderem durch die besseren Bildungs- und Arbeitschancen erklärt werden, die die AuswanderInnen in den USA erwarteten, sodass sie vorwiegend nach New York, Los Angeles oder Miami emigrierten. Zusätzlich kamen als Migrationsgrund noch die „Wirren der 60er Jahre infolge des Endes der Trujillo-Diktatur“ hinzu, wodurch „die Sosúaner eine Periode der Angst“ erlebten (Dillmann; Heim 2009: 19). Obwohl viele in die USA auswanderten, behielten einige Personen ihre Farmen oder Geschäfte in der Dominikanischen Republik und kehrten regelmäßig nach Sosúa zurück. Ab Mitte der 1970er Jahre wurde die kleine Stadt zunehmend attraktiv für die Tourismusindustrie. 1980 wurde der Flughafen im nahegelegenen Puerto Plata gebaut; der Tourismus ist seitdem die wichtigste Branche und prägend für das Stadtbild. „In den 90er Jahren kamen dann die Deutschen in Massen [...] Die Devisen aus dem Tourismus wurden bald zu einer der Haupteinnahmequellen des rohstoffarmen Landes“ (ebd.: 25). Obwohl auch heute noch Straßenschilder und die Synagoge mit angrenzendem *Museo Judío* an den Ursprung Sosúas erinnern, ist die Stadt inzwischen vor allem für Prostitution und Sex-Tourismus bekannt (ebd.: 25). Nur wenige BesucherInnen wissen um den Ursprung der kleinen Stadt und „nur hin und wieder kommen Menschen, um sich über den historischen Hintergrund jenes Städtchens zu informieren, in dem sie sich zwei bis drei Wochen erholen. Meist sind es Touristen



aus den USA und Kanada, die selbst jüdische Wurzeln haben“ (ebd.: 28). Auch die jüdische Gemeinde ist heute kaum noch vertreten, die meisten der rund 250 Jüdinnen und Juden der Dominikanischen Republik leben in der Hauptstadt (ebd.: 28).

Jahrelang erinnerte eine Tafel am Eingang an die bewegte Vergangenheit des tropischen Ortes: „Sosúa, eine mit Schmerzen geborene und in Liebe gewachsene Gemeinschaft, verkörpert den Sieg des Lebens“. (ebd.: 28)

#### 4.2 Die Interviews: Methode und Personen

Da es bisher keine sprachwissenschaftliche Studie über die jüdische Gemeinde Sosúas gibt, wollen wir im Folgenden die Entwicklung des Sprachgebrauchs nachverfolgen und einen Eindruck des heutigen Stands vermitteln. Um die soziolinguistische Entwicklung der Gemeinde zu rekonstruieren, führten wir im November 2019 Leitfadeninterviews mit drei NachfahrInnen von jüdischen SiedlerInnen, die in den 1940er und 1950er Jahren in Sosúa aufwuchsen und somit zur zweiten Generation der Gemeinde zählen. Die Fragen bezogen sich auf den Sprachgebrauch aller gesprochenen Sprachen (Deutsch, Spanisch, Englisch)<sup>2</sup>, und zwar sowohl im persönlichen Umfeld (Familie, Freunde), als auch im öffentlichen Bereich (Schule, Medien, Beruf) (siehe Anhang I). Der Kontakt zu den Interviewten konnte über das jüdische Museum in Sosúa hergestellt werden und die Bereitschaft, sich auf die Interviews einzulassen, war groß. Zwei Interviews wurden weitestgehend auf Deutsch geführt, doch auch ein kleiner Teil auf Spanisch und Einschübe auf Englisch sind zu finden. Im englischsprachigen dritten Interview sind Teile auf Deutsch und Spanisch enthalten. Die Interviews sind zwischen 40 und 75 Minuten lang. Zusätzlich baten wir die TeilnehmerInnen, die Bildergeschichte „Frog, where are you?“ (Mayer 1969) auf Deutsch zu erzählen, da diese in soziolinguistischen Feldstudien weite Verbreitung findet.

Im Folgenden werden wir zunächst die Biografien unserer StudienteilnehmerInnen vorstellen, bevor wir anhand ihrer Erinnerungen die soziolinguistische Geschichte Sosúas rekonstruieren. Wir werden dabei sowohl die Theorien von Fishman (1965) zur linguistischen Anpassung bei ImmigrantInnen als auch Reschlys (2000) „Strawberry Model“ zur Beschreibung der sozialen Verknüpfung von Sprachgemeinschaften verwenden (siehe hierzu die Abschnitte 4.3 und 4.4).

**Sprecher 1:** Er wurde 1941 im jüdischen Ghetto in Shanghai geboren und kam im Frühjahr 1947 mit seinen Eltern und seiner kleinen Schwester von China aus in die Dominikanische Republik. Seine Eltern lebten vor dem Krieg in Breslau, der Vater war Tischler und die Mutter Buchbinderin. Sein Vater konnte aus Buchenwald entkommen, als dies „noch ein Arbeitslager und noch kein Konzentrationslager

---

<sup>2</sup> Aus unseren Interviews geht hervor, dass Hebräisch zwar im Gottesdienst verwendet, aber von den wenigsten SiedlerInnen verstanden wurde. Auch Jiddisch scheint, wenn überhaupt, nur in Form von wenigen lexikalischen Begriffen verwendet worden zu sein.

war“ (Sprecher 1). Seine Mutter kam über Italien nach Shanghai, dort trafen die Eltern sich wieder und bekamen zwei Kinder. Die Familie kam 1947 nach Sosúa. Nachdem der Sprecher die grundlegende Schulbildung abgeschlossen hatte, ging er in die USA, um dort die Universität zu besuchen. In den USA lebte er fast zwanzig Jahre lang und kehrte in den 1980er Jahren nach Sosúa zurück. Das Interview mit ihm haben wir auf Deutsch geführt.

**Sprecherin 2:** Ihr Vater stammte aus der Nähe von Neuss und ihre Mutter aus Düren (beides in Nordrhein-Westfalen), wo sie sich aus Kindertagen kannten. Der Vater war in Dachau im Konzentrationslager interniert, konnte jedoch 1940 nach Sosúa kommen. Die Mutter emigrierte 1939 nach England, wurde von den Engländern auf der Isle of Man als Deutsche in Kriegsgefangenschaft genommen und arbeitete von 1947 bis 1951 in New Jersey (USA) als Krankenschwester. Der ältere Bruder des Vaters überlebte das Konzentrationslager Bergen-Belsen und kam 1949 mit seiner Frau und deren zweijähriger Tochter nach Sosúa. Der Onkel von Sprecherin 2 stellte den Kontakt zwischen den Eltern her, denn ihr Vater wollte eine jüdische Europäerin heiraten, von denen es in Sosúa nicht viele gab. „Er wollte eine Frau, die verstanden hat, was er durchgemacht hat“, so Sprecherin 2 im Interview. So kam ihre Mutter von New Jersey nach Sosúa, die beiden heirateten 1951 und zwei Jahre später wurde Sprecherin 2 geboren. 1966, also im Alter von 13 Jahren, ist sie mit ihrer Familie in die USA ausgewandert. Ihr Vater pendelte zwischen Miami und Sosúa und sie besuchte ihre Heimatstadt mehrmals im Jahr. Auch im November 2019 war sie mit ihrem Mann für einen Urlaub in Sosúa, eigentlich leben die beiden in Miami. Das Interview mit ihr haben wir auf Deutsch geführt.

**Sprecher 3:** Sein Vater stammte aus Hamm in Nordrhein-Westfalen und seine Mutter aus Hamburg. Der Vater kam in jungem Alter nach Hamburg, wo er die Mutter kennenlernte. Sie war drei Jahre älter als er, evangelisch und hatte bereits eine Tochter aus erster Ehe. Da der Vater Jude war, verließ er Deutschland 1938, im Jahr 1940 folgte die Mutter ihm. In Luxemburg heirateten die beiden, sie kamen nach Portugal, wo sein Vater vom American Jewish Joint Distribution Committee (JDC) interviewt wurde. Sprecher 3 sagt dazu:

„Out of 350, more or less, 51 were chosen, my father was one of them. He was a very preferred subject, because he had experience. In Luxemburg, he was working on a farm. [...] They wanted people who knew how to, because they knew that it's going to be pioneer life.“

1941 kam die Familie nach Sosúa, wo Sprecher 3 im Jahr 1942 geboren wurde. Er beendete seine Schullaufbahn in den USA, blieb dort und arbeitete. 1975 kam er zurück in die Dominikanische Republik, verbrachte zwischenzeitlich ein Jahr in New York und lebt seit 1990 wieder permanent in Sosúa. Das Interview mit ihm haben wir auf Englisch geführt.

### 4.3 Soziolinguistische Ergebnisse: Familiensprache, Bildungssprache, Verkehrssprache

Um die soziolinguistische Entwicklung Sosúas nachvollziehen zu können, werden wir uns an Fishmans (1965: 82) Modell orientieren, das die „Art der bilingualen Funktionen und Domänen-Überlappung während der sukzessiven Phasen der Anpassung von Immigranten“ (*Type of Bilingual Functioning and Domain Overlap During Successive Stages of Immigrant Acculturation*) beschreibt. Laut Fishman ist eine stufenweise linguistische Entwicklung einer Gemeinde in vier Phasen wahrscheinlich: Während der ersten Phase lernen nur wenige EinwanderInnen die neue Fremdsprache in begrenztem Maß und nutzen sie nur in bestimmten Domänen (z.B. bei der Arbeit, im Umgang mit Behörden) (ebd.: 82). Dies scheint auch auf die erste Generation jüdischer SiedlerInnen in Sosúa zuzutreffen, die hauptsächlich Deutsch sprach:

Meine Mutter hat nie eine andere Sprache gelernt. In der Familie haben wir Deutsch gesprochen. Wenn sie hier gelebt, sie hat sich nie angepasst richtig. [...] zu der Zeit hier in Sosúa haben alle Leute Deutsch gesprochen. [...] Mein Vater hat gelernt Chinesisch, wenn er in China war und hat gelernt Englisch, weil er dort mit der englischen Armee gearbeitet hat und wenn er hier gekommen ist, hat er Spanisch gelernt. Nicht sehr gut, aber er konnte sich unterhalten in jeder Sprache. (Sprecher 1)

Aus der Perspektive unserer InterviewpartnerInnen war Hochdeutsch die *Lingua Franca* unter den damaligen Erwachsenen in Sosúa. Sprecherin 2 beschreibt:

Die Stiefmutter sprach Deutsch, aber österreichisches Deutsch. Und ein bisschen Jiddisch dabei. [...] Wir hatten Leute aus Polen, aus Russland, aus Luxemburg glaube ich, aus der Tschechoslowakei, aus Österreich und Deutschland, aber unsere Hauptsprache war Deutsch.

In diesen Beschreibungen werden Fishmans Charakterisierungen der ersten Phase deutlich: Es scheint, dass die beiden Sprachen (zumindest anfänglich) stark auf bestimmte Bereiche beschränkt waren: Während Spanisch durch die Arbeit (also in der öffentlichen Domäne) mehr gefordert war, wurde innerhalb der Familie und in der Gemeinde (also in der privaten Domäne) weiterhin Deutsch gesprochen. Sprecherin 2 berichtet ebenfalls, dass zu Hause immer Deutsch gesprochen worden sei, besonders mit der Mutter. Sie sagt, der Vater habe „campesino-Spanisch“ gekonnt und manchmal auch Spanisch mit ihr gesprochen. Zum Teil seien spanische Worte auch eingedeutscht worden (z.B. „die Camioneta“). Die Umstände, die hier beschrieben werden, lassen sich in Fishmans zweite Phase der linguistischen Anpassung einordnen. Obwohl Deutsch noch immer die dominante Sprache ist, gibt es bereits eine erste Überlappung der Sprachen in der privaten Domäne und eine Erweiterung des Lexikons um einige spanische Begriffe.

Während die Mitglieder der ersten Generation von ImmigrantInnen häufig durch die ersten beiden Phasen der linguistischen Anpassung charakterisiert werden können, ist bei der zweiten Generation (also bei den Kindern der ImmigrantInnen) die größte Zahl der ausgeglichen bilingualen SprecherInnen bei gleichzeitig größter Überlappung der Nutzung beider Sprachen in verschiedenen Domänen zu finden. Die folgenden Beispiele entsprechen somit der dritte Phase (vgl. Fishman 1965: 82).

Sprecher 3 beschrieb uns eindrücklich einige Situationen von Abgrenzung und Zugehörigkeit über die Sprache. Zu Hause (also in der privaten Domäne) habe die Mutter immer mit ihm Deutsch gesprochen und dort habe er ihr auch auf Deutsch geantwortet – auf der Straße (also der öffentlichen Domäne) aber nicht, um sich nicht als Außenseiter zu fühlen. Hierbei spielte offenbar nicht nur die Sprache eine Rolle, sondern auch eine Identifizierung mit anderen Altersgenossen. Wenn seine Mutter ihm sagte, er solle „mehr mit unseren Leuten sein, nicht mit den Eingeborenen“, erwiderte er: „Aber ich bin ein Eingeborener, ich bin hier geboren“.

Es scheint, dass die Elterngeneration sehr bemüht war, ihren Kindern deutschsprachige Literatur und Musik nahezubringen. Sprecher 3 nennt „Hoppe hoppe Reiter“, Hans Albrecht und alte deutsche Märchen; alle drei TeilnehmerInnen nennen Max und Moritz und den Struwwelpeter. Sprecherin 2 erzählte:

Struwwelpeter, Max und Moritz, das mussten wir jeden Abend hören, während meine Cousine und ich, wir wohnten gegenüber einander und mein Onkel hat immer Max und Moritz, er konnte schon auswendig. Aber wenn er sich geirrt hat, musste er wieder von vorne anfangen. Meine Cousine die war älter als ich und wir haben immer zusammen geschlafen und das hat er uns immer vorgelesen oder wie sagt man? Vorgesagt. Und das war Max und Moritz. Aber ich wollte gar nicht.

Deutsch wurde somit als Sprache des Nahbereichs, also in der Familie und der Gemeinde genutzt. Obwohl der Lehrer der örtlichen Schule sowohl Spanisch als auch Deutsch sprach, fand der Unterricht ausschließlich auf Spanisch statt, die Kinder untereinander und mit den lokalen DorfbewohnerInnen sprachen ebenfalls Spanisch:

Nun die Kinder, die meisten Kinder, waren hier geboren. [...] Die sprachen Deutsch zu Hause, aber auf der Straße haben die immer Spanisch gelernt. [...] Es waren ein paar Dominikaner, aber die Schule war ein, war eine deutsche Schule, aber man hat Spanisch gesprochen. (Sprecher 1)

Sprecher 1 erzählte uns, dass während seiner Schulzeit Ende der 1940er bis Mitte der 1950er der jüdische Religionsunterricht das einzige auf Deutsch gehaltene Fach gewesen sei, später sei auch dies auf Spanisch unterrichtet worden. Doch trotz des anfänglich deutschen Religionsunterrichts scheinen die meisten SiedlerInnen der

zweiten Generation in Sosúa nach eigenen Angaben auf Deutsch nie Lesen und Schreiben gelernt zu haben.

Neben Deutsch wurde Hebräisch als Religionsprache in der Synagoge genutzt. Zwar wurde das hebräische Alphabet im jüdischen Religionsunterricht gelehrt und der Gottesdienst in der Synagoge auf Hebräisch gehalten, aber Sprecher 1 meinte lachend: „[...] wir haben sie nicht verstanden.“ Obwohl Hebräisch außerhalb der Synagoge den aktiven Sprachgebrauch der Gemeinde nicht prägte, wurden doch einige Begriffe aus dem Hebräischen und Jiddischen in das deutsche Lexikon aufgenommen.<sup>3</sup> Sprecherin 2 nannte die ersten beiden Beispiele, das letzte Beispiel stammt von Sprecher 1:

Zum Beispiel wir durften den Namen Trujillo nicht nennen, so haben wir ihn der *Melech* (gesprochen [mɛlɛx]) [genannt] und das ist König auf [Hebräisch].

Gibt es ein deutsches Wort, das heißt *Moire* (gesprochen [moɪʁə])? Das muss Jiddisch... das heißt Angst.

Er hat nicht viel *Zeachel* (gesprochen [tʃɛ:ɔxl]), hat man gesagt. (Der Sprecher erklärt später, damit sei das Gehirn, aber auch Anstand gemeint.)

Insgesamt lässt sich aus diesen Beschreibungen schließen, dass die zweite Generation der SiedlerInnen Deutsch als Familiensprache nutzte und zumeist gleichzeitig, spätestens aber mit Eintritt in die Grundschule, dominikanisches Spanisch erlernte. Die VertreterInnen dieser Generation können daher nach Rothman als *heritage speaker* (HerkunftssprecherInnen) des Deutschen bezeichnet werden. Er definiert eine *heritage language* (Herkunftssprache) als „eine Sprache, die zu Hause gesprochen wird oder für junge Kinder anderweitig leicht verfügbar ist und nicht die dominante Sprache der (nationalen) Mehrheitsgesellschaft darstellt“ (2009: 156).<sup>4</sup>

Obwohl HerkunftssprecherInnen für gewöhnlich in ihrer Herkunftssprache nicht alphabetisiert sind (vgl. Valdés 2005), ist dieses Beispiel interessant, denn es zeigt, dass eine sprachliche Anpassung an die spanische Mehrheitsgesellschaft durch die örtlichen Institutionen (besonders die Grundschule) vorangetrieben wurde. Es scheint, dass die meisten in Sosúa geborenen Kinder zwar zweisprachig

<sup>3</sup> Alle drei genannten Begriffe sind ursprünglich Hebräisch, finden sich aber in Klepschs (2004) *Westjiddischem Wörterbuch* als eigene lexikalische Einträge und können somit als standardisiertes Vokabular des Jiddischen gesehen werden. Aus diesem Grund ist es für uns in diesem Fall unmöglich zu bestimmen, ob die Begriffe direkt aus dem Hebräischen entlehnt oder via Jiddisch in die Umgangssprache der SiedlerInnen Sosúas gelangt sind. Interessant ist, dass die SprecherInnen selbst die Wörter weder schreiben können, noch wissen ob es sich um hebräische oder jiddische Begriffe handelt. Wir haben die Begriffe durch eine umgekehrte Suche (z.B. „Angst auf Jiddisch“) im Wörterbuch gefunden und die Schreibung in unserer Transkription an Klepsch (2004) orientiert. Die phonologischen Transkriptionen spiegeln die tatsächliche Aussprache der SprecherInnen wider.

<sup>4</sup> Alle fremdsprachlichen Textstellen in diesem Kapitel wurden von den Autorinnen übersetzt. Hier im Original: [a] language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society.

aufwuchsen, aber durch ihre Schulbildung zunehmend Spanisch-dominant wurden. Auch dieser Aspekt ist charakteristisch für HerkunftssprecherInnen, da diese häufig „später zur dominanten Mehrheitssprache wechseln“ (Polinsky; Kagan 2007: 368). Dies scheint bei unseren TeilnehmerInnen der Fall zu sein, wobei sie sich je nach Wohnort an die entsprechende Mehrheitssprache, die Sprache der nationalen Mehrheitsgesellschaft anpassten, also in der Dominikanischen Republik zumeist zu Spanisch und in den USA zu Englisch wechselten.

Die Migrationswelle, die seit Ende der 1940er Jahre in Richtung USA verlief (siehe Abschnitt 3.1) hatte interessante Konsequenzen für die sprachliche Entwicklung der Gemeinde. Auch unsere drei InterviewpartnerInnen gingen für ihre Ausbildung oder bessere Berufschancen in die USA und lernten dort als Jugendliche oder junge Erwachsene Englisch. Entweder wanderten sie mit ihrer gesamten Familie aus oder sie wurden von Verwandten, die schon vorher emigriert waren, aufgenommen. Da sie entweder eine Berufsausbildung machten oder die Universität besuchten, wurde Englisch in der öffentlichen Domäne zur dominanten Sprache, und auch im privaten Bereich wurde neben Spanisch hauptsächlich Englisch gesprochen. Alle drei TeilnehmerInnen sind heute entweder mit DominikanerInnen oder US-AmerikanerInnen verheiratet, mit denen sie die jeweilige Sprache sprechen – dieses Verhältnis trifft nach ihren Angaben auch auf die meisten anderen SiedlerInnen der zweiten Generation zu. Diese Entwicklung lässt sich anhand Fishmans vierter Phase der Anpassung charakterisieren: Deutsch wurde in den meisten Domänen durch die jeweilige Mehrheitssprache ersetzt und wird nur noch in sehr begrenzten, privaten Bereichen genutzt (vgl. Fishman 1965: 82). Zudem lassen sich Interferenzen der dominanten Sprachen (Englisch und Spanisch) im Deutschen feststellen.

Zwei Teilnehmer haben Kinder, mit denen sie Spanisch oder Englisch, aber kein Deutsch sprechen. Es wird somit deutlich, dass die deutsche Sprache nicht an die nächste Generation weitergegeben wurde, eine Entwicklung, die Fishman bei ImmigrantInnen in den USA anhand von Zensus-Daten prognostiziert hatte (vgl. Fishman; Hofman 1966: 42). Auf die Frage, ob es ihn manchmal ärgere, seinen Kindern kein Deutsch beigebracht zu haben, antwortete Sprecher 1 „ja, das war ein großer Fehler, das hätte ich gerne gemacht“, und die Kinder würden das genauso empfinden. Schon jetzt gibt es nur noch wenige deutschsprechende Nachkommen der jüdischen SiedlerInnen in Sosúa: die Nachkommen der dritten Generation sprechen entweder kein Deutsch, oder die Familien und deren Nachkommen emigrierten in die USA. Auch unsere InterviewpartnerInnen sprechen nur noch „sehr selten“ Deutsch. Die linguistische Anpassung der Gemeinde an die Mehrheitssprache ist somit sehr weit fortgeschritten, sodass Sosúa möglicherweise in Zukunft keine deutschsprachigen Nachkommen jüdischer SiedlerInnen mehr haben wird.

---

<sup>5</sup> Im Original: [...] people raised in a home where one language is spoken who subsequently switch to another dominant language.

#### 4.4 Ein individualisiertes „Strawberry-Modell“

Obwohl nur noch eine kleine Anzahl von deutschsprechenden NachfahrInnen der jüdischen SiedlerInnen in Sosúa dauerhaft ansässig ist, scheint die *Gemeinschaft* weiterhin in einem gewissen Maß zu existieren. Viele SprecherInnen sind bereits vor Jahrzehnten in die USA oder andere lateinamerikanische Länder ausgewandert und kehren doch regelmäßig nach Sosúa zurück. Die erste Generation hat aufgrund ihrer wirtschaftlichen Erfolge in Sosúa eine höhere soziale Mobilität erlangt, die sich besonders auf die zweite Generation ausgewirkt hat, sodass diese in der Lage war, in die USA auszuwandern und dort bessere Bildungschancen zu finden. Die heutige Struktur der jüdischen Gemeinschaft Sosúas lässt sich unter Verwendung eines individualisierten „Strawberry-Modells“ analysieren, das ursprünglich verwendet wurde, um die Entwicklung von Amischen Siedlungen im mittleren Westen der USA darzustellen (Reschly 2000: 183):

Das amische Migrationssystem lässt sich am besten als Erdbeere beschreiben, die Pflanzen mit Läufern bildet, die sich ausbreiten und gleichzeitig Verbindungen zu anderen Pflanzen aufrechterhalten.<sup>6</sup>

Wie bei den von Reschly beschriebenen Kommunen kann die Gemeinde in Sosúa als die „Mutterpflanze“ oder der Ursprung des Netzwerkes gesehen werden, da ehemalige BewohnerInnen noch immer Ferienhäuser besitzen oder zu Familienfeiern und für den Urlaub zurückkehren, jedoch sind die „Ableger“ in diesem Fall keine neuen Siedlungen, sondern viel mehr Individuen oder Familien, die aus ökonomischen Gründen in andere Länder weiteremigrierten. Trotz der geografischen Distanz halten die Mitglieder der Sprachgemeinschaft aber mit Hilfe neuer Technologien Kontakt. Zwar ist die eigentliche SprecherInnengemeinschaft heute zu meist nicht mehr in Sosúa ansässig, doch der historische Ursprung Sosúas ist auch heute noch im linguistischen Landschaftsbild erkennbar: Straßennamen, die Synagoge und das Museum, und die Grundschule Colegio Luis Hess erinnern an die jüdischen SiedlerInnen, die in Sosúa eine neue Heimat und Chancen auf ein besseres Leben für ihre Kinder fanden.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Artikel wurde eine Bestandsaufnahme der institutionellen Verankerung von Deutsch als Fremdsprache und ein Überblick über die soziolinguistische Entwicklung einer Gemeinde von HerkunftssprecherInnen des Deutschen in der Dominikanischen Republik gegeben.

Die Vertretung von Deutsch als Fremdsprache in der Dominikanischen Republik ist durch die Monopol-Position der Botschaftskurse gekennzeichnet und die

---

<sup>6</sup> Im Original: [...] the Amish system of migration seems best described as strawberries, which create new plants with runners, spreading while retaining connections with other plants.

Motivation der meisten DaF-Lernenden scheint das Bestehen der A1-Prüfung für das Visum zur Familienzusammenführung zu sein. Im Land gibt es bislang kein Goethe-Institut und keine deutsche Schule, aber ein deutsch-dominikanisches Kulturzentrum, das sich vor allem durch ehrenamtliches Engagement auszeichnet. Das Instituto Intercultural del Caribe bietet seit über 25 Jahren Deutschunterricht an und seit 2018 ist der DAAD in der Dominikanischen Republik vertreten. Eine Ausweitung des Angebots auf weitere Universitäten oder allgemeinbildende Schulen wäre sehr wünschenswert.

Außerdem findet sich noch heute eine kleine Gemeinschaft von deutschen HerkunftssprecherInnen an der Nordküste des Landes in der Kleinstadt Sosúa, die Anfang der 1940er Jahre von jüdischen Flüchtlingen aufgebaut wurde. Unsere Datenerhebung zeigt, dass Deutsch in den frühen Tagen der Siedlung die Hauptgangssprache war und dass auch die Kinder der SiedlerInnen Deutsch lernten. Die Mitglieder der zweiten Generation nutzten Deutsch später jedoch vorwiegend als Sprache im Nahbereich, also mit der Familie, während Spanisch im öffentlichen Bereich genutzt wurde. Viele Familien und Individuen emigrierten in den folgenden Jahrzehnten ins Ausland, vor allem in die USA. Hauptziele der MigrantInnen waren Florida, aber auch Washington und Los Angeles sowie andere lateinamerikanische Länder, darunter Kolumbien und Argentinien. Die meisten AuswanderInnen hielten trotzdem engen Kontakt zu Sosúa. Diejenigen, die auch heute noch in der Stadt leben oder regelmäßig zurückkehren, zeichnen sich durch ihre Dreisprachigkeit und ihre hohe individuelle Mobilität aus. Die Sprachentwicklung der Sprachgemeinschaft, sowie Mobilität und Trilingualität der individuellen HerkunftssprecherInnen könnten als Theorie- und Praxisbeispiel in aktuelle Migrationsdiskurse einfließen. Es würde sich lohnen, die weiteren noch lebenden HerkunftssprecherInnen zu besuchen, um auch mit ihnen Interviews zu führen und sie zur soziolinguistischen Geschichte der Gemeinde zu befragen. Die besondere Geschichte Sosúas bekannt(er) zu machen und eine interessante Facette deutscher Sprachgeschichte hinzuzugewinnen, gehen Hand in Hand. Es wäre uns ein wichtiges Anliegen, die in Deutschland so verbreiteten Urlaubsbilder der Karibikinsel um einen faszinierenden Aspekt deutsch-dominikanischer Geschichte zu erweitern.



## Literatur

- Auswärtiges Amt (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro\\_Deutschlererhebung\\_final2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlererhebung_final2.pdf) (Stand 26.12.2019).
- Auswärtiges Amt (2020): *Außenpolitik Länder: Dominikanische Republik*. Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/dominikanischerepublik-node/> (Stand 11.04.2020)
- Banco Central de la República Dominicana, Departamento de Cuentas Nacionales y Estadísticas Económicas (2019): *Estadísticas Turísticas 2018*, Santo Domingo. Online: <https://www.bancentral.gov.do/a/d/2537-sector-turismo> (Stand 14.12.2019).
- Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Santo Domingo (o.J. a): *Merkblatt zum Nachweis einfacher Deutschkenntnisse beim Ehegattennachzug*. Online: <https://santo-domingo.diplo.de/blob/2098720/51679a489d2042c1abf776a1207f78d7/nachweis-deutschkenntnisse-data.pdf> (Stand 24.12.2019).
- Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Santo Domingo (o.J. b): *Cursos de alemán de la Embajada de Alemania en Santo Domingo*. Online: <https://santo-domingo.diplo.de/do-es/themen/deuschlernen/deutschkurse-botschaftseite/2022504> (Stand 24.12.2019).
- DAAD (2018): *Ländersachstand Dominikanische Republik*. Online: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/dominikanische\\_republik\\_daad\\_sachstand.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/dominikanische_republik_daad_sachstand.pdf) (Stand: 04.04.2020).
- DAAD (2021): *Länderstatistik 2020*. Online: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/zahlen-fakten/daad-laenderstatistik\\_607.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/zahlen-fakten/daad-laenderstatistik_607.pdf) (Stand 12.05.2021).
- Dillmann, Hans-Ulrich; Heim, Susann (2009): *Fluchtpunkt Karibik. Jüdische Emigranten in der Dominikanischen Republik*. Berlin: Ch. Links.
- Fishman, Joshua (1965): Who speaks what language to whom and when? In: *La Linguistique* 1, 2, 67-88.
- Fishman, Joshua; Hofman, John (1966): Mother Tongue in the American population. In: Fishman (Hg.): *Language Loyalty in the United States*. London, The Hague, Paris: Mouton & Co, 34-50.
- Gigliotti, Simone (2006): Acapulco in the Atlantic: Revisiting Sosúa, a Jewish Refugee Colony in the Caribbean. In: *Immigrants & Minorities* 24, 1, 22-50.
- Guiavisual (o.J): *Cursos extracurriculares de idiomas*. Online: <http://guiavisual.net/idiomasCE.html> (Stand 10.04.2020).

- Instituto intercultural del Caribe (o.J): *Our language institute*. Online: <https://iic-spanish.com/en/about-us/language-school-dominican-republic/> (Stand 10.04.2020).
- Klepsch, Alfred (2004): *Westjiddisches Wörterbuch. Auf der Basis dialektologischer Erhebungen in Mittelfranken*. Band 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Mayer, Mercer (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial.
- Mejía, Mariela (2018): Más de la mitad del 4 % del PIB para Educación se ha ido en gastos de personal. In: *Diario Libre*, 10 de octubre de 2018. Online: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/mas-de-la-mitad-del-4-del-pib-para-educacion-se-ha-ido-en-gastos-de-personal-AA10980264> (Stand 04.10.2020).
- Ministerio de Educación Superior, Ciencias y Tecnología (2015): *Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2013 y 2014 y Resumen Histórico 2005-2014. Santo Domingo*. Online: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/INFORME-GENERAL-SOBRE-ESTADISTICAS-DE-EDUCACION-SUEPRIOR-2015.pdf> (Stand 24.12.2019).
- My Maps Google. *Karte der Insel Hispaniola*. Online: <https://www.google.de/maps/@19.3600005,-71.3469006,7z> (Erstellt 10.04.2020).
- OECD (2016): Pisa 2015 Ergebnisse. *Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267879-de.pdf?expires=1638136508&id=id&accname=guest&checksum=83A3F4ACEAC727FBE7857F280CF07C46> (oecd-ilibrary.org) (Stand 02.02.2021).
- PASCH – Schulen Partner der Zukunft (2018): *Santo Domingo. Colegio Decroly / Aletheia Schule*. Online: <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/nordamerika/dom/colegio-decroly-aletheia-sch.html> (Stand 12.04.2020).
- Polinsky, Maria; Kagan, Olga (2007): Heritage languages in the „wild“ and in the classroom. In: *Language and Linguistics Compass* 1, 1-2, 368–395.
- Reschly, Steven (2000): *The Amish on the Iowa Prairie, 1840-1910*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Ross, Nicholas (1994): Sosúa: A Colony of Hope. In: *American Jewish History* 82, 1, 237-262.
- Rothman, Jason (2009): Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. In: *International Journal of Bilingualism* 13, 2, 155–163.

- Sosúa virtual museum (2011): *Sosúa before 1939*. Online: <http://www.sosuamuseum.org/our-origins/d-o-r-s-a/> (Stand 09.04.2020).
- UASD (o.J.): *Reseña Histórica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Online: <https://www.uasd.edu.do/index.php/informacion-general/historia> (Stand 13.04.2020).
- Uni Trier (o.J. a): *Aktivitäten und Kooperationen mit dem Schwerpunkt Dominikanische Republik*. Online: <https://www.uni-trier.de/index.php?id=56847> (Stand 10.04.2020).
- Uni Trier (o.J. b): *Studium in Lateinamerika*. Online: <https://www.uni-trier.de/index.php?id=29714#c184044> (Stand 10.04.2020).
- Valdés, Guadalupe (2005): Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? In: *The Modern Language Journal* 89, 3, 410-426.
- Wells, Allen (2008): *Tropical Zion: General Trujillo, FDR, and the Jews of Sosúa*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- World Bank (2020): *Gasto público en educación, total*. Online: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS> (Stand 30.05.2020).

## Anhang: Fragebogen zum Sprachhintergrund

Dieser Fragebogen zielt darauf ab, Ihren Spracherwerb und den Gebrauch dieser Sprachen zu dokumentieren. Wir bitten Sie, die folgenden Fragen möglichst genau und detailliert zu beantworten. Sie dürfen alle Fragen in ihrer bevorzugten Sprache beantworten.

1. Alter: \_\_\_\_\_
2. Geschlecht: \_\_\_\_\_

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zu Ihrer Sprachgeschichte.

Wann und wo wurden Ihre Eltern geboren?

Was waren ihre Berufe?

Welche Sprache sprechen/sprachen Ihre Eltern?

Welche Sprache Ihrer Eltern würden Sie als die primäre Sprache betrachten?

Wann und wo wurden Sie geboren?

Was war die erste Sprache, die Sie erworben haben?

Welche anderen Sprachen sprechen Sie?

Wann und wie haben Sie angefangen, diese Sprachen zu lernen?

Haben Sie gezielten Deutschunterricht erhalten?

Wenn Ihre Muttersprache nicht Deutsch war, in welchem Alter haben Sie begonnen, zu Hause Deutsch zu sprechen?

Was ist / war die Hauptsprache bei der Arbeit?

Was ist / war die Hauptsprache mit Freunden?

Wenn Sie Kinder haben, welche Sprache sprechen Sie mit ihnen?

Wenn Sie Enkelkinder haben, welche Sprache sprechen Sie mit ihnen?

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zu Ihrer aktuellen Sprachnutzung.

Wie viele Stunden pro Tag sprechen Sie welche Sprache?

Mit wem sprechen Sie welche Sprache?

Wo / an welchen Orten sprechen Sie normalerweise Deutsch?

Gibt es Orte, an denen Sie normalerweise KEIN Deutsch sprechen?

# Deutsch in Venezuela

*Renate Koroschetz de Maragno*

El presente artículo aporta para la documentación del desarrollo de la enseñanza de la lengua y cultura alemanas en Venezuela desde los años 1970 hasta 2020. Cabe destacar que, a pesar de la relativa distancia de Venezuela con los países de habla alemana, en ese período hubo desarrollos importantes, tanto en el ámbito de las escuelas de educación primaria y secundaria como de las universidades. Estas líneas enfocan la temática desde una perspectiva personal con todas las limitaciones del caso. Los datos de referencia fueron recolectados durante mi desempeño como profesora y jefe del departamento de alemán en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela (1976–2002) y directora de cursos del Goethe-Institut Caracas (2006–2019). Las cifras citadas, sin embargo, provienen mayormente de fuentes privadas no publicadas, de páginas web institucionales o de otras fuentes de internet.

## 1 Einleitung

Venezuela, im Norden des südamerikanischen Kontinents gelegen, ist mehr als doppelt so groß wie die Bundesrepublik Deutschland, dreimal so groß wie Italien und zählt etwas über 25 Millionen Einwohner<sup>1</sup>. Das Land befindet sich zwar im Einflussbereich der Vereinigten Staaten von Amerika, hat sich aber insbesondere im Bereich von Schule und Universität vor allem an Europa orientiert. Die traditionellen Fremdsprachen in den Schulen sind Englisch und Französisch, Deutsch

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/321104/umfrage/gesamtbevoelkerung-von-venezuela/> (Stand 11.10.2019).

hingegen hat zahlenmäßig keine große Bedeutung, weil es nur an wenigen Schulen und Universitäten unterrichtet wird.

Im Sinne einer besseren Übersicht wird in Abschnitt 2 kurz auf folgende Fragen eingegangen: (1) Wo wird in Venezuela Deutsch gelernt? (2) Wer lernt es und mit welchen Erwartungen, welchem Ziel? (3) Wie groß ist die Nachfrage? (4) Welche Möglichkeiten eröffnen sich einer Person mit Deutschkenntnissen in einem Land wie Venezuela? Im Anschluss daran wird die Stellung des Deutschen in Venezuela genauer unter die Lupe genommen: in Abschnitt 3 wird der DaF-Unterricht an Schulen und in Abschnitt 4 der DaF-Unterricht an Universitäten und das Studium des Deutschen sowie seine Entwicklung in den letzten 45 Jahren beschrieben. Abschnitt 5 geht auf das DaF-Studium an der Universidad Central de Venezuela, der ältesten und größten Universität des Landes, ein und beschreibt dessen Beschaffenheit vor dem Hintergrund der Fragestellung „Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache“. Abschnitt 6 schließlich gibt noch einen kurzen allgemeinen Überblick über die Situation in der venezolanischen Bildungslandschaft bis 2019.

## **2 Deutsch in Venezuela: Allgemeines**

### **2.1 Wo kann man Deutsch lernen?**

Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird in Venezuela an verschiedenen Institutionen mit unterschiedlicher Zielsetzung unterrichtet. Stand Dezember 2019 handelt es sich dabei um vier Universitäten, drei Privatschulen und das Goethe-Institut Caracas. Von den vier Universitäten befinden sich drei in der Hauptstadt Caracas: die Universidad Central de Venezuela (UCV), als älteste und größte Universität von Venezuela, die vorwiegend technische Universidad Simón Bolívar (USB) und die private Universidad Metropolitana (UNIMEI). Auch die größte deutsche Schule, das Colegio Humboldt, und das Goethe-Institut befinden sich in der Hauptstadt. Die Stadt Mérida in der Andenregion im Nordwesten des Landes beherbergt die vierte Universität, die Universidad de Los Andes (ULA). In der Küstenregion im Nordwesten von Venezuela befinden sich die beiden PASCH-Schulen, wo von Kindergarten bis Schulabschluss Deutschunterricht erteilt wird: das Colegio La Esperanza in Valencia und das Colegio Alemán in Maracaibo.



Abb. 1: Standorte mit Deutschangebot in Venezuela

## 2.2 Wer lernt Deutsch und mit welchen Erwartungen, welchem Ziel?

Erwartungen und Ziele, die in Venezuela mit dem Deutschlernen oder einem Studium Deutsch als Fremdsprache oder Übersetzung und Dolmetschen, also Germanistik im weiteren Sinn, in den meisten Fällen<sup>2</sup> verbunden werden, sind ein Master- oder Promotionsstudium oder eine Arbeitsstelle in einem deutschsprachigen Land. Schulabgänger<sup>3</sup>, die sich im Fach Deutsch als Fremdsprache auszeichnen oder sogar das deutsche Abitur am Colegio Humboldt abgelegt haben, streben meist ein Studium in Deutschland an.

Die Universitäten verfolgen unterschiedliche Ziele in DaF: Deutsch wird studienbegleitend an der USB, der UCV und der ULA als eigenständiger Kurs von drei bis vier Semestern für Studenten aller Fakultäten angeboten. Diese Deutsch-

<sup>2</sup> Umfrageergebnisse zu diesem Thema liegen mir nicht vor, die Angabe beruht auf Aussagen von Schülern und Studenten, die ich während meiner 40jährigen Tätigkeit in Venezuela befragt habe.

<sup>3</sup> In diesem Beitrag wird aus Gründen der Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet.

kurse können als sogenannte Wahlpflichtfächer bezeichnet werden und stellen zusammen mit Englisch, Französisch und Italienisch das Fremdsprachenangebot der Universitäten dar. Alle venezolanischen Studierenden müssen im Laufe ihres Studiums mindestens ein Semester lang einen Fremdsprachenkurs belegen.

Zusätzlich werden an allen drei öffentlichen Universitäten, UCV, USB und ULA, DaF-Kurse für allgemeines, nicht akademisches Publikum angeboten. Diese Kurse sind dank ihrer relativ günstigen Preise ziemlich gefragt, ein Problem stellt allerdings der akute Lehrermangel dar.

Das Studienfach Deutsch als Fremdsprache ist seit etwa vier Jahrzehnten im Studium der modernen Fremdsprachen an zwei öffentlichen Universitäten, an der UCV und der ULA, und an der privaten UNIMET etabliert. Die genaueren Beschreibungen dazu folgen in Abschnitt 4.<sup>4</sup>

### 2.3 Wie groß ist die Nachfrage?

In den letzten 40 Jahren lassen sich im DaF-Bereich gewisse Veränderungen feststellen. Die zunehmende Globalisierung beschränkte sich auch in Venezuela nicht nur auf die Handelsbeziehungen, sondern erfasste ebenso den akademischen Bereich.

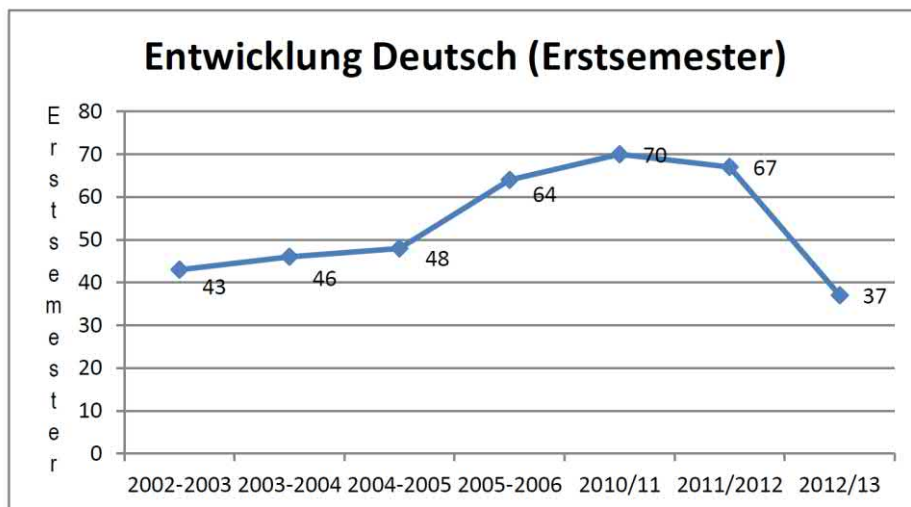
So rückte Deutsch, das noch bis Mitte des letzten Jahrhunderts ausschließlich den Ruf einer Kultursprache besaß, in den 1980er und 1990er Jahren – und spätestens mit dem Ankauf von Aktien deutscher Firmen wie Veba Öl und Ruhröl durch die staatliche Erdölgesellschaft PDVSA – als Handelssprache ins Blickfeld. In diesem Zeitraum begann die Nachfrage nach Deutsch nicht nur am Fremdspracheninstitut der UCV langsam, aber stetig zu steigen. Zwischen 2004/2005 und 2005/2006 erhöhte sich dort die Anzahl der Studienanfänger für Deutsch um rund 30%, statt eines einzigen Deutschkurses für Anfänger mit etwa 25 Studenten mussten nun jedes Jahr zwei Kurse starten. Die folgende Grafik veranschaulicht die Zahlen von 2002 bis 2012.<sup>5</sup> Ein Grund für den hier sichtbaren Anstieg könnte neben den oben genannten Handelsbeziehungen vor allem das erweiterte Stipendienangebot des DAAD sein.

---

<sup>4</sup> Vgl. [https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela\\_de\\_Historia\\_de\\_la\\_UCV](https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_Historia_de_la_UCV); <https://iamvenezuela.com/2016/06/archivo-historico-de-la-universidad-central-de-venezuela/> sowie <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html> (Stand 10.03.2020).

<sup>5</sup> Daten und Zahlen wurden von der Deutschabteilung der UCV zur Verfügung gestellt.





**Abb. 2:** Erstsemesterzahlen an der UCV, Fach Deutsch, Zeitraum 2002-2012

Privatschulen verzeichneten in derselben Zeitspanne eine gleichbleibende bis leicht fallende Tendenz der Schülerzahlen.<sup>6</sup> Das Goethe-Institut konnte nach dem Einbruch der Kursteilnehmerzahlen in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts, insbesondere nach dem Umzug von dem zunehmend gefährlicher werdenden Stadtteil San Bernardino im Nordwesten von Caracas im Jahr 2012 in die als relativ sicher eingestufte Gemeinde Chacao im Nordosten der Stadt, einen bedeutenden Anstieg der Kursteilnehmerzahlen verzeichnen. Die wachsenden Zahlen überstiegen sogar bald die Kapazität der vorhandenen vier Klassenräume und ab 2015 konnte auf Grund der Lehrerknappheit die Nachfrage nur noch teilweise gedeckt werden.<sup>7</sup> Die Schülerzahlen stiegen von 935 im Jahr 2011 auf 1750 im Jahr 2015.<sup>8</sup> Trotz relativ hoher Preise und ohne große Werbekampagnen erscheint das Goethe-Institut bei der Google-Suche nach Deutschkursen in Caracas/Venezuela nach wie vor an erster Stelle.<sup>9</sup>

Auch die bereits erwähnten Kurse für allgemeines Publikum an den Universitäten erfreuten sich einer guten Nachfrage, die sich vor allem auf die sehr viel günstigeren Preise zurückführen lässt. Da allerdings der Unterricht meist von studentischen Lehrkräften bestritten wird, denen die pädagogische Ausbildung und eine adäquate Betreuung von Seiten der jeweiligen Universität bzw. ein didaktisches Konzept fehlt, stellten diese Kurse nie eine ernsthafte Konkurrenz für das Goethe-Institut dar.

<sup>6</sup> Zum Vergleich: Jahresberichte (*Anuarios*) des Colegio Humboldt – Caracas.

<sup>7</sup> Berichterstattung Goethe-Institut Caracas.

<sup>8</sup> Interne Statistik Goethe-Institut Caracas – Sprachabteilung.

<sup>9</sup> Dabei handelt es sich nicht um eine bezahlte Werbeanzeige.

Die steigende Nachfrage nach Deutsch steht auf Grund mangelnder lokaler Arbeitsstellen mit annehmbarer Entlohnung zweifelsohne in engem Zusammenhang mit den Angeboten für qualifizierte Arbeitskräfte in deutschsprachigen Ländern, darunter vor allem in Deutschland.

#### 2.4 Welche Möglichkeiten eröffnen sich einer Person mit Deutschkenntnissen in Venezuela?

Wenn Deutschkenntnisse in Venezuela heute auf dem venezolanischen Arbeitsmarkt eine gewisse Bedeutung haben, so kann das auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden: einerseits auf die Rolle des Deutschen als Sprache mit den meisten Sprechern in der Europäischen Union und die bereits erwähnten Angebote für qualifizierte Arbeitskräfte, andererseits gibt es in Venezuela nicht besonders viele Personen, die Deutsch sprechen, deshalb ist die Konkurrenz auf dem relativ begrenzten lokalen Arbeitsmarkt einfach geringer als z.B. bei Englisch, Französisch oder Italienisch. Seit mehreren Jahren steigt außerdem die Nachfrage nach Übersetzungen ins Deutsche, was u.a. der Auswanderung/Flucht vieler Venezolaner in ein deutschsprachiges Land geschuldet ist. Der Bedarf wächst also, aber es fehlt an Nachwuchs im Bereich der Lehre, sowie bei den Übersetzern und Dolmetschern.

Kaum relevant scheint die deutsche Sprache für die großen deutschen Firmen zu sein, die Englisch weltweit als ihre Konzernsprache betrachten.<sup>10</sup> Deutschkenntnisse werden in den venezolanischen Filialen finanziell kaum honoriert. So ergab zum Beispiel meine Nachfrage bei Siemens Venezuela, dass Deutschkenntnisse beim Aufstieg in Führungspositionen bei den Firmensitzen im Ausland eigentlich keine Rolle spielen. Sie seien aber nützlich – so mein Interviewpartner – wolle man Interesse zeigen, engeren Kontakt zu deutschen Kollegen zu haben. Der Stellenwert des Deutschen in den Tochterunternehmen im Ausland scheint also nicht besonders hoch zu sein und dies bedingt sicher auch die Tatsache, dass eine zusätzliche Honorierung der Deutschkenntnisse keine Rolle spielt. Theoretisch könnte man sich natürlich vorstellen, dass lokale venezolanische Firmen, die Kontakt zu Deutschland haben oder diesen suchen, an Mitarbeitern mit Deutschkenntnissen interessiert sein könnten. Diese Frage wurde aber ebenso wenig wie andere Aspekte wissenschaftlich untersucht, so dass dazu keine veröffentlichten Daten zur Verfügung stehen.

Die Möglichkeiten, die einem Absolventen des Studiums Moderne Fremdsprachen mit Hauptfach Deutsch offenstehen, liegen einerseits im Bereich der Übersetzung, andererseits beim DaF-Unterricht, privat oder an einer der Schulen oder Universitäten. Dort herrscht, wie bereits beschrieben, akuter Lehrermangel, die Verdienstmöglichkeiten sind aber im venezolanischen Bildungssektor wie fast überall in Südamerika eher prekär. Trotzdem stellt Deutsch noch eine gute Zu-

---

<sup>10</sup> Diese Tatsache wurde mir in Interviews mit den Firmenchefs von Siemens und Bayer im Jahr 2006 bestätigt.

satzqualifikation dar, weil der Mangel an Lehrkräften seit gut 20 Jahren ein Dauerthema im DaF-Bereich ist und seit 2014 viele gut ausgebildete DaF-Lehrer Venezuela verlassen haben, so dass ständig in die Ausbildung von Nachwuchskräften investiert werden muss.

Auch in der Fortbildung besteht Bedarf, denn viele deutsche Muttersprachler, die unterrichten, haben entweder gar keine oder eine fachfremde Ausbildung; die Deutschlehrkräfte an den verschiedenen Institutionen mit DaF-Unterricht sind teilweise Studenten oder bestenfalls Absolventen des Studienganges Moderne Fremdsprachen an der UCV, der aber keine methodisch-didaktische Ausbildung beinhaltet.<sup>11</sup>

Konnte bis vor etwa fünf Jahren der Mangel an Lehrpersonal durch geeignete Maßnahmen von Seiten der Universitäten zumindest teilweise befriedigt werden, so sieht die Lage inzwischen deutlich schlechter aus: Das lokale Umfeld kann kaum mehr Kandidaten mit der erforderlichen Ausbildung stellen, da das im Jahr 2012 an der UCV angelaufene Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache nach sieben Jahren nur noch einen einzigen immatrikulierten Studenten aufweist, die Dozentinnen sich im Ausland befinden und es sonst in Venezuela keine Deutschlehrer-ausbildung gibt. Ein Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität oder einer Pädagogischen Hochschule führt nicht zur Qualifikation als Deutschlehrer, weil man dort weder Deutsch lernen noch eine Ausbildung zum DaF-Lehrer absolvieren kann. Gleichzeitig dürfen nur Absolventen der Bildungswissenschaften nach venezolanischem Recht als fest angestelltes Lehrpersonal in der Sekundarstufe arbeiten. Diese Tatsache bedeutet in ihrer Umkehrung auch, dass z.B. der Abschluss des Studiums der Modernen Fremdsprachen mit Deutsch als Hauptfach für den Sektor Schule zwar als Zusatzqualifikation gelten kann, eine feste Anstellung unmittelbar nach dem Studium aber nur an den Universitäten ermöglicht.

### 3 Deutsch im Schulbereich: Drei Schulen

#### 3.1 Im Überblick

Die 1894 gegründete private Humboldtschule ist mit ihren 759 Schülerinnen und Schülern und 51 venezolanischen und 20 deutschen Lehrerinnen und Lehrern die größte der vier Schulen mit Deutsch als Fremdsprache im Land. Das Colegio Humboldt Caracas (CHC), so der offizielle Name, ist seit der großen Schulreform im Schuljahr 1998-99<sup>12</sup>, bei der die beiden bis um die Jahrtausendwende unabhängig voneinander funktionierenden Zweige der Schule, nämlich der deutsche und der venezolanische Zweig, integriert wurden, eine deutsch-venezolanische Begegnungsschule und besitzt seither den Status „Exzellente Deutsche Auslandsschule“.

<sup>11</sup> Der Studiengang wird in Abschnitt 5 genauer beschrieben.

<sup>12</sup> Vgl. <https://www.humboldtcaracas.com/page/5db1358c1d8bd52a1f2f8546> (Stand 10.03.2020).

Allen Schülern steht heute am Ende ihrer Schullaufbahn die Möglichkeit offen, nicht nur das Zeugnis über den Abschluss des venezolanischen *Bachillerato* zu erlangen, sondern auch das deutsche Abitur abzulegen.<sup>13</sup>

Zwei weitere Schulen, an denen Deutsch unterrichtet wird, befinden sich im Landesinneren; 200 km westlich von der Hauptstadt Caracas, in Valencia, das Colegio La Esperanza und im äußersten Westen Venezuelas, in Maracaibo, das Colegio Alemán. Beide Schulen sind Privatschulen und gehören zum weltweiten Netz *Schulen: Partner der Zukunft* (PASCH).<sup>14</sup>

### 3.2 Der Aufschwung durch PASCH

Die vom damaligen Außenminister und heutigen Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier 2008 ins Leben gerufene Initiative der Partnerschulen bedeutete insbesondere für das Colegio La Esperanza einen großen Schritt nach vorn, nachdem es als erste Schule Venezuelas in das PASCH-Netz aufgenommen worden war. 2008 hatte das Colegio La Esperanza etwa 480 Schüler, heute umfasst es über 700 und 48 Lehrkräfte.<sup>15</sup> In der 1952 von der evangelischen Kirchengemeinschaft in Valencia gegründeten Schule wurde bereits seit den 1970er Jahren DaF-Unterricht erteilt. Zurzeit sind für den DaF-Unterricht 11 Lehrkräfte zuständig, die Schüler haben zwischen vier und fünf Wochenstunden Deutsch pro Schuljahr. Inzwischen schließen die meisten mit einem Goethe-Zertifikat der Stufen B1 oder mindestens A2 ab. Sogar späte Quereinsteiger erreichen noch das Zertifikat „Fit in Deutsch A1“. 2018 fand am Colegio La Esperanza die erste venezolanische Deutscholympiade statt, deren erster Preis die Teilnahme an der Internationalen Deutscholympiade (IDO) ist, die das Goethe-Institut im Zwei-Jahres-Rhythmus weltweit für Schüler ab 16 Jahren organisiert. Die Kosten dieser Reise für die Preisträger in den beiden Kategorien A2 und B1, sowie für eine Begleitlehrperson, werden in jedem Land vom lokalen Goethe-Institut übernommen. Diese und andere Veranstaltungen wurden an der Schule mit großer Begeisterung aufgenommen, so dass mittlerweile zahlreiche venezolanische Lehrkräfte der anderen Fächer auf eigenen Wunsch einen schulinternen Deutschkurs besuchen. Jedes Jahr organisiert die Deutschabteilung der Schule eine Deutsche Woche mit unterschiedlichen Aktivitäten. 2018 spielte die gesamte Schulbelegschaft unter Aufsicht der DaF-Lehrkräfte das interaktive Spiel „Autobahn“, das vom Goethe-Institut Caracas bereitgestellt worden war. Im März 2020 organisiert das Deutschteam an der Schule die zweite venezolanische Deutscholympiade.

Als zweite Schule wurde 2010 in Mérida die religiöse Privatschule Colegio Monseñor Bosset in das Partnerschulnetz aufgenommen. Hier musste allerdings

<sup>13</sup> Vgl. <https://www.humboldtcaracas.com/page/5db1358b1d8bd52a1f2f8545> (Stand 10.03.2020).

<sup>14</sup> Vgl. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (Stand 10.03.2020).

<sup>15</sup> Vgl. [https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits.html#continent\\_id=19](https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits.html#continent_id=19), bzw. auch <https://www.partnerschulnetz.de/> (Stand 10.03.2020).

der DaF-Unterricht erst aufgebaut werden und die Suche nach geeigneten Lehrkräften gestaltete sich trotz der massiven Unterstützung des Goethe-Instituts Caracas äußerst schwierig. In den sechs Jahren der Vereinbarung erreichten lediglich 10 Schüler das Zertifikat Fit in Deutsch A1, so dass 2016 jede weitere Förderung gestrichen werden musste. Seither gibt es keinen Deutschunterricht mehr an dieser Schule.

Dritte PASCH-Schule wurde 2013 das 1967 gegründete Colegio Alemán in Maracaibo, das bis in die 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts lediglich aus Kindergarten und Grundschule bestand und etwa 150 Schüler hatte. Im Schuljahr 2012/2013, zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Partnerschulnetz, umfasste die Schule Kindergarten, Vorschule, Grund- und Oberschule und rund 700 Schüler. Alle erhielten von der 2. bis zur 11. und letzten Klasse zwischen zwei und vier Wochenstunden DaF-Unterricht. Der Lehrermangel und die äußerst schwierigen Lebensbedingungen in der Stadt Maracaibo behindern heute den normalen Unterrichtsablauf leider fast täglich durch Stromausfall, Wasserknappheit, fehlenden Treibstoff für den Transport u.Ä. Auch aus diesem Grund ist die Kommunikation mit dieser Schule im Moment sehr problematisch, die Eruiierung genauer Zahlen seit mehreren Jahren nicht möglich. Unter großen Schwierigkeiten und nur dank der spontanen Unterstützung einiger Eltern konnten 2018 sechs Schüler und ein DaF-Lehrer an der Deutscholympiade in Valencia teilnehmen.

#### **4 Deutsch an den Hochschulen: Vier Universitäten**

Deutsch als Fremdsprache studieren kann man – wie eingangs erwähnt – an drei der bereits genannten Universitäten: in Caracas an der öffentlichen Universidad Central de Venezuela (UCV) und an der privaten Universidad Metropolitana (UNIMET) und in Mérida an der ebenfalls öffentlichen Universidad de los Andes (ULA).

An der ULA wird seit 1967 Deutsch unterrichtet, aber erst seit 1996 ist Deutsch als zweite bzw. dritte Fremdsprache auch im Studium der Modernen Sprachen, Idiomas Modernos, integriert. In diesem Rahmen belegen die Studenten zuerst einen einsemestrigen Einführungskurs à sechs Wochenstunden und setzen ihren Deutschunterricht anschließend vier Semester à vier Wochenstunden fort. So erreichen die Studierenden bis zu ihrem Abschluss gemäß dem Europäischen Referenzrahmen in etwa das Niveau A2.

An der UNIMET hat DaF nach Englisch den Rang einer zweiten oder dritten Fremdsprache und ist verankert im Studiengang Idiomas Modernos, in dem hauptsächlich Englischlehrer ausgebildet werden. Es gehört zu den Wahl-Pflichtfächern, da es innerhalb des Fremdsprachenangebotes u.a. mit Französisch, Italienisch und Japanisch konkurriert. Zwischen dem 6. und 9. Semester müssen in der gewählten zweiten Fremdsprache vier Semester zu jeweils sechs Wochenstunden absolviert werden. Das Niveau, das in dieser Zeit erreicht wird, entspricht ebenfalls A2.

An der 1970 gegründeten, eminent technisch ausgerichteten Universidad Simón Bolívar (USB) kann Deutsch als studienbegleitendes Fach absolviert werden. Während ihres Studiums müssen die Studenten aller Fachrichtungen Kenntnisse in mindestens einer zweiten Fremdsprache nachweisen. Englisch ist Pflichtfach; Deutsch, Französisch, Italienisch und Chinesisch stellen als Wahlfächer ein freies Angebot dar. Der Deutschunterricht an der USB umfasst insgesamt vier Semester zu jeweils vier Wochenstunden, von denen eine immer im Sprachlabor stattfindet. Neben Englisch richtet nur Französisch auf Grund der Nachfrage drei bis vier Anfängerkurse pro Jahr ein, Deutsch bietet, wie alle anderen Sprachen, jeweils einen Kurs für maximal 30 Studenten an. Ein zusätzliches Angebot, das in der Vergangenheit den Deutschunterricht ergänzt hat, stellten die meist literarisch ausgerichteten Kurse dar, die von Professoren mit deutschem oder DaF- Hintergrund in spanischer Sprache angeboten wurden. Dazu gehörten z.B. *Hermann Hesse: seine Sprache und seine Zeit*, *Die deutsche Sprache in ihren kurzen literarischen Formen*, *Wissenschaft und Ethik in Brechts Galilei und Dürrenmatts Die Physiker*, *Landeskunde der deutschsprachigen Länder* und *Vorstellung der Sprache*. Diese Kurse gehören zum Angebot in den geisteswissenschaftlichen Fächern, von denen alle Studenten eine bestimmte Anzahl belegen müssen.

Die einzige Universität, an der man in Venezuela DaF als Hauptfach studieren kann, ist die öffentliche UCV in Caracas.

## 5 Die Universidad Central de Venezuela

### 5.1 Die UCV: *Cátedra de Alemán, Departamento de Idiomas*

Die Lehre der deutschen Sprache an der UCV begann bereits Ende der vierziger Jahre des 20. Jahrhunderts, und zwar ganz im klassischen Stil, nämlich literarisch. Die aus Wien stammende Dr. Friederike Ritter gründete an der Humanistischen Fakultät den ersten Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, die *Cátedra de Alemán*.

Mit dem Umzug vom historischen Stadtzentrum in den im nordöstlichen Stadtteil Los Chaguaramos gelegenen Campus, die Ciudad Universitaria<sup>16</sup>, im Jahre 1954 änderte sich der Status und aus dem Lehrstuhl wurde die erste Deutschabteilung, der außer Frau Dr. Ritter noch fünf weitere Dozenten angehörten. Neben den Vorlesungen über deutsche Literatur in spanischer Sprache wurde studienbegleitender Deutschunterricht für verschiedene Zielgruppen erteilt: die Studierenden kamen aus den Bereichen Physik, Mathematik, Ingenieurwesen, Philosophie und aus der Literaturwissenschaft. Mit Bücherspenden der Botschaften der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich wurde eine eigene Bibliothek auf- und fortlaufend ausgebaut. Es wurde viel übersetzt, insbesondere aus der Literatur,

<sup>16</sup> Der Universitäts-Campus ist seit 2000 Weltkulturerbe.

mehrere Bücher wurden veröffentlicht: Der 1971 erschienene Sammelband *Doce Novelas Cortas Alemanas* mit einem Vorwort von Friederike Ritter und den Übersetzungen von Ana María Gathmann wurden noch 30 Jahre später an der argentinischen Universidad Nacional de La Plata im Literaturunterricht benutzt, aber nie neu aufgelegt.<sup>17</sup> In internationalen Verzeichnissen erscheinen heute unter dem Namen Friederike Ritter neun Bücher in spanischer Sprache, es handelt sich auch hier um Übersetzungen aus dem Deutschen mit einer Einführung von Frau Dr. Ritter.<sup>18</sup> 1967 war Frau Dr. Ritter emeritiert worden, ihre Nachfolgerin wurde Dr. Lotte Zettler de Vareschi, die gemeinsam mit einer Dozentin<sup>19</sup> und der Bibliothekarin Yolanda Steffens, die eine ausgezeichnete Übersetzerin war, die literarische Tradition der Deutschabteilung fortsetzte.

In den 1970er Jahren war die Deutschabteilung zunächst in eine größere Einheit integriert, die Abteilung für Fremdsprachen (*Departamento de Idiomas*), der neben Deutsch auch Englisch, Französisch, Italienisch und Russisch angehörten. Deutsch und Französisch verfügten schon damals über eigene Bibliotheken, die auch als Unterrichtsräume verwendet werden konnten, was angesichts der Raumknappheit ein großer Vorteil war. Im Jahr 1974 entstand an der geisteswissenschaftlichen Fakultät das Institut für Moderne Fremdsprachen, die *Escuela de Idiomas Modernos*. Die Mission dieses neuen Instituts umfasste sowohl die Lehre als auch das Studium der fünf Fremdsprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Russisch. In diesem Sinne wurde im akademischen Jahr 1976/77 die Humanistische Fakultät umstrukturiert und das *Departamento de Idiomas* aufgelöst, Frau Dr. Vareschi, und Frau Steffens in das Institut für Literaturwissenschaften, die Dozentin in das Institut für Philosophie eingegliedert. An beiden Instituten fand weiterhin studienbegleitender Deutschunterricht statt, am Institut für Literaturwissenschaft blieb auch die Vorlesung Deutsche Literatur erhalten. Der DaF-Unterricht gliederte sich in drei Kurse zu je einem Semester mit vier Wochenstunden. Die Studenten kamen aus verschiedenen Studienrichtungen, zumeist von der Humanistischen Fakultät, nur noch manchmal waren Ingenieure, Mathematiker oder Physiker dabei. Da die Bibliothek vorhanden war, blieb dem Deutschunterricht zunächst der Raum erhalten. Im Jahre 2000 allerdings musste auch diese letzte Errungenschaft aus den Zeiten von Frau Dr. Ritter den Raumbeschaffungsbestrebungen weichen. Die Bücher wurden verpackt und an die Deutschabteilung des inzwischen etablierten Instituts für Moderne Sprachen verschickt. Die Bibliothekarin, Frau Steffens, wurde als Dozentin für Deutsch auf die Stelle der inzwischen emeritierten Dr. Vareschi am Institut für Literaturwissenschaft versetzt.

---

<sup>17</sup> Die Information erhielt ich im Rahmen des X. ALEG-Kongresses in Caracas von einer Teilnehmerin aus La Plata.

<sup>18</sup> Zu finden online unter [www.worldcat.org](http://www.worldcat.org) (Stand 10.03.2020).

<sup>19</sup> Von März 1976 bis Ende 1980 hatte ich, Renate Koroschetz de Maragno, diese Stelle inne.

## 5.2 Die Escuela de Idiomas Modernos der UCV

Das Institut für Moderne Fremdsprachen, die Escuela de Idiomas Modernos (EIM) der UCV, besteht seit 1974. Seitdem kann man in Caracas Deutsch als Fremdsprache studieren. In fünf Jahren können die Studierenden heute entweder einen Abschluss, *Licenciatura*, in Übersetzung oder Übersetzen und Dolmetschen erreichen oder sich für die eher theoretisch und auf Wissenschaft und Forschung ausgerichtete *Licenciatura en Idiomas Modernos* entscheiden. Diese ist insbesondere als Ausbildung für den universitätseigenen wissenschaftlichen Nachwuchs gedacht. Die Fächer Methodik, Didaktik und das obligatorische Unterrichtspraktikum gingen im Rahmen der Umstrukturierung im Jahr 1996 verloren, als das Institut von Semester- auf Jahresrhythmus umgestellt und die Studienrichtung Übersetzen und Dolmetschen geteilt wurde in einerseits Übersetzung und andererseits Übersetzen und Dolmetschen.

Alle Studierenden müssen zu Beginn ihres Studiums jeweils zwei der fünf Fremdsprachen im Angebot – Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Portugiesisch<sup>20</sup> – auf gleichem Niveau studieren. Da Deutsch bzw. Germanistik Gegenstand dieser Ausführungen ist, bezieht sich die folgende Beschreibung nur auf den deutschen Teil des Studiums. In der zweiten Fremdsprache haben die Studierenden aber dasselbe Pensum zu absolvieren, was dieses Studium einzigartig und sehr ambitioniert erscheinen lässt. Verbindliche sprachliche Voraussetzungen gibt es für keine der Fremdsprachen, obwohl die Studierenden meist wenigstens elementare Englischkenntnisse aus der Schule mitbringen. In allen drei Studienrichtungen müssen die beiden zu Beginn ausgewählten Fremdsprachen bis ins fünfte Studienjahr weitergeführt werden. Die Abschlussarbeit, die in spanischer Sprache verfasst wird, darf sich allerdings auf eine der beiden Sprachen konzentrieren. Zusammen mit Deutsch belegen die meisten Studierenden Englisch oder Französisch. Die Deutschstudenten beginnen ihr Studium also ohne Vorkenntnisse und besitzen außerdem wenige oder nur klischeehafte Vorstellungen von den deutschsprachigen Ländern und ihrer Kultur, da – wie bereits zu Beginn erwähnt – Deutsch im offiziellen Fremdsprachenangebot der venezolanischen Schulen nicht vertreten ist. Das Studium umfasst im ersten und zweiten Studienjahr Sprachkurse mit jeweils zwölf Wochenstunden, die Progression ist dabei bedingt durch das Lernziel ziemlich steil, denn in diesen zwei Jahren muss mindestens die Niveaustufe B1+ erreicht werden. Neben dem Fremdsprachenunterricht belegen die Studierenden in diesen ersten beiden Jahren auch obligatorische Fächer in ihrer Muttersprache Spanisch, nämlich spanischsprachige Literatur und allgemeine Linguistik.

Ab dem dritten Studienjahr ist neben acht Wochenstunden Sprachunterricht auch theoretischer Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache vorgesehen. Im Fach *Cultura, Temas y Textos* soll das geschichtliche, politische und kulturelle Hintergrundwissen vermittelt werden und so den Sprachunterricht vervollständigen. Zu-

---

<sup>20</sup> Von 1974 bis 1994 war die fünfte Fremdsprache Russisch. 1995 kam Portugiesisch als sechste Fremdsprache dazu, dafür gibt es seit 1997 kein Russisch-Angebot mehr.



sätzlich beginnen im dritten Studienjahr die für die jeweilige Studienrichtung spezifischen Fächer, wobei insbesondere im Falle der *Licenciatura en Idiomas Modernos* der Unterricht ausschließlich in der Fremdsprache abläuft. Der reine Sprachunterricht wird zwar trotzdem bis ins fünfte Studienjahr fortgesetzt, umfasst dann aber nur noch zwei Wochenstunden, in denen die erworbenen Kenntnisse in der Fremdsprache Deutsch weiter vertieft werden. Je nach Studienrichtung gibt es in den letzten drei Studienjahren für Übersetzung und Dolmetschen spezifische Fächer, die angehenden Sprachwissenschaftler müssen sich im Fach *Cultura, temas y textos* im dritten und vierten Jahr intensiver mit Geschichte, Politik und Literatur der deutschsprachigen Länder, mit Morphologie und Syntax des Deutschen im dritten und mit deutscher Phonetik und Phonologie im vierten Jahr befassen, alles Fächer, die in deutscher Sprache unterrichtet werden.

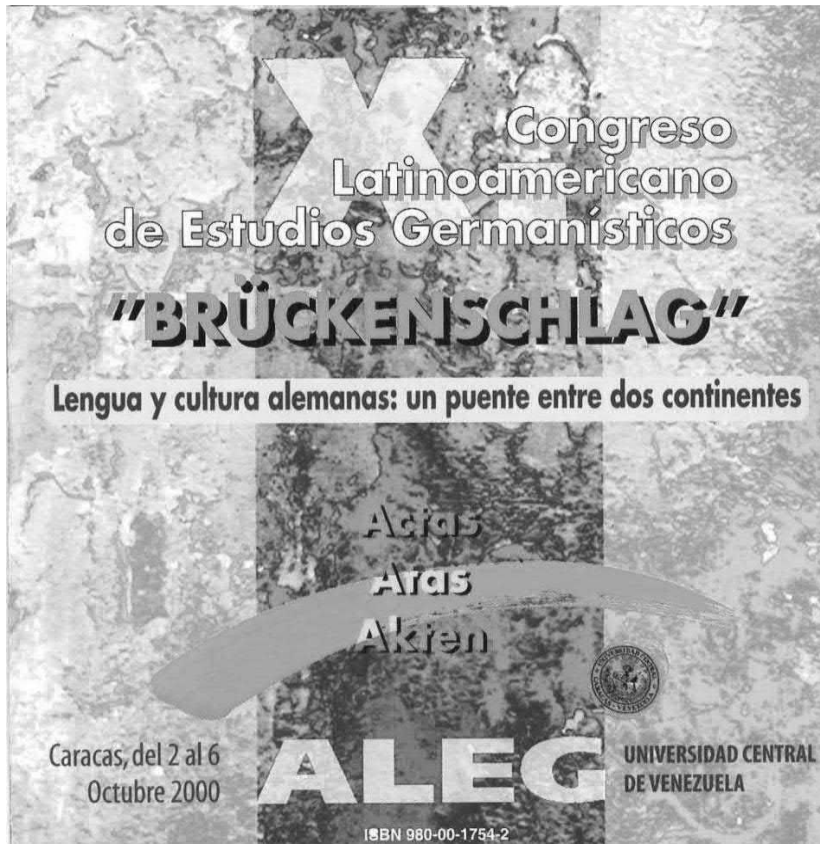
Akademisch gliedert sich die EIM in sieben Abteilungen (*Departamentos*), eine für jede Fremdsprache, eine für die Muttersprache Spanisch und Linguistik und eine für alle berufsspezifischen Fächer der Studiengänge Übersetzung sowie Übersetzen und Dolmetschen. Die Deutschabteilung der UCV umfasste in den 1980er und 1990er Jahren bis zu sieben Dozenten bei einer Studentenzahl von rund 200 im gesamten Bereich Deutsch. Im akademischen Jahr 2019/20 war die Zahl der Dozenten auf drei gesunken und von den Studierenden etwa die Hälfte übriggeblieben.<sup>21</sup>

Dass 1994, rund 20 Jahre nach der Gründung des Instituts für moderne Sprachen, die erste Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) nach Caracas entsandt wurde, verdankt die EIM indirekt dem lateinamerikanischen Germanistenverband ALEG. Der erfolgreiche Antrag dafür war nämlich im Anschluss an den ALEG-Kongress 1991 in Mendoza (Argentinien) gestellt worden. Mit der Lektorin kam ein großer Motivationsschub in die Deutschabteilung der UCV, beim ALEG-Kongress in Mexiko 1994 waren bereits vier Dozentinnen mit Vorträgen vertreten, 1998 in Concepción (Chile) errang Venezuela die Präsidentschaft des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes und damit die Aufgabe, den nächsten ALEG-Kongress im Jahr 2000 zu organisieren. Dies war akademisch zweifellos ein Höhepunkt für die Deutschabteilung des Instituts für Moderne Sprachen der UCV.

Der X. ALEG-Kongress unter dem Motto „Brückenschlag“ fand vom 2. bis zum 6. Oktober 2000 in Caracas statt. Rund 100 Teilnehmer hatten sich angemeldet, über 60 Vorträge wurden gehalten. Gesponsert wurde der Kongress zu gleichen Teilen vom DAAD und dem Rektorat der UCV, dank dessen großzügigen Budgets die Kongressakten 2002 auch in Buchform erscheinen konnten (vgl. Koroschetz 2002, siehe Abbildung auf der nächsten Seite). Die offizielle Einweihung des Kongresses fand an der UCV statt, die Räumlichkeiten für die restlichen vier Kongresstage wurden vom lokalen Trägerverein des Goethe-Instituts, der *Asociación Cultural Humboldt*, zur Verfügung gestellt.

---

<sup>21</sup> Genauere Zahlen waren leider nicht herauszufinden.



**Abb. 3:** Titelblatt der Publikation des 10. ALEG-Kongresses in Caracas

Das DAAD-Lektorat an der Escuela de Idiomas Modernos existierte 22 Jahre lang, von 1994 bis 2016; insgesamt waren in Caracas fünf Lektoren<sup>22</sup> tätig. Diese Einrichtung hat viel Positives gebracht. Über das Lektorat bekam das Institut Praktikanten und ab 2000/2001 sogar Sprachassistenten. Dieser Kontakt zu frisch aus Deutschland „importierten“ Personen war immer besonders wichtig für die Studierenden, die in der Regel nie in einem deutschsprachigen Land gewesen waren und in den meisten Fällen kaum die Möglichkeit hatten, eine solche Reise zu finanzieren. Das Lektorat ermöglichte es auch, dass Absolventen der EIM am Freiburger Programm für angehende Germanisten teilnehmen konnten, solange dieses bestand; pro Jahr wurden zwei Studenten aus Venezuela aufgenommen und alle wussten dieses Stipendium gut zu nutzen. Ein Absolvent promovierte danach in Heidelberg, eine weitere Absolventin in Saarbrücken.

<sup>22</sup> In zeitlicher Abfolge Dorothee Kaiser, Monika Kafzyk, Karl Tschida, Ulrike Arras und Julia López Contreras.

An der Deutschabteilung studierten 2006 rund 120 Studenten Deutsch, 50 davon im ersten Studienjahr, betreut von fünf Dozenten, der Lektorin und einer Sprachassistentin. Der positive Trend hielt sich noch ein paar Jahre. Die vom Auswärtigen Amt erstellte Statistik über Deutschlerner weltweit verzeichnet 2015 noch insgesamt 267 Studierende im Fach Deutsch, aber spätestens ab diesem Jahr wurde die Umkehrung des Trends immer deutlicher spürbar.

Die 1974 mit viel Enthusiasmus und großen Erwartungen gegründete EIM der UCV in Caracas ist heute ein Schatten ihrer selbst. Auf Grund von Emeritierung und Auswanderung der Professoren fehlen heute nicht nur Dozenten, sondern auch die Studierenden desertieren laufend. Waren z.B. im Fach Deutsch II im Oktober 2018 noch 20 Studenten eingeschrieben, erschienen im März 2019 nur noch etwa halb so viele zum Unterricht. Bereits mit dem Umzug des Instituts auf den Campus der UCV im Herbst 1996 war der eigene Sitz des Instituts verlorengegangen – das Versprechen von der Errichtung eines eigenen Gebäudes<sup>23</sup> auf dem Campus hatte sich als glatte Lüge erwiesen. Danach verblasste im Laufe von 20 Jahren schrittweise auch der akademische Glanz des Instituts.

Mit der Änderung des Curriculums im Rahmen der Umstellung von Semester- auf Jahresrhythmus im Jahr 1996 war auch die methodisch-didaktische Ausrichtung des Studienganges *Licenciatura en Idiomas Modernos* verloren gegangen. Sie wurde in aktualisierter Form in das Projekt des Aufbaustudiums DaF eingegliedert, das vorerst die letzte Stufe der Entwicklung im venezolanischen DaF-Bereich darstellt und im folgenden Abschnitt kurz skizziert wird.

### 5.3 Das Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache

In Zusammenhang mit der oben beschriebenen Entwicklung entstand unter der Mitwirkung der Deutschabteilung der EIM, dem DAAD und dem Goethe-Institut 2005 das Projekt eines lokalen Aufbaustudiums, angesiedelt im postgradualen Bereich der Universidad Central de Venezuela. Es sollte mittelfristig nicht nur den chronischen Deutschlehrermangel lindern, sondern auch ein Anreiz für alle in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache tätigen Personen sein, sich in diesem Fach fortzubilden. Das Aufbaustudium sollte nach seiner Akkreditierung dazu führen, dass Absolventen des Studienganges *Moderne Fremdsprachen*, die zurzeit zwar unmittelbar nach ihrem Abschluss an Universitäten als Dozenten eingestellt werden, aber – wie erwähnt – aus bürokratischen Gründen keinen ordentlichen Vertrag als Lehrkräfte an den venezolanischen Schulen bekommen, mit der Spezialisierung in Deutsch als Fremdsprache die Lehrbefähigung an Sekundarschulen erreichen konnten.

Die akademischen Anforderungen an das Curriculum des Aufbaustudiums waren einerseits eine solide theoretische Fundierung in den Bereichen Angewandte Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, andererseits aber auch die

---

<sup>23</sup> Offizielle Dokumente der Escuela de Idiomas Modernos unter *Comisión de Planta Física*.

praxisorientierte Ausbildung in einem Umfang, der insbesondere den fehlenden didaktischen Vorkenntnissen der erwarteten Studenten (Deutsch-Absolventen der UCV) Rechnung trüge.

Für das Fremdspracheninstitut der UCV, die DAAD-Lektorin und das Goethe-Institut Caracas war die offizielle Starterlaubnis für das Aufbaustudium 2012 nach einem beschwerlichen Weg durch die venezolanische Bürokratie ein großer Erfolg.<sup>24</sup> Der viersemestrige Studiengang trägt die Bezeichnung *Especialización en Alemán como Lengua Extranjera*, entspricht akademisch einem Masterstudium, hat aber einen engeren Praxisbezug. Das Studium gliedert sich in drei Grundbausteine, die das Gerüst des Curriculums bilden, nämlich allgemeine theoretische Grundkenntnisse, Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts und soziokulturelles Hintergrundwissen. Jede dieser drei Grundbausteine ist in Bereiche unterteilt, deren Benennung das Ergebnis langer Diskussionen war, ging es doch um eine optimale Verzahnung von Theorie und Praxis. Jedem Bereich sind je nach Gewichtung bestimmte Fächer und Credits (*créditos*) zugeordnet.

**Tab. 1:** *Especialización en Alemán como Lengua Extranjera*, Curriculum 2012<sup>25</sup>

Grundbausteine	Bereiche	Fächer	Credits
I. Allgemeine theoretische Grundkenntnisse	Linguistik, Fremdspracherwerb und Lehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in die germanistische Linguistik</li> <li>• Psycholinguistik</li> <li>• Wahlfach</li> </ul>	3 3 2
II. Theorie und Praxis des Unterrichts	Didaktik und Methodik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angewandte Linguistik</li> <li>• Unterrichtsmethoden</li> <li>• Unterrichtspraktikum</li> <li>• Wahlfach</li> </ul>	3 3 3 2
III. Soziokulturelles Hintergrundwissen	Deutsche Sprache und Kultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fertigkeit Sprechen</li> <li>• Fertigkeit Lesen</li> <li>• Wahlfach</li> </ul>	3 3 2

Im 1. Semester 2013 konnte der erste Kurs mit sieben Studierenden starten, die alle das erste Jahr erfolgreich beendeten. Der erste Ausfall wegen Auswanderung erfolgte ein Jahr später, aber die sechs übriggebliebenen Studenten konnten mit einer Ausnahme alle ihre Fächer mit einem positiven Ergebnis absolvieren. Die zweite Studentengruppe startete im ersten Semester 2016 mit leider nur vier Bewerbern, von denen lediglich eine Person alle Fächer durchlief, aber 2019 wie alle anderen vor ihr ihre Abschlussarbeit nicht fertigstellte. Die dritte Gruppe 2018 bestand nur noch aus zwei Bewerbern, von denen 2019 noch einer übriggeblieben war.

<sup>24</sup> Vgl. [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/coordinacion\\_postgrado/Documentos/Espec-HyE1.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/coordinacion_postgrado/Documentos/Espec-HyE1.pdf) (Stand 09.01.2021).

<sup>25</sup> Die Tab. 1 und 2 wurden von der Autorin aus dem Spanischen übersetzt.

Auf Grund der im Laufe der Jahre gesammelten Erfahrung wurde das ursprüngliche Projekt zunächst einer umfangreichen externen Revision unterzogen (vgl. Zeuch 2016). In einem zweiten Schritt wurden die Verbesserungsvorschläge in das Curriculum eingearbeitet. Diese bezogen sich insbesondere auf die Abfolge der Fächer und die theoretische Einteilung in die drei Grundpfeiler sowie deren Benennung.

**Tab. 2:** *Especialización en Alemán como Lengua Extranjera*: Überarbeitetes Curriculum 2018

Grundbausteine	Bereiche	Fächer	Credits
I. Spracherwerb	Linguistik und Fremdspracherwerb	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in die germanistische Linguistik</li> <li>• Fremdspracherwerb</li> <li>• Unterrichtsmethoden für Deutsch als Fremdsprache</li> </ul>	3 3 3
II. Deutsch unterrichten	Didaktik und Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtstechniken</li> <li>• Die deutsche Grammatik lehren</li> <li>• Wahlfach 1</li> </ul>	3 3 3
III. Unterrichtspraktikum	Methodik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsplanung</li> <li>• Seminar</li> <li>• Wahlfach 2</li> <li>• Unterrichtspraktikum</li> </ul>	3 3 3 3

2018 hatte von der ersten Gruppe der erste Kandidat seine Abschlussarbeit fertiggestellt, ist aber im Dezember desselben Jahres noch vor der Abgabe der Arbeit nach Deutschland ausgewandert. Kein Student aus den anderen beiden Gruppen hat je ein Projekt für die Abschlussarbeit eingereicht, und zwischen August 2018 und April 2019 verlor der Studiengang die letzten beiden aktiven Dozentinnen an europäische Universitäten. Deshalb konnte auch der Studiengang noch nicht akkreditiert werden, denn für eine Akkreditierung sind nach venezolanischem Universitätsgesetz Absolventen *conditio sine qua non*.

#### 5.4 Nicht verwirklichte Projekte

Mindestens zweimal gab es in der beobachteten Zeitspanne Versuche, Fremdsprachen im Allgemeinen und spezifisch Deutsch als Fremdsprache in der venezolanischen Bildungslandschaft besser zu positionieren: Ende der 1970er Jahre war vom Erziehungsministerium ein großes Projekt gestartet worden, um an allen öffentlichen Schulen ab der 8. Klasse ein differenziertes Fremdsprachenangebot, also neben Englisch und Französisch auch noch Deutsch, Italienisch oder Russisch, einzuführen. Ein Dozententeam unter der Leitung der Deutschabteilung des Instituts für Moderne Sprachen und des vom Goethe-Institut entsandten Sprachleiters der Asociación Cultural Humboldt (bis 2003 lokaler Trägerverein der Deutschkur-

se des Goethe-Instituts) hatten dieses Projekt vollständig ausgearbeitet und 1982 abgeschlossen. Allerdings wurde es nie in die Praxis umgesetzt, sonst hätte sich zum Beispiel bereits vor 30 Jahren das Fehlen einer entsprechenden Ausbildung im Lande bemerkbar gemacht. 2003 war bei den deutsch-venezolanischen Kulturkonsultationen angeregt worden, Deutsch als Wahlpflichtfach studienbegleitend an allen Universitäten und als zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe ab Klasse neun einzuführen. Dieses Projekt schaffte es nie aus den Startlöchern, diente aber erfolgreich als Rechtfertigung dafür, ein Aufbaustudium in Methodik-Didaktik des Deutschen als Fremdsprache ins Auge zu fassen.

## 6 Germanistik in Venezuela oder „nur“ Deutsch als Fremdsprache?

Die Frage, ob Deutsch als Fremdsprache zur Germanistik gehöre oder nicht, wurde in den 1990er Jahren u.a. bei den Kongressen des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes ALEG thematisiert. So hatte z.B. der X. ALEG-Kongress „Brückenschlag“, der im Jahr 2000 in Caracas stattfand, eine Sektion ausschließlich zum Thema DaF. Die Abgrenzung der Germanistik als Teil der Philologie gegenüber anderen Bereichen wie Linguistik oder Sprachmittlung wurde zugunsten eines weiten Germanistikbegriffs aufgegeben, so dass eine größere Beteiligung am akademischen Austausch über ALEG ermöglicht wurde. In wenigen Ländern und fast ausschließlich im Süden des Subkontinents nämlich existierte Germanistik als Studienfach oder als Lehramtsstudium (es handelte sich aus der Sicht der deutschsprachigen Länder um die sogenannte Auslandsgermanistik, vgl. Helbig 2005).

Das Studium der Germanistik vermittelt die deutsche **Sprache** und **Literatur** in einem wissenschaftlichen Rahmen. Es gehört zu den Geisteswissenschaften und gliedert sich an deutschen Universitäten zumeist in drei Zweige: Linguistik oder Sprachwissenschaft, Neuere deutsche Literatur und Mediävistik oder Mittelalterforschung der deutschen Sprache. Der erste Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache wurde 1968 an der Universität Leipzig eingerichtet, aber bereits seit 1964 erscheint am Herder-Institut<sup>26</sup> die renommierte Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*. Für die Bundesrepublik datiert Roche (2009) die Entstehung des Faches Deutsch als Fremdsprache auf das Jahr 1979:

Dem wissenschaftlichen Experimentiergeist verpflichtet, aber nicht ohne Grund und Ziel ist das Fach Deutsch als Fremdsprache vor 30 Jahren in München entstanden. Auch wenn die Münchener Gründung in Westdeutschland eine Leitfunktion hatte, so wirkte der fachliche Experimentiergeist auch an anderen Orten der deutschsprachigen Länder. Aus diesem für die Disziplin in ihrer Gründungsphase

<sup>26</sup> <https://www.philol.uni-leipzig.de/herder-institut/institut/ueber-uns/geschichte/> (Stand 10.03.2020).

charakteristischen Experimentiergeist lassen sich daher ihre vielen Varietäten in den deutschsprachigen Ländern und, leider in geringem Maße, im Ausland herleiten. (Roche 2009: 43)

Das Studium der modernen Sprachen an der UCV in Caracas mit seinen zwei Hauptfächern, z.B. Deutsch und Englisch oder Deutsch und Französisch, ist deshalb zwar kein reines DaF-Studium, es passt aber zu dem von Roche zitierten Experimentiergeist und kann dank seiner linguistischen und landeskundlich-literarischen Ausrichtung und der Sprachmittlung in den weiteren Bereich der Germanistik eingeordnet werden.

## 7 Die letzten Jahre

Im Zuge der ersten 20 Jahre des 21. Jahrhunderts hat sich in Venezuela viel verändert. Die Folgen der politischen und sozialen Entwicklung des Landes sind deutlich spürbar, der Bildungsbereich bildet dabei keine Ausnahme. Seit mindestens fünf Jahren lasten im ganzen Land die politischen Ereignisse schwer auf den finanziellen Möglichkeiten von Schulen und Universitäten. Dies belegt auch der Vergleich der vom Auswärtigen Amt für 2015 und 2020 erhobenen Deutschlernerzahlen.

Die Gehälter von Lehrern, Dozenten und Angestellten liegen auf Grund der Hyperinflation zwischen umgerechnet drei und fünf US-Dollar pro Monat (Stand 20.08.2018), auch wenn es sich um große Zahlen in der Landeswährung – *Bolívars* – handelt. Konnte man vor 40 Jahren an den öffentlichen Universitäten in Venezuela als Dozent mit einem Anfangsgehalt von umgerechnet 1.000 US-Dollar rechnen, entspricht das Gehalt eines ordentlichen Professors nach mindestens 15 Jahren Karriere heute nur noch etwa 20 US-Dollar, was nicht dafür reicht, einen kleinen Haushalt zu bestreiten. Viele Leute, darunter auch Universitätsdozenten und -professoren, fristen heute ihr Dasein mit den Devisen, die ihnen ihre Söhne und Töchter monatlich aus dem Ausland schicken.

2013 und 2018 wurde der venezolanische Bolívar zweimal abgewertet, die Inflation hinterließ tiefe Spuren in der akademischen Welt: zunächst waren es die jungen Professoren und Dozenten, die ins Ausland gingen oder sich um besser bezahlte Stellen in der Wirtschaft bewarben, dann folgten die Studierenden. Von der Deutschabteilung am Institut für Moderne Sprachen der UCV, die in besseren Zeiten bis zu sieben Dozenten und im Schnitt 200 Studierende aufweisen konnte, blieben im akademischen Jahr 2019-2020 drei Dozenten und kaum 100 Studierende übrig.

Die negative Tendenz intensiviert sich, die Zukunft gestaltet sich immer düsterer, nicht nur für die UCV, sondern für die gesamte universitäre Landschaft in Venezuela: Der bereits in den vergangenen Jahren defizitäre Haushalt bleibt Jahr für Jahr gleich, die Gehälter an Schulen und Universitäten verlieren immer mehr an Kaufkraft, es wurden parallele Bildungsstrukturen aufgebaut, Indoktrinierung vor

Bildung angestrebt. Insgesamt kann gesagt werden, dass der gesamte Bildungssektor politisiert und die bestehenden Strukturen systematisch benachteiligt wurden. Während die Universitäten vor 40 Jahren noch großzügig Stipendien und Forschungsaufträge verteilten, gibt es heute weder dafür noch für die Erhaltung der Bildungseinrichtungen genügend Ressourcen, ganz zu schweigen von Investitionen oder von irgendeiner Möglichkeit, den akademischen Nachwuchs zu fördern.

Nicht nur die Lehre, auch die Forschung leidet seit langem erheblich unter der miserablen finanziellen Lage. Stipendien gibt es seit Jahren keine mehr, Kongress- teilnahmen o.Ä. kommen ebenso wenig in Frage wie etwa die Finanzierung eines Aufbau- oder Promotionsstudiums im In- oder Ausland. Sogar eine unbezahlte Beurlaubung zu Studienzwecken ist in Anbetracht des Dozentenmangels äußerst schwer zu bekommen. War es Ende des 20. Jahrhunderts für die UCV noch ein erklärtes Ziel, dass die Dozenten einen ausländischen Studienabschluss auf hohem Niveau anstrebten, wird dies dem spärlichen Nachwuchs zurzeit gänzlich verwehrt. Finanziell gesehen wurde allen öffentlichen Universitäten in Venezuela dasselbe Schicksal zuteil, obwohl sie immer noch tapfer versuchen, die akademische Qualität soweit wie möglich aufrecht zu erhalten. Deutsch kann man an den genannten drei Universitäten zwar noch lernen und auch studieren, aber die Zahlen von Lehrenden und Lernenden sind nicht mehr dieselben. Die schwierige Lage im Lande erschwert zudem auch die systematische Pflege der Statistiken.

Der Mangel an Dozentenstellen für Deutsch wird immer deutlicher spürbar, Kandidaten mit der erforderlichen Ausbildung kann das lokale Umfeld kaum noch stellen, da – wie oben geschildert – auch das mit viel Hoffnung gegründete Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache im Moment keine Neueinschreibungen zulässt. Sollte sich die politische Situation in Venezuela ändern, werden sicherlich einige der ausgewanderten Dozenten und Studenten mit neuen Kenntnissen in ihre Heimat zurückkehren. Wie viel Zeit bis dahin allerdings noch vergehen muss, ist im Moment nicht abzuschätzen.

Venezuela hat mir persönlich viel gegeben, in rund 40 Arbeitsjahren habe ich versucht, durch meine akademische Tätigkeit im DaF-Bereich nicht nur den Nachwuchs zu fördern, sondern auch den Studierenden mit Deutsch eine neue Welt zugänglich zu machen. Dass mir das wenigstens in einigen Fällen gelungen ist, habe ich 2019 bei meinem Abschied aus Caracas erfahren dürfen.



## Literatur

- Auswärtiges Amt (Hg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Bonifatius. Online: [https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad\\_germanistik\\_netzwerk-deutsch\\_datenerhebung\\_2015.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf) (Stand 07.03.2020).
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Bonifatius. Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (Stand 07.03.2020).
- Helbig Gerhard (2005): Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik? In: *Deutsch als Fremdsprache* 42, 1, 4-10.
- Koroschetz de Maragno, Renate (Hg.) (2002): *Actas del X Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos*, [Erweiterte Ausgabe in Buchform]. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Koroschetz de Maragno, Renate (2003): *Diferencias subestimadas. La influencia de la cultura en las relaciones entre empresas*. Serie: Temas de Docencia 10, Cendes-UCV.
- Koroschetz de Maragno, Renate (2014): Aufbaustudium Deutsch als Fremdsprache in Caracas. In: *DaF Brücke, Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas* 13, 10-13.
- Koroschetz de Maragno, Renate; Tschida, Karl (2005): Deutschlehrerausbildung im Aufbaustudiengang. In: *DaF Brücke, Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas* 7, 15-17.
- Rall, Dietrich; Rall, Marlene (Hg.) (1996). *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos*. „Tan lejos y tan cerca“. Mexiko.
- Ritter, Friederike de (Hg.) (1971). *Doce novelas alemanas*. Universidad Central de Venezuela.
- Roche, Jörg (Hg.) (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches*. Online: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/13990/1/13990.pdf> (Stand 07.03.2020).
- Universidad Central de Venezuela (UCV). Escuela de Idiomas Modernos (1996): *Pensum de Estudios*.
- Zeuch, Eva (2016). *Informe: Revisión crítica del plan de estudios de la especialización en alemán como lengua extranjera*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Unveröffentlichte Dokumentation im Besitz des Goethe-Instituts Caracas.



# Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Kolumbien

*Lisette Mächler & Claudia Esmeralda Clavijo Cruz*

La lengua alemana está experimentando un auge en Colombia: El interés de los colombianos por Alemania se puede confirmar con su participación en el ámbito universitario, en la ciencia y en lo laboral. El número de personas que está aprendiendo este idioma ha aumentado rápidamente; cada vez más colombianos estudian o investigan en universidades alemanas y muchos profesionales se interesan por trabajar en Alemania. Esta tendencia positiva se puede ver como una oportunidad para consolidar el idioma y la cultura alemana en el país. Sin embargo, se presenta una escasez de personal calificado que imparta clases de alemán como lengua extranjera. El siguiente artículo tiene como objetivo principal describir la situación actual del alemán en Colombia, partiendo de las siguientes preguntas: 1) ¿En qué instituciones se puede aprender alemán como lengua extranjera en Colombia? 2) ¿En qué universidades se pueden formar profesoras y profesores de alemán en Colombia? 3.) ¿Qué caracteriza la investigación del alemán como lengua extranjera en Colombia? Finalmente, se discutirán los desafíos del alemán como lengua extranjera en Colombia y sus perspectivas a futuro.

## 1 Einleitung

Die Zahlen der Lernenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF) sind in Kolumbien in den letzten Jahren so deutlich gestiegen, dass man von einem „Boom“ sprechen kann. Dies lässt sich anhand der Datenerhebung des Auswärtigen Amtes (2015) bestätigen: Lernten im Jahr 2015 noch 16.729 Interessierte Deutsch in Ko-

lumbien, sind es im Jahr 2019 laut dem Netzwerk Deutsch 19.083 DaF-Lernende.<sup>1</sup> Die positiven Tendenzen lassen sich auch in anderen Bereichen beobachten: Die Zahl der kolumbianischen Studierenden, die an deutschen Hochschulen immatrikuliert sind, hat sich laut Angaben des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) von 544 im Jahr 2001 auf 3.280 im Jahr 2017 versechsfacht. Kolumbien positioniert sich somit als zweites Entsendeland Lateinamerikas nach Brasilien.<sup>2</sup> Im Bereich der deutsch-kolumbianischen akademischen Hochschulbeziehungen und der wissenschaftlichen Zusammenarbeit ist der Trend ebenso positiv zu bewerten: Die Hochschulrektorenkonferenz zählt 191 aktive Hochschulkooperationen zwischen kolumbianischen und deutschen Hochschulen (vgl. DAAD 2018: 30). Kolumbien ist seit 2014 im Rahmen der Wissenschaftskooperation neues Schwerpunktland der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH).<sup>3</sup> Nicht zuletzt zeigen die Einrichtung eines deutsch-kolumbianischen Exzellenzzentrums im Bereich der Meeresswissenschaften – CEMarin, gegründet 2009<sup>4</sup> – und die Gründung von CAPAZ, einem deutsch-kolumbianischen Institut zur Friedensforschung im Jahr 2017<sup>5</sup>, wie eng die bilateralen Beziehungen zwischen Deutschland und Kolumbien im Bereich der Bildung und Forschung geworden sind. Dass Deutsch als Fremdsprache auf der Agenda der kolumbianischen Hochschulen steht, hat der Dritte Andine Deutschlehrerkongress bewiesen, der im September 2019 an den Hochschulen Universidad de los Andes und Universidad Nacional de Colombia in Bogotá stattgefunden hat und an dem 262 DaF-Lehrkräfte und DaF-Forschende aus 16 verschiedenen Ländern – vorwiegend aus dem lateinamerikanischen Raum – teilgenommen haben. Vor diesem Hintergrund kann man von optimalen Bedingungen sprechen, um die Präsenz der deutschen Sprache und Kultur im Land zu konsolidieren.

## 2 Bestandsaufnahme: Deutsch in Kolumbien

### 2.1 DaF an Schulen, Sprachinstituten und Hochschulen

Zurzeit werden 9.101 Schülerinnen und Schüler an 19 verschiedenen Schulen und von 160 DaF-Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Diese Zahl ist im Vergleich zur Datenerhebung von 2015 (7.338 DaF-Lernende) um 24,6% gestiegen. Die größte Gruppe von Deutschlernenden im Schulbereich bilden die SchülerInnen der (privaten) Deutschen Auslandsschulen mit ca. 5.600

<sup>1</sup> Zum Netzwerk Deutsch zählen VertreterInnen der deutschen Mittlerorganisationen in Kolumbien, d.h. die Deutsche Botschaft, das Goethe-Institut, der DAAD und Vertreter der PASCH-Schulen.

<sup>2</sup> DAAD in Kolumbien. Online: <https://www.daad.co/de/> (Stand 28.08.2020).

<sup>3</sup> DAAD Deutschland. Online: [www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/27604-auszeichnung-fuer-fuenf-jahre-erfolgreiche-arbeit/](http://www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/27604-auszeichnung-fuer-fuenf-jahre-erfolgreiche-arbeit/) (Stand 28.08.2020).

<sup>4</sup> CEMarin. Online: <https://www.cemarin.org/es/> (Stand 28.08.2020).

<sup>5</sup> CAPAZ. Online: <https://www.instituto-capaz.org/en/> (Stand 28.08.2020).

Lernenden. Deutsch als Fremdsprache wird allerdings auch an drei öffentlichen Schulen unterrichtet, nämlich an der Escuela Normal Superior de Copacabana in Medellín, am Instituto Nacional de Educación Media Diversificada (INEM) in Cali und am INEM in Bucaramanga, sowie an einigen Privatschulen, die Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache in ihre Curricula integrieren.<sup>6</sup> Die Tatsache, dass mehrere Privatschulen in Kolumbien in den vergangenen Jahren Deutsch als Fremdsprache in ihr Curriculum aufgenommen haben, hat zur Erhöhung der DeutschlernerInnenzahlen an Schulen beigetragen.

Deutsch wird an 38 kolumbianischen Hochschulen unterrichtet, in der Regel im Rahmen von studienbegleitenden Kursen (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Auch im Hochschulbereich ist in den letzten fünf Jahren ein deutlicher Anstieg der DeutschlernerInnenzahlen zu verzeichnen, und zwar von 5.000 DaF-Lernenden (vgl. Auswärtiges Amt 2015) auf 8.001 (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Die Gründe für den rapiden Anstieg der Deutschinteressierten an Hochschulen liegt in erster Linie an der großen Nachfrage nach einem Postgraduiertenstudium in Deutschland und möglicherweise auch an den bereits erwähnten Hochschulkooperationen.

In der Erwachsenenbildung sind die Zahlen ebenfalls gestiegen: 2015 lernten noch 1.531 Interessierte Deutsch als Fremdsprache an Sprachinstituten (ebd.), heute sind es 1.981 Lernende.<sup>7</sup> Hinzu kommen 350 DaF-Lernende am Goethe-Institut. Der Grund für die wachsenden Zahlen im Erwachsenenbereich lässt sich mit dem zunehmenden Austausch zwischen Kolumbien und den deutschsprachigen Ländern in den Bereichen Handel und Tourismus erklären. Neue Anbieter sind hinzugekommen, die sich allerdings zum größten Teil auf A1- und A2- Kurse beschränken.<sup>8</sup>

Die kontinuierlich steigenden Deutschlernendenzahlen in den drei skizzierten Bereichen führen zu einer größeren Nachfrage nach qualifizierten DaF-Lehrkräften. Welche Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für DaF-Lehrkräfte es in Kolumbien gibt, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

## 2.2 Ausbildungsangebote für Deutschlehrkräfte

Heutzutage kann Deutsch an vier verschiedenen kolumbianischen Hochschulen studiert werden. Es handelt sich bei den vorzustellenden Studiengängen nicht um klassische Germanistik-Studiengänge, sondern um Angebote, in denen die Sprachlehrerausbildung im Vordergrund steht. Die Universidad Nacional in Bogotá bietet mit *Filología e Idiomas* den einzigen grundständigen Studiengang mit einer DaF-

---

<sup>6</sup> PASCH: Schulen Partner der Zukunft. Online: <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits.html> (Stand 28.08.2020).

<sup>7</sup> Auf der Webseite des DAAD Kolumbiens ist eine Auflistung der Sprachinstitute in Kolumbien zu finden, die Deutschunterricht anbieten. Online: <https://www.daad.co/de/studieren-forschen-in-deutschland/deutsch-lernen/deutsch-lernen-in-kolumbien/> (Stand 28.08.2020).

<sup>8</sup> Wir danken Markus Rick, dem ehemaligen Vertreter der Bildungskoopeation Deutsch am Goethe-Institut Kolumbien, für diese Informationen.

spezifischen Lehrerausbildung an. Laut Mejía und Rüger (2010: 1710) nimmt der Sprachunterricht „den weitaus größten Anteil der germanistischen Fächer“ in diesem Studiengang ein. An der Universidad del Atlántico in Barranquilla wird mit der *Licenciatura en Idiomas Extranjeros* ein Studium in drei Fremdsprachen angeboten, wobei die Studierenden neben Englisch und Französisch auch Deutsch studieren. AbsolventInnen des Studiengangs *Lenguas y Cultura* der Universidad de los Andes in Bogotá haben mit einer soliden kulturwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Ausbildung ein „breites Berufsprofil“ (Mejía; Rüger 2010: 1709). In Medellín können sich DaF-Lehrkräfte am Masterstudiengang *Maestría en Lingüística* mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache weiterbilden. Im Folgenden werden alle Studienangebote in chronologischer Reihenfolge ihrer Gründung vorgestellt, wobei der Fokus unserer Ausführungen auf die zwei DaF-spezifischen Studiengänge gelegt wird: auf die Sprachlehrerausbildung der Universidad Nacional in Bogotá und den Masterstudiengang mit Schwerpunkt DaF an der Universidad de Antioquia in Medellín.

#### Universidad Nacional de Colombia

Die Entstehung des Studienganges *Licenciatura en Filología e Idiomas* an der Universidad Nacional de Colombia in Bogotá geht auf das Jahr 1961 zurück (vgl. Universidad Nacional 2010: 5). Allerdings wird das Studium erst seit 1989 mit dem Schwerpunkt Deutsch angeboten (vgl. Mejía; Rüger 2010: 1710).

Ziel des Studiengangs ist es, Lehrkräfte auszubilden, die über die Fremdsprache, ihre Didaktik, ihr kulturelles Umfeld sowie die Probleme im kolumbianischen Kulturraum nachdenken und über den Lehrprozess reflektieren. Es ist davon auszugehen, dass die AbsolventInnen des Studiengangs in verschiedenen Bereichen tätig sind: als DaF-Lehrkräfte, als FremdsprachenforscherInnen, als ÜbersetzerInnen oder im Verlagswesen. Zulassungsvoraussetzungen sind die kolumbianische Hochschulzugangsberechtigung und das Bestehen einer universitätsinternen Aufnahmeprüfung mit fünf Komponenten: Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Textanalyse und Bildanalyse. Deutschkenntnisse werden nicht verlangt. Die Konkurrenz um einen Studienplatz ist relativ groß, was u.a. damit zusammenhängt, dass es sich bei der Universidad Nacional de Colombia um eine renommierte Universität mit erschwinglichen Studiengebühren handelt. Nur 10% der BewerberInnen erhalten letztendlich auch einen Studienplatz in Philologie und Sprachen mit Schwerpunkt Deutsch (vgl. Rüger 2012: 84).<sup>9</sup>

Die Regelstudienzeit des Studiengangs *Filología e Idiomas* beträgt acht Semester. Um den Abschluss *Licenciado en Filología e Idiomas – Alemán* zu erlangen, wird nach erfolgreichem Besuch der Lehrveranstaltungen, die in der Tabelle 1 aufgelistet

<sup>9</sup> Als Beispiel dienen die Zahlen der Zugelassenen im Jahr 2019. Lediglich 16 BewerberInnen wurden zugelassen. Vgl. Universidad Nacional de Colombia: Proceso de admisión regular - II Semestre 2019. Online: [https://admisiones.unal.edu.co/fileadmin/ArchivosDNA/Estadisticas/2019-2/192\\_regulares\\_y\\_MBP\\_Bogota.pdf](https://admisiones.unal.edu.co/fileadmin/ArchivosDNA/Estadisticas/2019-2/192_regulares_y_MBP_Bogota.pdf) (Stand 28.08.2020).

sind, zudem verlangt, dass die angehenden AbsolventInnen eine der folgenden Leistungen erbringen: das Verfassen einer Abschlussarbeit auf Spanisch oder auf Deutsch, die einsemestrige Teilnahme an Seminaren eines Masterstudiengangs oder das erfolgreiche Absolvieren eines zweiten (Lehr-)Praktikums.

Da von den StudienbewerberInnen keine Deutschkenntnisse verlangt werden, finden die fachbezogenen Lehrveranstaltungen in den ersten Semestern auf Spanisch statt. Parallel dazu wird Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Intensivkursen erworben. Im Laufe des Studiums nehmen die Anteile der Lehrveranstaltungen auf Spanisch ab und die der Veranstaltungen auf Deutsch zu. Bei Beendigung des Studiums sollen die Studierenden das Niveau C1 erreicht haben, was u.a. eine Voraussetzung für das Lehrpraktikum ist.

Das aktuelle Programm des Studiengangs Philologie und Sprachen mit dem Schwerpunkt Deutsch ist in der folgenden Tabelle dargestellt<sup>10</sup>, wobei die Veranstaltungen, die auf Deutsch unterrichtet werden, kursiv markiert wurden.

**Tab. 1:** Curriculum des Studiengangs Deutsche Philologie an der Universidad Nacional

Semester	Veranstaltung
Erstes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeine Linguistik</li> <li>• <i>Deutsch I schriftlich</i></li> <li>• <i>Deutsch I mündlich</i></li> <li>• Pädagogische Grundlagen</li> </ul>
Zweites Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spanische Morphologie und Syntax</li> <li>• <i>Deutsch II schriftlich</i></li> <li>• <i>Deutsch II mündlich</i></li> <li>• Einführung in die Literatur</li> <li>• Wahlkurs</li> </ul>
Drittes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Deutsch III schriftlich</i></li> <li>• <i>Deutsch III mündlich</i></li> <li>• <i>Phonetik und Phonologie des Deutschen</i></li> <li>• Psychologie und Bildung</li> <li>• Wahlkurs</li> </ul>
Viertes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziolinguistik</li> <li>• <i>Deutsch IV schriftlich</i></li> <li>• <i>Deutsch IV mündlich</i></li> <li>• <i>Deutsche Grammatik I</i></li> <li>• Wahlkurs</li> </ul>

<sup>10</sup> An kolumbianischen Universitäten beträgt eine Unterrichtseinheit (UE) in der Regel 60 Minuten. Die meisten Veranstaltungen finden zweimal pro Woche à zwei UE statt. Die im Rahmen des Studiengangs angebotenen Sprachkurse umfassen vom ersten bis zum vierten Semester 12 UE pro Woche, im fünften und sechsten Semester 8 UE. Ein Semester dauert 16 Wochen. Der aktuelle Stundenplan ist unter der folgenden Internetadresse abrufbar: [https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/lenguas/application/files/3315/6884/1728/Malla\\_Curricular\\_Filologia\\_e\\_Idiomas.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/lenguas/application/files/3315/6884/1728/Malla_Curricular_Filologia_e_Idiomas.pdf) (Stand 02.02.2021).

Semester	Veranstaltung
Fünftes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahlkurs</li> <li>• <i>Deutsch V schriftlich</i></li> <li>• <i>Deutsch V mündlich</i></li> <li>• <i>Deutsche Grammatik II</i></li> <li>• <i>Deutsche Didaktik I</i></li> <li>• <i>Deutsche Landeskunde I</i></li> <li>• Forschungsmethodik</li> </ul>
Sechstes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahlkurs</li> <li>• <i>Deutsch VI schriftlich</i></li> <li>• <i>Deutsch VI mündlich</i></li> <li>• <i>Übersetzung I (Deutsch – Spanisch / Spanisch – Deutsch)</i></li> <li>• <i>Deutsche Didaktik II</i></li> <li>• <i>Seminar zur Abschlussarbeit I (auch auf Deutsch möglich)</i></li> </ul>
Siebtens Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Geschichte der deutschen Sprache</i></li> <li>• Wahlkurs im Bereich Linguistik</li> <li>• Wahlkurs</li> <li>• Wahlkurs</li> <li>• <i>Lehrpraktikum</i></li> <li>• <i>Deutsche Literatur I</i></li> <li>• <i>Seminar zur Abschlussarbeit II (auch auf Deutsch möglich)</i></li> </ul>
Achtes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahlkurs</li> <li>• Wahlkurs</li> <li>• Wahlkurs im Bereich Literatur- und Kulturstudien</li> <li>• Abschlussarbeit</li> </ul>

Betrachtet man die „lehrvorbereitenden“ Anteile des Studiengangs, stellt man fest, dass sich die DaF-spezifischen didaktisch-methodischen Inhalte auf zwei Seminare konzentrieren: Auf die Seminare Didaktik I (im fünften Semester) und Didaktik II (im sechsten Semester). Im Seminar Didaktik I werden die Grundlagen des Spracherwerbs, der kommunikativen Fertigkeiten und Unterrichtsmodelle vermittelt. Basierend auf diesen Inhalten sind die Studierenden im Anschluss verpflichtet, eine eigene Unterrichtseinheit zu planen und durchzuführen. Im Rahmen des Seminars Didaktik II absolvieren die SeminarteilnehmerInnen ein Vorbereitungspraktikum, in dem sie einen offenen Deutschunterricht auf Niveau A1 für HörerInnen aller Fakultäten anbieten. Das sechsmonatige Praktikum, in dem sie nicht nur hospitieren, sondern auch eigene Unterrichtseinheiten planen und durchführen, wird von einem Dozierenden des Studiengangs begleitet. Dabei können die Studierenden sich für eine der folgenden Institutionen entscheiden: die Universidad Nacional de Colombia, die Universidad de los Andes, das Goethe-Institut Kolumbien oder die Deutsche Schule in Bogotá.

Es sei an dieser Stelle betont, dass der didaktische Schwerpunkt des DaF-Studiengangs an der Universidad Nacional de Colombia auf der Erwachsenenbildung liegt. Dies hat u.a. pragmatische Gründe: Das Stellenangebot für DaF-



Lehrkräfte ist im universitären Bereich und in Sprachinstituten in der Erwachsenenbildung relativ groß. Dass die Studierenden kaum didaktisch-methodische Grundlagen für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an Schulen bekommen, könnte ein Nachteil sein. Von einer grundständigen DaF-Lehrerbildung sollte man ein umfangreicheres Lehrangebot im Bereich der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache für verschiedene Zielgruppen erwarten, das den AbsolventInnen fundierte Kenntnisse und Kompetenzen für die spätere Ausübung des Deutschlehrerberufs vermittelt. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass in den letzten Jahren Maßnahmen ergriffen wurden, um die didaktischen Kompetenzen der Studierenden im Bereich DaF für Kinder und Jugendliche zu erweitern. Dies soll am Beispiel der Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erläutert werden: Zwischen 2016 und 2017 hat das Goethe-Institut Kolumbien eine Fortbildungsreihe zum Thema „Deutsch für Jugendliche“ an der Universidad Nacional de Colombia durchgeführt. Die Studierenden des Deutsch-Studiengangs durften an den fünf Workshops aktiv teilnehmen und sich somit einen Überblick über Spiele und Materialien verschaffen, die sich für die DaF-Arbeit mit Jugendlichen einsetzen lassen.

#### Universidad del Atlántico

An der Universidad del Atlántico in Barranquilla gibt es seit der Einrichtung des zehensemestrigen Studiengangs *Licenciatura en Idiomas Extranjeros con énfasis en inglés y francés* im Jahr 1964 eine LehrerInnenausbildung in Deutsch als Fremdsprache.<sup>11</sup> Ziel des Studiengangs ist es, FremdsprachenlehrerInnen auszubilden, die drei Sprachen parallel unterrichten können. Im Rahmen dieses Studiums werden die Studierenden in primärer Instanz als Lehrkräfte für Englisch und Französisch ausgebildet. Allerdings wird zusätzlich Deutsch als Pflichtfach mit einem Stundenpensum von sechs Semesterwochenstunden bis zum vierten Semester angeboten. Die Studierenden sollen dabei das Niveau A2 des GER erreichen, was ihnen aber nicht immer gelingt. Vom fünften bis zum zehnten Semester haben die Deutschinteressierten die Möglichkeit, ihre DaF-Kenntnisse im Rahmen von Wahlfachkursen zu vertiefen. Es kann aber nicht immer garantiert werden, dass Sprachkurse für fortgeschrittene Lernende angeboten werden. Aus diesem Grund sind die Studierenden auf den Besuch von weiteren Kursangeboten angewiesen, bspw. die durch den DAAD geförderten Hochschulsommerkurse, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Universidad del Atlántico. Online: <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/idiomas-extranjeros> (Stand 28.08.2020).

<sup>12</sup> Wir möchten dem Kollegen Ricardo Escorcia von der Universidad del Atlántico für die Bereitstellung der Informationen danken.

### Universidad de los Andes

Eine weitere Möglichkeit der DeutschlehrInnenerausbildung bietet die Universidad de los Andes seit 1998 im Rahmen des achtsemestrigen Bachelorstudiengangs *Lenguas y Cultura* in Bogotá an.<sup>13</sup> Der Studiengang kombiniert kulturwissenschaftliche Studien mit einem Sprachenstudium. Studierende, die eine Ausbildung in Deutsch anstreben, entscheiden sich im Rahmen des Studiengangs für den Schwerpunkt Fremdsprachenpädagogik. Im Verlauf des Studiums werden sechs Sprachkurse angeboten, danach belegen die Studierenden vier deutsche Seminare mit den Schwerpunkten Literatur, Geschichte und Politik. Um an den deutschsprachigen Seminaren teilnehmen zu dürfen, müssen die Studierenden mindestens das Niveau B1 nachweisen. Darüber hinaus nehmen die Studierenden an Lehrveranstaltungen teil, die sich mit der deutschen Phonetik, Grammatik und der Schreibfertigkeit beschäftigen.

### Universidad de Antioquia

Anfang des neuen Jahrtausends herrschten in Kolumbien optimale Bedingungen für die Einrichtung eines Masterstudienganges mit Schwerpunkt DaF: Es bestand laut von Werder (2008: 6) eine „große Nachfrage nach einem berufsqualifizierenden Studiengang für diejenigen, die bereits über Lehrerfahrung, aber über keine theoretisch oder wissenschaftlich fundierte Ausbildung auf diesem Gebiet verfügen“.<sup>14</sup> Der Studiengang *Maestría en Lingüística, línea Alemán como Lengua Extranjera* wurde 2009 als neue Studien- und Forschungslinie des bereits seit 1990 bestehenden Studiengangs *Maestría en Lingüística*<sup>15</sup> an der Universidad de Antioquia in Medellín eingerichtet. Ziel der Studien- und Forschungslinie Deutsch als Fremdsprache ist es, eine wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Aus- und Fortbildung für DeutschlehrerInnen anzubieten, diese in die Forschungstätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache einzuführen und somit die Grundlage und die Voraussetzung für eine Promotion und für eine wissenschaftliche Laufbahn im Bereich DaF zu schaffen. Es handelt sich dabei um den ersten kolumbianischen DaF-Studiengang, der komplett auf Deutsch angeboten wird.

Der Master in Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache wird in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau (PH Freiburg)<sup>16</sup> als Doppelabschlussprogramm angeboten. Die Kooperation zwischen

<sup>13</sup> Universidad de los Andes. Online: <https://lenguas.uniandes.edu.co/index.php/programas/pregrado-en-lenguas-y-cultura/descripcion-del-programa> (Stand 28.08.2020).

<sup>14</sup> Freie Übersetzung aus dem spanischsprachigen Original: „Existe entonces una demanda importante de una carrera profesionalizante para aquellos que ya tienen experiencia en la enseñanza del alemán y carecen de formación teórica o científica en el área“ (Werder 2008: 6).

<sup>15</sup> Der spanischsprachige Studiengang *Maestría en Lingüística* wurde 1990 mit dem Ziel eingerichtet, NachwuchswissenschaftlerInnen im Bereich Sprachwissenschaft auszubilden.

<sup>16</sup> Online: <https://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/master-deutsch-als-zweit-und-fremdsprache/binationaler-master> (Stand 28.08.2020).

beiden Hochschulen sieht vor, dass die Studierenden beider Studiengänge Abschlüsse sowohl für den Master of Arts der PH Freiburg als auch für den Master in Linguistik der Universidad de Antioquia erhalten, wenn sie mindestens ein erfolgreiches Semester an der Partnerhochschule absolviert haben. Um am Doppelabschlussprogramm teilzunehmen, müssen die Studierenden nicht nur die Zulassungsvoraussetzungen ihrer Heimathochschule erfüllen und Deutsch auf mindestens B2-Niveau beherrschen, sondern auch das Exposé ihrer Forschungsarbeit, das fester Bestandteil der Bewerbungsunterlagen ist, vor einer Kommission verteidigen, die aus GutachterInnen beider Hochschulen besteht. Darüber hinaus beinhaltet die Kooperation zwischen beiden Hochschulen, dass DozentInnen der PH Freiburg Blockseminare in Medellín anbieten und die Zweitbetreuung der Masterarbeiten von den kolumbianischen Studierenden übernehmen. Genauso sind die DozentInnen der Universidad de Antioquia im Bewerbungsverfahren und bei der Betreuung der Masterarbeiten der Freiburger Studierenden beteiligt.

Das Studienangebot des kolumbianischen DaF-Masters umfasst Präsenzseminare zur Sprachlehrforschung, DaF-Didaktik und -Methodik, zur Sprachwissenschaft, Literatur und Landeskunde sowie zu aktuellen Forschungsmethoden. Nach der Gründung des Studiengangs im Jahr 2009 wurden die Studieninhalte neu konzipiert und den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden angepasst: Da sich die Studierendengruppe aus Personen zusammensetzt, die bereits über jahrelange Erfahrungen als DaF-Lehrkräfte verfügen, brauchen diese mehr wissenschaftliche Fundamente als praxisorientierte Inhalte. Aus diesem Grund wurde die wissenschaftliche Komponente des Studiengangs ausgebaut, u.a. durch die Einführung von Themenblöcken im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens. Das Studienpensum sieht folgendermaßen aus:<sup>17</sup>

**Tab. 2:** Curriculum des Masterstudiengangs DaF an der Universidad de Antioquia

Semester	Veranstaltung
Erstes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguistische Grundlagen; deutsche Sprache im Kontrast; akademische Textsorten (1)</li> <li>• Didaktik / Methodik DaF I: Zweitsprachenerwerbstheorie, Methodenkonzepte des Fremdsprachenunterrichts, Tendenzen aktueller fachdidaktischer Forschung (2)</li> <li>• Grundlagen und Formen wissenschaftlichen Arbeitens und fachspezifische Forschungsmethoden (3)</li> </ul>
Zweites Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachsprachen und Sprachen in Berufsfeldern; Textsorte Masterarbeit I (1)</li> <li>• Didaktik / Methodik DaF II: Fertigkeiten im Erwerb und Gebrauch einer Fremdsprache, Testen und Fördern, Unterrichts-</li> </ul>

<sup>17</sup> Der Übersicht halber ist jedes Studienfach mit einer Nummer gekennzeichnet: die Linguistikseminare mit einer „1“, die Didaktikseminare mit einer „2“ und die Forschungsseminare mit einer „3“. Bei den Seminaren handelt es sich um dreiwöchentliche Lehrveranstaltungen, zzgl. neun Semesterwochenstunden selbstständiger Arbeit pro Seminar.

Semester	Veranstaltung
	planung, Erstellung von Lehr- und Lernmedien, Aspekte der Mediendidaktik (2) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculumgestaltung und Lehrwerkanalyse (3)</li> </ul>
Drittes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtskommunikation; Textsorte Masterarbeit II (1)</li> <li>• Didaktik / Methodik DaF III: Begleitseminar zum Praktikum (2)</li> <li>• Vertiefung ausgewählter landeskundlicher und kulturgeschichtlicher Aspekte aus den deutschsprachigen Ländern (z.B. sprachliche Variation, Migrantenliteratur, Regionen und Multikulturalität, Zeitgeschichte, Politik und Gesellschaft) (3)</li> </ul>
Viertes Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textsorte Masterarbeit III (1)</li> <li>• Interkulturelle Studien: Literatur und Literaturwissenschaft kontrastiv, interkulturelle Kommunikation (3)</li> <li>• Erstellen der Masterarbeit</li> </ul>

Fragt man die AbsolventInnen des Masterstudiengangs nach den wichtigsten Charakteristika des Studiengangs, werden folgende Aussagen gemacht: Der Masterstudiengang wird vom Absolventen NG als *laboratorio de investigación*, also als „Forschungslabor“ definiert, das die Studierenden dazu auffordert, stets akademische Texte zu produzieren.<sup>18</sup> Darüber hinaus ist die Absolventin EH der Meinung, dass der Masterstudiengang ihr die Werkzeuge vermittelt hat, um wissenschaftlich zu schreiben. Die Absolventin PC fasst die Bedeutung des Masterstudiengangs wie folgt zusammen:

Der Masterstudiengang an der UdeA vermittelt sowohl praktische als auch wissenschaftliche Kompetenzen und bereitet so auf ein breites Berufsfeld vor. (...) Wir wurden in den Seminaren angeregt zu diskutieren, zu argumentieren, zu analysieren und zu reflektieren. Meiner Meinung nach ist all dies für den Beruf als DaF-LehrerInnen unerlässlich und nötig. (...) Der Masterstudiengang hat sowohl einen großen positiven Einfluss auf mein tägliches Tun ausgeübt, als auch meine Neugierde auf wissenschaftliche Arbeiten geweckt. Ich erkenne jetzt die Notwendigkeit, weitere Untersuchungen im DaF-Bereich in Kolumbien durchzuführen, und halte es für möglich eine Promotion in Deutschland durchzuführen.

Aus den obigen Statements wird folgendes ersichtlich: Der Masterstudiengang DaF stellt sich aufgrund der wissenschaftlichen Komponente als Plattform für NachwuchswissenschaftlerInnen dar. Dies ist vor dem Hintergrund der Förderung der DaF-Forschung in Kolumbien von besonderer Relevanz. Bedenkt man, dass die Studierenden im Laufe ihres grundständigen Studiums nicht immer die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens erwerben, kann der Masterstudiengang im

<sup>18</sup> Die Testimonials von den AbsolventInnen des Masterstudiengangs wurden im Rahmen der DAAD-Lektorintätigkeit von Lisette Mächler in den Jahren 2013-2016 gesammelt.

Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals die „Einheit von Forschung und Lehre“ in die Praxis umsetzen. So werden im Rahmen des DaF-Studiums Kompetenzen wie das „kritische[...] und analytische [...] Denkvermögen“, die „Argumentationsfähigkeit“, die „Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen“ und die „Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit“ (Pasternack 2008: 21) vermittelt. Durch das Verfassen eigener akademischer Texte – bspw. von Seminararbeiten, der „didaktische[n] Paralleltextart zum Wissenschaftlichen Artikel“ (Ehlich 2003: 20) – und die Durchführung von eigenen Forschungsarbeiten wird die wissenschaftliche Praxis von den Studierenden des DaF-Masterstudiengangs verlangt. Sie sollen im Laufe des Studiums eine Reihe von Kompetenzen erwerben und ihr Fachwissen erweitern, indem sie bspw. die wissenschaftliche Literatur rezipieren und diese kritisch einschätzen, wissenschaftliche Methoden erlernen und anwenden, verschiedene Schulen aus ihrer Disziplin kennenlernen und mit den Textsorten des Studiums und den wissenschaftlichen Formalia vertraut werden (vgl. Stezano Cotelto 2008: 35).

An dieser Stelle muss allerdings ein negativer Aspekt erwähnt werden: Die Anzahl der BewerberInnen um einen Studienplatz am Masterstudiengang blieb in den letzten Jahren gering, was anhand der folgenden Zahlen illustriert werden kann:

**Tab. 3:** Anzahl der BewerberInnen, Studierenden und AbsolventInnen am DaF-Masterstudiengang an der Universidad de Antioquia<sup>19</sup>

Jahr	2010-2011	2012-2013	2014-2015	2016-2017	2018-2019
BewerberInnen	7	7	4	7	5
StudienanfängerInnen	6	5	4	6	2
AbsolventInnen	5	5	2	6	2
Studierende der PH Freiburg			1	2016: 2 2017: 3	2018: 4 2019: 3

Wie die obige Tabelle zeigt, blieb die Anzahl der StudienbewerberInnen unter zehn pro Kohorte. Vor dem Hintergrund, dass der Masterstudiengang auf kolumbianischer Seite nur alle zwei Jahre startet, ist diese Zahl überschaubar. Auch wenn es für die Studierenden attraktiv sein kann, Teil einer kleinen Kohorte zu sein, kann die Universidad de Antioquia den Masterstudiengang nicht längerfristig finanzieren, wenn die Studierendenanzahl nicht steigt. Zurzeit werden interne Reformen des Masterstudiengangs durchgeführt, um dieser Problematik entgegenzuwirken.

<sup>19</sup> Wir möchten der Kollegin Kristina Müller von der Universidad de Antioquia für die Bereitstellung der angegebenen Daten danken.

### Sonstige Ausbildungsangebote

Nicht nur an Hochschulen werden DaF-Lehrkräfte in Kolumbien ausgebildet. Auch das Goethe-Institut verfügt über ein umfangreiches Angebot an Fortbildungskursen für DaF-Lehrkräfte, wie bspw. die Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL).<sup>20</sup> Und auch der DAAD unterstützt mit seinem Projekt Dhoch3 die akademische Ausbildung von DaF-Lehrenden in Kolumbien.<sup>21</sup> An dieser Stelle sei exemplarisch auf eine seit 2017 existierende Kooperation eingegangen: Es handelt sich um die Vereinbarung zwischen der Deutschen Schule in Bogotá – dem Colegio Andino – und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH Heidelberg). Das Colegio Andino bietet eine eigene schulinterne Ausbildung für DaF-Lehrkräfte nach dem deutschen Modell des Vorbereitungsdienstes an. Bei den auszubildenden LehrerInnen handelt es sich um BerufseinsteigerInnen, die in der Regel ein DaF-Studium abgeschlossen haben und im ersten Ausbildungsjahr schulpraktische Erfahrungen am Colegio Andino sammeln. Im Rahmen der Vereinbarung mit der PH Heidelberg studieren die „Lehrer in Ausbildung“ ein Jahr lang die Fächer Mathematik und naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht an der PH Heidelberg und erweitern ihr fachwissenschaftliches Spektrum.<sup>22</sup> Von der skizzierten Vereinbarung profitieren aber auch die Studierenden der PH Heidelberg, indem sie ihr integriertes Semesterpraktikum am Colegio Andino absolvieren können. Die Betreuung der PraktikantInnen geschieht vonseiten der Schule durch einen von der PH Heidelberg qualifizierten Ausbildungsberater und vonseiten der Hochschule durch einen Experten, der die fachdidaktische Betreuung per Videokonferenz durchführt.

Diese Zusammenarbeit kann als Beispiel dienen, um weitere Kooperationen im Land zu initiieren. Es wäre bspw. möglich, dass sich weitere Bildungseinrichtungen vor Ort mit deutschen Hochschulen absprechen, um ähnliche Vereinbarungen anzubahnen.

### 2.3 DaF-Forschung in Kolumbien

Betrachtet man das Forschungs Panorama zu Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien, ist das Ergebnis sehr überschaubar. Die Forschungsgruppe CEYLA – *Centro Internacional de Estudios Europeos y de Las Américas*/ Internationales Forschungszentrum für Europäische und Amerikanische Studien – betreibt Literaturstudien im klassischen Sinne. CEYLA wurde 2012 auf Initiative von Dozierenden und WissenschaftlerInnen der Hochschulen Universidad de Antioquia in Medellín und der Universität Gießen mit dem Ziel gegründet, komparatistisch zu

<sup>20</sup> Goethe Institut. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html> (Stand 28.08.2020).

<sup>21</sup> DAAD. Online: <https://www.daad.de/dhoch3> (Stand 02.02.2021).

<sup>22</sup> Online: <https://www.ph-heidelberg.de/presse-und-kommunikation/presse-mitteilungen/pressemitteilungen/details/internationalisierung-4.html?C=1&cHash=367fa9d4bb0a0dd7834b6d8f75789d72> (Stand 02.02.2021).

arbeiten und verschiedene literaturwissenschaftliche Themen aus deutscher und aus lateinamerikanischer Perspektive zu behandeln. Ergebnisse ihrer Forschungsarbeiten sind im Sammelband *Intolerancia y Globalización: fenómenos lingüísticos y literarios* zusammengestellt (vgl. Neira; Werder 2014).

Aus der kolumbianischen Deutschforschung, die sich vorwiegend DaF-orientierten didaktisch-methodischen und linguistischen Themen widmet<sup>23</sup>, sind in exemplarischer Form mehrere Untersuchungen zu erwähnen.

Mejía (2013)<sup>24</sup> beschäftigt sich mit den Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen der Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht in Kolumbien. Der Autor führt eine empirische Untersuchung in einem autonomiefördernden Fremdsprachenzentrum an einer kolumbianischen Universität durch und kommt zu dem Ergebnis, dass bei der Lernerautonomie der „affektiven Dimension“ eine große Bedeutung zukommt. Ferner stellt er fest, dass die kolumbianische Probandengruppe „in ihrer Lernpraxis [...] das bewährte, auf Instruktion beruhende Lernen“ (ebd. 308) bevorzugt. Nichtsdestotrotz sollte „im kolumbianischen universitären Bereich die Gestaltung autonomiefördernder Fremdsprachenlernarrangements angestrebt werden“ (ebd. 313). Das „Lernberatungsangebot“ könnte mit Elementen des *Blended learning* unterstützt werden. Dafür müssten aber im Voraus die erforderlichen Voraussetzungen geschaffen werden, wie z.B. die Ausbildung von guten SprachlernberaterInnen (ebd.).

Clavijo (in Arbeit)<sup>25</sup> beschäftigt sich in ihrem Promotionsprojekt „Lernfaktor Emotionen“ mit dem Einfluss von Emotionen auf den Prozess des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung stehen die Fragen, wie Studierende und Dozierende mit ihren Emotionen umgehen und welche Emotionen im Deutschunterricht an der Universidad Nacional de Colombia überwiegen. Die Emotionen sollen mit wissenschaftlichen Methoden erfasst werden.

In ihrer linguistischen Untersuchung beschäftigt sich Mächler<sup>26</sup> (2020) mit Texten, die von kolumbianischen Studierenden im Rahmen einer sprach- und kulturübergreifenden akademischen Sozialisation verfasst wurden. In der empirischen Untersuchung rekonstruiert sie den Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der L1 Spanisch und in der L2 Deutsch. Dabei entwirft sie ein grundlegendes Mo-

---

<sup>23</sup> Es war uns leider nicht möglich, Zugang zu allen Untersuchungen zu bekommen, die sich in der kolumbianischen DaF-Forschung positionieren lassen. In den letzten Jahren sind Arbeiten von kolumbianischen WissenschaftlerInnen entstanden, die zwar einen DaF-Fokus haben, aber nicht spezifisch den DaF-Bereich in Kolumbien thematisieren. Diese Untersuchungen haben wir hier nicht berücksichtigt. In diesem Zusammenhang sei exemplarisch die Dissertation von Lali Barrera (2017) über die Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte erwähnt.

<sup>24</sup> Alfonso Mejía leitet den DaF-Studiengang an der Universidad Nacional de Colombia.

<sup>25</sup> Claudia Clavijo ist Dozentin im DaF-Studiengang der Universidad Nacional de Colombia und Deutschlehrerin am Goethe-Institut Kolumbien.

<sup>26</sup> Lissette Mächler war sieben Jahre lang akademische Mitarbeiterin des DaF-Masterstudiengangs an der Universidad de Antioquia; 2012 bis 2016 war sie als DAAD-Lektorin in Medellín tätig.

dell zum Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch, welches einem u-förmigen Entwicklungsverlauf entspricht. Dieser bestätigt sich in der Realisierung einzelner sprachlicher Ausdrücke wie des „wissenschaftlichen Ich“ und des „wissenschaftlichen Wir“, der „polyphonen Intertextualität“, der expliziten konzessiven Argumentation, der Kritik an der Forschungsliteratur und der Begriffsdefinition. Zudem zeigen sich in ihrem Korpus kulturspezifische Schwierigkeiten, die auf die schematische Übertragung von eigenkulturellen Textmustern auf das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zurückzuführen sind.

Auch die Masterarbeiten, die im Rahmen des bilateralen Masterstudiengangs in Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Universidad de Antioquia entstanden sind, haben einen Beitrag zur DaF-Forschung in Kolumbien geleistet. Zu den bisher erforschten Themen gehören u.a. die Verbesserung der Rechtschreibung bei jungen kolumbianischen DaF-Lernenden, Interventionsstudien zum Training bestimmter Phoneme durch den Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht, der Entwurf einer schreibprozessorientierten Übungstypologie zwecks Analyse und Verfassen der Textsorte Bewerbungsanschreiben, die Prozessierung von Possessivpronomen anhand subjektiver Theorien, die Vermittlung landeskundlicher Aspekte im frühen DaF-Unterricht, der Mathematikunterricht in der Fremdsprache Deutsch, die germanische Interkomprehension und die Profilbeschreibung von DaF-Lehrkräften in Kolumbien.

Im Bereich der angewandten DaF-Forschung ist zudem hervorzuheben, dass der kolumbianische Deutschlehrerverband APAC sich 2014 der Herausforderung gestellt hat, die Zeitschrift der lateinamerikanischen Deutschlehrerverbände „DaF-Brücke“ herauszugeben. Dort sind Beiträge zur Methodik und Didaktik, zu den DaF-Tendenzen aus Lateinamerika und zu aktuellen Themen aus der lateinamerikanischen DaF-Forschung zu finden (vgl. DaF-Brücke 2014).

NachwuchswissenschaftlerInnen wird auf Tagungen die Möglichkeit gegeben, ihre Forschungsarbeiten zu präsentieren: Im Rahmen der Cátedra Europa<sup>27</sup> findet seit 2008 jährlich eine DeutschlehrerInnentagung an der Universidad del Norte in Barranquilla statt, bei der sowohl angehende als auch etablierte WissenschaftlerInnen ihre Forschungsprojekte vorstellen können. Im Rahmen des fünfzehnjährigen Bestehens des kolumbianischen Deutschlehrerverbandes APAC fand 2015 die Jubiläumstagung an der Universidad de los Andes statt, in der Beiträge von der Chamisso-Literatur über deutsche Geschichtsbücher bis zu Videotutorials im Unterricht vorgestellt wurden.<sup>28</sup> Bei der letzten großen Veranstaltung für DaF in Kolumbien handelt es sich um den bereits erwähnten Dritten Andinen Deutschlehrerkongress<sup>29</sup>, der im September 2019 stattfand und an dem sich über 250 Lehren-

<sup>27</sup> Universidad del Norte. Online: <https://www.uninorte.edu.co/web/catedra-europa/-que-es-catedra-europa> (Stand 28.08.2020).

<sup>28</sup> APAC-Jubiläumstagung. Online: <https://www.idvnetz.org/Dateien/APAC.pdf> (Stand 28.08.2020).

<sup>29</sup> Dritter Andiner Deutschlehrerkongress. Online: <https://idvnetz.org/content/blog/3-andiner-deutschlehrerkongress> (Stand 28.08.2020).



de, Studierende und Forschende aus der Region, aber auch aus den deutschsprachigen und anderen europäischen Ländern beteiligten. Die fünf im Kongress vertretenen Sektionen – Deutsch im universitären Bereich, Frühsprachlicher Deutschunterricht, Interdisziplinäre Grundlagen der DaF-Vermittlung, Deutsch für den Beruf sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung für DeutschlehrerInnen – zeigen das breite Spektrum der DaF-Schwerpunkte, die in Kolumbien auf Interesse stoßen. Rückmeldungen von TagungsteilnehmerInnen heben die hohe Qualität der Beiträge sowie Kolumbien als Standort hervor.

### 3 Herausforderungen für DaF in Kolumbien

Der DeutschlehrerInnenberuf gilt in Kolumbien als brotlose Kunst. Allerdings fehlen bisher umfassende Untersuchungen über die Arbeitsbedingungen von Deutschlehrenden in Kolumbien. Im Jahr 2012 führte Clavijo als Vorsitzende des kolumbianischen Deutschlehrerverbandes (APAC) eine Umfrage zum Thema durch, wobei u.a. Aspekte wie Art des Arbeitsvertrags und Vergütung der Unterrichtseinheit abgefragt wurden. An der Umfrage haben sich nur acht Lehrende beteiligt, weswegen die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Trotzdem zeichnen sich Tendenzen ab, die die Bedingungen der Deutschlehrenden in Kolumbien widerspiegeln: Viele Sprachlehrende sind gleichzeitig bei unterschiedlichen Arbeitgebern beschäftigt, sie erhalten lediglich befristete Arbeitsverträge und müssen ihre Kranken-, Sozial- und Rentenversicherung selbst zahlen. Diese Angaben müssten in einer größeren Studie verifiziert werden, an der Lehrkräfte aus dem ganzen Land teilnehmen.

In Netzwerk-Deutsch-Sitzungen wird kontinuierlich auf den Mangel an qualifizierten DaF-Lehrkräften in Kolumbien hingewiesen. Eventuell hängt dieser mit den eben genannten Arbeitsbedingungen der Lehrenden zusammen. Hinzu kommt, dass die Fluktuation der Lehrkräfte sehr hoch ist. Viele aus den DACHL-Ländern stammende Lehrkräfte lassen sich nur für einen begrenzten Zeitraum im Land nieder, worunter die Entwicklung und Kontinuität langfristiger Projekte und die Zusammenarbeit mit den kolumbianischen KollegInnen leidet. Aber auch hier können die Hochschulen mit DaF-Studiengängen einen Beitrag leisten, indem sie ihre Studienprogramme und Curricula auf die Bedürfnisse des DaF-spezifischen Markts in Kolumbien abstimmen: Deutsche Schulen brauchen dringend Lehrkräfte, die in den Fächern sprachsensibel unterrichten können und in den Bereichen *Content Language Integrated Learning* (CLIL) und *Deutscher Fachunterricht* (DFU) ausgebildet worden sind. Zukünftige DaF-Lehrkräfte sollten zudem in der Lage sein, Deutsch für Kinder oder Jugendliche anzubieten. Es sollten zudem neue Schwerpunkte entstehen, bspw. im Bereich der Fachsprachen: Seit zwei Jahren rekrutieren deutsche Firmen kolumbianische Fachkräfte im Bereich der Pflege, die über gute Deutschkenntnisse verfügen müssen. DaF-Lehrkräfte sollten also in der Lage sein, Sprachkurse mit verschiedenen Schwerpunkten zu erteilen, so etwa Deutsch für

Mediziner oder Pflegekräfte. Es ist zu vermuten, dass die Nachfrage nach diesen Kursen vor allem aufgrund des neuen Fachkräfteeinwanderungsgesetzes weiter steigen wird. Jetzt schon bietet bspw. das Goethe-Institut im Rahmen von Vereinbarungen mit Rekrutierungsfirmen Intensivsprachkurse für PflegerInnen an.

Aufgrund der geographischen Lage Kolumbiens und der eher zentralistischen Verwaltungsstrukturen verlassen KolumbianerInnen ungern die Hauptstadt, um „in der Provinz“ einen Studiengang zu absolvieren. Aus diesem Grund wäre es erforderlich, einen Masterstudiengang im Bereich DaF in Bogotá einzurichten, obwohl bereits die Möglichkeit besteht, diesen in Medellín zu absolvieren und – wie bereits oben erwähnt – der dortige Masterstudiengang an geringen Bewerberzahlen leidet. Die Realität sieht so aus, dass von den ca. 360 DaF-Lehrkräften, die es in Kolumbien gibt, 200 in Bogotá ansässig sind (vgl. Clavijo 2014: 7) und sich viele von ihnen – u.a. Graduierte des Studiengangs an der Universidad Nacional – einen Masterstudiengang im Bereich Fremdsprachen an der Universidad Nacional de Colombia wünschen.<sup>30</sup> Insofern ist davon auszugehen, dass die Einrichtung eines DaF-Masterstudiengangs in Bogotá auf Resonanz stoßen würde.

Durch die geografische Entfernung zu den deutschsprachigen Ländern und die beschränkten Anwendungsmöglichkeiten der deutschen Sprache ist es für kolumbianische Deutschlehrende nicht einfach, ein hohes Sprachniveau (C1-C2) aufrecht zu erhalten. Der Austausch mit deutschsprachigen KollegInnen oder Lehrenden mit sehr guten Sprachkenntnissen durch bspw. Fortbildungsseminare trägt dazu bei, dass ein angemessenes sprachliches Niveau gepflegt wird.

Des Weiteren fehlt es an passenden Materialien für den universitären Deutschunterricht in Kolumbien. Die verwendeten DaF-Lehrwerke entsprechen in der Regel nicht den hohen Anforderungen des Unterrichts in der Hochschulbildung. An dieser Stelle sei ein Beispiel aus dem englischsprachigen Bereich genannt: Im Jahr 2016 entwickelte das kolumbianische Bildungsministerium in Zusammenarbeit mit Englischlehrenden aus verschiedenen kolumbianischen Regionen, dem British Council und dem Richmond-Verlag die Schulbücher *English, Please!* für öffentliche Schulen in Kolumbien.<sup>31</sup> Ein ähnliches Projekt ließe sich für den DaF-Bereich in Kolumbien durchführen: Mit der Beratung von ExpertInnen aus deutschsprachigen Ländern, von kolumbianischen WissenschaftlerInnen aus dem Bereich DaF und von DaF-Lehrkräften in Kolumbien und in Zusammenarbeit mit den DaF-Studiengängen wäre es denkbar, Lehrwerke für den universitären Deutschunterricht in Kolumbien zu entwickeln, die übrigens auch einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten könnten.

<sup>30</sup> In Akkreditierungsprozessen des Programms *Filología e Idiomas* haben Graduierte den Wunsch geäußert, dass die Universidad Nacional ein Masterprogramm im Bereich Fremdsprachen anbietet.

<sup>31</sup> Der Verlag Santillana in Kolumbien beschreibt dieses Projekt unter: <https://rutamaestra.santillana.com.co/textos-escolares-para-aprender-ingles-y-fomentar-la-colombianidad-en-colegios-oficiales-del-pais/> (Stand 02.02.2021).

## 4 Desiderate

Der vorliegende Beitrag beleuchtet das aktuelle Panorama zu Deutsch und zu DaF in Kolumbien aus verschiedenen Perspektiven. Darüber hinaus lassen sich einige Desiderate konstatieren, die im Folgenden genannt werden.

Was die bestehenden Aus-, Weiter-, und Fortbildungsmaßnahmen betrifft:

- Das curriculare Angebot der bisherigen Studiengänge mit Schwerpunkt DaF sollte ausgebaut werden. Aufgrund der steigenden DeutschlerInnenzahlen im Schulbereich und der Nachfrage nach fachspezifischen Kursen sollten die Hochschulen Module zu *Deutsch für Kinder und Jugendliche* bzw. im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens sowie *Fachsprache Deutsch als Fremdsprache* in ihr Pensum integrieren. Dies könnte im Rahmen von Kooperationen mit deutschen Partnerhochschulen oder den in Kolumbien ansässigen Mittlerorganisationen – bspw. dem Goethe-Institut, dem DAAD – umgesetzt werden.
- Darüber hinaus wäre der Bereich CLIL in die DaF-Studiengänge einzubetten. Dazu gehört der Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts, d.h. der speziellen Vermittlung von fachlichen Inhalten mit Sprachförderungsmaßnahmen.
- Das bestehende Masterprogramm in Medellín muss verstärkt werden: Die Teilnehmendenzahlen sollten erhöht werden, ohne dass die Qualität des Studiengangs darunter leidet. Darüber hinaus sollte überprüft werden, ob das Angebot an neuen Master- oder Ausbildungsprogrammen in DaF, Germanistik und Übersetzung erweitert werden kann.
- Die Gründung eines Promotionsstudiengangs mit Schwerpunkt Deutsch/Germanistik/DaF scheint der nächste logische Schritt zu sein, um qualitative Forschungsarbeit zu Deutsch und Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien zu garantieren und zu fördern.
- Die Entwicklung von Materialien für den universitären Deutschunterricht in Kolumbien könnte ein langfristiges Projekt darstellen, an dem sich verschiedene Akteure beteiligen.
- Das Angebot von Fortbildungs- und Weiterbildungsseminaren durch den kolumbianischen Deutschlehrerverband APAC, das Goethe-Institut und die Deutschen Schulen sollte ausgebaut werden, wobei die aktuellen technischen Möglichkeiten – wie digitale Lernplattformen – genutzt werden könnten. Zudem dienen Fortbildungsmaßnahmen auch dem Austausch mit deutschsprachigen Lehrenden und ForscherInnen.
- Vor dem Hintergrund, dass kolumbianische DaF-SprecherInnen Unterstützung beim Verfassen von bestimmten Textsorten in der Fremdsprache Deutsch benötigen, könnte sich die Einrichtung eines Schreibzentrums bzw. eines Schreiblabors als gewinnbringend herausstellen. Dabei könnten ausgebildete SchreibberaterInnen DaF-LernerInnen bei

folgenden Fragen unterstützen: Wie verfasse ich ein Bewerbungsschreiben, einen Lebenslauf oder ein Motivationsschreiben auf Deutsch? Wie und wozu wird ein Exposé verfasst? Worauf muss ich beim Verfassen akademischer und/oder wissenschaftlicher Texte achten? Das Schreibzentrum ließe sich in der Pilotphase an einer der Hochschulen einrichten, die bereits über einen DaF-Studiengang verfügt. Das Zentrum könnte auch zur DaF-Forschung in Kolumbien beitragen.

Im Zusammenhang mit der DaF-Forschung:

- Die kolumbianische Deutsch-Forschung hat Ausbaupotenzial. So wären z.B. weitere methodisch-didaktische und linguistische Untersuchungen wünschenswert. Qualitative und quantitative Untersuchungen sollten durchgeführt werden, um die Situation der deutschen Sprache in Kolumbien zu erfassen. Hier ließe sich über die Möglichkeit nachdenken, ein Sonderheft zur DaF-Forschung in Kolumbien bzw. in Lateinamerika herauszugeben.
- Bereits 2010 haben Rüger und Mejía (2010: 1712) den Wunsch geäußert, solide Forschungslinien aufzubauen. Diesem Desiderat nachzukommen bleibt Aufgabe der zurzeit in Kolumbien tätigen DaF-ForscherInnen.

Nationale und internationale Kooperationen:

- Die Zusammenarbeit zwischen den existierenden DaF-Studiengängen muss gestärkt werden. Diese sollte nicht nur von engagierten Personen in den einzelnen Institutionen abhängig sein, sondern in den Strukturen verankert werden.
- Die Universitäten mit DaF-Studiengängen sollen gezielt den Dialog mit den Schulen, Partnerhochschulen und den Mittlerorganisationen suchen, um ihre Curricula auf die Bedürfnisse der DaF-Lehrkräfte-Arbeitgeber anzupassen.<sup>32</sup>
- Die Zusammenarbeit mit den Ländern aus der Region sollte intensiviert werden.
- Das Netzwerk der kolumbianischen DaF-LehrerInnen, die bereits dank APAC in einem Verband organisiert sind, sollte ausgebaut und systematisiert werden. Auch DaF-ForscherInnen sollten sich in einer Forschungsgruppe oder einem Verband organisieren.
- Gremien wie das Netzwerk Deutsch könnten für die Systematisierung von Daten sorgen, indem z. B. eine einheitliche Datenbank zu Deutsch

<sup>32</sup> Der Dritte Andine Deutschlehrerkongress dient hier als Beispiel für eine gelungene Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren: der Universidad de Los Andes, der Universidad Nacional de Colombia, dem DAAD, dem Goethe-Institut Kolumbien, dem kolumbianischen Deutschlehrerverband APAC und der Deutschen Botschaft.

in Kolumbien angelegt wird. Dort könnten sowohl die DeutschlerInerInnen und -lehrerInnenzahlen als auch die Anzahl der in Kolumbien tätigen WissenschaftlerInnen erfasst werden.

Im Schulbereich:

- Laut Informationen des Goethe-Instituts Kolumbien ist die Entwicklung von Zahlen und Unterrichtsqualität im Schulbereich sehr erfreulich. Allerdings kann die Nachhaltigkeit nur dadurch gewährleistet werden, dass in Kolumbien das Bewusstsein dafür erhöht wird, dass Zweisprachigkeit nicht gleichbedeutend mit Spanisch und Englisch ist. Dieser Forderung schließen wir uns an.

Insgesamt lässt sich für die Situation des Deutschen als Fremdsprache in Kolumbien festhalten, dass die erfreuliche Entwicklung der letzten Jahre als Anlass dafür genommen werden sollte, die bestehenden Angebote systematisch zu überprüfen und im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel aller DaF-Akteure zu steuern. Die Institutionen, die sich dem Deutschen als Fremdsprache widmen, sollten sich als strategische Partner verstehen, sich besser miteinander vernetzen und zur Konsolidierung und zum Ausbau von Angeboten beitragen. Bestehende Netzwerke – wie das Netzwerk Deutsch und der kolumbianische Deutschlehrerverband – müssten dabei eine Schlüsselrolle übernehmen: Sie sollten verstärkt als Brücke zwischen den Interessen der kolumbianischen DeutschlerInerInnen und den im Land tätigen Institutionen mit DaF-Schwerpunkt dienen. Darüber hinaus müssen sie sich für die Rechte und bessere Arbeitsbedingungen von DaF-Lehrkräften einsetzen sowie die Kontinuität bestehender Anstrengungen gewährleisten. Es ist wichtig, fortdauernd die Bedürfnisse des DaF-Marktes zu überprüfen und DaF-LehrerInnen, DaF-ForscherInnen und generell im DaF-Bereich tätige Personen zu gemeinsamen städteübergreifenden Projekten zu motivieren.

## Literatur

Auswärtiges Amt (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.*

Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro\\_Deutschlerhebung\\_final2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlerhebung_final2.pdf) (Stand 02.02.2021).

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020.*

Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro\\_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf) (Stand 22.01.2021).

Barrera, Lali (2017): *Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte* [unveröffentlichte Dissertation an der Universität Leipzig im Fach Deutsch als Fremdsprache].

- Clavijo, Claudia (2014): Die deutsche Sprache in Kolumbien. Eine Umfrage zu Lernerzahlen. In: *DaF-Brücke* 13, 6-9.
- DAAD (2018): *Kolumbien. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsort 2018*. Online: [https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/kolumbien\\_daad\\_bsa.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/kolumbien_daad_bsa.pdf) (Stand 02.02.2021).
- DAAD (2019): *Kolumbien. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. DAAD-Ländersachstand*. Online: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/laenderinformationen/amerika/kolumbien\\_daad\\_sachstand.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/amerika/kolumbien_daad_sachstand.pdf) (Stand 28.08.2020).
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin/New York: De Gruyter, 13-28.
- Mächler, Lisette (2020): *Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch*. Berlin u.a.: Lang. (=DaF und DaZ in der Diskussion, Bd. 14)
- Mejía, Alfonso (2013): *Wenn und wie Lernerrollen ausgehandelt werden. Eine Studie zu den Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen der Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht in Kolumbien*. Online: [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2655717/2655718/Wenn\\_und\\_wie\\_Lernerrollen\\_ausgehandelt\\_werden\\_-\\_AM\\_-\\_11.02..pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2655717/2655718/Wenn_und_wie_Lernerrollen_ausgehandelt_werden_-_AM_-_11.02..pdf) (Stand 25.11.2019).
- Neira, Edison; Werder, Sophie von(2014): *Intolerancia y Globalización: fenómenos lingüísticos y literarios*. Frankfurt/ Main: Lang.
- Pasternack, Peer (2008): Die Einheit von Forschung und Lehre. In: *duz Magazin* 5, 2, 20-21.
- Rüger, Antje (2012): Fragen und Entscheidung bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 15, 2, 81-98.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studenten. Eine empirische Sprachanalyse*. München: iudicium.
- Werder, Sophie von (2008): Una maestría en alemán para Colombia: condiciones, avances y perspectivas. In: *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras* 2, 2, 1-6.

# DaF in Ecuador: vom Dilemma der Professionalisierung

*Kathrin Schneider & Hendriĳe Palm*

Este texto se inscribe en una amplia discusión sobre modelos de alta calidad de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como también de su continuo desarrollo. Se tematizan potenciales tensiones entre las condiciones favorables para el desarrollo de la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras por un lado y la creciente orientación de la gestión de instituciones educativas de tercer y cuarto nivel conforme a índices empresariales por el otro. Tomando como ejemplo el anterior Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), las autoras reflexionan acerca de las dificultades que se presentan en el contexto regional actual para el desarrollo (continuo) de la calidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Dilemmas are neither problems to be solved nor issues to be faced. Problems are presumed solvable; issues can be negotiated and thus are resolvable. As we use the term in this chapter, we assert that dilemmas reveal deeper, more fundamental dichotomies. They present situation [sic] with equally valued alternatives. As a consequence, dilemmas cannot be solved or resolved.

(Ogawa u.a. 1999: 278, zitiert nach Hoyle 2008: 285)

## 1 Einleitung

In diesem Beitrag wird beispielhaft die aktuelle Situation und die jüngste tiefgreifende Umstrukturierung der Sprachenabteilung der Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) aufgegriffen, um die Schwierigkeiten darzustellen, die im aktuellen regionalen Kontext für die (Weiter-)Entwicklung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts Deutsch bestehen. Die päpstlich katholische Universität Ecuadors (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, im Folgenden PUCE), die im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht bisher eine Sonderstellung im Land einnahm, löste zum 30.06.2019 ihre Fremdsprachenabteilung als Teil der Universität (*Departamento de Lenguas Modernas*) auf und änderte das Beschäftigungsverhältnis der bislang dort tätigen Sprachlehrkräfte. Die Fremdsprachenlehre soll nunmehr einem Konzept von allgemein fortbildenden Fremdsprachenkursen weichen, für das andere Regelungen als die der universitären Lehre geltend gemacht werden. Beispielsweise können Schüler und Schülerinnen Kurse belegen (nicht mehr nur Lernende mit Abitur), die Wochentage, Uhrzeiten und Modalitäten für Kurse werden flexibilisiert und vor allem brauchen Lehrende keinen Hochschulabschluss mehr als Grundvoraussetzung für ihre Anstellung und können in kurzfristig auflösbaren Arbeitsverhältnissen unter Vertrag genommen werden.

Im Gegensatz zu dieser neuen Situation werden hier die Möglichkeiten veranschaulicht, die z.B. an der Deutschabteilung der PUCE durch die *Professionalisierung* und das *Forschungsnabe Lehren* ihrer MitarbeiterInnen im Zeitraum 2014–2019 unter förderlichen Rahmenbedingungen erschlossen werden konnten. Die Umstrukturierung der Abteilung führte leider zu einer grundlegenden Veränderung dieser Rahmenbedingungen und ist ein Rückschlag für die Professionalisierung der Sprachlehrenden. Gleichzeitig ist es mittlerweile weltweit selten, dass Sprachlehrende als Dozierende mit Forschungstätigkeit angesehen werden. Ihre zeitweilig besondere Stellung an der PUCE für den genannten Zeitraum war eine Ausnahme und soll deshalb hier gewürdigt werden.

Die Verwendung des Begriffs Professionalisierung bezieht sich in diesem Beitrag „auf die Prozesse der Entwicklung von Professionalität“, wohingegen Professionalität auf die „Praxis [...] und [...] spezifische Qualität des beruflichen Handelns“ (Horn 2016: 155f.) verweist. Im Vordergrund steht somit das „Verständnis hinsichtlich des allgemeinen Kompetenzkerns einer ‚guten LehrerIn‘“ (Riemer 2018: 133), insbesondere der Anspruch an Sprachlehrkräfte, „die Lern- und Entwicklungsprozesse der LernerInnen als *reflective practitioners* [...] in einem durch je spezifische sprachen- und bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie von Rollen- und Professionserwartungen geprägten Umfeld – idealerweise in einer durch gemeinsames Rollenverständnis und durch Austausch-, Kooperations- und Entwicklungsbestreben geprägten *community of practice* [zu begleiten]“ (ebd.). Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, sind laut Riemer eine Reihe von grundlegenden, andauernd weiterzuentwickelnden „Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Überzeugungen und Haltungen“ unabdingbar, die von ausgeprägter Reflexionsbereit-



schaft und -fähigkeit über einen signifikativen Kompetenzvorsprung in der zu erlernenden L2 und Wissen darüber reichen, wodurch sich der L2-Aneignungsprozess auszeichnet, bis hin zu Kompetenzen auf dem Gebiet der Diagnostik, Didaktik und Methodik, der gegenstandsangemessenen, lernerorientierten und autonomiefördernden Unterrichtsplanung (ebd.: 133f.). Es ist leicht zu erkennen, dass dieses Anforderungsprofil an Sprachlehrkräfte in seiner Beschreibung komplex und anspruchsvoll ist und deshalb unwahrscheinlich, ihm innerhalb eines kurzen Zeitraums gerecht werden zu können.

In den folgenden Abschnitten wird darum im Zusammenhang mit dem Begriff *Professionalisierung* zunächst ein Überblick über die wichtigsten Angebote und Möglichkeiten, Deutsch als Fremdsprache in Ecuador zu lernen und zu lehren, geliefert. Danach werden Aspekte der Fortbildung von Lehrpersonen im lokalen Kontext vorgestellt, um anschließend auf die spezifische Situation der Sprachlehrkräfte an der PUCE einzugehen. Anhand der universitär eingebetteten DaF-Lehre der PUCE können die zeitweise ausgesprochen günstigen Bedingungen einer umfassenden Professionalisierung von DaF-Lehrpersonen und die kurzfristig zu beobachtenden Erfolge aufgezeigt werden. Der Beitrag endet mit Überlegungen zu einem prinzipiengeleiteten kontextgebundenen Verständnis der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden.

## 2 DaF in Ecuador lernen und lehren

Ecuador liegt im Nordwesten Südamerikas, mit Grenzen zu Kolumbien im Norden und Peru im Süden und Osten. Es stellt mit 283.561 km<sup>2</sup> zwar eines der kleineren Länder Südamerikas dar, ist unter diesen mit knapp 17 Millionen EinwohnerInnen jedoch eines der bevölkerungsreichsten. Das Land teilt sich in die vier geografischen Zonen Amazonas, Hochland, Küste und Galapagos, die jeweils eigene Klimata und Subklimata mit spezifischer Flora und Fauna aufweisen. Die Hafenstadt Guayaquil im Süden des Landes ist mit 3,3 Millionen Menschen im Ballungsraum die größte Stadt und wichtigstes ökonomisches Zentrum des Landes. Quito, die zweitgrößte Stadt im Land (etwa 2,7 Millionen Einwohner), liegt im Hochland, ist die Hauptstadt und administratives Zentrum. Cuenca ist mit ca. 330.000 Einwohnern die drittgrößte Stadt des Landes. Das BIP pro Kopf (PPP) liegt bei 11.500 US\$ (2017), womit Ecuador laut The World Fact Book (2017)<sup>1</sup> Platz 133 von 229 Ländern und Gebieten einnimmt. Nach Informationen von Ecuador en Cifras (2010)<sup>2</sup> liegt die durchschnittliche Schulzeit bei etwa neun Jahren, was bedeutet, dass die Mehrheit der EcuadorianerInnen keinen Sekundarabschluss besitzt und folglich relativ wenige einen Hochschulabschluss. Die Lebensrealitäten unter-

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2004rank.html> (Stand 30.06.2020).

<sup>2</sup> Vgl. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo\\_educacion\\_censo\\_poblacion\\_vivienda.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf) (Stand 30.06.2020).

scheiden sich jedoch stark zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung sowie innerhalb der städtischen Bevölkerung, je nach sozialer Verwurzelung in einem Umfeld mit großer sozialer Ungleichheit.

In Ecuador gibt es keinen universitären germanistischen Studiengang. Eine etablierte, formalisierte hochschulische Lehrerausbildung für Fremdsprachen gibt es nur für Englisch und ganz vereinzelt für andere Sprachen, wie beispielsweise Französisch im Rahmen des Studiengangs *Plurilingüe* der staatlichen Universidad Central del Ecuador (UCE). Obwohl die UCE eine öffentliche Universität ist, also bei weitem nicht so teuer wie die privaten, ist zu beachten, dass ein neunsemestriges Fremdsprachenstudium als schlechte Investition angesehen wird, da das Gehalt von Lehrkräften niedrig ist und Aufenthalte im Zielsprachenland bei den wenigsten Studierenden im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten liegen.

Je nach Zielgruppe gibt es in Ecuador verschiedene institutionelle und private Angebote und Möglichkeiten Deutsch als Fremdsprache zu lernen, und dementsprechend unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen und Anstellungsvoraussetzungen für Lehrende. Zu unterscheiden sind im Wesentlichen Angebote für Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene an Deutschen Schulen der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA), nationalen Bildungseinrichtungen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH-Schulen), privaten Sprachinstituten, mit Privatlehrern und institutionelle Angebote von Universitäten. Bevor detailliert auf die universitäre Sprachabteilung der PUCE in Quito eingegangen werden kann, soll ein hinführender Überblick über die anderen Angebote und über die bildungspolitische Rahmensituation in Ecuador gegeben werden.

Deutsch als Fremdsprache wird für die Zielgruppen Kinder und Jugendliche zum einen an den drei Deutschen Auslandsschulen im Land unterrichtet, die sich in der Hauptstadt Quito, der größten Stadt an der Küste – Guayaquil – und im südlichen Cuenca befinden. An diesen Schulen ist der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ der ZfA (2009)<sup>3</sup> die Grundlage der Entwicklung von Curricula, Gestaltung von Unterricht und Evaluation der Lernergebnisse. DaF-Lehrende an diesen Schulen sind meist aus Deutschland entsandt, in der Regel verbeamtete LehrerInnen; für ihre Auswahl „sind Erfahrungen in der gymnasialen Oberstufe und in Abiturprüfungen (Sekundarstufe-II-Lehrkräfte) sowie Kompetenzen auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache (DaF) und des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) [wünschenswert].“ (ZfA 2016)<sup>4</sup> Wünschenswert, aber nicht zwingende Voraussetzung. Als Lehrende können auch Ortslehrkräfte angestellt werden mit einer „Lehrbefähigung eines anderen Staates oder mit einer in Deutschland erworbenen Lehrbefähigung“ (ebd.). Zum anderen können Kinder und Jugendliche in Quito Deutsch auch an einer der beiden PASCH-Fit-Schulen lernen, an denen der Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird: am Liceo Municipal

<sup>3</sup> Vgl. [https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Stand 30.06.2020).

<sup>4</sup> Vgl. [https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/ADLK/Info\\_ADLK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/ADLK/Info_ADLK.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Stand 30.06.2020).

Fernández Madrid, einer aus städtischen Mitteln teilfinanzierten weiterführenden Schule mit eingeschränkter finanzieller Selbstbeteiligung der Eltern, oder an der privaten Gutenberg-Schule, die durch die Schulgelder der Eltern finanziert wird. Die DaF-Lehrenden des Liceo Municipal Fernández Madrid sind ecuadorianische Lehrende für die Sekundarstufe, die am Goethe-Zentrum Quito Deutschunterricht erhalten (haben). Um an der Gutenberg-Schule DaF zu unterrichten, sollen BewerberInnen entweder Muttersprachler sein oder ein Sprachkompetenzniveau C2 in Deutsch nachweisen können, außerdem zählen zu den Voraussetzungen „das Zweite Staatsexamen (bevorzugt mit Deutsch als Unterrichtsfach) und Erfahrungen in DaF (oder DaZ)“<sup>5</sup>

Die wichtigsten Sprachinstitute mit DaF-Angeboten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind in Quito die Asociación Humboldt/Goethe-Zentrum (ab neun Jahren), in Guayaquil das Centro Cultural Ecuatoriano-Alemán (ab zehn Jahren) und in Cuenca das Centro Trivium (Centro de Cultura y Lenguas Europeas). Für Lehrende an diesen Instituten ist eine abgeschlossene (DaF-) LehrerInnenausbildung nicht zwingend Voraussetzung.

Neben Angeboten von Deutschen Schulen, nationalen Bildungseinrichtungen und privaten Sprachinstituten können Interessenten auch Deutsch mit PrivatlehrerInnen lernen, die sie u.a. auf diversen Internetseiten finden können. Die AnbieterInnen sind in den seltensten Fällen ausgebildete Deutsch- bzw. DaF-LehrerInnen, haben aber häufig langjährige praktische Erfahrungen.

Angebote im Sinne von Sprachinstituten und dementsprechenden Anforderungen an die Lehrenden gibt es an verschiedenen Universitäten des Landes – so zum Beispiel in Quito an der Universidad San Francisco de Quito (USFQ), an der Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) in Guayaquil und – bis vor kurzem noch – an der Universidad de Cuenca. Allein die Deutschkoordination an der Sprachabteilung der PUCE in Quito hebt sich durch ihre besondere Entwicklung in den Jahren 2014 bis 2019 unter den universitären Angeboten ab und wird deswegen in diesem Artikel auch besonders behandelt. Eine weitere wichtige Entwicklung in Bezug auf die Fremdsprachenlehre Deutsch ist die Einstellung des landesweit einzigartigen Studiengangs LEAI (nach dem ursprünglichen Namen *Lenguas Aplicadas a los Intercambios Internacionales*, zuletzt *Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales*). Es handelte sich dabei um ein interdisziplinäres Studium mit Kursen aus den Bereichen VWL, BWL, Jura und interkulturelle Kommunikation, mit Fokus auf zwei Fremdsprachen und deren kulturellen Hintergrund. Mit der Einstellung dieses Studiengangs ist auch die Zukunft des darin verankerten DAAD-Lektorats an der PUCE im Augenblick noch unklar.

---

<sup>5</sup> Nachzulesen in einer Stellenanzeige der Gutenbergschule von 2013 bei FORUM DAF. Online: <https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/austausch/forum/read.php?6,85150> (Stand 30.06.2020).

### 3 Fremdsprachenlehre an der PUCE

Die Sprachabteilung der PUCE, wie sie bis 2019 existierte, bot Sprachkurse für Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch für Ausländer, Quichua, Portugiesisch, Chinesisch, Japanisch und Italienisch an. Die Englischabteilung besaß mit Abstand die meisten Studierenden und Lehrenden. Die jüngsten Entwicklungen an der Sprachenabteilung sind nur ein Teil tiefgreifender Veränderungen an der Universität, die in einem größeren politischen Kontext gesehen werden müssen. Im Zusammenhang mit einer alle Bildungssektoren umfassenden Reform wurde 2010 das Bildungsgrundlagengesetz „Ley Orgánica de Educación Superior“ (weiterhin LOES) (CES, 2010/2018) verabschiedet, das unter anderem eine fachspezifische Ausbildung der Hochschuldozierenden, einen Hochschulabschluss (mindestens Master) und ein maximales Stundendeputat sowie spezifische Gehälter und Gehaltsklassen vorschrieb. Unter Federführung der Regierung Correa und in Anlehnung an US-amerikanische und europäische Modelle begann auf diese Weise der Versuch, an internationale Zertifizierungsprozesse und Globalisierungstendenzen Anschluss zu finden.

Mit Inkrafttreten des LOES stand die PUCE vor der Entscheidung, entweder die an der Fakultät für Kommunikation, Linguistik und Literatur angesiedelte Sprachabteilung aus der universitären Einbettung auszugliedern und in eine der Universität zugeordnete Institution umzuwandeln, oder die Sprachabteilung so umzugestalten, dass sie den gesetzlich festgelegten Anforderungen an Bildungsangebote universitärer Lehre und Forschung gerecht wird. Als einzige Universität in Ecuador hat die PUCE im Jahr 2014 letzteren Weg gewählt. Bis dahin war die Mehrheit der Sprachdozierenden an der PUCE – wie allgemein an den ecuadorianischen Universitäten – in einem Teilzeit-Vertrag gebunden, wobei die zu unterrichtende Stundenanzahl flexibel gehandhabt wurde. Das Gehalt ergab sich aus der Anzahl der Unterrichtsstunden und dem Dienstalder. Allerdings gab es keine Regelungen zur Vorbereitungszeit: bezahlt wurde nur für die tatsächlich unterrichteten Stunden. Folglich gab es auch keine wirkliche gemeinsam gestaltete Zusammenarbeit in der Deutschabteilung. Vor 2014 gab es nur wenige Vollzeitkräfte an der Sprachabteilung (und an der gesamten Universität), da diese weniger verdienten, einen gesamten Arbeitstag dort verbringen mussten und nur die gesetzlich festgeschriebene Anzahl an Urlaubstagen in Anspruch nehmen konnten, während die Teilzeitkräfte zu Beginn ihres Unterrichts kamen, danach das Universitätsgelände wieder verließen und in der vorlesungsfreien Zeit keine Arbeitsstunden leisten mussten. Innerhalb der LOES wurde geregelt, dass sich der Hauptanteil der Lehrenden an Universitäten in Vollzeitstellen befinden müssen. 2014 wurde ein Großteil der Sprachlehrkräfte in einem neuen Vollzeitvertragsverhältnis angestellt. Somit war für die Einstellung an der Deutschabteilung an der PUCE zwischen Juni 2014 und Juli 2019 das ecuadorianische Hochschulrahmengesetz<sup>6</sup> mit den dazuge-

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (vgl. CES 2010/2018).

hörigen Dokumenten zur Regelung der akademischen Ordnung<sup>7</sup> und zur Regelung von Gehaltsklassen und Beförderungen<sup>8</sup> verbindlich. Danach müssen Hochschullehrende als Mindestvoraussetzung einen ihrem Fachbereich nahestehenden Masterabschluss vorweisen und neben den Arbeitsstunden, die mit dem Lehrdeputat geleistet werden, auch solche anmelden, in denen sie Aktivitäten ausführen, die zur Weiterentwicklung der Fachabteilung und zur eigenen Professionalisierung beitragen. Als Voraussetzung für die Beförderung und Einstufung in höhere Gehaltsklassen werden neben höheren Hochschulabschlüssen ebenso nachgewiesene Forschungstätigkeit und wissenschaftliche Veröffentlichungen eingefordert. Die meisten Unterrichtenden haben unter den so modifizierten Arbeits- und Vertragsbedingungen zum einen vermehrt Aktivitäten im Bereich Forschung angemeldet – in Form von ein- bis zweijährigen Forschungsprojekten und/oder vom Abfassen wissenschaftlicher Beiträge zur Veröffentlichung in Fachzeitschriften im Bereich Sprachlehrforschung. Zum anderen haben sich nach und nach mehr Dozierende für eine Promotion entschieden, ebenfalls hauptsächlich im Bereich der Sprachlehrforschung.

Auf diese Weise wandelte sich der Status der Sprachlehrenden hin zu dem, den Lehrende der regulären Studiengänge der Fachdisziplinen haben. Dies führte zu einer Akademisierung und Professionalisierung der Lehre durch höheres Ausbildungsniveau und Fachspezifik der Abteilungsangehörigen. Im Gegensatz zu früheren Zeiten und kommerziellen Sprachinstituten besaßen bis zuletzt alle angestellten Lehrkräfte einen Master und viele befinden sich in ihren Doktorstudien – alle mit Tendenz und großer Motivation zur weiteren wissenschaftlichen Qualifizierung.

Die Entwicklungen im Bildungssektor der letzten Jahre (Regierung Lenin Moreno) führte u.a. zu einer Reform des LOES (2018) und des Hochschulgesetzes *Reglamento al Régimen Académico* (März 2019). Sprachenlernen wurde in diesem Zusammenhang aus dem Pensum der zu belegenden Lehrveranstaltungen innerhalb der Studiengänge gestrichen und Voraussetzung für den Studienabschluss ist ein Sprachnachweis, der nun auch außerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtung erworben werden kann. Entscheidet sich die Hochschule dafür, die Sprachlehre aus dem Studienpensum der Fakultäten auszugliedern und ist sie gesetzlich nicht verpflichtet, das Erlernen der nachzuweisenden Fremdsprache sicherzustellen, überlässt sie diesen Bereich außeruniversitären Anbietern bzw. Instituten oder Sprachzentren, die der Hochschule nur indirekt angeschlossen sind. Als vorrangig strategisches Instrument der Internationalisierungsbemühungen von Hochschulen unterliegt die Sprachenlehre an solchen Einrichtungen normalerweise Überlegungen zur Optimierung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses und Forschungstätigkeit spielt an ihnen keine Rolle. Dieser Umstand lässt sich auch an deutschen Hochschulen beobachten:

---

<sup>7</sup> Reglamento de Régimen Académica (vgl. CES 2019).

<sup>8</sup> Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigar del Sistema de Educación Superior (Codificación) (vgl. CES 2018).

Betrachtet man die Internationalisierungsstrategien [...] einzelner deutscher Hochschulen näher, so fällt denn auch auf, dass sich viele Hochschulen Sprachenzentren leisten, diese jedoch meist als reine, häufig recht schlecht ausgestattete Service-Institutionen betrachten. Solche Service-Institutionen sollen natürlich „guten“ Fremdsprachenunterricht anbieten, sie erhalten jedoch nicht die (personellen) Ressourcen, die erforderlich sind, um erforschen zu können, was denn „guter“ Fremdsprachenunterricht im Hochschulkontext bedeutet. Zudem ist der Fremdsprachenunterricht in vielen Fällen ein fakultatives Angebot und ein Anhängsel der wissenschaftlichen Ausbildung, dem ein eigenes Forschungsfeld abgesprochen wird. (Kleppin 2013: 246)

Was im Gegenzug Sprachabteilungen unter förderlichen Rahmenbedingungen mit ausreichend (personellen) Ressourcen leisten können, davon zeugen die Arbeitsergebnisse der Deutschlehrkräfte an der PUCE innerhalb des hier beschriebenen relativ kurzen Zeitraums zwischen Juli 2014 und Juni 2019: vermehrte Veröffentlichungen in Zeitschriften und eigene Fortbildungsangebote (erstere und letztere abteilungsintern und/oder -übergreifend), die Teilnahme (meistens mit eigenen Beiträgen) an regionalen/internationalen Fachkonferenzen, die Entwicklung und Implementierung von kontextsensitiven Blended- und Online-Learning-Angeboten für DaF, ihre Mitarbeit in sprachen- und fächerübergreifenden universitären Forschungsprojekten, die Formulierung und Implementierung lokal angepasster verbindlicher Instrumente für Curriculum und Evaluation und die langfristig geplante Umstellung auf den Einsatz vorwiegend authentischer und/oder eigener Lehrmaterialien. Diese Entwicklung hat zunehmend das Bild der Deutschabteilung an der PUCE geprägt und zu einer stetig wachsenden Professionalisierung des Kollegiums beigetragen. In den folgenden Abschnitten wird darauf unter den Stichworten „Professionalisierung durch Fortbildung“ und „Forschungsnahes Lehren und Lernen“ ausführlicher eingegangen und ein konkretes Beispiel zur Veranschaulichung herausgegriffen.

#### 4 Professionalisierung durch Fortbildung

Der vorangestellte Überblick von Angeboten im Hinblick auf die Lehre der Fremdsprache Deutsch in Ecuador lässt erkennen, dass die Professionalisierung der unterrichtenden Lehrkräfte in Ecuador als stark heterogen einzuschätzen ist. Damit soll nicht in Zweifel gezogen werden, dass Lehrende mit Quereinsteiger-Hintergrund und (langjähriger) Praxiserfahrung einen hohen Grad an Professionalisierung erreichen können. Diesbezüglich wird zwischen *restricted professionalism* und *extended-enabled professionalism* unterschieden: *Restricted professionalism* ist eine Form von Professionalisierung, die stark gebunden an das konkrete Unterrichtsgeschehen bleibt und in eingeschränktem Maße durch vertiefende wissenschaftlich-

forschende Auseinandersetzung mit Fachgegenständen unterfüttert wird, während beim *extended-enabled professionalism* das konkrete Unterrichtsgeschehen durch vertiefende Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur und Forschung in übergreifendere soziale Zusammenhänge gebracht werden kann (vgl. Hoyle 2008: 291ff.). Obwohl Lehrende also durch praktische Erfahrungen und Fortbildungsmaßnahmen durchaus einen hohen Grad an professioneller Unterrichtsgestaltung und -durchführung erreichen können, bleibt der Umfang dieser Form von Professionalisierung häufig dadurch begrenzt, dass durch die eingeschränkte theoretische und reflexive Unterfütterung der Lehrpraxis weiterführende Überlegungen über den konkreten Unterrichtskontext hinaus nicht in ausreichendem Maße angestellt werden. Einschränkungen dieser Art sind besonders folgenreich hinsichtlich umfassenderer (sprachens- bzw. bildungs)politischer Einordnungen:

Teachers would do well to collaborate in their local contexts, and in a neo-Vygotskian way, co-construct meaning relative to their own local contexts and shape and mould policy imperatives and ideas accordingly, rather than to adopt a 'big idea' from elsewhere. (Johnson; Maclean 2008: 5)<sup>9</sup>

Eine umfassende Professionalisierung von Lehrenden (i.S.v. *extended-enabled professionalism*) ist allerdings vor allem in Verbindung mit entsprechend unterstützenden Bedingungen zu sehen, die im Rahmen der beschriebenen DaF-Lehrangebote in Ecuador und damit verbundenen Lehrkontexten in unterschiedlichem Maße erfüllt sind.

Häufig wird Deutsch in Ecuador – bis auf den Unterricht Deutsch als Mutter- bzw. Zweit- oder Fremdsprache an den Deutschen Auslandsschulen in Quito, Guayaquil und Cuenca – von beruflichen QuereinsteigerInnen unterrichtet, die entweder eine – im besten Fall fachverwandte – Hochschulausbildung oder eine eher fachfremde und/oder nicht immer zwingend hochschulische Ausbildungsbiographie vorweisen können. Bei Lehrpersonen aus fachverwandten Richtungen handelt es sich meistens um Abschlüsse in (Angewandter) Linguistik in den Sprachen Deutsch, Spanisch, Portugiesisch, Englisch, Französisch oder Russisch. Nur vereinzelt haben unterrichtende KursleiterInnen eine Hochschulausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache abgeschlossen – ist dies der Fall, dann allerdings nicht in Ecuador.

Wer sich für das Lehren von Deutsch als Fremdsprache fortbilden möchte, kann in Ecuador die Angebote der Online-Fortbildung Deutsch Lehren Lernen® (DLL)<sup>10</sup> der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Kooperation mit dem Goethe-

---

<sup>9</sup> Alle fremdsprachlichen Textstellen in diesem Kapitel wurden von den Autorinnen übersetzt. Hier auf Deutsch: Lehrende würden gut daran tun, auf lokaler Ebene zusammenzuarbeiten und auf neu-Wygotskische Art und Weise gemeinsam Bedeutung hinsichtlich ihres eigenen lokalen Kontextes zu konstruieren und Anforderungen und Ideen der Politik dementsprechend zu formen und zu prägen, anstatt von anderswoher ‚große Ideen‘ zu übernehmen.

<sup>10</sup> Vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/mud/erw/dlp.html> (Stand 30.06.2020).

Institut nutzen. Mitglieder der Asociación Ecuatoriana de Profesores de Alemán (ASEPA) können an den regelmäßig angebotenen Fortbildungsseminaren dieses Vereins teilnehmen. Krumm und Legutke (2010) beschreiben für Fortbildungsangebote Prinzipien und zu überwindende Schwierigkeiten, denen dieser Weg der Professionalisierung von Lehrpersonen für den Fremdsprachenunterricht Deutsch in Ecuador nur eingeschränkt gerecht werden kann. Die Autoren nennen u.a. „[a]ls besonderes Merkmal [...] die konsequente Integration unterrichtspraktischer Erfahrungen und deren kontinuierliche Reflexion“, betonen die Bedeutung einer „neuen Perspektive“ auf „erwachsengemäße Lernerfahrungen“, unterstreichen die Wichtigkeit von langfristigen und kontinuierlichen Maßnahmen, die Entwicklung, Erprobung, Reflexion und Evaluation neuer Handlungsmöglichkeiten ermöglichen und weisen auf die Notwendigkeit von gemeinsamen Anstrengungen im Lehrerkollegium hin, wenn es um „Supervision [...] Zieldefinition, Handlungsplanung und Evaluation geleisteter Arbeit“ geht (ebd.: 1353f.).

Neben Prinzipien für wirksame Fortbildung weisen die Autoren ebenso auf „Brennpunkte“ von LehrerInnenfortbildung in Deutsch als Fremdsprache hin: Welche Inhalte sollen dafür ausgewählt und welche Kernkompetenzen sollen unbedingt geschult werden? Wie können sie auf regionale Bedarfe abgestimmt, kooperativ entwickelt und nach transparenten Standards und Qualitätsmerkmalen formuliert werden? Welche Rolle soll nationalen Mittlerorganisationen (wie z.B. dem DAAD oder dem Goethe-Institut) zukommen, wenn Unterstützung hinsichtlich Material und entsandter FachexpertInnen nicht in „didaktischen Imperialismus durch Methoden- und Materialexport“ münden soll? Wie kann sichergestellt werden, dass FortbildnerInnen für regionale Besonderheiten und zielgruppenspezifisches Lernen sensibilisiert sind? Welche Rolle soll die Zielsprache im Rahmen der Fortbildung spielen? Auf welche Weise können die praktischen Erfahrungen der FortbildnerInnen in den „professionelle[n] Diskurs über Lehrerfortbildung“ einfließen? (ebd.: 1354f.).

Diese beschriebenen Prinzipien und Aspekte angemessen bedienen zu können, scheint einerseits ein hoher und kaum einzulösender Anspruch an Fortbildungsangebote, die weit entfernt von der konkreten Alltagswelt und Unterrichtspraxis der Interessenten entwickelt werden und bei denen sich Teilnehmende verschiedenster Institutionen und/oder Aufenthaltsländer in einem zeitlich beschränkten Rahmen und zu kurzfristigen Zielen zusammenfinden. Andererseits wird an diesem so umrissenen Anspruch das Dilemma deutlich, in dem sich die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden befindet: Dort, wo (wie an der PUCE) die alltäglichen Arbeitsbedingungen diesen wichtigen Eckpunkten zielführender Professionalisierung weiten Raum bietet (bzw. bot) und in kürzester Zeit ihre Effektivität in nachweisbaren Erfolgen zeigt(e), führen institutionelle Entscheidungen unter Aspekten der Managerialisierung und finanziellen Effizienzsteigerung (vgl. Horn 2016; Hoyle 2008) zum Zusammenbruch wertvoller Entwicklungen aus pädagogischer Perspektive. Dieses Zusammenspiel zwischen Eckpunkten der Professionalisierung, professionalisierungsfördernden alltäglichen Arbeitsbedingungen und



erzielten Erfolgen wird im folgenden Abschnitt ausführlicher am konkreten Beispiel der Deutschabteilung an der PUCE beschrieben.

## 5 Forschungsnahes Lehren und Lernen an der Deutschabteilung

Die Teilnehmenden an den Deutschkursen an der PUCE waren in der überwiegenden Mehrheit Studierende der Universität selbst, vereinzelt kamen Studierende anderer Universitäten oder Privatpersonen dazu. Aus dem Studiengang LEAI kamen die meisten DeutschlernerInnen, die auch ein höheres Niveau (Niveau 8, B2.1) erreichen mussten als diejenigen Studierenden, die sich Deutsch als zweite Fremdsprache anrechnen ließen (Niveau 6, B1.1). Die Aussicht in Deutschland zu studieren war für viele Lernende eine zentrale Motivation Deutsch zu lernen. Viele nutzten aber auch die Studienzeit, um Sprachnachweise für ihren Lebenslauf zu erwerben und sich zusätzliche Kompetenzen für die Zukunft anzueignen. Nahezu alle Lernenden hatten bereits Englisch gelernt (manche auch noch weitere Fremdsprachen) und hatten somit Erfahrung im Fremdsprachenlernen. Häufig waren dies Lernende, die schon beim Erlernen der ersten Fremdsprache erfolgreich waren: d.h. sie konnten zumindest ahnen, welche Fertigkeiten geübt werden, welche Kompetenzen sie ausbilden müssen und besaßen oft bereits Lernstrategien, da sie wussten, wie sie individuell am besten lernen. Die hohe Motivation und die Erfahrung im Fremdsprachenlernen machten das Deutschunterricht sehr privilegiert. Die Gruppengröße belief sich meistens auf fünf bis zwölf KursteilnehmerInnen und als Lehrwerk wurde *Studio 21* eingesetzt.

Mit der Welle von Vollzeitstellen ab 2014 – dies betraf auch die Deutschabteilung, an der vier der acht Dozierenden eine Vollzeitstelle annehmen – kam es zu einer Neugestaltung der Arbeitsinhalte für die Vierzigstundenwoche der universitären Fremdsprachenlehrenden und dadurch zu einer formelleren Abteilungsarbeit, die zu einer aktiveren Beschäftigung mit dem Leitbild für den Deutschunterricht einherging. In diesem Zuge begannen sich die Lehrenden zunehmend auch der theoretischen Unterfütterung eines solchen gemeinsam hervorzubringenden Leitbildes zu widmen. Dieser Zugang zu und kritische Reflexion von Erkenntnissen der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der Sprachlehr- und Lernforschung knüpft an das Konzept des *Forschungsnahe[n] Lebens und Lernens* an, wie es Huber (2014) fasst: als „auf Forschung bezogene[s] Lernen[...]“, das „überwiegend in gegenüber traditioneller Lehre innovativen Formen wie Selbstständiges Lernen, Aktives Lernen, Kooperatives Lernen, e-learning [...] und [...] auf problemorientiertes oder projektförmiges Arbeiten angelegt“ ist (ebd.: 28). Als forschungsnahe Lernen in verschiedenen Formaten für die eigene Lehre sind zwischen Juli 2014 und Juni 2019 verschiedene Schwerpunkte und Merkmale der PUCE-Deutschabteilung erwachsen. Dabei handelt es sich neben der zielführenden Festlegung von Lehrzielen und Lerninhalten in Form von *Erwartungsbori-*

zonten um die abteilungsintern eigenständige Entwicklung zahlreicher bedarfsge-rechter Fortbildungen (beispielhaft seien die Bereiche Leistungsbewertung, Phonetik, Kooperative Lernformen sowie Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht genannt) und die Durchführung einzelner kontextsensitiver Forschungsprojekte durch Lehrkräfte der Deutschabteilung im Rahmen individueller Promotionsprojekte (u.a. zu Kohärenz und Kohäsion im schriftlichen Ausdruck oder zum Mündlichen Argumentieren im Fremdsprachenunterricht). Auf erstere, die zielführenden Erwartungshorizonte, wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

Die Jahre 2015 bis 2017 lassen sich am besten als eine intensive, kritische und lernerorientierte Beschäftigung mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschreiben, der in Ecuador gesetzlich verankert ist:<sup>11</sup>

#### KAPITEL V – ERLERNEN EINER ZWEITSPRACHE

Art. 80.- Erlernen einer Zweitsprache.- Das Erlernen einer zweiten Sprache ist Voraussetzung für den Hochschulabschluss in den Studiengängen auf tertiärem Niveau, in Übereinstimmung mit den folgenden Niveaus der hinlänglichen Beherrschung gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. (CES 2019, eigene Übersetzung.)<sup>12</sup>

Das Ziel war, seine Anwendung im regionalen Umfeld sinnvoll und kontextsensitiv zu gestalten – ganz im Sinne des *Teaching-against-the-grain*-Ansatzes:

To teach against the grain, teachers have to understand and work both within and around the culture of teaching and the politics of schooling at their particular schools and within their larger school systems and communities. Unlike researchers who remain outside the schools, teachers who are committed to working against the grain inside their schools are not at liberty to publicly announce brilliant but excoriating critiques of their colleagues and the bureaucracies in which they work. Their ultimate commitment is to the school lives and futures of the children with whom they live and work. (Cochran-Smith 2011: 208f.)<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Alle Übersetzungen wurden von den Verfasserinnen dieses Artikels vorgenommen.

<sup>12</sup> Im Original:

#### CAPÍTULO V – APRENDIZAJE DE SEGUNDA LENGUA

Art. 80.- Aprendizaje de una segunda lengua.- El aprendizaje de una segunda lengua será requisito para graduación en las carreras de tercer nivel, de acuerdo con los siguientes niveles de suficiencia tomando como referencia el Marco Común Europeo para lenguas.

<sup>13</sup> Auf Deutsch: Um gegen den Strom zu unterrichten müssen Lehrende an ihren spezifischen Schulen und innerhalb ihres rahmenden Schulsystems und ihrer Umgebung verstehen und arbeiten – sowohl innerhalb von Lehrkultur und Schulpolitik als auch um sie herum. Im Gegensatz zu den Forschenden, die außerhalb der Schulen verweilen, genießen Unterrichtende, die sich der Lehre gegen den Strom verpflichtet fühlen, nicht die Freiheit ihre brillante aber missbilligende Kritik an den Kollegen und der Bürokratie des Umfelds, in dem sie arbeiten, öffentlich zu machen. Ihre ei-

Bezogen auf das ausgewählte Beispiel war es damit Anliegen der Lehrkräfte, unter den gegebenen regionalen institutionellen Rahmenbedingungen die notwendigen Entscheidungen zu treffen, um Lernenden den Weg zu ebnen, so dass sie die im GER beschriebenen Kompetenzen auf den jeweiligen Referenzniveaus erreichen können. Dazu wurden die Beschreibungen/Skalen des GER in konkrete Lehrziele und Lehrinhalte umgewandelt, was eine Konsistenz in der Sprachlehre vertikal niveaübergreifend von A1 bis B2 und horizontal in allen Parallelkursen der Deutschabteilung bewirkte.<sup>14</sup> Diese Dokumente wurden Erwartungshorizonte genannt, da sie für jedes PUCE-Niveau Ziele und Inhalte sowie Prüfungsformate und Themen beschrieben. Zusätzlich dazu wurden Bewertungsraster entworfen, die zu einer konsistenteren und transparenteren Bewertung führten. Als Grundlage für die Bewertungsraster wurden bereits bestehende Raster analysiert und neue, mit eigenen Schwerpunkten entwickelt, wie dies im GER auch vorgeschlagen wird (vgl. Trim; North; Coste 2001: 34). Das sind z.B. *Korrektheit*, *Kohärenz*, *Interaktion*, *Wortschatzspektrum*, *Flüssigkeit*, *Orthographie*. Obwohl dies pädagogischen Anliegen entspricht, Kohärenz, Konsistenz und Transparenz schafft sowie regionale Besonderheiten in Betracht zieht und Schwerpunkte setzen lässt, ist die Erstellung eines validen Bewertungssystems nicht einfach und erfordert Hilfe bei der Überprüfung seiner Validität. Das Bestreben, eigene Schwerpunkte setzen zu wollen, führte bei diesem Projekt auch dazu, dass mitunter zu enggeführte Raster entwickelt und nicht genügend Benchmarking eingebaut wurde. Schnell entwickelten sich die Raster zu komplett eigenen, bei denen der GER-Bezug nicht mehr unbedingt ersichtlich war. Zum Beispiel wurde beginnend mit Sprachkompetenzniveau A1 im schriftlichen Ausdruck besonders auf Kohärenz und Kohärenz stiftende sprachliche Mittel geachtet, während im GER in den Kannbeschreibungen unter Punkt 4.4.1.2 (produktive schriftliche Aktivitäten) in der Skala *Schriftliche Produktion allgemein* auf diesem Niveau „isolierte Wendungen und Sätze“ formuliert sind (ebd.: 66f.).

Alle diese Aspekte im Blick, kann man sagen, dass es sicherlich kein ideales Bewertungsinstrument gibt, dennoch konnten im Team die Vorteile beim Einsatz der neuen Bewertungsraster bestätigt werden: zusammen mit den *Erwartungshorizonten* halfen sie den Lehrenden, ihre Lehrprozesse hinsichtlich der Inhalte, Ziele, Aufgabentypen als auch Aktivitäten zu organisieren und dienten als Grundlage für Nachbesprechungen der Testergebnisse mit den Lernenden sowie zur Archivierung oder für andere institutionelle Verfahren. Außerdem gab die Vereinheitlichung der Bewertungskriterien den Lehrenden mehr Sicherheit beim Beurteilen, vor allem auch durch die Doppelbewertung, die in diesen Jahren eingeführt wurde (vgl. Palm; Schneider; Shamsutdinova 2018: 148).

---

gentliche Verpflichtung empfinden sie gegenüber dem Schulleben und der Zukunft der Kinder, mit denen sie leben und arbeiten.

<sup>14</sup> Die detaillierte Dokumentation dieser Auseinandersetzung und ihre Ergebnisse sind unter Palm; Schneider; Shamsutdinova (2018) nachzulesen.

Während die Bewertungsraster für die Bewertung von Sprachleistungen über die Dauer eines jeden Kurses sowie am Ende in der Prüfungsleistung zum Tragen kamen, dienten die Erwartungshorizonte am Anfang und während des Kurses zum „schnellen“ Einlesen in die Anforderungen für das jeweilige Niveau. Sie begannen mit einer allgemeinen Einordnung der Referenzniveaus (A1-B2) anhand von Lernzielbeschreibungen vorhergehender und nachfolgender internationaler Sprachtests, gefolgt von allgemeinen Lernzielbeschreibungen nach dem GER (Globalskala) und spezifischen Beschreibungen konkreter sprachlich-kommunikativer Aktivitäten der produktiven Fähigkeiten (vgl. GER Kapitel 4-5). Darauf folgte ein Fließtext zu dem konkreten PUCE-Niveau, der sich aus dem entsprechenden Abschnitt der Globalskala (vgl. Trim u.a. 2001: 35) und des Teils „inhaltliche Kohärenz der gemeinsamen Referenzniveaus“ (ebd.: 44) zusammensetzte. In einer Tabelle fanden die Kursleitenden dann eine Kompetenzbeschreibung, aufgeteilt in Lernziele und Lerninhalte für die produktiven Kompetenzen (Schreiben, Sprechen). Diese Bereiche wurden priorisiert, weil besonders hier die größten Schwierigkeiten infolge offener Testformate und Bewertungskriterien auftraten, während bei den rezeptiven Fertigkeiten mit geschlossenen Aufgabenformaten getestet und das Risiko der inkonsistenten Bewertung vermindert werden konnte. Jeder *Erwartungshorizont* endete mit einer Progressionstabelle, die Textsorten, Diskursarten und ihre Merkmale, Vorgaben zu Prüfungen (Themen, Dauer, Wortanzahl, Aufgabenstellung) sowie die Bewertungsraster der einzelnen Niveaus aufzeigte (vgl. Palm u.a. 2018: 145f.). Im Vergleich von Unterrichts- und Bewertungspraxis vor und nach der Einführung der *Erwartungshorizonte* hatte sich die Definition der Lerninhalte als klarer Vorteil für die Zusammenarbeit im Team erwiesen: Die Aufgabenformate für die Leistungstests waren klar definiert, das bedeutete, mit diesen Lerninhalten konnte die nachfolgende Lehrkraft rechnen und die aktuelle Lehrkraft konnte sich auf eine bestimmte Textsorte bzw. Sprachhandlung konzentrieren und diese verstärkt im Unterricht üben. Da in zielsprachenlandentfernten Sprachabteilungen häufig Uneinigkeit über die Lehre besteht, war es von großem Vorteil verbindliche Dokumente zu besitzen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem GER und in der Definition der Schwerpunkte wurde klar, welche Anforderungen den ecuadorianischen Studierenden die meisten Schwierigkeiten bereiten. Dies betrifft nicht nur die vielen in der Praxis tätigen Sprachlehrkräften nur zu gut bekannten Phänomene wie der schwierige Übergang von B1 auf B2<sup>15</sup> oder das Abfassen von Texten, sondern auch bildungskulturell geprägte pragmatische Kompetenzen wie Aufbau und Kohärenz, Argumentation, Begründung, Stellungnahme und Diskussion sowie kulturell geprägte Sprach- und Denkmuster und gesellschaftliche Normen (dazu mehr in Palm u.a. 2018: 146f.).

---

<sup>15</sup> Nachzulesen bei Forum Deutsch als Fremdsprache: <https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/austausch/forum/read.php?3,105809> oder auf Seite 3 der Handreichung zur Fertigkeit Schreiben für das Lehrwerk Linie 1 vom Klett-Verlag: [https://www.derdiedaf.com/\\_files\\_media/downloads/Linie1\\_B1-B2\\_Brueckenelement\\_Schreiben\\_v1.pdf](https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/Linie1_B1-B2_Brueckenelement_Schreiben_v1.pdf) (Stand 20.01.2021).

Die Eigenanalyse, notwendige Hintergrundlektüre und der internationale Vergleich (sind diese Schwierigkeiten global zu verzeichnen?) führten zu einem tieferen Bewusstsein aufseiten des Kollegiums für die Bedürfnisse der Lernenden und ebneten den Weg und das Interesse an weiterführender (Forschungs-)Tätigkeit in anknüpfenden Themenbereichen. Dafür bedarf es jedoch – beginnend mit der notwendigen Zeit – entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen, die allerdings in der letzten Zeit durch die beschriebene Umstrukturierung verloren gegangen sind.

## 6 Professionalisierung – ein unauflösbares Dilemma?

Die privilegierte Sonderstellung der Sprachdozierenden an der PUCE hat ihr Ende gefunden: Die Fremdsprachenlehre wurde aus der Fakultät für Kommunikation, Linguistik und Literatur ausgegliedert und Fremdsprachenkurse werden nunmehr im Rahmen des allgemeinen Angebots der Universität an fortbildenden Kursen für eigenes als auch außeruniversitäres Publikum verwaltet. Die bisherigen Verträge der Fremdsprachendozierenden wurden deshalb den Vertragsbedingungen der Lehrpersonen für allgemein fortbildende Kurse angepasst, die nicht als Dozierende an Fakultäten der Universität fest angestellt sind.

Diese Entwicklung ist ein bedauerlicher Rückschritt in der Professionalisierung der Sprachlehre. Wie Kleppin (s.o.) jedoch deutlich machte, ist es eine weltweit zu beobachtende Tendenz, dass die Professionalisierung von Sprachlehre nach wie vor konstant blockiert wird. Dieser Umstand hängt mit dem Kosten-Nutzen-Faktor zusammen, dem die meisten Sprachzentren unterworfen sind.

Sprachlehre wird international häufig als „business“ gesehen, bei dem weniger die Qualität der Lehre und nie/kaum ihre theoretische Durchdringung im Vordergrund steht. Die Merkantilisierung der Sprachlehre ist umso bedauerlicher, als das Erlernen einer Fremdsprache und das Kennenlernen anderer Kulturen zu einem Grundbedürfnis der Menschen geworden ist und deren positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und (fachliche) Bildungserfolge in einem umfassenderen Maße bekannt sind (vgl. Becker-Mrotzek; Roth 2017). Der GER verweist in seinen einleitenden Worten auf die Komplexität von Sprachenlernen und deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Trim u.a. 2001: 14). Sprachenlernen betrifft einen so komplexen Bereich wie Kommunikation, der „den Menschen als Ganzes in Anspruch [nimmt]“ (ebd.) – dies bedeutet, dass es nicht nur um die formale Ausgestaltung einer fremden Sprache geht (Vokabeln, Syntax, Morphologie, Phonetik ...), sondern auch um das Sein in einer anderen Kultur (Handlungs- und Denkweisen, soziale Organisation, Vorstellungen, Traditionen ...). Dieses Erlernen und Erfahren von differenten Lebens- oder Denkweisen lässt den Fremdsprachenlernenden meist nicht unberührt. Der Lernende setzt diese in Bezug zu seiner eigenen Lebensweise und Identität und kann dadurch in seiner Persönlichkeit reifen. Neben Möglichkeiten des Studierens oder Arbeitens außer-

halb des eigenen Landes und Sprache, ist diese Art der Persönlichkeitsentwicklung durch das Erlernen einer fremden Sprache (und Kultur) ein Ziel von Lernenden und anerkannt innerhalb der Fremdsprachenlehre. Auch das Begleitbuch zum GER, *A Guide for Users* (Bailly u.a., 2001), nennt eben diese Persönlichkeitsentwicklung als wichtiges Bildungsziel explizit unter dem Punkt „intercultural awareness“:

Properly handled, confrontation with a culture which orders things differently can bring learners to relativise their own culture and to see it as having made particular choices from the range of possibilities open to human beings, none having exclusive validity. This is an important educational experience. (Bailly u.a. 2001: 26)<sup>16</sup>

Sicherlich kann eine solche Tiefe in der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit im institutionellen Rahmen nicht oft erreicht werden. In diesem Zusammenhang ist zu unterstreichen, dass ein solches Verständnis von Fremdsprachenlehre i.S. einer umfassenden Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden mit sehr hohen Anforderungen an die Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften einhergeht. Die anspruchsvolle Rolle der Lehrenden in einer entsprechend tiefenorientierten Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ist ohne ihre Bereitschaft, dem Disziplingeflecht der Fremdsprachenlehre gegenüber interessiert, offen und lebenslang lernbereit zu sein, wohl kaum umsetzbar. Klippel (2018: 79f.) hebt (unter Bezug auf den Schulunterricht) auch hervor, dass

Unterricht in Sprachen andere und weitergehende Voraussetzungen auf Lehrerseite verlangt als bloßes Sachwissen und fachdidaktisches Wissen und Fremdsprachenunterricht daher andere Elemente in den Unterricht einbauen muss als Sachfächer wie Biologie oder Geschichte. Fremdsprachenunterricht bezieht sich als Schulfach nicht allein auf eine wissenschaftliche Disziplin ‚Fremdsprache‘; vielmehr bilden Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften zusammen mit Geschichte, Geographie und Wirtschaft einerseits und den Bildungswissenschaften andererseits ein Disziplingeflecht, auf dessen Basis angehende Fremdsprachenlehrkräfte auf die Tätigkeit im Klassenzimmer vorbereitet werden.

Das gilt sicher ebenso – wenn nicht sogar in größerem Ausmaß – für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen, wo an den Kursen (junge) Erwachsene teilnehmen, deren Lernmotivation stark an individuelle berufliche und persönliche Interessen gebunden ist.

---

<sup>16</sup> Auf Deutsch: Angemessen umgesetzt kann die Auseinandersetzung mit einer Kultur, die die Dinge anders einordnet, dazu führen, dass Lernende ihre eigene Kultur relativieren und sie als etwas sehen, das aus spezifischen Entscheidungen hervorgegangen ist, die aus einer Reihe von Möglichkeiten gewählt wurden, die Menschen zur Verfügung stehen, ohne dass eine davon ausschließliche Gültigkeit beanspruchen kann. Das ist eine wichtige Bildungserfahrung.

Im Hinblick auf bildungspolitische Entscheidungen stellt sich die Frage, wie es zu solchen gesetzlich festgeschriebenen (Bildungs)Anleihen an rahmengebenden Dokumenten aus regional entfernten Kontexten wie dem GER kommt, welche Akteure bei derartigen Entscheidungsfindungen mitwirken bzw. hinzugezogen werden und unter welchen Kriterien solche Entscheidungen getroffen werden. Im Falle unseres konkreten Beispiels lässt bereits die Wortwahl im Paragraphen des weiter oben zitierten offiziellen Dokuments erahnen, dass keine Spezialisten auf dem Gebiet der (Fremd)Sprachenlehre daran beteiligt waren: Wie die Wortwahl *Zweitsprache (oder zweite Sprache?)* zu verstehen ist, geht nicht eindeutig hervor und auch die Formulierung zu den Niveaus der Sprachbeherrschung kann nur schwer mit dem Kompetenzansatz des GER in Verbindung gebracht werden.

Hinsichtlich der curricularen Planung zeichnen sich Schwierigkeiten insofern ab, als es an Universitäten mit ausgelagertem „Fremdsprachen-Service“ kaum (personelle) Ressourcen gibt, die für die Angemessenheit und/oder Verbindlichkeit von Lehr- und Lernzielen verantwortlich zeichnen bzw. in ausreichendem Maße kompetent genug sind, um kontextsensitive inhaltliche Anpassungen anzuregen und/oder vorzunehmen und den Unterricht diversitäts- und lernendengerecht zu gestalten. Schlecht steht es unter den aktuellen Bedingungen ebenso um die fächer- und sprachenübergreifende Zusammenarbeit der (Fremdsprachen-)Lehrenden im Hinblick auf hochschulische (fremd-)sprachliche Bildung und um die gemeinsame Verständigung über die Anforderungen, die Lernende im konkreten regionalen Kontext bewältigen können sollten.

## 7 Fazit

In diesem Beitrag wurden pädagogische Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts sowie beispielhaft problematische Tendenzen der Fremdsprachenlehre in Ecuador angesprochen, wobei als größte Einschränkung der Professionalisierung fehlende förderliche Rahmenbedingungen identifiziert wurden. Dieses Dilemma wurde anhand der kürzlich umstrukturierten Fremdsprachenabteilung der Katholischen Universität in Quito (PUCE) aufgezeigt. Während die meisten Dozierenden einer Professionalisierung aufgeschlossen gegenüberstehen, scheinen Blockaden eher auf der Ebene überinstitutioneller Entwicklungen zu liegen (vgl. Kleppin 2013). Nach Evaluation der Anforderungen und der Komplexität des Fremdsprachenunterrichts sowie der notwendigen langfristigen Fort- und Weiterbildungen liegt u.E. der Schluss nahe, dass vor allem Universitäten Förderer einer qualitativ hochwertigen Sprachlehre sein müssen, die Forschung betreibt und bewusst Lehrziele jenseits von Sprachbeherrschung festzulegen weiß. Von kleineren Instituten ist dies meist nicht realisierbar, da sie es sich finanziell nicht leisten können oder wollen. Während die Universitäten durch Abbau ihrer Sprachzentren Möglichkeiten zur sprachlichen, kulturellen und persönlichen Bildung ihrer Studierendenschaft und der Dozierenden abschaffen, sollte es gerade ihnen möglich sein, zu-

kunftsweisende Konzepte interkultureller Verständigung und Kommunikation *innerhalb* der Fremdsprachenlehre zu entwickeln, um positive Trends in unserer globalisierten Welt zu setzen, statt dem Wahn der völligen Quantifizierung von Bildung zu erliegen.

## Literatur

- Bailly, Sophie; Devitt, Sean; Gremmo, Marie-José; Heyworth, Frank; Hopkins, Andy; Jones, Barry; Makosch, Mike; Riley, Philip; Stoks, Gé; Trim, John (Hg.) (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Guide for users*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division. Online: <https://rm.coe.int/1680697848> (Stand 30.06.2020).
- Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2017): *Sprachliche Bildung: Band 1. Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Cochran-Smith, Marilyn (2011): Chapter 14: Against the Grain. In: Hilty, Blair (Hg.): *Thinking about schools: A foundation of education reader*. Boulder CO: Westview Press, 205-225.
- Consejo de Educación Superior (CES) (2010/2018): Ley de Educación Superior (LOES). In: *Registro Oficial*, Suplemento 298 de 12-oct.-2010 / 297 de 02-ago-2018. Online: <http://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf> (Stand 30.06.2020).
- Consejo de Educación Superior (CES) (2018): *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (Codificación)*. Online: <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Reglamento%20de%20Carrera%20y%20Escalafón%20del%20Profesor%20e%20Investigador%20del%20Sistema%20de%20Educación%20Superior%202018.pdf> (Stand 30.06.2020).
- Consejo de Educación Superior (CES) (2019): Reglamento de Régimen Académico, *Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior*. Online: <https://www.gob.ec/regulaciones/reglamento-regimen-academico> (Stand 30.06.2020).
- Horn, Klaus-Peter (2016): Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68, 2, 153-164. Online: <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017> (Stand 30.06.2020).
- Hoyle, Eric (2008): Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In: Johnson, Maclean (Hg.): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Vol. 10. Dordrecht: Springer Netherlands, 285-304.



- Huber, Ludwig (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, Ludwig; Pilniok, Arne; Sethe, Rolf; Szczyrba, Birgit; Vogel, Michael (Hg.): *Forschendes Lernen im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann, 19-36. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber\\_2014\\_Scholarship\\_of\\_Teaching\\_and\\_Learning.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf) (Stand 30.06.2020).
- Johnson, David; Maclean, Rupert (2018): Hoyle: Ambiguity, Serendipity, and Playfulness. In: Johnson, Maclean (Hg.): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Vol. 10. Dordrecht: Springer Netherlands, 3-8.
- Kleppin, Karin (2013): Anwendungsorientierte Forschung in und für Fremdsprachenzentren: Eine neue (?) Herausforderung. In: *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)* 2, 2, 245-265.
- Klippel, Friederike (2018): Sprachenlehrende – lebenslang Lernende. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.): *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 77-87.
- Krumm, Hans-Jürgen; Legutke, Michael (2010): Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bd. 2. Berlin: De Gruyter, 1123-1139.
- Palm, Hendrikje; Schneider, Kathrin; Shamsutdinova, Elvira (2018): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und Ecuador – vielfältige Standards oder Standards vervielfältigen? In: *Deutsch als Fremdsprache* 55, 3, 143-153.
- Riemer, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: *Info DaF* 34, 5, 445-459.
- Riemer, Claudia (2018): Zur Rolle und Professionalität von DaF/DaZ-LehrerInnen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.): *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 131-143.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.



# Das Deutsche und die Deutschen in Bolivien

*Claudia Ullrich*

La inmigración alemana a Bolivia no comenzó recién a finales del siglo XIX, aunque indudablemente fue en ese entonces que comenzó su etapa más significativa. Más allá del rol de algunas personas inmigradas desde Alemania para la historia boliviana se tratará la situación del alemán en la actualidad, con base no solamente en datos del último censo, sino también en un estudio reciente de estudiantes de alemán. Posteriormente se presentará las instituciones de enseñanza del alemán a nivel nacional para culminar en la pregunta de los desafíos que tendrá que enfrentar el alemán en Bolivia para mantener y fortalecer el desarrollo positivo de los últimos años.

O estando aquí, sin estar estoy  
lejos, lejos de mi campo  
acaso queriendo estar de vuelta  
sin estar aquí estoy  
acaso queriendo estar aquí.

Blanca Wiethüchter: Evocación del Campo

## 1 Einleitung

„[D]ie Freundschaft zwischen Bolivien und Deutschland hat ihre Wurzeln in den letzten Jahrzehnten des XIX. und den ersten des XX. Jahrhunderts, als die ersten deutschen Einwanderer bolivianischen Boden betraten und mit offenen Armen

empfangen wurden.“<sup>1</sup> Dies schrieb der damalige Botschafter der Bundesrepublik, Peter Linder, im Vorwort einer 2017 herausgegebenen Gesamtausgabe der Werke von Blanca Wiethüchter, einer deutsch-bolivianischen Schriftstellerin. Erste Deutsche gelangten zwar schon viel früher in Gebiete des heutigen Boliviens<sup>2</sup>, richtig ist aber natürlich, dass die Einwanderung von Deutschen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zahlenmäßige Relevanz bekam, wie gerade auch Männling (2016) aufzeigt und anschaulich darstellt.

Einem großen Teil der bolivianischen Bevölkerung dürften einige deutsche Namen generell bekannt sein bzw. solche, die mit Deutschland in Verbindung gebracht werden können: so etwa Otto Philip Braun, der ehemalige Präsident Germán Busch, der Gründer der Verlagsbuchhandlung *Los Amigos del Libro* Werner Guttentag, oder auch Klaus Barbie, der „Schlächter von Lyon“, der lange Jahre unter falschem Namen in Bolivien lebte. Diese Zusammenstellung mag willkürlich sein, soll aber einen ersten Eindruck über die Diversität der deutschen Einwanderung nach Bolivien geben: vielfältige Einwanderungszeitpunkte, vielfältige historische und politische Hintergründe, vielfältige Lebensgeschichten, vielfältige Arten des Hierseins, vielfältige Auswirkungen auf Bolivien. Nicht alle Deutsche, deren Weg nach Bolivien führte, kamen hier wirklich an. Nicht alle, die ankamen, blieben. Daraus ergibt sich eine große Bandbreite an Faktoren, die den Status quo der Deutschen und des Deutschen in Bolivien beeinflusst haben und bis heute beeinflussen.

Viele der im Folgenden zitierten Quellen stammen aus bolivianischer Feder und damit aus bolivianischer Perspektive. Dabei wird nur selten unterschieden, ob es sich bei den beschriebenen Personen nun um „Pass-Deutsche“, deutsche Muttersprachler:innen<sup>3</sup> oder Personen aus deutschsprachigen Gebieten handelt.

<sup>1</sup> Alle fremdsprachlichen Textstellen in diesem Kapitel wurden von der Autorin übersetzt. Hier im Original: [L]a amistad que Bolivia y Alemania cultivan tiene sus raíces en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, cuando los primeros inmigrantes alemanes pisaron suelo boliviano y fueron acogidos con brazos abiertos.

<sup>2</sup> Der wohl früheste bekannte Besucher aus deutschen Landen ist Ulrich bzw. Utz Schmidl, ein Abenteurer und späterer Arkebusier aus Straubing, der schon in den 1530er und 1540er Jahren im Gefolge von Núñez Cabeza de Vaca, Nuflo de Chávez und Irala auf Gebiete des heutigen Boliviens gelangte (vgl. Crespo 1978: 15-55, Bieber 2017: 15).

<sup>3</sup> Im Sinne einer gendergerechten Sprache wird im vorliegenden Text basierend auf den Empfehlungen der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) versucht, wo immer dies möglich und sinnvoll erscheint, neutrale Formulierungen zu verwenden. Solche Formulierungen sind stets inklusiv in einem nicht-binären System gedacht. Die GfdS macht bislang aber Empfehlungen explizit nur für gendergerechte Sprache in einer „zweigeschlechtlichen Gesellschaft“ und verweist für Situationen, die keine neutrale Formulierung erlauben, nur auf binäre Formen oder aber Lösungen, die sie nicht oder nur bedingt empfiehlt. In diesen Fällen wird im vorliegenden Text auf den Mediopunkt zurückgegriffen, der laut GfdS zu den „eher unkonventionellen Ansätzen“ gehört, im Erachten der Verfasserin jedoch im Vergleich zu den anderen von der GfdS ebenfalls nicht unterstützten Formen den Lesefluss am wenigsten unterbricht und durch die Neuartigkeit innerhalb der deutschen Orthographie der ebenfalls neuartigen sozialen und juristischen Sachlage vielleicht am ehesten gerecht wird. Verwendet werden diese Formen nur dann, wenn sich daraus keine weiterführenden grammatikalischen Probleme ergeben, vgl. <https://gfdS.de/standpunkt-der-gfdS-zu-einer-geschlechter-gerechten-sprache/> (Stand 06.02.2021).

Außerdem haben sich die geographischen Grenzen Deutschlands im fraglichen Zeitraum mehrfach und in beachtlichem Umfang verändert. Deswegen wird im folgenden Beitrag „deutsch“ oder „Deutsche“ als inklusiv-holistischer Begriff verwendet, der sich auf die Gesamtheit aller deutschsprachigen Länder, die von dort stammenden Personen und die hiermit in Verbindung stehenden Aspekte bezieht.

Auf den folgenden Seiten wird der Versuch unternommen, diese Faktoren in der größtmöglichen Kürze und Prägnanz, aber auch in der nötigen Ausführlichkeit darzustellen und zu erläutern, um anschließend die daraus resultierende aktuelle „DaF-Szene“ Boliviens vorzustellen und zu analysieren, und eine Prognose zu wagen, welche Schritte zu unternehmen wären, um die Konditionen für eine positive Weiterentwicklung von Deutsch als Fremdsprache zu schaffen.

## **2 Von Deutschland nach Bolivien: Schlaglichter der deutschen Immigrationsgeschichte**

Die deutsche Einwanderung nach Bolivien hat zu unterschiedlichen Zeiten unter sehr unterschiedlichen Umständen stattgefunden. Zur Darstellung der aktuellen Situation wird ein knapper Überblick gegeben, der einzelne Beispiele und wichtige Faktoren herausarbeitet, nicht aber den Anspruch hat, sämtliche Aspekte, Phasen und Merkmale zu umfassen. Es geht also um die Frage, wer wann warum und wohin (innerhalb Boliviens) gekommen ist und blieb, und somit wohl einen Einfluss auf die aktuelle Situation des Deutschen in Bolivien ausübte.

Was die deutsche Einwanderung angeht, die eine gewisse Tradition in Bolivien hat, so ist es weniger die Zahl – es handelt sich um einige Tausend, verstreut über Jahrzehnte – als der Einfluß in Wirtschaft und Politik, der die Deutschen zur bedeutsamsten ausländischen Kolonie gemacht hat. Daß diese Einwanderer zu verschiedenen Zeiten höchst unterschiedlicher Provenienz waren, ergibt sich aus der deutschen Emigrationsgeschichte. (Pampuch; Echalar A. 1998: 183f.)

Crespo (1978) erwähnt in seiner Darstellung verschiedene Gelehrte, Soldaten bis hin zu Bergbauingenieuren, die sich in den verschiedenen Etappen der Geschichte von der Kolonialzeit bis zur Republik um Bolivien verdient machten. Gerade auch als Resultat der Humboldt'schen Reisen nach Lateinamerika fanden immer mehr Deutsche ihren Weg bis nach Bolivien, vor allem Militärs, Techniker und Geschäftsleute, darunter auch der spätere Marschall Otto Philip Braun aus Kassel, ein Mitstreiter Bolívars und Sucre's und heutiger Namensgeber der Deutschen Schule in La Paz. Er „schrieb sich in die Annalen der Frühzeit der bolivianischen Republik ein und machte später noch als Minenbesitzer von sich reden“ (Pampuch; Echalar A. 1998: 184).

Im ausgehenden 19. Jahrhundert hatten deutsche Industrielle und Kaufleute nicht nur das Hochland, sondern auch das östliche Tiefland (und hier vor allem das Amazonasgebiet) für sich und ihre Unternehmungen entdeckt: Kautschuk, Chinarrinde, Textil- und Holzindustrie aber auch Berg- und Eisenbahnbau und natürlich Brauereien boten gute Verdienstmöglichkeiten (ebd.: 184). Dies führte dazu, dass Deutschland – trotz der für damalige Verhältnisse gewaltigen geografischen Distanz – zur Jahrhundertwende Boliviens wichtigster Handelspartner war (vgl. Wolff; Fröschle 1979: 149).

Diese intensiven wirtschaftlichen Beziehungen führten schon 1908 zu einem ersten binationalen Handelsabkommen, sowie 1916 zur Gründung der Deutschen Handelskammer in Bolivien und 1955 der Deutsch-Bolivianischen Industrie- und Handelskammer (vgl. Richter 2011: 35). Bis heute sind einige der größten Unternehmen in deutscher Hand, wie beispielsweise das Pharmazieunternehmen Inti, oder wurden einst von Deutschen gegründet, so wie die erste nationale Fluglinie LAB, bei deren Gründung der oft als Pionier der bolivianischen Luftfahrt bezeichnete Wilhelm Kyllmann die treibende Kraft war (vgl. Bieber 2011: 28, Wolff; Fröschle 1979: 154).

Aber auch in der bolivianischen Handelskammer von Cochabamba waren die Deutschen sehr aktiv: 1938 hatten fünf von neun Direktoriumsmitgliedern deutsche Nachnamen. Die gleiche Studie (vgl. Gordillo; Rivera Pizarro; Sulcata 2007: 47ff.) untersucht daneben die Großaktionärsliste der Brauerei Taquiña und listet allein 18 deutsche Nachnamen auf. Aber auch einige spanische Nachnamen weisen laut den Autoren auf deutschstämmige Familien, da es sich bei den deutschen Immigranten mehrheitlich um junge alleinstehende Männer handelte, die oft durch Heirat Teil von wohlhabenden und einflussreichen bolivianischen Familien wurden.

Als Grund für die schnelle und erfolgreiche Eingliederung in die bolivianische Gesellschaft nennen die Autoren drei maßgebliche Faktoren: Beruf, Wirtschaftskraft im Sinne mitgebrachten Kapitals und Herkunft (*origen geográfico y racial*). Dieser letzte Faktor wurde den Deutschen im Vergleich zu vielen anderen Einwanderergruppen als Vorschusslorbeeren entgegengebracht:

die deutschen Einwanderer als Träger moderner europäischer Techniken und die Franzosen wegen ihres kulturellen Gepäcks waren beispielsweise die in der lokalen Gesellschaft am meisten akzeptierten Gruppen. [...] die Juden [...] fügten sich wegen der ihnen eigenen endogamen Praktiken schwieriger in die Gesellschaft ein.<sup>4</sup> (Gordillo; Rivera Pizarro; Sulcata 2007: 76)

---

<sup>4</sup> Im Original: [...] los inmigrantes alemanes como portadores de las técnicas europeas modernas y los franceses por su bagaje cultural, por ejemplo, eran quizá los grupos más aceptados en la sociedad local. [...] los judíos [...] se insertaron más difícilmente a la sociedad por sus propias costumbres endogámicas.

Bis zu Beginn der 1930er Jahre gab es nur wenige Personen jüdischen Glaubens in Bolivien. Dies änderte sich aber mit der Machtübernahme Hitlers 1933, und schon 1935 war die Gruppe so groß, dass ein Grundstück für einen jüdischen Friedhof gekauft werden konnte und musste (vgl. Brockmann 2017: 255f.). Das komplexe Thema der jüdischen Immigration und ihrer politischen Auswirkungen wird bei Bieber (2015) detailliert und vielschichtig aufgearbeitet. Den entscheidenden Faktor für die hohen Einwanderungszahlen seitens der jüdischen Gemeinschaft und deren Ankunft noch weit in die Kriegsjahre hinein bringt Brockmann (2017: 258) treffend auf den Punkt: „Bolivien war eine offene Tür, während der Rest der Welt die seinen schloss.“<sup>5</sup> Viele der um die 35.000 Zugewanderten jüdischen Glaubens blieben jedoch nicht dauerhaft in Bolivien (vgl. Pampuch; Echalar A. 1998: 185).

Aber auch Personen ganz anderer Gesinnung gelangten nach Bolivien: Deutsch-national eingestellte Militärs unterstützten das bolivianische Heer vor und während des Chaco-Krieges in den 1930er Jahren (vgl. Mesa Gisbert 2003: 533), und nach dem Zweiten Weltkrieg tauchten nicht wenige Nazis im Land unter, der bekannteste unter diesen wohl Klaus Barbie alias Klaus Altmann (vgl. u.a. McFarren; Iglesias 2014). All dies führte in den Nachkriegsjahren zu einer durchaus brisanten Mischung und „abgegrenzten Lebenswelten“ der verschiedenen Gruppierungen innerhalb der deutschen Kolonie, wie Ströbele-Gregor (2018: u.a. 60ff.) genauer darlegt.

Eine völlig andere Minderheit wanderte ab 1954 ein und lebt bis heute mehrheitlich in großer Abgrenzung gegenüber der Modernität und der Mehrheitsgesellschaft in ländlichen Gebieten des Tieflands: konservative mennonitische Gemeinschaften aus Paraguay, Mexiko und Kanada<sup>6</sup> (vgl. Schartner; Schartner 2009: 14f. und 40, Kopp 2015: 36). Da in diesen Gemeinden bis heute eine (über Jahrhunder-

---

<sup>5</sup> Im Original: Bolivia era una puerta abierta mientras el resto del mundo cerraba las suyas. – Die sehr ambivalenten Positionen der bolivianischen Regierung unter dem deutschstämmigen Präsidenten Germán Busch der jüdischen Einwanderung gegenüber – immerhin vergab Bolivien noch als eines der letzten Länder weltweit Visa an Angehörige der jüdischen Gemeinschaft – und der Einfluss, den Moritz Hochschild, einer der Zinnbarone des Landes und selbst jüdischer Abstammung, darauf hatte, kann bei Bieber (2015) nachgelesen werden.

<sup>6</sup> Die Vorfahren von ca. 97% der aktuellen mennonitischen Bevölkerung Boliviens lebten vorher zumindest eine Weile in Paraguay. Nur wenige Familien siedelten direkt aus Nordamerika nach Bolivien um. Zu den Pushfaktoren mennonitischer Migration zählten von jeher vor allem die Einschränkung der Religionsfreiheit, die Einführung einer allgemeinen Wehrpflicht und die Schulpflicht im staatlichen Bildungswesen. Dazu kam oftmals, dass nur noch eingeschränkte Expansionsflächen zur Verfügung standen, oder auch eine fortschreitende Modernisierung in den Siedlungsgebieten. Als Pullfaktor für die Ansiedlung im bolivianischen Tiefland spielte aber sicher die Agrarreform von 1952 eine große Rolle, im Zuge derer Großgrundbesitzer enteignet worden waren und damit viele Ländereien umverteilt wurden bzw. zum Verkauf standen. Hierdurch taten sich Siedlungsmöglichkeiten auf und der bolivianische Staat, der vermutlich schon 1926, vor der Niederlassung erster mennonitischer Gemeinschaften in Paraguay, Interesse an einer Ansiedlung auf bolivianischem Territorium gezeigt hatte, war gerne bereit, im Gegenzug für eine Verschiebung der Agrarfront der nun siedlungswilligen Mennonitengemeinde die gewünschten Privilegien bezüglich Religionsfreiheit, Bildungsautonomie und Freistellung vom Militärdienst zu gewähren (vgl. Schartner; Schartner 2009: 52-54).

te nur mündlich tradierte) niederdeutsche Varietät gesprochen wird, werden diese im Weiteren noch von besonderem Interesse sein.

Bekanntermaßen war das Vereinswesen eine Begleiterscheinung der deutschen Diaspora: Schon für die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts nennt Lorini (2016: 68ff.) diverse Vereine, die hauptsächlich in La Paz, Oruro und Cochabamba ansässig waren, wobei thematisch vom Kegelverein bis zum Deutschen Club mit Bibliothek, Spielzimmer und Tischtennisraum eine große Bandbreite vertreten war. Im Jahr 1900 gab es landesweit zwischen 50 und 60 verschiedene Vereine, von denen vor allem Ableger des Deutschen Unterstützungsvereins selbst in manchen kleinen Orten im Amazonasgebiet anzutreffen waren. Kultur- und Erziehungsanliegen spielten innerhalb des deutschen Vereinswesens in Bolivien schon bald eine zentrale Rolle (ebd.: 69).

So unterschiedlich die deutschen Immigrant:innen auch untereinander waren und sind, so gibt es doch eine interessante Gemeinsamkeit:

Was fast alle Deutschen und Deutschstämmigen im Lande gemeinsam haben, das ist ein fester Platz in der bolivianischen Oberschicht, mit der sie sich mehr als die meisten anderen Mitglieder der ausländischen Kolonie vermischt haben. (Pampuch; Echalar A. 1998: 186)

Auch wenn diese Aussage nicht nur sehr verallgemeinernd, sondern auch übertrieben erscheint, so trifft sie doch im Kern eine Tendenz, die durchaus auch in Studien zur Immigration und gesellschaftlichen Eingliederung nachgewiesen werden konnte, wie zum Beispiel von Gordillo, Rivera Pizarro und Sulcata (2007) mit Bezug auf Cochabamba. Die Autoren zeigen eindrucksvoll auf, wie nicht wenige Deutsche in gesellschaftliche Schlüsselpositionen und auf einflussreiche Posten gelangten. Betrachtet man die dort aufgeführten Aktionärslisten einiger der wichtigsten Unternehmen und Banken, fallen die vielen deutschen Nachnamen schnell ins Auge. Die Autoren gehen auch auf die geschickte Heiratspolitik vieler der meist männlichen deutschen Immigranten ein, durch die sie Teil der lokalen Eliten werden konnten. Bevor nun aber der Eindruck von Heiratsschwindel entsteht, muss ganz klar der Unternehmergeist von vielen dieser immigrierten Deutschen betont werden und die Tatsache, dass ihnen seitens der bolivianischen Bevölkerung meistens eine positive Haltung entgegengebracht wird:

Im Fall der Deutschen kann davon ausgegangen werden, dass zusätzlich zum wirtschaftlichen Erfolg einiger Familien ihr vergleichsweise hohes Ansehen auf der Grundlage von allseits bekannten Klischees wie Fleiß, Pünktlichkeit und Effizienz beruht. (Goedeking 2001: 108)

Zu solchen Stereotypen – Vorteil und Vorurteil gleichermaßen – kommt hinzu, dass in der bolivianischen Gesellschaft nach wie vor gerade äußere Merkmale eine große Rolle spielen und somit nicht nur bestimmte Gruppen oder Individuen marginalisiert oder benachteiligt, sondern andere wiederum übervorteilt werden. Haut-



farbe stellt zweifelsfrei einen der wichtigsten Ankerpunkte<sup>7</sup> positiver wie negativer Diskriminierung dar, wobei gerade auch im juristischen Sinne entscheidend ist, welches vermeintliche Hierarchiegefälle bezüglich der Hautfarbe zwischen Täter und Opfer einer diskriminierenden Handlung besteht, wie Vera Zegarra (2016) ausführlich darstellt, was wiederum tiefgreifende Schwierigkeiten und Kategorisierungsprobleme aufwirft.

Auch Ströbele-Gregors Ausführungen nennen Hautfarbe als einen der häufigsten Diskriminierungsgründe und lassen sich positiv wie negativ interpretieren:

Ausschlaggebend in der sozialen Pyramide sind der Phänotyp und die Hautfarbe einer Person, die Klassenzugehörigkeit, die Beherrschung der spanischen Sprache, die Abstammung, der Name und nicht zuletzt der Herkunftsort. (Ströbele-Gregor 2018: 31)

Viele deutsche Immigrant:innen hatten bei Ankunft in Bolivien also zunächst einen relativ privilegierten Stand, von dem aus sie, wenn sie sich geschickt anstellten, auch einen Platz in höheren gesellschaftlichen Kreisen erreichen konnten. Selbstverständlich kann dies nicht in dem Umfang der Darstellung von Pampuch und Echalar (1998) verallgemeinert werden, und man muss berücksichtigen, dass sich in den über 20 Jahren seit dieser Aussage das bolivianische Gesellschaftsgefüge sehr dynamisch verändert (hat). Dennoch erscheint es relativ unwahrscheinlich, dass zugezogene Deutsche in Bolivien perspektivlos gewesen wären.

### 3 Babylon in Bolivien: die aktuelle Sprachensituation

Man sollte meinen, dass es unproblematisch sei, verlässliche Angaben über die aktuelle Zahl der Deutschen bzw. der Deutschsprachigen in Bolivien zu erhalten, doch mangelt es nicht nur an Datensätzen (oder sie sind aus Datenschutzgründen nicht zugänglich), sondern es stellen sich wie häufig in diesem Zusammenhang grundsätzliche Fragen nach Definition und Abgrenzung des „Deutschseins“.

Die deutsche Staatsangehörigkeit ist in diesem Kontext weniger entscheidend. Bezieht sich „Deutschsein“ aber nicht (nur) auf die Nationalität, sondern auch auf kulturelle und vor allem sprachliche Faktoren, so wird es komplexer: Es gibt nicht wenige Familien in Bolivien, deren Nachkommen bis heute die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber nie in Deutschland waren, kaum oder keinen kulturellen Bezug zu Deutschland haben und auch die Sprache nicht sprechen. Wiederum andere verfügen nach wie vor über Sprachkenntnisse, besitzen dafür aber keinen deutschen Pass.<sup>8</sup> Aber ist es überhaupt die Sprache, die das entscheidende Kriterium sein kann oder soll?

---

<sup>7</sup> Im Antidiskriminierungsgesetz (*Ley 045*) von 2010 wird Hautfarbe (*color*) nach Geschlecht direkt als zweiter und damit sehr häufiger Grund für diskriminierendes Verhalten genannt.

<sup>8</sup> Dies ist beispielsweise bei mütterlichen Vorfahren der Fall, da bis in die 1970er Jahre die deutsche Staatsangehörigkeit im Ausland nur an männliche Nachkommen weitergegeben werden konnte.

### 3.1 Mehrsprachigkeit in einem plurinationalen Staat

Diese Frage wird in dem seit 2009 als „plurinationaler Staat“ definierten Bolivien gerade auch vor und nach den regelmäßig stattfindenden Zensuserhebungen zum Zankapfel der Nation, geht es doch darum, wer unter welchen Umständen bezüglich der ethnischen Zugehörigkeit „indigen“ bzw. eine spezifische indigene Gemeinschaft angeben darf oder muss. Soll es eine „kreolisch“ oder „mestizisch“ benannte Kategorie geben oder nicht? Wie entscheidend sind in diesem Kontext die Sprachkenntnisse? Reicht es, einige Wendungen zu kennen, oder muss man fließend sprechen oder genügen vielleicht auch nur rezeptive Kenntnisse? In ihrem dreibändigen Kompendium zu den indigenen Sprachen Boliviens gehen die Herausgeber Crevels und Muysken im Kontext von Zensusdaten folgendermaßen auf diese Fragen ein:

Es ist anzumerken [...], dass es einen sehr großen Unterschied zwischen dem *Sprechen einer Sprache* und dem *Wunsch, sie zu sprechen* gibt, und es lohnt sich daher bei der Analyse von Zensusdaten immer, über die unterschiedlichen Interpretationen dessen nachzudenken, was mit dem *Sprechen einer Sprache* gemeint ist.<sup>9</sup> (Crevels; Muysken 2012: 16)

Auch sind die Zensusdaten deshalb mit Vorsicht zu genießen, da bei der Befragung oft die Zugehörigkeit zu einer indigenen Ethnie mit dem Sprechen der Sprache gleichgesetzt wird (vgl. Crevels; Muysken 2012: 16). Daneben spielt auch immer die Frage nach dem Prestige der jeweiligen Sprache eine große Rolle. So können aus Scham oder Diskriminierungserfahrungen das Beherrschen einer prestigearmeren Sprache verleugnet, aber auch Kenntnisse einer prestigereichen Sprache fälschlicher- oder zumindest übertriebenerweise angegeben werden. Was bei der Interpretation der erhobenen Zensusdaten für indigene Sprachen gilt, muss somit auch für andere Sprachen gelten (s.u.).

Bevor wir uns die Ergebnisse des letzten landesweiten Zensus aus dem Jahr 2012 ansehen, muss kurz vorangestellt werden, welche Terminologie das Nationale Institut für Statistik (INE) verwendet. Prinzipiell basiert die verwendete Terminologie auf der Verfassung des Plurinationalen Staates Bolivien (*Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*; seit 2009 in Kraft), die in Artikel 3 die Zusammensetzung der bolivianischen Nation folgendermaßen festlegt:

<sup>9</sup> Im Original: Cabe notar [...] que hay una diferencia muy grande entre *hablar una lengua* y *desear hablarla* y, por lo tanto, a la hora de analizar los datos censales siempre cabe reflexionar sobre las distintas interpretaciones acerca de lo que se concibe por *hablar una lengua*.

Die bolivianische Nation besteht aus allen Bolivianerinnen und Bolivianern, den indigenen ursprünglichen Bauernnationen und Völkern und den interkulturellen und afro-bolivianischen Gemeinschaften, die zusammen das bolivianische Volk bilden.<sup>10</sup>

In Art. 5, Abs. I der bolivianischen Verfassung werden neben dem Spanischen 36 indigene Sprachen als offizielle Sprachen (*Idiomas Oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia*) festgelegt.<sup>11</sup> In den Zensusdaten des INE werden jedoch immer nur die Daten von 35 der offiziellen Sprachen aufgeführt.<sup>12</sup> Ausgehend von dieser Definition werden nun beispielsweise im Bildungsgesetz oder auch im Zensus alle sonstigen Sprachen, die nicht zu den 37 offiziellen Landessprachen zählen, als „ausländische“ Sprachen (*Idiomas Extranjeros*) bezeichnet.<sup>13</sup>

### 3.2 Ergebnisse des letzten Zensus bezüglich des Sprach(en)gebrauchs

Neben den politischen Bekundungen zu einem plurinationalen Staat ist aber auch die Frage relevant, welche Sprachen derzeit überhaupt von wie vielen Menschen gesprochen werden. Hierfür ist es naheliegend, die Daten der letzten Volkszählung heranzuziehen. Deshalb sind in der folgenden Tabelle die absoluten und prozentualen Angaben zu den Sprecherzahlen der offiziellen und ausländischen Sprachen zusammengefasst, die im Zensus 2012 von mindestens 5.000 Personen als diejenige Sprache genannt wurden, die die Befragten in ihrer Kindheit als erste Sprache „sprechen gelernt“ haben.<sup>14</sup> Man kann davon ausgehen, dass diese Frage wahrscheinlich deshalb so formuliert wurden, um den Begriff der Muttersprache zu vermeiden. Dennoch entsteht durch die gewählte Formulierung eine Schwierigkeit in Bezug auf die komplexe sprachliche Realität und die hohe Anzahl zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Personen in Bolivien, die durch die auf eine Sprache begrenzte Antwortmöglichkeit gezwungen sind, retrospektiv eine der parallel erworbenen Sprachen, als „erste“ festzulegen.

<sup>10</sup> Im Original: La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianos que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.

<sup>11</sup> Die Varietät der Afro-Bolivianer wird hierbei nicht als eigene Sprache verstanden. Zur Frage des linguistischen Status des afro-bolivianischen Spanisch als afro-hispanischer Kreolsprache bzw. dialektaler Varietät des Spanischen mit Einflüssen des Aymara vgl. Lipski (2008).

<sup>12</sup> Die indigenen Sprachen Guarasu'we und Toromona, die schon in den 1980er Jahren als vom Aussterben bedrohte Sprachen galten, tauchen nicht in den Ergebnissen des INE auf.

<sup>13</sup> Die (auf der Verfassung und dem Schulgesetz basierende) terminologische Unterscheidung von offiziellen und ausländischen Sprachen wird (trotz der für den außerbolivianischen Raum beinhaltenen Begriffsproblematik) im vorliegenden Artikel angewendet, da alles andere für den bolivianischen Kontext noch unklarer erscheint.

<sup>14</sup> Originalwortlaut im Spanischen: „¿Cuál es el primer idioma que aprendió a hablar en su niñez?“

Die Angaben der 8.982.471 befragten Personen, die dauerhaft in Bolivien lebten<sup>15</sup>, zum Zeitpunkt der Befragung das vierte Lebensjahr abgeschlossen hatten und sprechen können mussten, sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst:

**Tab. 1:** Welche Sprache war die erste, die Sie in der Kindheit erlernt haben? Ergebnisse der Frage Nr. 30 des Zensus von 2012 auf nationaler Ebene, INE (eigene Darstellung)

Rang	Sprache	Absolute Sprecherzahl	Anteil an der Gesamtbevölkerung (Prozent)
1	Spanisch	6.173.421	68,7%
2	Quechua	1.613.210	18,0%
3	Aymara	998.314	11,1%
4	Deutsch	55.312	0,6%
5	Guaraní	51.991	0,6%
6	Portugiesisch	22.081	0,2%
7	Chimán	10.968	0,1%
8	Guarayu	8.885	0,1%
9	Bésiro	6.709	0,1%
10	Englisch	5.250	0,1%

Des Weiteren werden die Zahlen der restlichen 29 offiziellen Sprachen des Plurinationalen Staates Bolivien und des Japanischen einzeln aufgelistet (jeweils mit weniger als 5.000 Sprechern); dazu kommt die Angabe von 6.328 Sprechern weiterer ausländischer Sprachen.

Überraschend scheint hier natürlich zunächst die Tatsache, dass mit über 55.000 Nennungen das Deutsche an vierter Stelle der in der Kindheit „zuerst erlernten“ Sprache auftaucht. Wenig überraschend sind hingegen die Zahlen und die sich daraus ergebenden Rangfolgen für das Spanische, das Quechua und das Aymara. Das wohl meist in einem Atemzug mit den beiden erwähnten (hauptsächlich andinen) Sprachen genannte Guaraní, das nur in bestimmten Regionen des Tieflands gesprochen wird, tritt mit fast gleicher Sprecher·innenzahl wie das Deutsche an die fünfte Stelle. Im Hinblick auf die Sprecher·innenzahlen kann man vermuten, dass dieser Usus eher (regional)politisch denn linguistisch motiviert ist. Portugiesisch mit gut 22.000 und Englisch mit gut 5.000 Nennungen fallen in dieser Frage deutlich hinter dem Deutschen zurück.

Die direkt im Anschluss zu beantwortende Frage Nr. 31 des Zensus zielt auf die derzeitige „Hauptsprache“ der Befragten ab. An dieser Stelle ist es unvermeidlich, auf den Unterschied zwischen der im Fragebogen des Zensus und der in der Publikation der Zensusergebnisse verwendeten Formulierungen der Frage 31 hinzuweisen. Während im Fragebogen explizit danach gefragt wird, „welche Sprachen [die befragte Person] spricht“<sup>16</sup> und bis zu fünf Antworten gegeben werden können, erscheint in der Publikation der Ergebnisse als Titel der Frage die Formulie-

<sup>15</sup> Nicht befragt wurden also Personen, die sich zum Zeitpunkt des Zensus nur vorübergehend in Bolivien aufhielten, wie beispielsweise Touristen und Geschäftsreisende.

<sup>16</sup> Im Original: „¿Qué idiomas habla?“

rung „Hauptsprache“<sup>17</sup> und offensichtlich auch nur eine Sprache pro befragter Person. Hinzu kommt im Fragebogen der Zusatz „Notieren Sie [die Sprachen] entsprechend der Wichtigkeit.“<sup>18</sup>, wobei es nicht wahrscheinlich ist, dass alle Befragten (und Befragenden) unter dieser Formulierung und dem Kriterium der Wichtigkeit genau das Gleiche verstehen.<sup>19</sup> Auch aus diesem Grund müssen die Ergebnisse dieser Frage mit Vorsicht behandelt werden.

**Tab. 2:** Welche ist Ihre Hauptsprache? Ergebnisse der Frage Nr. 31 des nationalen Zensus von 2012, INE (eigene Darstellung)<sup>20</sup>

Rang	Sprache	Absolute Zahl	Anteil an der Gesamtbevölkerung (Prozent)
1	Spanisch	5.424.68	69,4%
2	Quechua	1.339.919	17,1%
3	Aymara	836.570	10,7%
4	Englisch	61.686	0,8%
5	Deutsch	46.901	0,6%
6	Guaraní	39.307	0,5%
7	Portugiesisch	28.954	0,4%
8	Chimán	8.904	0,1%
9	Guarayu	6.980	0,1%

Des Weiteren werden die Zahlen der restlichen 29 offiziellen Sprachen des Plurinationalen Staates Bolivien und des Japanischen einzeln aufgelistet (jeweils mit weniger als 5.000 Sprechern); dazu kommt die Angabe von 7.471 Sprechern weiterer ausländischer Sprachen.

Bei den Ergebnissen zu dieser Frage sind also einige Punkte auffällig und interessant, die verschiedenartige Lichter auf die sprachliche Situation Boliviens werfen, aber an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden können, wie beispielsweise die Resultate für das Englische.<sup>21</sup> Trotz der Formulierungsproblematik wird im Fol-

<sup>17</sup> Im Original: „*Idioma principal que habla*“

<sup>18</sup> Im Original: „*Anote en orden de importancia*.“

<sup>19</sup> Hier besteht einerseits die Frage, ob mit Wichtigkeit (nach subjektivem Empfinden), das Niveau der Sprachbeherrschung oder die Nutzungshäufigkeit verstanden wird: Es ist durchaus denkbar, dass es Personen gibt, die beispielsweise sehr häufig das Spanische benutzen, die aber eine indigene Sprache (evtl. die in der Kindheit zunächst erlernte Sprache) weit umfangreicher beherrschen. Hier kann es nun gut sein, dass von zwei Personen in der gleichen Situation eine das Spanische und die andere die entsprechende andere Sprache nennt. Andererseits ist es denkbar, dass einige Befragte den Begriff der Wichtigkeit als vermeintlich objektive Kategorie in einem internationalen Kontext verstehen und so auch zum Beispiel mittelmäßige Englischkenntnisse wegen des Status und Prestige des Englischen als erste Sprache nennen, auch wenn sie eine oder mehrere andere Sprache(n) besser beherrschen und/ oder häufiger verwenden.

<sup>20</sup> Hierzu wurden nur Personen ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr befragt, weshalb die absoluten Zahlen etwas niedriger sind als bei Frage Nr. 30.

<sup>21</sup> Zieht man die Daten zur internationalen Immigration in Betracht, die im gleichen Zensus vorgestellt werden und addiert die Zahlen der spezifisch aufgeführten Herkunftsländer, in denen zumindest mehrheitlich Englisch gesprochen wird (wobei das Herkunftsland als Indikator allein selbstverständlich keine aussagekräftige Information zur Mutter-/Erst- oder „Haupt“-Sprache im Sinne des

genden weiterhin von „Hauptsprache“ die Rede sein, wenn Bezug auf die Ergebnisse dieser Frage genommen wird.

### 3.3 Besonderheiten bei der Zusammensetzung der deutschsprachigen Bevölkerung

Für die vorliegenden Betrachtungen ist nun vor allem die vergleichsweise hohe Zahl derer von Interesse, die das Deutsche als ihre Hauptsprache genannt haben. Interessant dabei: in beiden Fragen, die einen leicht unterschiedlichen Kreis von Befragten umfassten<sup>22</sup>, schneidet das Deutsche mit 0,6% ab und verändert damit im Vergleich zu vielen anderen Sprachen den Wert zwischen beiden Fragen und damit betrachteten Zeitpunkten kaum. Dies kann natürlich zufällig sein, kann aber auch darauf hindeuten, dass es sich um eine Bevölkerungsgruppe handelt, deren Angehörige nicht nur in der Kindheit mit dem Deutschen aufwachsen, sondern diese Sprache auch im späteren Leben als „Hauptsprache“ beibehalten. Dennoch ist die Gesamtzahl der Deutschnennungen bei beiden Fragen so hoch, dass man vermuten kann bzw. muss, dass mit der Nennung des Deutschen nicht immer das Hochdeutsche gemeint ist, sondern dass eventuell bei der Beantwortung der Frage von Mitgliedern der mennonitischen Gemeinden statt Plautdietsch (*bajoalemán*) schlicht Deutsch (*alemán*) angegeben wurde. Ebenfalls ist plausibel, dass die Befragenden mit dem Begriff des Plautdietschen (sofern dieser von der befragten Person genannt wurde) nichts anfangen konnten bzw. ihnen die Abgrenzung zum Hochdeutschen nicht bewusst war, und sie deshalb einfach Deutsch notierten. Da es sich bei der Antwort nicht um vorgefertigte Optionen handelte, sondern die Sprache(n) per Hand eingetragen werden musste(n), sind beide Varianten denkbar.<sup>23</sup>

Um etwas Licht ins Dunkel der Vermutungen zu bringen, lohnt ein Blick in die nach Verwaltungseinheiten (*departamentos*) differenzierten Daten zur Sprachenfrage. Mit dieser regionalen Differenzierung stellt das INE allerdings nur die Antworten zu Frage Nr. 31, also der Hauptsprache, zur Verfügung.

---

Zensus liefert), so kommt man auf ca. 5.000 Personen (USA, Kanada, Großbritannien). Dazu kommt, dass sich über international agierende Firmen, NGOs und staatliche Institutionen immer auch viele Expats für einen nur begrenzten Zeitraum in Bolivien aufhalten. Man darf aber vermuten, dass der enorme Zuwachs des Englischen als Hauptsprache nicht nur durch diese Personengruppen zustande kam, sondern dass möglicherweise auch das Prestige – in diesem Fall des Englischen – eine Rolle spielte.

<sup>22</sup> Personen ab dem vollendeten vierten Lebensjahr bei Frage Nr. 30 bzw. ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr bei Frage Nr. 31 und damit einmal 8.982.471 und einmal 7.821.848 Personen insgesamt.

<sup>23</sup> Um dies in Erfahrung zu bringen, müsste beim INE erfragt werden, ob es bei den verpflichtenden Schulungen der (fast ausschließlich ehrenamtlichen) Befragenden in den entsprechenden Landesregionen auf dieses Thema eingegangen wurde und wie gegebenenfalls die Anweisungen oder Empfehlungen lauteten.

**Tab. 3:** Gegenüberstellung: Welche ist Ihre Hauptsprache? Ergebnisse der Frage Nr. 31 des nationalen Zensus (INE) von 2012, nach Verwaltungseinheiten, Anzahl der Mennonitenkolonien und deren Bevölkerung 2007 nach Schartner; Schartner (2009: 48f.) und nach Kopp (2015: 65ff.)<sup>24</sup> (eigene Darstellung)

	INE (2012)	Schartner; Schartner (2009)		Kopp (2015)	
<i>Departamento</i> (Bundesland)	Personen mit Hauptsprache Deutsch	Menno- nitische Kolonien	Menno- nitische Bevölkerung 2007	Menno- nitische Kolonien	Menno- nitische Bevöl- kerung
Beni	533	1 (chemals 2)	unklare Zahl <sup>25</sup>	1	667
Chuquisaca	175				
Cochabamba	363				
La Paz	1.243			1	300
Oruro	65				
Pando	1				
Potosí	22				
Santa Cruz	42.288	62 + Einzel- familien/ -Gruppen	bis zu 48.210 (abzüglich der Kolonie im Beni) <sup>26</sup>	46	52.660
Tarija	2.211	3	1.698	4	2.548

Die hier vorgenommene Kontrastierung der im Zensus 2012 erhobenen Sprachdaten und der von Schartner und Schartner (2009) sowie von Kopp (2015) publizierten Informationen zu den mennonitischen Kolonien kann nicht als eindeutiger Beweis für die These angeführt werden, dass es sich bei der hohen Anzahl derer, die das Deutsche als Hauptsprache angeben, in erster Linie um die Plautdietsch sprechenden Angehörigen der mennonitischen Gemeinden handelt. In Anbetracht der unbefriedigenden Datenlage zu diesem Thema bleibt jedoch keine andere Möglichkeit, als diesen Vergleich als Indiz heranzuziehen. Erwähnenswert ist die starke Präsenz der deutschsprechenden mennonitischen Bevölkerung allemal, sei es im Hinblick auf das Schulwesen oder auf den institutionellen DaF-Unterricht (vgl. dazu auch den Artikel von Vázquez und Wallat in diesem Band).

<sup>24</sup> Kopp verweist darauf, dass es sich bei seiner Aufstellung um Schätzwerte handelt, für die er neben den Angaben von Schartner; Schartner (2009) auch Datensätze des INRA (*Instituto Nacional de la Reforma Agraria*) und des *Viceministerio de Tierras* (2015), des INE von 2012, des „Mennoniten-Zensus“ von 2010 und des *Comité Central Menonita* von 2014 einbezieht.

<sup>25</sup> Leider ist bei Schartner und Schartner (2009) nicht exakt auszumachen, welche beiden Kolonien dem *departamento* Beni zuzuordnen sind. Eine davon ist mittlerweile aber wieder aufgegeben und bei der anderen handelt es sich wahrscheinlich um eine der kleineren mit (weit) weniger als 1.000 Einwohner:innen.

<sup>26</sup> Selbst wenn es sich um eine der größten Kolonien handeln sollte, bliebe für das *departamento* Santa Cruz eine mennonitische Bevölkerung, die noch über der Anzahl der Personen mit Deutsch als Hauptsprache liegt.

Ein weiteres Indiz, das die These bestärkt, ist die (nur auf nationaler Ebene verfügbare) Angabe, wie sich die Personen, die bei einer der oder beiden Fragen das Deutsche angegeben haben, auf städtische und ländliche Gebiete verteilen.

**Tab. 4:** Verteilung der Nennungen von Deutsch als erste Sprache, die in der Kindheit erlernt wurde und als Hauptsprache fungiert, auf städtische und ländliche Gebiete; Ergebnisse des Zensus 2012, INE (eigene Darstellung)

	Städtische Gebiete ( <i>área urbana</i> )		Ländliche Gebiete ( <i>área rural</i> )		Landesweit	
	Absolute Anzahl	Anteil in %	Absolute Anzahl	Anteil in %	Absolute Anzahl	Anteil der ländlichen Gebiete gesamt <sup>27</sup> in %
Frage 30: Erste Sprache der Kindheit	4.076	0,1	51.236	1,8	55.312	92,63
Frage 31: Hauptsprache	4.188	0,1	42.713	1,7	46.901	91,07

Wie in Tabelle 4 gut zu erkennen ist, sind die Personen, die Deutsch angegeben haben, mit je über 90% in ländlichen Gebieten extrem ungleich verteilt, wenn man die im gleichen Zensus ermittelte Verstärkerquote von 67,5% zum Vergleich heranzieht. Dieser Umstand legt die Vermutung nahe, dass es sich bei den entsprechenden Personen zu einem sehr großen Teil um Mitglieder der mennonitischen Kolonien handeln dürfte, da diese ja fast ausschließlich von der Landwirtschaft und deshalb außerhalb des urbanen Raumes leben (vgl. Kopp 2015). Dies passt nun gut zu dem Bild der mennonitischen Kolonien, das Schartner und Schartner (2009: 295) zeichnen: „Bei den Mennonitengemeinschaften in Bolivien ist ein plattdeutscher Dialekt, das (*sic!*) ursprünglich in Teilen Nordeuropas gesprochen wurde, die Muttersprache und auch die einzige Umgangssprache.“

## 4 Zum Angebot von Deutsch als Fremdsprache

### 4.1 Die aktuelle Situation des Deutschen als Fremdsprache

Kommen wir nun aber von der Frage des Spracherwerbs des Deutschen zum Erlernen der deutschen Sprache in Bolivien. Bezüglich des Deutschen als Fremdsprache (DaF) lassen sich im Gegensatz zu den vorherigen Datensätzen die Erhebungen der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache 2005, des Netzwerks Deutsch 2010 und die DaF-Lernererhebungen des Auswärtigen Amtes für die Jahre 2015 und 2020 als relativ belastbare Quellen heranziehen, die hier zur leichteren

<sup>27</sup> Eigene Berechnungen.



Analyse trotz der bisweilen nicht identischen Kategorien synoptisch dargestellt werden.

**Tab. 5:** Ergebnisse der Datenerhebung des StaDaF 2005, des Netzwerks Deutsch 2010 und des Auswärtigen Amts 2015 und 2020 (eigene Darstellung)<sup>28</sup>

	2005	2010	2015	2020
DaF-Lerner gesamt	7.699	9.453	11.764	12.202
Gesamt Schülerinnen und Schüler	nicht erhoben	2.801.973	k.A.	2.859.92
Schulen mit Fremdsprachenunterricht <sup>29</sup>	4.954	k.A.	k.A.	k.A.
Schulen mit DaF	9	10	8	8
DaF-Lehrkräfte	nicht erhoben	68	nicht erhoben	89
DaF-Lernende Schulbereich 2020	6.101	8.307	8.157	8.652
Zuwachs/Rückgang im Vergleich zur vorherigen Erhebung	-40	+2.206	-150	+495
Hochschulen mit Deutsch allgemein	1	1	2	2
Deutschlernende Studierende	132	182	191	172
Zuwachs/Rückgang im Vergleich zur vorherigen Erhebung	+26	+50	+9	-19
DaF-Einrichtungen Erwachsenenbildung	3	2	2	2
DaF-Lernende Erwachsenenbildung	1.466	964	1.958	1.410
DaF-Lernende an Goethe-Instituten	nicht erhoben	nicht erhoben	1.458	1.968
Perspektive Schulen <sup>30</sup>	nicht erhoben	gleich bleibend	positiv	positiv

<sup>28</sup> Die Formulierungen der Begrifflichkeiten in der linken Spalte entsprechen bis auf eine speziell gekennzeichnete Ausnahme den Originalformulierungen in den zitierten Quellen und wurden weder sprachlich noch inhaltlich verändert.

<sup>29</sup> In Anbetracht des bolivianischen Erziehungsgesetzes (*Ley No. 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez*) muss an allen staatlichen und privaten Einrichtungen des regulären und speziellen Schulsystems neben dem Spanischen und der bzw. einer der lokal gesprochenen indigenen Sprachen (wobei für die Schüler:innen individuell sowohl das Spanische als auch die indigene(n) Sprache(n) eine Fremdsprache sein können) auch eine ausländische Sprache (s.o.) unterrichtet werden. Mit Ausnahme bi- oder multilingualer Kinder und Jugendlicher handelt es sich hierbei also evtl. um eine zweite Fremdsprache. Die Tatsachen, dass im Erziehungsgesetz nicht genauer darauf eingegangen wird und in der landesweit einheitlichen Zeugnisvorlage nicht die Möglichkeit besteht, den Namen dieser ausländischen Sprache einzutragen, weisen darauf hin, dass hierbei wohl implizit von immer der gleichen Sprache (nämlich dem Englischen) ausgegangen wird.

<sup>30</sup> In der Erhebung 2005 wird keine solche Trendeinschätzung vorgenommen. Für die Erhebung 2010 heißt die Kategorie „Potential Schule“, ohne dass diese näher definiert wird. Für die Erhebung 2015 und 2020 wird diese Perspektive folgendermaßen definiert: „Einschätzung der Entwicklung der Deutschlernerzahlen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen und unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung.“ (Auswärtiges Amt 2020: 11, Auswärtiges Amt 2015: 9)

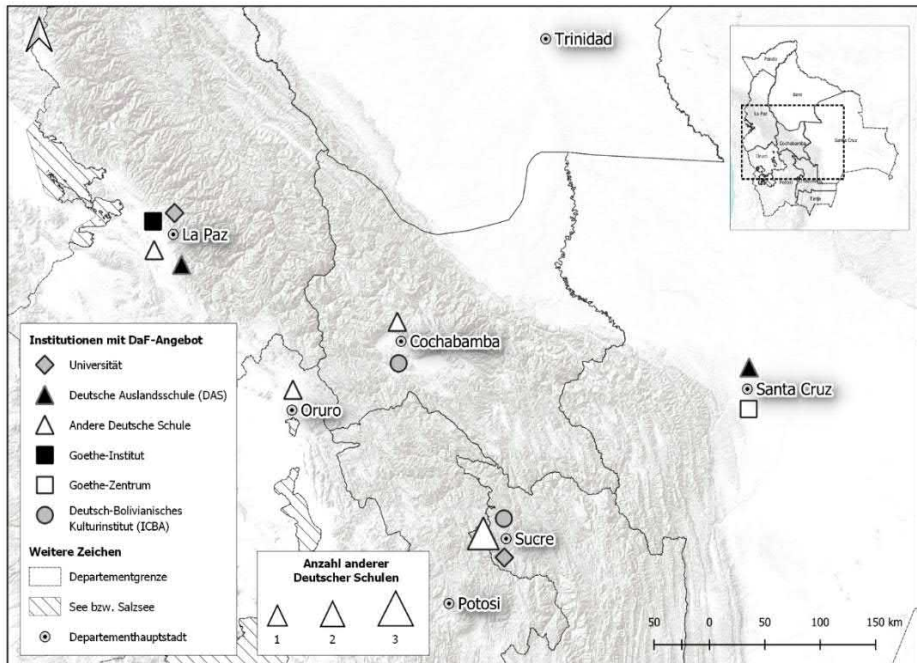
Die Zahl der Deutschlernenden hat sich im Lauf der vergangenen 15 Jahre durchweg positiv entwickelt. Damit einher geht eine weniger steile, aber dennoch positive Entwicklung bezüglich der Anzahl der DaF-Lehrkräfte (auch wenn diese Zahl nur in zwei Jahren erhoben wurde). Ebenso positiv entwickelte sich fast durchgehend die Zahl von DaF-Lernenden im Schulbereich, der über die gesamte Zeit hinweg stets den mit Abstand größten Teil aller Deutschlerner·innen darstellt. Hierbei stieg der Anteil von 79,2% im Jahr 2005 auf 87,9% im Jahr 2010, um sich dann in den kommenden Erhebungen von 2015 bzw. 2020 bei ca. 70% einzupendeln. Der deutlich höhere Anteil aus dem Jahr 2010 lässt sich vermutlich auf die Tatsache zurückführen, dass in diesem Zeitraum ein bzw. zwei zusätzliche Schulen DaF-Angebote hatten.

Der Bereich der DaF-Lernenden in der Erwachsenenbildung (EWB), also in den außerschulischen und außeruniversitären Bildungseinrichtungen, weist in den letzten beiden Erhebungen relativ konstante Zahlen auf. Der universitäre Anteil fällt im Vergleich eher gering aus, was vor allem am eingeschränkten Angebot liegt. Die Entwicklungen der DaF-Studierendenzahl an der 1624 gegründeten und damit ältesten Universität Boliviens, der Universidad Mayor, Real y Pontificia De San Francisco Xavier De Chuquisaca (USFX), die den landesweit einzigen Fremdsprachenstudiengang anbietet, werden in Abschnitt 5 noch ausführlicher diskutiert. Erst mit der Einrichtung eines DAAD-Lektorats an der Universidad Católica Boliviana „San Pablo“ (UCB) in La Paz werden ab der Erhebung von 2015 je zwei Universitäten erfasst. Tatsächlich wurden zwischen den Erhebungen von 2015 und 2020 kurzzeitig für zwei Semester auch am Sprachenzentrum der öffentlichen Universität von La Paz, der Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) DaF-Kurse für Hörer aller Fakultäten angeboten.<sup>31</sup>

Um die Deutschlernangebote im Land auch geografisch besser verorten zu können, folgt zur Übersicht ein Kartenausschnitt von Bolivien.

---

<sup>31</sup> Diese Kurse wurden nicht etwa wegen zu geringer Nachfrage wieder geschlossen, sondern weil es schlicht an DaF-Lehrkräften mangelte, die den hohen formellen Anforderungen der UMSA gerecht wurden. Ein fachlich nicht passender Hochschulabschluss etwa kann nicht durch Arbeitserfahrung oder nicht-akademische Aus- und Weiterbildung ausgeglichen werden.



**Abb. 1:** Regionale Verteilung von Institutionen mit DaF-Angebot in Bolivien. Karte erstellt von der Autorin

## 4.2 Schulen und Kulturinstitute mit DaF-Angeboten

Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, wird derzeit an acht Schulen Deutsch (als Fremdsprache) unterrichtet: Schon 1894 wurde über die Gründung einer deutschen Schule nachgedacht, aber erst 1923 entstanden fast zeitgleich die deutschen Schulen (DS)<sup>32</sup> in La Paz und Oruro. In La Paz begann man mit 77 Schüler:innen, doch schon nach einer Dekade waren es über 400 und 30 Jahre nach der Gründung über 1.200. Auch in Oruro beträgt die Schülerschaft der DS derzeit mehr als 1.000 Kinder und Jugendliche. 1936 wurde die Deutsche Schule in Santa Cruz ins Leben gerufen, die mittlerweile knapp 1500 Schüler:innen hat<sup>33</sup> und von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) ebenso wie die das Colegio Mariscal Braun in

<sup>32</sup> Mit „deutscher Schule“ (im Folgenden DS abgekürzt) sind hier analog zum Gebrauch im Spanischen (*Colegios Alemán*) alle die Schulen gemeint, die von Deutschen (mit-)gegründet wurden und in denen Deutsch zumindest in den Anfangsjahren, meist aber bis heute verpflichtend dem Lehrplan angehört. Diese Schulen trugen fast immer und gerade zu Beginn den (Eigen-)Namen „Deutsche Schule“ und werden deshalb im vorliegenden Text mit DS abgekürzt. Einige dieser Schulen erhielten zeitweise (z.B. in Oruro, Sucre) bzw. erhalten noch heute (z.B. La Paz, Santa Cruz) Unterstützung seitens der Bundesregierung/ ZfA, nicht zuletzt in Form von entsandten Lehrkräften. Deutsche Schulen im Sinne von Deutschen Auslandsschulen (DAS) gibt es derzeit nur in La Paz (*Colegio Alemán Mariscal Braun*) und Santa Cruz (*Colegio Alemán Santa Cruz*).

<sup>33</sup> Vgl. <https://www.ds-santacruz.bo/> (Stand 04.02.2021).

La Paz als Deutsche Auslandsschule (DAS) anerkannt ist. Beide DAS Boliviens tragen das Prädikat „Exzellente Deutsche Auslandsschule“. Die DAS La Paz gehörte 2019 außerdem zu den Preisträgern des Deutschen Schulpreises.

In den 1950ern wurde auch in Sucre eine DS gegründet, die allerdings nach der Zurückbeorderung der aus Deutschland entsandten Lehrkräfte und der Übergabe an den Erzbischof Kardinal Maurer, dessen Namen sie bis heute trägt, durch den eingesetzten Direktor eine „Entgermanisierung“ (Kuruner 2011: 194) durchlief, weswegen ehemalige Lehrkräfte und Eltern gemeinsam das Colegio Alexander von Humboldt gründeten. 1991 ging dann aus dem Colegio Humboldt noch ein weiterer Ableger hervor: das Colegio Pestalozzi.

Sukzessive entstanden noch weitere DS. Trotz früherer Bemühungen startete das Colegio Federico Froebel (CAFF) in Cochabamba erst 1982 mit 194 Schüler:innen; heute sind es über 800.<sup>34</sup> Das Colegio Ave María in La Paz, das von deutschen Zisterzienserinnen geführt wird, entstand 1983 und war zeitweise mit über 4.000 Kindern und Jugendlichen die größte Schule des Landes (vgl. Kuruner 2011: 191-196; Wolff; Fröschle 1979: 157ff.).<sup>35</sup>

In La Paz existiert eines der ältesten Goethe-Institute Lateinamerikas, das schon 1954 als Centro Cultural Boliviano-Alemán (ICBA) gegründet und ab 1965 zum GI mit einem Leiter aus Deutschland wurde (vgl. Savelsberg; Cuarita; Ríos Aramayo 2011: 85ff.). Das ICBA in Sucre besteht fast ebenso lange (vgl. Mielke 2011: 111) und bietet aktuell neben DaF- auch Spanisch-, Portugiesisch- und Quechukurse an. 1981 entstand das ICBA Cochabamba und 1999 wurde das ICBA Santa Cruz, dessen ursprüngliches Gründungsdatum nicht bekannt ist, nach Unterzeichnung eines Kooperationsvertrages mit der Alliance Française zum Goethe-Zentrum. Alle Institute sind zugelassene Prüfungszentren für Goethe-Zertifikate und bieten regelmäßig Sprachkurse in verschiedenen Modalitäten vor allem auf den Niveaustufen A1-B2, bei genügend Einschreibungen auch auf dem C-Niveau an. Ein weiteres ICBA in Tarija bestand bis in die 1990er Jahre, musste aber im Zuge weltweiter Finanzkürzungen im Goethe-Netz geschlossen werden. Tarija ist bis heute die Stadt, in der trotz einer zahlenmäßig starken deutschen Einwanderung keine DaF-Angebote bestehen.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Vgl. <https://ffroebel.com/historia/> (Stand 12.12.2020).

<sup>35</sup> Alle genannten Schulen sind private Bildungseinrichtungen, für die ein mehr oder weniger hohes Schulgeld zu zahlen ist, und die zum bolivianischen Schulabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung führen. Das deutsche Abitur sowie das Fachabitur im Rahmen der Dualen Ausbildung werden nur an der DAS La Paz angeboten. Die DAS in Santa Cruz bietet das *International Baccalaureate* (IB) an. Die DS Oruro, das CAFF in Cochabamba, die Humboldt- und die Pestalozzi-Schule in Sucre bieten das Deutsche Sprachdiplom (DSD) an. Die restlichen DS werden durch das Goethe-Institut betreut und bieten die Fit-in-Deutsch-Prüfungen an. Alle Schulen gehören zum PASCH-Netz. Es verwundert in diesem Kontext, dass ausgerechnet in Tarija, einer Stadt mit vielen deutschstämmigen Familien, keine DS entstand.

<sup>36</sup> Auf Initiative des DAAD-Lektorates wird seit 2018 an der Sprachenfakultät der öffentlichen Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS) das Ziel verfolgt, DaF-Kurse anzubieten. Offizielle Projektvorschläge konnten bereits beim Dekanat eingereicht werden, sodass hoffentlich bald erste Sprachkurse beginnen können.

## 5 Germanistik vs. DaF: Universitäre Deutsch-Angebote in Bolivien

Aus der kurzen Darstellung der Ergebnisse der Deutschlernererhebungen und der bestehenden Institutionen lässt sich bereits erahnen, dass es sich bei den Deutschangeboten in Bolivien in erster Linie um Deutsch als Fremdsprache handelt. Nun bliebe zu klären, inwieweit das Angebot an den beiden Universitäten als Germanistik bezeichnet werden kann.

Derzeit ist das universitäre DaF-Angebot in La Paz auf die Universidad Católica Boliviana „San Pablo“ (UCB) begrenzt, eine 1966 durch die bolivianische Bischofskonferenz gegründete und potenziell landesweit tätige Universität mit vier Hauptniederlassungen, die einen wichtigen – wenn auch vergleichsweise jungen – Gegenpol zum öffentlichen Hochschulwesen darstellt und auch unter den Privatuniversitäten des Landes wohl als die renommierteste gelten kann.<sup>37</sup> Sie verfügt im nationalen Vergleich über sehr viele Austauschprogramme für Studierende, zunehmend auch mit Deutschland.<sup>38</sup> Traditionell bedient die UCB eine Klientel aus Mittel- und Oberschicht, sofern das Hochschulstudium nicht im Ausland absolviert wird. In den vergangenen Jahren veränderte sich das Gefüge der bolivianischen Hochschullandschaft zusehends und immer mehr Studierende der UCB gehören wohlhabenden, aber eher bildungsfernen Sektoren der Gesellschaft an (vgl. Vera Zegarra 2021). 2013 wurde an der UCB erstmalig ein DAAD-Lektorat in Bolivien eingerichtet, wodurch auch das erwähnte DaF-Angebot initiiert wurde.

Die UCB bietet für Hörer:innen aller Fakultäten und Externe Deutschkurse auf den Niveaustufen A1 bis B2 an. Die Tendenz der Einschreibezahlen ist positiv, steigt aber nur langsam. Derzeit belegen pro Semester ca. 30-40 Teilnehmer:innen DaF-Kurse verschiedener Niveaus. Vor Kurzem wurde an der UCB ein Sprachenzentrum eingerichtet, das einen größeren Personenkreis anziehen soll, und es bleibt zu hoffen, dass davon auch die DaF-Abteilung profitiert. Da das Angebot allerdings auf Sprachkurse beschränkt ist und wohl auch bleiben wird, kann hier keinesfalls von einer germanistischen Ausrichtung gesprochen werden.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Abgesehen von den öffentlichen Universitäten fällt die UCB neben der Militäringenieurschule (EMI), der Polizeiakademie (ANAPOL) und dem Ableger der Universität der Andengemeinschaft (UASB) in das Sonderreglement (*régimen especial*) und gehört so auch als private Universität dem bolivianischen Hochschulkomitee (CEUB) und damit dem offiziellen Hochschulsystem an.

<sup>38</sup> Zurzeit existieren Programme für Studierendenmobilität mit der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Ludwig-Maximilian-Universität München, der Universität Potsdam, der Hochschule Bremen, der Katholischen Hochschule Freiburg, der Hochschule Fulda, der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg und der Jade-Hochschule Wilhelmshaven. Eine Kooperationsvereinbarung mit der Katholischen Hochschule Mainz ist in Vorbereitung.

<sup>39</sup> Durch die politischen Unruhen Ende 2019 bedingt begann die UCB – wie auch einige andere bolivianische Universitäten – schon vor der Covid19-Pandemie mit virtuellem Unterricht, der nun für DaF gerade ab dem Semester II/2020 einen erstaunlichen Zuwachs an Einschreibungen mit sich brachte. Darunter befinden sich auch viele Teilnehmer:innen aus anderen Städten (mit und ohne DaF-Angebot), sodass es strategisch sinnvoll scheint, auch bei einer Rückkehr zum Präsenz-

Landesweit existiert nur ein einziger (Fremd-)Sprachenstudiengang<sup>40</sup> an der Universidad Mayor, Real Y Pontificia De San Francisco Xavier De Chuquisaca (USFX), der hier nun unter Einbeziehung des aktuellen Curriculums und der Studierendenzahlen genauer dargestellt wird, um anschließend die Frage zu diskutieren, inwieweit man in diesem Fall von (Auslands-)Germanistik sprechen kann bzw. ob es sich eher um eine Sprachausbildung handelt. Vorangestellt sei, dass die USFX für den Studiengang *Idiomas* derzeit über keine Kooperationsabkommen mit deutschen Hochschulen verfügt. Die letzte mehrjährige Kooperation bestand mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg und endete nach Verlängerung im Jahr 2015. Es besteht jedoch großes Interesse an neuen Abkommen zur akademischen Zusammenarbeit mit Deutschland.<sup>41</sup>

Die Ursprünge des Sprachenstudiengangs gehen auf die 1930er Jahre zurück, in denen erste Sprachkurse an der USFX angeboten wurden. 1939 wurde vom damaligen Rektor der USFX das Instituto de Idiomas gegründet, an dem Studierenden aller Fakultäten Sprachkurse für Französisch, Englisch und Deutsch angeboten wurden. Zwischen 1941 und 1942 wurde das Institut zunächst in Academia de Idiomas und dann Escuela de Idiomas umbenannt. Es dauerte immerhin noch weitere acht Jahre, bis ein administrativer Rahmen festgelegt wurde. Der eigentliche Sprachenstudiengang unter dem Namen *Carrera de Idiomas* startete 1972 für die Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch, wobei in den letzten beiden Semestern zusätzlich noch je ein Kurs für eine der drei landesweit wichtigsten indigenen Sprachen belegt werden musste (Aymara I/II, Quechua I/II bzw. Guaraní I/II). Aus diesen Kursen entstand dann ein knappes Jahrzehnt später die Abteilung für Quechua, da Sucre in einer Region Boliviens liegt, in der Quechua die am meisten verbreitete indigene Sprache ist. Lange Zeit konnte im Sprachenstudiengang nur ein sogenannter *Técnico Superior* als Abschluss erworben werden, also kein akademischer Grad im eigentlichen Sinne. Erst mit einem Beschluss des Hochschulrates vom 22. April 1997 wurde das fünfte Studienjahr eingeführt und damit die Möglichkeit, den Sprachenstudiengang mit einer *Licenciatura* abzuschließen.<sup>42</sup>

Bis 1994 war es den Absolvent·innen des Sprachenstudiengangs möglich, als Quereinsteiger·innen für zwei Jahre in den Schuldienst zu gehen, um dadurch einen Abschlusszeugnis zu erhalten, das eine Gleichstellung mit Absolvent·innen der Lehrer·innenbildungsinstitute (*Normal Superior*) bedeutete, um so in die Lehrerbildungsbahn inklusive des Gehaltsstufensystems einsteigen zu können. Seit über 20 Jahren ist diese Möglichkeit jedoch nicht mehr gegeben, was bedeutet, dass Absol-

---

unterricht parallel ein rein virtuelles Alternativangebot aufrechtzuerhalten, um diese Nachfrage weiterhin abzudecken.

<sup>40</sup> An anderen öffentlichen Universitäten des Landes existieren zwar Studiengänge, die sich mit Sprache(n) befassen, jedoch nur als allgemeine bzw. vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft, ohne dass das Erlernen von oder die Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten zwingend wäre.

<sup>41</sup> Die Informationen zu den Hochschulabkommen wurden der Autorin auf Anfrage von der Abteilung *Relaciones Internacionales* (quasi AAA) der USFX übermittelt.

<sup>42</sup> USFX – *Carrera de Idiomas*. Online: <https://humanidades.usfx.bo/principal/idiomas/idiomas-resena/> (Stand 01.06.2020).

vent·innen des Studiengangs zwar als Lehrkräfte im Schulsystem arbeiten können, jedoch zu weitaus schlechteren Bedingungen als Absolvent·innen der Lehrer·innenbildungsinstitute.

Um die schon eingangs thematisierte Frage bezüglich von Germanistik vs. DaF für den bolivianischen Universitätskontext beantworten zu können, muss ein Blick in die Studienordnung des Sprachenstudiengangs der USFX geworfen werden. Aber auch die Studierendenzahlen der letzten Jahre sollen kurz dargestellt werden.

**Tab. 6:** Immatrikulationszahlen des Studiengangs *Idiomas* der USFX von 2015-2019<sup>43</sup> (eigene Darstellung)

		Studien- jahr 1	Studien- jahr 2	Studien- jahr 3	Studien- jahr 4	Σ alte bzw. neue StO bzw. gesamt
2015	alte StO	26	49	21	37	133
	neue StO	17	0	0	0	37
	Σ alte und neue StO	53	49	21	37	170
2016	alte StO	13	21	43	21	98
	neue StO	44	14	0	0	58
	Σ alte und neue StO	57	35	43	21	156
2017	alte StO	0	0	5	25	30
	neue StO	53	48	10	0	111
	Σ alte und neue StO	53	48	15	25	141
2018	alte StO	0	0	5	8	13
	neue StO	85	42	17	2	146
	Σ alte und neue StO	85	42	22	10	159
2019	alte StO	0	0	0	0	0
	neue StO	74	42	27	6	149
	Σ alte und neue StO	74	42	27	6	149

Erfreulicherweise liegen im Vergleich zu den Vorjahren die Einschreibezahlen für das erste Studienjahr 2018 und 2019 deutlich höher und lassen auf einen positiven Trend hoffen. Generell sind aber stets hohe Abbruchquoten zu beobachten, die jedoch für das bolivianische Hochschulwesen nicht allzu überraschend sind. Zu beobachten ist des Weiteren ein starker absoluter Rückgang der Studierendenzahl in den Abschlussjahrgängen von 37 auf zuletzt 10, wobei der Abschlussjahrgang 2018 (10) nur knapp 19% der Studierendenzahl des entsprechenden ersten Studienjahres von 2015 (53) ausmacht. Für den darauffolgenden Jahrgang (2016–2019)

<sup>43</sup> Die angegebenen Zahlen entstammen der *Kárdex*-Abteilung der USFX (quasi Studierendensekretariat) und wurden der Autorin auf Anfrage von der Studiengangsleitung zur Verfügung gestellt.

sieht es mit nur gut 10% sogar noch schlechter aus. Eine genaue Analyse der Umstände, die zu diesen Zahlen führen, wäre sehr wichtig, ist jedoch mangels Daten an dieser Stelle nicht zu leisten.

Grundsätzlich dürften das kostenfreie Studienangebot mit den ebenfalls kostenfreien Sprachkursen Einfluss haben: In Bolivien existiert alternativ zum *Bachillerato* (Hochschulzugangsberechtigung bei Abschluss des 12. Schuljahres) kein anderer qualifizierender Schulabschluss. Der Prozentsatz von Hochschulzugangsberechtigten ist deshalb vergleichsweise hoch und somit auch die Nachfrage nach Studienplätzen v.a. an öffentlichen und damit quasi kostenfreien Hochschulen.<sup>44</sup> Da Fremdsprachkurse an privaten Sprachinstituten (wie auch dem deutschbolivianischen Kulturinstitut ICBA in Sucre) immer eine gewisse Investition darstellen, kann es für Interessierte eine attraktive Alternative sein, sich in den Sprachenstudiengang zu immatrikulieren – zumindest für die ersten Semester, in denen die regulären Sprachkurse angeboten werden, um quasi kostenfreien Zugang zu DaF-Kursen zu erhalten. Hinzu kommt, dass der Studiengang für viele Studierende nur die zweite Option<sup>45</sup> war, und das fachspezifische Interesse limitiert zu sein scheint, wie man dem Analyseteil des neuen Studienplans entnehmen kann. Aber auch die eingeschränkten Berufschancen nach Studienabschluss könnten eine wichtige Rolle für die hohen Quoten von Studienabbrecher:innen spielen.

Im neuen Curriculum von 2015 werden neben vielen Stärken auch einige Probleme des Studiengangs benannt: beispielsweise wird die Forschungskultur innerhalb des Studiengangs als unzureichend bezeichnet. Dies steht auch im Zusammenhang mit der Tatsache, dass es keine ausreichende Zahl von Dozent:innen mit Festanstellungen bzw. mit Promotion und kein Stundenkontingent für Forschungszwecke gibt. Dies sind natürlich Faktoren, die der Entwicklung eines germanistischen Studiengangs mit hohem wissenschaftlichem Anspruch im Wege stehen.

Für die Formulierung dieses neuen Studienplans wurden seitens der Studiengangsleitung und der beauftragten Lehrkräfte Befragungen durchgeführt, um den Anforderungen des potenziellen Arbeitsmarktes der Alumni Rechnung zu tragen.

<sup>44</sup> Lediglich eine Immatrikulationsgebühr von teils unter vier Euro pro Studienjahr ist zu entrichten.

<sup>45</sup> Wie normalerweise alle öffentlichen Universitäten Boliviens hat auch die USFX eine Aufnahmeprüfung, die jedoch im Fall des Sprachenstudiengangs nicht speziell zugeschnitten ist, sondern gemeinsam mit den anderen Studiengängen der Fakultät abgenommen wird. Zu dieser Prüfung kann man sich nach Abschluss der Sekundarschule und der damit impliziten allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (*Bachillerato*) direkt anmelden. Alternativ kann man an einem Vorbereitungskurs (*preuniversitario*) teilnehmen, der meist von Oktober bis Januar stattfindet und kostenpflichtig ist (derzeit 800 Bolivianos, umgerechnet knapp 100 Euro) und dessen Abschlussprüfung beziehungsweise dessen Bestehen der Aufnahmeprüfung gleichgesetzt ist. Teilweise sind die Aufnahmeprüfungen fakultätsspezifisch. Dazu kommt, dass einige Studiengänge mit hoher Nachfrage die Einschreibungszahlen begrenzen und somit nicht alle Interessierte mit bestandener Aufnahmeprüfung einen Studienplatz erhalten. Diese Personengruppe kann dann oft nur noch auf die Studiengänge ohne Studienplatzbegrenzung oder mit geringerer Nachfrage ausweichen. Die *Kárdex*-Abteilung (quasi Studierendensekretariat) erfasst diese Information zwar, macht die Daten aber nicht öffentlich. Die Informationen diesbezüglich wurden dem Studienplan entnommen, der den Kontext des Studienangebotes erläutert, und den die Autorin auf Anfrage von der Studiengangsleitung erhalten hat.



Hier wird wie in einer Art Zwei-Fach-Bachelor oder dem früheren Magistermodell mit zwei Hauptfächern nur der 50%ige Anteil dargestellt, der das Deutsche betrifft. Für den Studienabschluss kommt noch einmal das fast identische Studienprogramm für die andere der beiden zu wählenden Sprachen hinzu.

**Tab. 7:** Studienplan des Sprachenstudiengangs an der USFX, Teilbereich Deutsch (50% des Gesamtstudiengangs mit zwei Sprachen); die mit \* markierten Fächer finden komplett oder größtenteils auf Deutsch statt. Quelle: USFX (eigene Darstellung)

Studi-jahr	Fach/Kurs	Theorie-stunden	Praxis-Stunden	Labor-Stunden	Summe Wochen-Stunden
1	Deutsch I*	5	3		8
	Sprechpraxis I und schriftlicher Ausdruck		2	2	4
	Allgemeine Linguistik und spanische Sprache	2	2		4
2	Deutsch II*	5	3		8
	Praxistechnologie, Sprech- und Schreibpraxis II		2	2	4
	Vergleichende Linguistik und schriftlicher Ausdruck (Spanisch)	2	2		4
3	Deutsch III*	3	3		6
	Deutsche Grammatik*	1	1		2
	Übersetzung Deutsch I*	1	1		2
	Psychosoziolinguistik und Psychopädagogik	1	1		2
	Forschungsmethodik	1	1		2
	Praktikum: Übersetzen				4
4	Deutsch IV*	2	3		5
	Deutsche Literatur und Kultur*	2	1		3
	Übersetzung Deutsch II*	1	2		3
	Allgemeine und wissenschaftliche Textproduktion*	1	1		2
	Lehrpraxis*	1	1		1
	Vorbereitung auf den Studienabschluss <sup>46</sup>	1	1		2

<sup>46</sup> Wie für die meisten Studiengänge bestehen auch für den Sprachenstudiengang verschiedene Graduierungsmodalitäten: wissenschaftliche oder berufsorientierte Abschlussarbeit, Praktikumsseminar oder allgemeine Abschlussprüfung.

Bei der Analyse des Studienplans fallen einige Punkte ins Auge: Da keine sprachlichen Vorkenntnisse verlangt werden, beginnen die meisten Studierenden (in beiden Sprachen) im ersten Studienjahr ab Niveau A1. Die Minimalinhalte der verschiedenen Kurse Deutsch I/II/III/IV entsprechen ungefähr den Niveaustufen A1-B2. Die sonstigen sprachpraktischen Kurse haben ergänzende Funktion. Des Weiteren werden vom 2. bis 4. Studienjahr Fachkurse angeboten, die sich auf die beiden laut Studienplan hauptsächlichen Berufsfelder der Absolvent:innen beziehen: Lehrtätigkeit und Übersetzung. Da erst zu Ende des vierten Studienjahrs Sprachkenntnisse auf B2-Niveau erreicht werden, ist davon auszugehen, dass die linguistischen, literatur- und kulturwissenschaftlichen Fächer eher einführenden Charakters sind, da die eingeschränkte Sprachkompetenz eine tiefgreifende Analyse der sprachlichen, literarischen und kulturellen Inhalte noch nicht ermöglicht.

Insgesamt erweckt der Studienplan den Eindruck, dass es sich vor allem um einen anwendungsbezogenen Sprachenstudiengang handelt, der zum Ziel hat, die Studierenden auf eine Lehrtätigkeit oder Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten (je nach Arbeitsort eher mündlich oder eher schriftlich, vor allem aber im Tourismussektor) vorzubereiten. Es ist wohl nicht verfehlt festzuhalten, dass es sich bei diesem Studiengang um keinen (auslands-)germanistischen Studiengang im eigentlichen Sinne zu handeln scheint.

## 6 Situation der DaF-Lehrkräfte

Aus der skizzierten Gesamtsituation ergibt sich die Frage der Legitimierung als DaF-Lehrkraft speziell für eine Tätigkeit im bolivianischen Bildungswesen. Seit Jahren droht das Bildungsministerium damit, einen offiziellen Nachweis über eine spezifische Ausbildung als Fremdsprachenlehrkraft von den Lehrenden einzufordern, was allerdings bei der derzeitigen Situation utopisch ist: Die Einrichtungen für Lehramtsausbildung bieten keinen Deutschstudiengang an und ein Studium an der USFX wird als Sprachen-, aber nicht als Lehramtsstudium anerkannt. Bislang sind die Lehrkräfte eher selten (und wenn, dann oft im Ausland) grundständig ausgebildet. Viele sind Muttersprachler:innen mit verschiedensten anderen Ausbildungswegen, die zu einer Tätigkeit als DaF-Lehrkraft geführt haben. Auch bei Nicht-Muttersprachler:innen ist dies ein häufig beschrittener Weg in die DaF-Lehrtätigkeit. In beiden Fällen wird nicht selten früher oder später innerhalb des Goethe-Netzes eine berufsbegleitende Weiterbildung in Form des Grünen Diploms oder ähnlichem durchlaufen.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Das Goethe-Institut La Paz bietet mittlerweile das Grüne Diplom nicht mehr selbst an. Interessenten aus Bolivien können dieses aber an den Goethe-Instituten in Buenos Aires oder São Paulo erwerben. In Bolivien bietet das Goethe-Institut Weiterbildungen zu DLL an, an denen 2020 neun Personen teilnahmen.

Die Attraktivität des Lehrberufes ist in Bolivien je nach Bildungsinstitution unterschiedlich hoch, was m.E. an mehreren Faktoren liegt: als Lehrkraft an einer Primar- oder Sekundarschule genießt man kein hohes soziales Prestige und das Gehalt ist oft relativ gering; an den Universitäten gibt es kaum (Dauer-)Stellen; die Kulturinstitute bieten nicht überall im Land gute Arbeitsbedingungen und auch hier variiert die Entlohnung sehr nach Standort<sup>48</sup>; an wenigen Institutionen gibt es weitreichende Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten. Dennoch sind die meisten der DaF-Lehrtätigen landesweit motiviert, guten Unterricht anzubieten, und bereit, an den dafür nötigen Fort- und Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, auch wenn dies nur von wenigen Institutionen als Arbeitszeit entlohnt wird. Über Strategien zur Attraktivitätssteigerung sowie zur Nachwuchssicherung sollte deshalb sowohl seitens der Schul-, Universitäts- als auch Institutsleitungen, aber auch des bolivianischen Deutschlehrerverbandes ABOLPA (*Asociación Boliviana de Profesores de Alemán*) nachgedacht und hierfür gemeinsame Konzepte entwickelt werden.

## 7 Perspektiven und Desiderata für DaF und Germanistik in Bolivien

Die Deutschlernererhebungen der letzten Jahre zeigen einen moderat positiven Trend für den Schulsektor Boliviens, wobei das Entwicklungspotenzial der Schulen mit existierendem DaF-Angebot aus Kapazitätsgründen wohl schon weitgehend ausgeschöpft sein dürfte. Die Perspektive müsste hier also die sein, weitere private Schulen für den DaF-Unterricht zu gewinnen oder auch zu versuchen, auf politischer Ebene und speziell beim Erziehungsministerium dahingehend einzuwirken, auch an staatlichen Schulen andere ausländische Sprachen neben dem Englischen anzubieten.

Im Bereich der Erwachsenenbildung und den studienbegleitenden Fremdsprachangeboten an Universitäten besteht sicherlich noch großes Entwicklungspotenzial. Hier wird entscheidend sein, gesamtgesellschaftlich einen Prestigezuwachs und eine positive Wahrnehmung des Deutschen zu erzielen und außerdem zu erreichen, dass der individuelle Nutzen von Fremdsprachen- und speziell Deutschkenntnissen ins Bewusstsein der breiten Bevölkerung gelangt und so Stereotype und Vorurteile bezüglich des Deutschen abgebaut werden. Durch die in den letzten Jahren verstärkte Bewerbung des Studienstandorts Deutschland und den gezielten Hinweis auf die Vielzahl gebührenfreier und in ihrer Mehrheit auf Deutsch angebotenen Studienprogramme scheint das Deutsche gerade bei jungen Erwachsenen immer mehr an Beliebtheit zu gewinnen. Eine Ausweitung von DaF-Kursen

---

<sup>48</sup> Die Entlohnung kann pro Unterrichtseinheit (45 Minuten) zwischen etwa 3 und 15 Euro variieren (unter Umständen können Zuschläge nach Anzahl von Dienstjahren hinzukommen), wobei es auf die Institution und den Vertrag ankommt, ob und in welchem Umfang zusätzliche Sozialleistungen (Krankenversicherung und Rentenbeiträge) eingeschlossen sind (vgl. Ullrich 2020: 22). Die DAS und das Goethe-Institut können unter diesen Kriterien noch vor den Universitäten als attraktivste Arbeitgeber zählen.

an Universitäten im Sinne studienbegleitender Fremdsprachenausbildung sollte proaktiv über das Netzwerk Deutsch, aber vor allem auch über ABOLPA vorangetrieben werden. Gerade virtuelle Angebote scheinen hier – wie die aktuelle Situation zeigt – sinnvoll zu sein, um landesweit ein kostendeckendes und dennoch finanziell attraktives Kursangebot zu schaffen.

Speziell in Tarija sollten die Initiativen zur Einrichtung von DaF-Kursen für Hörer aller Fakultäten über den Sprachenstudiengang weiter unterstützt und begleitet werden. Daneben ist auch zu eruieren, in welchen anderen (Hochschul-) Städten Bedarf bzw. Interesse an DaF-Kursen besteht, um auch hier über das Netzwerk Deutsch und ABOLPA unterstützend tätig zu werden.

Mit Blick auf den Sprachenstudiengang in Sucre wäre eine genauere Betrachtung der Umstände sinnvoll, die zu den teils hohen Abbruchquoten im vorletzten und letzten Studienjahr führen, um sich dann sinnvolle Strategien zu überlegen, diesem gehäuften Studienabbruch entgegenzuwirken. Des Weiteren wäre eine institutionelle Kooperation zwischen dem Sprachenstudiengang und einem DaF-Studiengang einer deutschen Hochschule wünschenswert: Einerseits entstünden über Mobilitätsprogramme Anreize für die Studierenden, gute Deutschkenntnisse zu erwerben und diese durch den persönlichen Kontakt in Deutschland bzw. in Bolivien zu vertiefen. Andererseits würden entsprechende Austausch- und Kooperationsprogramme gerade für das Lehrpersonal auf bolivianischer Seite Möglichkeiten für (gemeinsame) Forschungsvorhaben schaffen und so das wissenschaftliche Niveau des Studiengangs verbessern.

Gerade im Bereich der Ausbildung von (Fremd-)Sprachlehrkräften besteht eine große Notwendigkeit zur stärkeren Professionalisierung. An dieser Stelle versucht sich derzeit ABOLPA einzubringen, um in Kooperation mit der UCB eine akademische, praxis- aber auch forschungsorientierte Ausbildung zu entwerfen und anzubieten, die vor dem Bildungsministerium Bestand hat und Sprachkundige in die Lage versetzt, methodisch und didaktisch fundierten Unterricht anbieten zu können. DaF steht hierbei im Vordergrund, jedoch müssen bei einem sich selbst finanzierenden Studienangebot auch wirtschaftliche Gesichtspunkte mitbedacht werden, sodass statt einer reinen DaF-Ausbildung voraussichtlich eine allgemeine Ausbildung in Methodik und Didaktik für den Fremdsprachenunterricht mit einzelsprachlichen Spezialisierungsmöglichkeiten entstehen wird.

Generell müssen die Sinnhaftigkeit und der Mehrwert des Erlernens von (Fremd-)Sprachen und vor allem einer dritten bzw. vierten Sprache (z.B. auch des Deutschen neben Englisch, Spanisch und evtl. einer indigenen Sprache) stärker sichtbar gemacht werden, um die Nachfrage nach Sprachkursen im Allgemeinen und DaF-Angeboten im Speziellen zu erhöhen. Dadurch entstünde auch eine verlässlichere Zukunftsperspektive für diejenigen, die sich im Bereich der Fremdsprach-/ DaF-Didaktik aus- und weiterbilden wollen.

Hierfür wäre v.a. auch eine weitsichtigere Sprachenpolitik innerhalb des Bildungssektors/-ministeriums wünschenswert und nötig, um sowohl die erwähnten administrativen Probleme zu lösen, als auch die Motivation zu steigern und die

Möglichkeit für schulischen Sprachunterricht auszuweiten. Eine Vernetzung von Sprachlehrenden und speziell Lehrkräften für ausländische Sprachen in einer Art landesweitem Dachverband für Sprachlehrkräfte wäre hier zielführend. Auch in diese Richtung werden derzeit von ABOLPA erste Schritte unternommen.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich das Deutsche in Bolivien und speziell die DaF-Angebote einigen Herausforderungen ausgesetzt sehen, aber dass es dennoch Anlass zur Hoffnung auf weitere positive Entwicklungen in den kommenden Jahren gibt.

## Literatur

- Auswärtiges Amt (Hg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Auswärtiges Amt.
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt.
- Bieber, León E. (2011): Alemanes en Bolivia. Alemania y Bolivia 1535-1945. In: Bieber, León E. (Hg.): *Bolivia y Alemania: Facetas de una relación secular*. La Paz: Plural, 19-34.
- Bieber, León E. (2015): *Presencia judía en Bolivia: La ola migratoria de 1938-1940*. Santa Cruz de la Sierra: Lewy Libros/ El País.
- Bieber, León E. (2017): *Aproximaciones y desencuentros. Las relaciones entre Bolivia y Alemania 1880-1946*. Santa Cruz de la Sierra: Gente de blanco.
- Brockmann, Robert (2017): *Dos disparos al amanecer: Vida y muerte de Germán Busch*. La Paz: Plural.
- Crespo, Alberto (1978): *Alemanes en Bolivia*. La Paz, Cochabamba: Los Amigos del Libro.
- Crevels, Mily; Muysken, Pieter (2012): Las lenguas de la Amazonía boliviana: presentación y antecedentes. In: Crevels, Mily; Muysken, Pieter (Hg.): *Lenguas de Bolivia. Tomo II: Amazonía*. La Paz: Plural, 13-24.
- Goedeking, Ulrich (2001): Der Name macht den Unterschied – die soziale Elite Boliviens und ihre Kultur. In: Sevilla, Rafael; Benavides, Ariel (Hg.): *Bolivien: Das verkaufte Land?* Bad Honnef: Horlemann, 108-121.
- Gordillo, José Miguel; Rivera Pizarro, Alberto; Sulcata, Ana Eva (2007): *¿Pitay kaypi kamachiq? Las estructuras de poder en Cochabamba, 1940-2006*. La Paz: CESU/ DICYT-UMSS/ Fundación PIEB.
- Instituto Nacional De Estadística (2015): *Censo de Población y Vivienda 2010. Bolivia. Características de la Población*. La Paz: INE.

- Klein, Herbert S. (2003): *A Concise History of Bolivia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kopp, Adalberto J. (2015): *Las colonias menonitas en Bolivia: Antecedentes, asentamientos y propuestas para un diálogo*. La Paz: Tierra.
- Kuruner, Claudia (2011): Los colegios alemanes en Bolivia. In: Bieber, León E. (Hg.): *Bolivia y Alemania: Facetas de una relación secular*. La Paz: Plural, 111-125.
- Lipski, John (2008): *Afro-Bolivian Spanish*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/ Vervuert.
- Linder, Peter (2017): Vorwort. In: Wiethüchter, Blanca: *Obra completa. Tomo I: Surtidor de enigmas*. La Paz: Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia/ Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia, xvii-xviii.
- Lorini, Irma (2016): *Nazis en Bolivia: Sus militantes y simpatizantes 1929-1945*. La Paz: Plural.
- Männling, Claudia (2016): *¡Hacer la América!: descendientes alemanes cuentan sus historias*. La Paz: Gisbert.
- McFarren, Peter; Iglesias, Fadrique (2014): *Klaus Barbie. Un novio de la muerte. Vida y crímenes de un nazi no arrepentido. Una experiencia personal con el "Carnicero de Lyon"*. La Paz: Plural.
- Mesa Gisbert, Carlos de; Mesa, José de; Gisbert, Teresa (2003): *Historia de Bolivia*. La Paz: Gisbert.
- Mielke, Gerd (2011): El rol del Instituto Cultural Boliviano-Alemán (ICBA) de Sucre en el fortalecimiento de lazos pedagógico-culturales binacionales. In: Bieber, León E. (Hg.): *Bolivia y Alemania: Facetas de una relación secular*. La Paz: Plural, 111-127.
- Netzwerk Deutsch (2010): *Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt*. Berlin/Bonn/Köln/München: Netzwerk Deutsch.
- Pampuch, Thomas; Echalar A., Agustín (1998): *Bolivien*. München: Beck.
- Richter, Rodolfo (2011): Las relaciones comerciales entre Bolivia y Alemania. In: Bieber, León E. (Hg.): *Bolivia y Alemania: Facetas de una relación secular*. La Paz: Plural, 35-47.
- Savelsberg, Sigrid; Cuarita, Patricia; Ríos Aramayo, Dalila (2011): Vida y obra – El Goethe-Institut en Bolivia. In: Bieber, León E. (Hg.): *Bolivia y Alemania: Facetas de una relación secular*. La Paz: Plural, 83-109.
- Schartner, Sieghard; Schartner, Sylvia (2009) *Bolivien: Zufluchtsort der konservativen Mennoniten*. Santa Cruz: (ohne Verlag).

- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch Als Fremdsprache (2005): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin/Bonn/München/Köln: StaDaF.
- Ströbele-Gregor, Juliana (2018): *Transnationale Spurensuche in den Anden: Von geflüchteten Juden, „Altdutschen“ und Nazis in Bolivien*. Berlin: Metropol.
- Ullrich, Claudia (2020): Bolivien (nicht nur) in der Coronakrise: “Und übrigens: Morgen endet das Schuljahr.” In: *IDV Magazin* 98, 14-24.
- Vera Zegarra, Mircko (2016): *Avances de la categoría raza en la formalización de políticas contra la desigualdad*. In: *Ciencia y Cultura* 20, 37, 45-58.
- Vera Zegarra, Mircko (2021): *Condicionantes Sociales sobre las Trayectorias Escolares de Estudiantes de Universidades Privadas*. La Paz: IDIS-UMSA (im Druck).
- Wiethüchter, Blanca (2017): *Obra completa. Tomo I: Surtidor de enigmas*. La Paz: Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia / Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia.
- Wolff, Reinhard; Fröschle, Hartmut (1979): Die Deutschen in Bolivien. In: Fröschle, Hartmut (Hg.): *Die Deutschen in Lateinamerika: Schicksal und Leistung*. Tübingen/Basel: Horst Erdmann, 146-168.





# Zu Entstehung und Entwicklung der Deutschstudiengänge an brasilianischen Universitäten

*Paul Voerkerl*

A língua alemã é ensinada no Brasil há quase 200 anos. Ainda assim, uma formação sistemática de professores da língua se desenvolveu somente ao longo do século XX. O presente artigo parte com uma breve descrição da Germanística no Brasil. Em seguida, se dedica ao desenvolvimento das universidades brasileiras e faz a ponte com a formação de professores de língua alemã nas determinadas instituições, seguindo o intuito de aproximar os estudos sobre a gênese da Germanística no país ao desenvolvimento das Instituições de Educação Superior (IES). O foco deste texto está na história dos cursos universitários de estudos alemães, porém termina incluindo algumas considerações sobre a situação atual da Germanística no Brasil.

## 1 Einleitung

Die Stellung und Bedeutung der deutschen Sprache in einem Land außerhalb des offiziellen deutschen Sprachraums<sup>1</sup> hängt von einer ganzen Reihe von Faktoren ab. Neben individuellen Einstellungen und Entscheidungen spielen Bildungsinstitutionen und auch die Sprachenpolitik eine entscheidende Rolle (vgl. Biebighäuser; Feick 2020: 9ff.). Diese Überschneidungen bildeten Motivation und Ausgangs-

---

<sup>1</sup> Mit dieser Formulierung wird auf das von Ammon vorgeschlagene Konzept der Voll- und Halbzentren Bezug genommen, also auf diejenigen Länder und Regionen Mitteleuropas, in denen Deutsch die Amtssprache ist (vgl. Ammon et al. 2016).

punkt für die Initiative des Autors, im Zuge des 16. Kongresses des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes (ALEG), der Ende 2017 in Buenos Aires stattfand, eine Sektion mit dem Titel *Historia de la Germanística | Geschichte der Germanistik* anzubieten. Die aktive Beteiligung an der Sektion zeigte, wie sinnvoll der Blick auf die Geschichte sein kann, um die Entwicklungen und Ausprägungen eines akademischen Fachs in einem bestimmten Kontext zu verstehen – in diesem Fall mit dem Blick auf die Germanistik in Lateinamerika.

Nach dem ALEG-Kongress reifte der Entschluss, einen Beitrag über die Anfänge und die Entwicklung der Germanistik in Brasilien zusammenzustellen. Die Leitfragen, die den Überlegungen zugrunde liegen und die Struktur des Artikels bestimmen, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Was ist unter einer „Germanistik in Brasilien“ zu verstehen?
- Inwieweit hängt die Entwicklung dieser Germanistik mit der Entwicklung des brasilianischen Bildungswesens – und insbesondere der Hochschulen – zusammen?
- Lässt sich die Entwicklung der Germanistik in Brasilien zeitlich und inhaltlich in bestimmte Phasen einordnen?
- Ergeben sich aus der historischen Entwicklung und der regionalen Verortung bestimmte Ausprägungen in den germanistischen Standorten?

Während die Präsenz der deutschen Sprache in Brasilien und der Deutschunterricht an Schulen seit der Jahrtausendwende<sup>2</sup> zunehmend erforscht werden (vgl. bspw. Kreutz 2001, Uphoff 2011, Altenhofen; Margotti 2011), liegen zur Situation des Deutschen an Hochschulen und zur Ausbildung von Deutschlehrkräften vor allem Einzeldarstellungen vor. Erste Übersichtsdarstellungen (vgl. Uphoff et al. 2017, Voerkel 2017, Uphoff et al. 2019, Voerkel 2020) gehen auf die unterschiedlichen Strukturen der Deutschstudiengänge ein, streifen ihre Entstehung jedoch in der Regel nur am Rande. Ziel dieses Beitrags ist deswegen, die Entwicklung der brasilianischen Germanistik institutionenübergreifend aus der historischen Perspektive zu betrachten und damit bestimmte Entwicklungslinien und Tendenzen in der Ausrichtung zu begründen (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 23). Im Idealfall kann damit die Diskussion um die Ausrichtung und Profile an einzelnen Standorten der Germanistik weiter angeregt werden. Auf aktuelle Tendenzen und Herausforderungen der brasilianischen Germanistik – die an anderer Stelle bereits beschrieben werden, so bspw. in den Sammelbänden von Uphoff et al. (2017 und 2019) – wird hingegen nur kurz eingegangen; Fragen des allgemeinen Deutschunterrichts im Land (vor allem an Schulen) werden nur dort aufgegriffen, wo sie in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Hochschulbereich stehen.

---

<sup>2</sup> Die akademische Beschäftigung mit Sprache und Unterricht geht einher mit einem generell steigenden Interesse an Bildungsforschung, das in Brasilien ziemlich genau mit dem Jahr 2000 einsetzt (vgl. Moreira; Rodrigues 2017: 70f.).

## 2 Germanistik in Brasilien – Definition und Arbeitshypothese

Kontakte zwischen Deutschland<sup>3</sup> und den portugiesischen Besitztümern im heutigen Brasilien bestehen bereits seit dem 16. Jahrhundert (vgl. Gregory 2013: 114f.), haben sich aber vor allem ab der Unabhängigkeit Brasiliens 1822 aufgrund der starken, gesteuerten Einwanderung deutschsprachiger ImmigrantInnen intensiviert. Damit wurde das Deutsche in bestimmten Teilen Brasiliens zu einer wichtigen Verkehrssprache, die bereits seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch unterrichtet wird (vgl. Couto 2012: 2f., Leipzig 2017: 73). In Abgrenzung zum Alltagsgebrauch sowie zum grundlegenden – in der Regel schulischen – Deutschunterricht geht es im Folgenden um die Auseinandersetzung mit Deutsch im universitären Kontext, also mit dem Fach Germanistik, wobei betont werden muss, dass der Begriff „Germanistik“ (bzw. in der Übersetzung *Germanística*) aufgrund anders verorteter Strukturen an den Universitäten des Landes kaum verwendet wird (vgl. Galle 2006: 257).

An den brasilianischen Hochschulen umfasst die Beschäftigung mit der deutschen Sprache, Literatur und Kultur verschiedene Angebote und Strukturen. Den Kern der brasilianischen Germanistik bilden die grundständigen Deutschstudiengänge (auf Portugiesisch *Cursos de Letras/Alemão*), die in einem in der Regel auf vier Jahre angesetzten Studium zu einem anerkannten, berufsqualifizierenden Abschlusszertifikat führen und derzeit an 17 Universitäten angeboten werden (vgl. Evangelista 2011, Friesen Blume 2011). Daneben bestehen Studienangebote, die eine starke Deutschkomponente aufweisen, aber institutionell keine eigenständigen *Letras/Alemão*-Studiengänge sind, wie etwa das Übersetzungsstudium an der Universidade Federal<sup>4</sup> da Paraíba (UFPB) in João Pessoa (vgl. Leipzig 2017). Deutschangebote in freien Kursen bzw. Sprachenzentren werden an nachweislich 59 Universitäten im Land angeboten (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 40). Schließlich gibt es auch in weiterführenden Studiengängen (Master bzw. Promotion) die Möglichkeit, sich mit deutscher Sprache und Literatur auseinanderzusetzen (vgl. Fischer 2015: 26).

Wegen ihrer zentralen Rolle für die Entwicklung und Sichtbarkeit der Germanistik – nicht zuletzt, weil alle brasilianischen GermanistInnen, die an der Universität arbeiten, auch dort unterrichten – werden die im vorherigen Absatz zuerst genannten grundständigen Deutschstudiengänge im Zentrum dieses Artikels stehen.

An den meisten brasilianischen Hochschulen wird Deutsch als Doppelstudium mit Portugiesisch angeboten. Gemeinsam ist dabei ausnahmslos allen Standorten, dass Deutsch als Lehramtsstudium (auf Portugiesisch *Licenciatura*) belegt werden

---

<sup>3</sup> Es ist klar, dass der Begriff „Deutschland“ (mindestens) bis 1871 nicht als Bezeichnung für einen Nationalstaat verwendet werden kann und sich die Grenzen Deutschlands in der Geschichte immer wieder verschoben haben (vgl. dazu u.a. Gregory 2013: 120f.).

<sup>4</sup> Der Begriff *federal* steht im Portugiesischen für Institutionen auf nationaler Ebene. Die *universidades federais* sind entsprechend Bundesuniversitäten, die zwar eine gewisse Autonomie genießen, aber zentral von der brasilianischen Bundesregierung verwaltet und finanziert werden. Sie spielen für die Hochschullandschaft eine herausragende Rolle (vgl. Voerkel 2017: 206-209).

kann; an vielen Standorten ist zudem der Abschluss Bachelor (*Bacharelado*) möglich, der entweder polyvalent ist oder einen Teilbereich (z.B. Übersetzen) fokussiert. In den Studiengängen finden sich, ebenso wie in Germanistik-Studiengängen der deutschsprachigen Länder, Lehr- und Forschungsangebote in Literatur- und Sprachwissenschaft (vgl. Hausstein 2004: 20, Galle 2006: 257). Ergänzt werden diese jedoch von mehreren anderen Teilgebieten: Da die meisten Studierenden mit geringen oder gar keinen Vorkenntnissen in der Zielsprache an die Universität kommen, spielt der Erwerb von Deutschkenntnissen an allen Standorten eine herausragende Rolle (vgl. Friesen Blume 2011: 54f.), ebenso wie didaktisch-methodische Fragestellungen und – je nach Standort – Übersetzung und Sprachmittlung. In diesem Sinne sind die Aufgaben der Deutschabteilungen in Brasilien breiter gefächert als die der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern<sup>5</sup>, denn die wesentlichen Inhalte der „klassische Germanistik“ werden ergänzt mit Elementen der Fächer Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der Bildungs- und der Übersetzungswissenschaften. Ausrichtung und Einsatzfeld sind weit gefasst, und somit

befinden sich die Deutschstudien an einer Scharnierstelle zwischen Sprachvermittlung und Germanistik, zwischen DaF-Unterricht für angehende Deutschlehrer oder für Hörer aller Fakultäten, zwischen der Lehrerausbildung und wissenschaftlicher Arbeit. (Sartingen 2001: 1448)

Dieses Zitat zeigt, dass der deutsche Begriff „Germanistik“ in der Regel enger gefasst ist als das brasilianische Konzept einer „Germanística“, was sich in der Vielzahl an Bezeichnungen des Fachs äußert (vgl. Földes 2012: 33f.). Um die Breite der Aufgabenfelder darzustellen und einen einheitlichen Terminus zu gebrauchen, wird im Hinblick auf die grundständigen Lehrangebote im Folgenden von „Deutschstudiengängen“ die Rede sein. Das soll nicht heißen, dass den Germanistikstudiengängen ihre Qualität abgesprochen wird, wie dies im oft asymmetrischen Verhältnis zwischen „eigenkultureller“ und „fremdkultureller“ Germanistik zuweilen suggeriert wird und in den Anfängen des Fachs in Brasilien auch die Eigenzuschreibung prägte (vgl. bspw. Rosenthal 1967: 322, Földes 2012: 46). Stattdessen soll an dieser Stelle noch einmal die hohe Relevanz der Perspektive aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland betont werden: diese kann vielleicht (insbesondere in ihrer Themenstellung) nicht als gleichartig, aber doch mindestens gleichwertig angesehen werden. Aus den individuellen und institutionell bedingten Interessenlagen der lateinamerikanischen GermanistInnen ergeben sich spannende Forschungsthemen – u.a. zu Exil, Reiseliteratur, gegenseitigen (kulturellen) Repräsentationen oder Sprachvergleich (vgl. Galle 2006: 265f.) – die auch in die deutsche Germanistik zurückstrahlen können. Wie breit die brasilianische Germanistik dabei

<sup>5</sup> Auf das seit mehreren Jahrzehnten gebrauchte, jedoch durchaus umstrittene Begriffspaar „Inlandsgermanistik“ vs. „Auslandsgermanistik“ soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Eine ausführliche Diskussion dazu findet sich u.a. bei Földes (2012).

aufgestellt ist, zeigen Begegnungstreffen und Kongresse, insbesondere des letzten Jahrzehnts (vgl. DAAD 2014), womit sich die bereits vor mehr als 50 Jahren ausgesprochene Hoffnung auf eine eigenständige Ausprägung des Fachs weitgehend erfüllt hat:

Die Entwicklung der Germanistik in Brasilien darf also positiv bewertet werden, und da die Forschung sich jetzt auf eigenständigem Gebiet bewegt, ist anzunehmen, daß man in nicht allzu ferner Zukunft von einer brasilianischen Germanistik sprechen wird. (Rosenthal 1967: 323)

Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass die brasilianische Germanistik sich nicht nur mit der Lehre befasst, sondern (wie andere Fächer auch) in der Trias „Lehre – Forschung – *Extensão*“ arbeitet: Letztere bezeichnet außercurriculare Angebote, die an die Gesellschaft gerichtet sind, wie bspw. Sprachkurse, aber auch andere Ergebnisse der Forschung, die für die Allgemeinheit nützlich sein können (vgl. dazu u.a. den Beitrag von Pereira in diesem Sammelband). Neben den grundständigen Studiengängen und der *Extensão* sind die Aktivitäten in der Postgraduierung sowie in anderen Gremien und Verbänden gleichfalls unabdingbar für die Ausgestaltung der brasilianischen Germanistik.

### 3 Zur Entwicklung der brasilianischen Hochschulen

Für Brasilien ist charakteristisch, dass die Entwicklung eines eigenständigen Hochschulwesens erst spät begonnen, dann aber schnell an Fahrt gewonnen hat (vgl. Müller 2013: 149f.). Für die Einordnung und Interpretation dieser Entwicklung finden sich in der Forschungsliteratur zahlreiche Vorschläge der Periodisierung, wobei anzumerken ist, dass Hinweise zur Geschichte der brasilianischen Hochschulen<sup>6</sup> vor allem auf Portugiesisch zu finden sind. Der vorliegende Artikel ist an den historisch begründeten Übersichtsartikeln von Lins de Melo; Santos; Andrade (2009: 2) und Benincá (2011: 34f.) orientiert, die im Folgenden zusammengeführt und ausdifferenziert werden.

---

<sup>6</sup> Der Begriff „Hochschule“ wird an dieser Stelle bewusst gebraucht, da er breiter gefasst ist als „Universität“ (im Sinne einer Volluniversität) und damit der historischen Perspektive besser gerecht wird.

### 3.1 Hochschulen zur Zeit der Kolonie, des Kaiserreichs und der Ersten Republik

Anders als in anderen Regionen Amerikas<sup>7</sup> wurden in der über 300 Jahre währenden Kolonialzeit (1500–1822) auf brasilianischem Boden keine eigenständigen Universitäten gegründet (vgl. Müller 2013: 149, Pimenta; Anastasiou 2014: 148, Benjamin 2019: 46). Das nur den oberen sozialen Schichten zugängliche Bildungswesen lag vor allem in der Hand christlicher Orden, namentlich der Jesuiten, und beschränkte sich weitgehend auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 3). Für ein Hochschulstudium schickte die Oberschicht ihre Söhne nach Europa, insbesondere an die Universität von Coimbra in Portugal, aber u.a. auch nach Frankreich (vgl. Benincá 2011: 32, Pimenta; Anastasiou 2014: 144–148, Piletti; Piletti 2018: 71f.). Somit blieb Brasilien sowohl sprachlich als auch bildungspolitisch in unmittelbarer Abhängigkeit von Portugal und Bildung allgemein einer kleinen, geschlossenen Elite vorbehalten. Erst mit dem Umzug des portugiesischen Hofes nach Brasilien im Jahr 1808 wurden die ersten weiterführenden Studienangebote eingerichtet (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 3f., Müller 2013: 149).

Im Jahr 1822 erklärte Brasilien seine Unabhängigkeit und wurde für knapp 70 Jahre zum Kaiserreich. Im Zuge der politischen und geistigen Abspaltung von Portugal kam es ab 1827 zur Gründung von einzelnen Fakultäten, wie etwa für Jura, Medizin oder Bergbau (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 5, Benincá 2011: 33, Pimenta; Müller 2013: 149, Anastasiou 2014: 148f., Piletti; Piletti 2018: 104). Jedoch blieben diese Institutionen auf einzelne Städte beschränkt und verstanden sich vorwiegend als Ausbildungsstätten für zukünftige Staatsbedienstete (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 9). Demgegenüber hatten weite Teile der Bevölkerung, neben den Frauen auch Millionen von Sklaven<sup>8</sup>, keinen Zugang zu formeller Instruktion, geschweige denn zu einem Studium. Akademische Bildung war zu der Zeit – und blieb es in vielen Aspekten bis zum Ende des 20. Jahrhunderts – der Elite vorbehalten (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 24). Die Fakultäten ließen, indem sie sich weitgehend auf die Lehre konzentrierten, die Forschung außen vor, zudem blieben die Einschreibezahlen überschaubar: in ganz Brasilien waren 1864 noch nicht einmal 1.000 Studierende registriert (vgl. Benincá 2011: 34, Piletti; Piletti 2018: 107). Für die Zeit des Kaiserreichs kann deswegen noch nicht von einer strukturierten staatlichen Bildungspolitik gesprochen werden (vgl. Richter 2013: 179, Benjamin 2019: 47).

---

<sup>7</sup> Im von Spanien beherrschten Lateinamerika fallen die ersten Universitätsgründungen (die Universidad Nacional Mayor de San Marcos in Peru und die Universidad Nacional Autónoma de Mexico in Mexiko) auf das Jahr 1551; die erste Universität Nordamerikas, Harvard, wurde 1636 gegründet (vgl. Benincá 2011: 32, Piletti; Piletti 2018: 179).

<sup>8</sup> Die Sklaven machten im 19. Jahrhundert bis zu 25% der Gesamtbevölkerung des Landes aus (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 8).

Mit der Abdankung des Kaisers<sup>9</sup> im Jahr 1889 wurde Brasilien zur Republik und setzte sich zunehmend für die Schaffung staatlicher Strukturen ein, die auch die Bildung und damit den Hochschulbereich betrafen. Für die Gründung der ersten Universität in Brasilien sind verschiedene, sich zum Teil widersprechende Daten zu finden. Als erste Einrichtung mit dem Namen „Universität“ gilt die Escola Universitária Livre de Manaus<sup>10</sup>, gegründet im Jahr 1909 und Vorläufer der heutigen Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Die erste Einrichtung mit Universitätsstatus entstand 1912 als Vorläufer der 1946 wiedergegründeten heutigen Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>11</sup> im Süden des Landes (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 11f., Benincá 2011: 33, Müller 2013: 149). Die erste Universität in Brasilien, die seit ihrer Gründung durchgehend Bestand hat, ist die 1920 geschaffene heutige Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>12</sup>. Ziel dieser ersten Universitätsgründungen, die in der Regel durch die Zusammenlegung vorher existierender einzelner Studiengänge oder Fakultäten entstanden, war die Ausbildung einer Elite, die auf ihre Tätigkeit in der Industrie oder Verwaltung vorbereitet werden sollte.

### 3.2 Gründungsphase (1930–1945)

Bis Anfang der 1930er Jahre bestand in Brasilien keine zentralisierte, nationale Bildungspolitik, und der Impuls, sich stärker mit Bildung, Wissenschaft und Erziehung auseinanderzusetzen, kam nicht in erster Linie aus Regierungskreisen, sondern spiegelte die Forderung bestimmter Teile der Gesellschaft wider, die umfassende Kritik an den sichtbaren Unzulänglichkeiten der Republik übte (vgl. Benincá 2011: 33, Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 15f., Benjamin 2019: 47). Zu einem deutlichen Schub für die Bildung kam es zwischen 1930 und 1945 während der ersten Regierungszeit des nicht unumstrittenen Politikers Vargas<sup>13</sup>. Dieser förderte umfassende Investitionen in staatliche Institutionen, Soziales und Bildung, u.a. mittels der Gründung des Bildungsministeriums (1930). Ziel war die Etablierung einer „Bildung für alle“, was u.a. mit dem strukturierten Aufbau der Lehrerbildung und der erstmaligen Formulierung von Bildungszielen einherging (vgl. Benjamin

---

<sup>9</sup> Dom Pedro II. (1825–1891), Sohn der österreichischen Erzherzogin Leopoldine, trat Europa und insbesondere Deutschland gegenüber ausgesprochen freundlich auf. Er sprach fließend Deutsch, korrespondierte in dieser Sprache mit Repräsentanten aus Wissenschaft, Politik und Kultur und besuchte Deutschland zwischen 1873 und 1890 insgesamt fünf Mal (vgl. Bragança 2013).

<sup>10</sup> Die Einrichtung bestand allerdings nur drei Jahre lang, kann also nicht auf eine durchgehende Geschichte zurückblicken.

<sup>11</sup> Die ab hier genannten Hochschulen, die einen Deutschstudiengang betreiben, werden im Anhang mit Standort und weiteren Angaben gelistet.

<sup>12</sup> Die UFRJ wurde 1920 als Universidade do Rio de Janeiro gegründet und 1937 in Universidade do Brasil umbenannt. Seit 1965 trägt sie ihren aktuellen Namen (vgl. Benincá 2011: 33).

<sup>13</sup> Getúlio Vargas (1882–1954), zuvor Gouverneur des Bundesstaates Rio Grande do Sul, wurde 1930 vom Militär als Präsident eingesetzt und regierte Brasilien autokratisch bis 1945. Durch Wahlen wurde er 1950 zum zweiten Mal Präsident, beendete sein Mandat jedoch nicht, da er im Zuge einer Militärrevolte 1954 Suizid beging.

2019: 48). Infolgedessen wurde das öffentliche Bildungssystem massiv ausgebaut und mehrere neue Universitäten geschaffen: Grundlage dafür war die Einführung einheitlicher Universitätsstatuten<sup>14</sup>, welche viele der bisher isoliert agierenden, kleinen Fakultäten zusammenführten und damit die Gründung eigenständiger Universitäten ermöglichten (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 14, Piletti; Piletti 2018: 179). Allerdings ging der Ausbau des Hochschulsektors weniger zügig voran, als heute erinnert wird: Die Zahl von ca. 20.000 StudentInnen 1932 stieg lediglich auf ca. 27.000 im Jahr 1945 (vgl. Cunha 1989: 14f., Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 22).

In dieser Phase wurden mehrere Einrichtungen ins Leben gerufen, die als Universitäten noch heute eine wichtige Rolle spielen, so etwa die Universidade de São Paulo (USP), gegründet 1934, oder die heutige Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).<sup>15</sup> Insbesondere die Schaffung der USP – gestützt von Hochschullehrern aus Europa, vornehmlich aus Frankreich (vgl. Cunha 1989: 20, Müller 2013: 149f.) – war eine Forderung der brasilianischen Intellektuellen gewesen, die sich seit den 1920er Jahren organisiert hatten und zur Überwindung der akademischen Rückständigkeit die Etablierung einer effizienten Hochschulbildung forderten (vgl. Piletti; Piletti 2018: 180). Die USP, heute eine der größten und wichtigsten Universitäten des gesamten Kontinents, hatte insofern schon von Anfang an eine besondere Stellung in der brasilianischen Bildungslandschaft inne (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 15f., Bolle 2010: 257).

Die Hochschulen, auch die staatlichen, waren in dieser Zeit kostenpflichtig. Neben den Institutionen der öffentlichen Hand wurden damals – durchaus auch auf Druck der Kirche – die ersten konfessionellen Einrichtungen gegründet, als erstes die Katholische Universität in Rio de Janeiro, wenig später die Päpstlich-katholische Universität in Rio Grande do Sul (vgl. Cunha 1989: 14, Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 17, Benincá 2011: 34, Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 18). Die bis heute prägende Trennung zwischen Hochschulen in privater vs. öffentlicher Trägerschaft lässt sich also bereits in der Gründungsphase der Universitäten im Land verorten.

### 3.3 Aufbauphase (1945–1964)

In die knapp zwei Jahrzehnte nach Ende des Zweiten Weltkriegs fallen mehrere, teils gegenläufige Phasen der brasilianischen Geschichte. Die 1950er Jahre waren geprägt vom weiteren Aufbau nationalstaatlicher, öffentlicher Strukturen, von einer spürbaren Aufbruchstimmung und dem Glauben an den technischen Fortschritt

<sup>14</sup> Basis dafür war das Dekret n°. 19.851 vom 14.04.1931 (vgl. Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 16, Piletti; Piletti 2018: 179).

<sup>15</sup> Über das Gründungsdatum der hier und im Folgenden genannten Hochschulen herrscht im Wesentlichen Konsens, so dass dafür nicht jedes Mal eine Quelle genannt wird. Verweise auf die zugrundeliegenden Verordnungen erfolgen stattdessen in Zusammenhang mit dem Beginn der Deutschstudiengänge in Abschnitt 4.



(vgl. Benjamin 2019: 48). Symbol dafür ist die Erbauung der neuen Hauptstadt Brasília, die 1955 gegründet und 1960 eingeweiht wurde (vgl. Richter 2013: 174). Die 1960er Jahre zeigten – auch in Bildungsfragen – eine scharfe politische Auseinandersetzung und mündeten ab 1964 in eine Militärdiktatur.

In diesen Aufbaujahren schritt sowohl die Zentralisierung bestimmter öffentlicher Universitäten voran, die damit der Bundesregierung unterstellt und von Studiengebühren befreit wurden, als auch die Gründung neuer Hochschulen, die bis heute ein gutes Renommee haben (vgl. Cunha 1989: 17). Als charakteristisch lässt sich zudem die geografische und ideelle Expansion beschreiben, so etwa in den häufig vernachlässigten Nordosten des Landes. Grund für den Ausbau der Universitäten war nicht zuletzt die Tatsache, dass dem weit verbreiteten Analphabetismus – der 1950 noch bei etwa 50% der erwachsenen Bevölkerung lag (vgl. Piletti; Piletti 2018: 199) – etwas entgegengesetzt werden sollte. Allerdings handelte es sich bei den Universitäten in dieser Zeit immer noch mehrheitlich um lose Verbände von Fakultäten, die nur wenige gemeinsame Strukturen aufwiesen und sich erst im Aufbau befanden (vgl. Cunha 1989: 14).

Bei allen Einschränkungen war in dieser Phase jedoch die kontroverse Diskussion um Bildung<sup>16</sup> ausgesprochen wichtig. Damit verbunden erfolgte 1961 nach langer Diskussion die Verabschiedung des ersten nationalen Bildungsrahmengesetzes (*Lei de Diretrizes e Bases* – LDB), das den Universitäten eine größere Autonomie einräumte (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 18, Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 25f., Pimenta; Anastasiou 2014: 152f.).

Eine gewisse Zentralisierung und Professionalisierung der Hochschulbildung in bundesstaatlichen Strukturen erfolgte zunehmend auch über die Förderagenturen CAPES und CNPq<sup>17</sup>. Beide Organisationen wurden 1951 gegründet und fördern damit seit 70 Jahren aktiv die Bildung und Forschung (vgl. Müller 2013: 150).

### 3.4 Zeit der Diktatur (1964–1985)

Die Jahre der letzten Diktatur werden in Brasilien bis heute widersprüchlich wahrgenommen. Den sichtbaren wirtschaftlichen Erfolgen standen eine rasch steigende Verschuldung und die unübersehbare Misswirtschaft gegenüber. Die Grundfreiheiten waren zeitweise massiv eingeschränkt und die Opposition (sei es der Zivilgesellschaft, der Gewerkschaften, der Kirche oder der Studentenbewegungen) wurde eingeschüchtert und oft hart verfolgt.

---

<sup>16</sup> In diese Zeit fallen bis heute prägende, demokratische Ideen der „Väter der brasilianischen Bildung“ wie Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro und Paulo Freire, die jedoch nach der Machtübernahme des Militärs 1964 sofort unterdrückt wurden (vgl. Saviani 2001: 18f., Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 17, Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 27f.).

<sup>17</sup> CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ist die dem brasilianischen Bildungsministerium (MEC) unterstellte Förderagentur für Hochschulen. CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) bezeichnet den Nationalen Forschungsrat des brasilianischen Forschungs- und Wissenschaftsministeriums (MCTIC). Für weitere Informationen siehe u.a. Voerkel (2017: 243f.).

Auch für die Hochschulen ergibt sich ein heterogenes Bild. Bei aller Skepsis gegenüber der intellektuellen Elite des Landes war sich die Militärregierung bewusst, dass technischer Fortschritt für die Entwicklung des Landes wichtig sei (vgl. Lins de Melo; Santos; Andrade 2009: 19, Richter 2013: 174). Aus diesem Grund erfolgten in der Zeit durchaus Investitionen in die Hochschulbildung, was u.a. eine deutliche Erhöhung der Anzahl der Studienplätze zur Folge hatte. Die Universitätsstrukturen wurden gesetzlich neu geregelt, maßgeblich durch die von oben verordnete, an neuen Denk- und Wirtschaftsmodellen orientierte Hochschulreform von 1968, mit der die großen geisteswissenschaftlichen Fakultäten aufgespalten und die seit 1931 offiziell bestehenden Lehrstühle abgeschafft wurden; stattdessen wurde die Department-Struktur eingeführt, die bis heute die Universitäten prägt (vgl. Cunha 1989: 12-16, Benincá 2011: 34, Piletti; Piletti 2018: 2017ff.). Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass das Gesetz von 1968 eine Trennung von Lehre (im Grundstudium) und Forschung (ab den postgradualen Studiengängen) vorsah, die sich bis heute in den Hochschulen finden lässt (vgl. Galle 2006: 261, Pimenta; Anastasiou 2014: 152f.). Dadurch wurde ab Beginn der 1970er Jahre ein eigenständiges System der Postgraduierung geschaffen, das u.a. auch mit der Unterstützung deutscher Institutionen aufgebaut wurde (vgl. Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 31f., Müller 2013: 151, Piletti; Piletti 2018: 208).

### 3.5 Demokratisierung (1985–2000)

Im Laufe der 1980er Jahre kam es zur sukzessiven Abschaffung der Militärdiktatur und der Wiedereinführung der Demokratie. Ein Höhepunkt dieses Prozesses ist die bis heute geltende Verfassung von 1988, die für den hier beschriebenen Bildungskontext insofern wichtig ist, als sie den Universitäten eine starke Autonomie zuspricht und die drei Grundpfeiler von Lehre, Forschung und *Extensão* fest schreibt (vgl. Benincá 2011: 35). Die in der Verfassung definierte Rolle der Universität als Motor für die Weiterentwicklung der Gesellschaft gilt als eine der Errungenschaften der Demokratie und wird deswegen in universitären Kreisen engagiert verteidigt. Allerdings wurde die ursprüngliche Idee, Bildung als grundsätzliches Recht für alle zu etablieren, bereits in den 1990er Jahren mittels einer neoliberal ausgerichteten Politik wieder relativiert, welche Bildung vorzugsweise als Service – der auch privat organisiert und finanziert werden kann – und nicht als Verpflichtung interpretiert (vgl. Benincá 2011: 36ff., Benjamin 2019: 43). Die im Artikel bereits mehrfach erwähnte Elitisierung der Bildung findet durch die Privatisierung ihre Fortsetzung, und nicht von ungefähr befinden sich heute nur etwa 12% der aktuell 2.608 brasilianischen Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft (INEP 2020). Zwar sind diese Universitäten in der Regel deutlich größer als die privaten Einrichtungen, trotzdem sind in Brasilien weniger als 25% der Studierenden an öffentlichen Institutionen eingeschrieben.

In die Zeit der Demokratisierung fällt die Verabschiedung des Bildungsrahmengesetzes (LDB) von 1996, das bis heute Aufbau und Struktur des Bildungswesens (und damit auch der Universitäten) bestimmt. Das Gesetz wurde 2017 überarbeitet, ist aber v.a. aufgrund seiner funktionalistischen Ausrichtung auch umstritten (vgl. Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 42, Pimenta; Anastasiou 2014: 141f., speziell zur Sprachenfrage vgl. Chaves; Soethe 2020: 31f.).

### 3.6 Entwicklungen seit der Jahrtausendwende

Insbesondere unter der Regierung der Arbeiterpartei zwischen 2002 und 2016 erlebte die Bildung – allgemein, besonders aber die Hochschulbildung – einen starken Schub. Motivation dafür war die historisch verwurzelte, extreme Ungleichheit der Bildungschancen, der die Regierung begegnen wollte (vgl. Voerkel 2017: 37). Es wurden Milliarden investiert<sup>18</sup> und zahlreiche Strukturen aufgebaut, insbesondere auch um das staatliche Bildungs- und Lehrangebot zu erweitern (vgl. Chaves; Soethe 2020: 38). Für diese Zeit kann man mit Müller (2013: 151) von einem *circulus virtuosos* sprechen, also ausgesprochen positiven Jahren für den Hochschulbereich. In den ersten zwei Jahrzehnten des neuen Jahrtausends konnte so eine eigene, tragfähige Bildungs-, Forschungs- und Wissenschaftsstruktur entstehen, die Brasilien zu einem wichtigen Akteur im weltweiten Wissenschaftsbereich gemacht hat (vgl. Müller 2013: 150ff., Richter 2013: 171).

Ab etwa 2014 stockte der ökonomische Aufschwung Brasiliens und es kam zu einer langanhaltenden wirtschaftlichen Krise, die sich auch auf die Gesellschaft und die Bildung ausgesprochen negativ auswirkte. Die staatlichen Ausgaben für Schulen, Universitäten und Bildungsmaßnahmen wurden ab 2016 deutlich gekürzt, so dass zahlreiche Programme in diesem Bereich beendet werden mussten (vgl. Voerkel 2017: 40). Dadurch wird es schwerer, den großen Herausforderungen des Bildungssektors – zu nennen sind z.B. die nach wie vor unbefriedigende Beschulungsrate, schlechte Ergebnisse in internationalen Vergleichsstudien, unzureichende Einbindung sozial schwächerer bzw. marginalisierter Gruppen und ein niedriger Anteil von Studierenden – substanziell zu begegnen (vgl. Iliescu; Braga 2013: 12, Benjamin 2019: 49).

---

<sup>18</sup> Nur zwei von zahlreichen Beispielen: REUNI, das Infrastrukturprogramm für Hochschulen, wurde zwischen 2007 und 2013 mit ca. 4 Milliarden Euro gefördert, während das Regierungsstipendienprogramm „Wissenschaft ohne Grenzen“ zwischen 2011 und 2016 auf ca. 1,4 Milliarden Euro zurückgreifen konnte (vgl. Voerkel 2017: 215-219).

## 4 Wegmarken der Germanistik in Brasilien: ein Vorschlag

Ebenso wie für die Hochschulen allgemein lassen sich auch für die Entwicklung und die Rolle der deutschen Sprache im akademischen Kontext Brasiliens verschiedene Impulse und Phasen beschreiben. Um diese genauer zu fassen, bietet sich aus unserer Sicht weniger die Einteilung an, die Uphoff (2011: 13f.) für die Entstehung und Entwicklung des schulischen Deutschunterrichts vorgenommen hat. Stattdessen erfolgt hier der Vorschlag, den Weg von Deutsch und Germanistik im universitären Umfeld stärker an die einzelnen Phasen der Gründung und Ausdifferenzierung der brasilianischen Hochschulen und die damit verbundene Periodisierung anzubinden. Diese Perspektive ist denn auch die Grundlage für die nun folgende Beschreibung der Anfänge und Entwicklungen der brasilianischen Germanistik.

### 4.1 Vorphase der Germanistik

Brasilien ist ein Land, das bereits während der Kolonialzeit ab 1500, insbesondere aber in den Jahrzehnten nach der Unabhängigkeit 1822 stark von Einwanderung geprägt wurde (vgl. Gregory 2013: 115f.).<sup>19</sup> Die ImmigrantInnen kamen vorwiegend aus Europa (die meisten aus Portugal, Spanien, Italien und den deutschsprachigen Ländern<sup>20</sup>) und brachten neben ihrer Arbeitskraft auch ihre Sprache mit nach Brasilien (vgl. Altenhofen; Margotti 2011: 291, Couto 2012: 2f., Bredemeier 2014: 35). Da insbesondere außerhalb der Städte die staatlich organisierte Bildung wenig präsent war, halfen sich die EinwanderInnen vor allem auf dem Land<sup>21</sup> mit privat organisierten, häufig konfessionellen Elementarschulen, die in der Regel Unterricht in der Herkunftssprache erteilten (vgl. Mazzelli 2019: 39). Dies war insbesondere bei der deutschsprachigen Bevölkerung der Fall, die als numerisch eher kleine Gruppe einen besonderen Wert auf die Bildungsmöglichkeiten legte (vgl. Kreutz 2001: 135, Gregory 2013: 128).

<sup>19</sup> Wenngleich es bereits 1818 und 1819 in den Bundesstaaten Bahia und Rio de Janeiro zu ersten Ansiedlungsversuchen kam, gilt 1824 aufgrund des gesteuerten Vorgehens offiziell als der Beginn der deutschsprachigen Einwanderung (vgl. Seyferth 2010: 739f., Gregory 2013: 116f., Uphoff; Araújo 2019: 79f.).

<sup>20</sup> Zu beachten ist, dass die deutschsprachigen ImmigrantInnen ca. 50 Jahre vor den meisten anderen europäischen EinwanderInnen nach Brasilien kamen und damit noch eine etwas andere Rolle in der Besiedelung des Landes einnahmen als bspw. die ItalienerInnen (vgl. Seyferth 2010: 745, Gregory 2013: 122f.).

<sup>21</sup> Es ist anzumerken, dass sich das Engagement nicht auf die Provinz beschränkte: 1862 wurde in der damaligen Hauptstadt Rio de Janeiro eine der ersten offiziell anerkannten und geförderten deutschen Auslandsschulen gegründet (vgl. Seyferth 2010: 747). Deutsch war, in kleinem Maß, auch im öffentlichen Schulsystem präsent: in der 1837 vom Kaiser gegründeten, ebenfalls in der Hauptstadt Rio de Janeiro gelegenen staatlichen Eliteschule Colégio Pedro II war ab 1841 Deutsch eines der Pflichtfächer (vgl. Couto 2012: 3, Piletti; Piletti 2018: 106).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellten die Deutschstämmigen im Süden des Landes, insbesondere in den Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina, einen Anteil von bis zu 20% der Gesamtbevölkerung (vgl. Gregory 2013: 121). Insofern ist nicht verwunderlich, dass bis in die 1930er Jahre hinein viele mehrsprachige Kultur- und Bildungsangebote bestanden. Die Zahl von bis zu 1.500 deutschsprachigen Schulen – für die zwischen 1900 und 1939 über 150 Lehrbücher auf Deutsch nachgewiesen sind (vgl. Kreutz 2001: 135) – und bis zu 600 deutschsprachigen Zeitschriften und Kalendern legen davon ein beredtes Zeugnis ab (vgl. Seyferth 2010: 748ff., Gregory 2013: 127ff.). Erhebungen zufolge war Deutsch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die am meisten gesprochene allochthone Sprache in Brasilien (vgl. Altenhofen; Margotti 2011: 291). Die ersten Jahrzehnte der Republik lassen sich damit trotz der zunehmenden Nationalisierungsbestrebungen als eine Zeit der Toleranz in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit bezeichnen.

Mit der Anzahl der deutschsprachigen Institutionen, insbesondere der Schulen, wuchs auch der Bedarf an Lehrkräften. Auf Gemeindeebene kam es ab etwa 1875 zu ersten strukturierten Maßnahmen der Lehrerbildung (vgl. Kreutz 2001: 129, Mazzelli 2019: 39f.); zu nennen ist zudem die Gründung des Evangelischen Lehrerseminars im Jahr 1909 (vgl. Pupp Spinassé 2005: 125). Noch handelte es sich aber nicht um landesweite bzw. universitäre Bemühungen zur Ausbildung von Deutschlehrkräften.

#### 4.2 Gründungsphase (1930–1945)

Die 15 Jahre währende Regierungszeit von Getúlio Vargas ist insbesondere während des *Estado Novo* für die deutsche Sprache und Kultur in Brasilien ebenso prägend wie widersprüchlich.<sup>22</sup> Tief in das kollektive Gedächtnis der deutschsprachigen Bevölkerung haben sich die Vorgaben zum ausschließlichen Gebrauch des Portugiesischen und die Ausgrenzung der Deutschen eingepreßt, die bis zu Verhaftungen und zur Einrichtung von Internierungslagern ging (vgl. Kreutz 2001: 130, Uphoff 2011: 19). Dem Verbot von Deutsch in der Öffentlichkeit im Jahr 1938 folgte die Schließung und Enteignung deutscher Einrichtungen, vor allem der Schulen, so dass das öffentliche deutschsprachige Kultur- und Bildungsleben komplett zum Erliegen kam (vgl. Pupp Spinassé 2005: 83, 103; Mazzelli 2019: 41f.).

Gleichzeitig wurden in diesen Jahren wichtige Universitäten gegründet, in denen Geisteswissenschaftliche, Philosophische bzw. Fremdsprachenfakultäten und somit *Letras*-Studiengänge vorgesehen waren. In diesem Zusammenhang lassen

---

<sup>22</sup> *Estado Novo*, wörtlich übersetzt „Neuer Staat“, war zwischen 1937 und 1945 die Eigenbezeichnung des diktatorischen Regimes unter Getúlio Vargas. In diesen acht Jahren unter Kriegsrecht wurden der Föderalismus und grundsätzliche Freiheiten beschnitten, gleichzeitig wurde der Staat modernisiert und das Sozialsystem ausgebaut. Ein wichtiges Ziel war zudem die Schaffung einer nationalen brasilianischen Identität.

sich die ersten Standorte für Deutschstudiengänge belegen, und zwar an der Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) in der damaligen Hauptstadt Rio de Janeiro<sup>23</sup>, an der Universidade de São Paulo (USP) in der Stadt São Paulo<sup>24</sup>, an der Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Curitiba<sup>25</sup>, an der Universidade Federal da Bahia (UFBA) in Salvador<sup>26</sup>, an der Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) in Belo Horizonte<sup>27</sup> und an der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) in Porto Alegre<sup>28</sup>. In die Gründungsphase fällt damit die Schaffung von sechs Deutschstudiengängen, wobei in der Regel Englisch und Deutsch kombiniert und in einem gemeinsamen Studiengang unterrichtet wurden.

Kurios erscheint dabei, dass Deutsch im Alltagsleben streng verboten war, es aber parallel zur Gründung von Deutschstudiengängen kam. Dies ist dadurch zu erklären, dass es dem Regime darum ging, Abspaltungen und Parallelgesellschaften zu vermeiden. Im institutionellen staatlichen Rahmen und im Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung konnten sich Studiengänge aber sehr wohl entwickeln, was eine starke Trennung von Alltag und Wissenschaft zeigt. Die Tatsache, dass die Gründung von immerhin vier Deutschstudiengängen genau in die Zeit des Zweiten Weltkriegs fällt, wird in älteren Dokumenten zur Germanistik zwar kommentiert, aber nicht weiter eingeordnet (vgl. Rosenthal 1967: 323). Bemerkenswert ist gleichzeitig, dass im Zusammenhang mit der Gründung der Studiengänge explizit von „Männern“ gesprochen wird (ebd.: 323) – für Frauen war in der damaligen Wahrnehmung offenbar (noch) kein Platz, auch wenn die erste Studentin an der USP bereits 1944 ihr Studium abgeschlossen und 1950 an derselben Institution promoviert hatte (vgl. Uphoff; Perez 2015: 20).

### 4.3 Etablierungsphase (1945–1964)

In den knapp 20 Jahre nach Ende des *Estado Novo* erfolgte eine institutionelle Festigung der Hochschulen. Durch Zusammenlegung einzelner Fakultäten entstanden

<sup>23</sup> Der Deutschstudiengang wurde 1931 geschaffen (vgl. <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-alemao.html>, Stand 04.12.2020).

<sup>24</sup> Der kombinierte Studiengang Englisch-Deutsch (*Letras Anglo-Germânicas*) wurde 1940 eingerichtet (vgl. Uphoff; Perez 2015: 14) und 1942 offiziell akkreditiert (vgl. APPA 1989: 29).

<sup>25</sup> An der Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná wurde 1938 ein *Letras*-Studiengang geschaffen, der ab 1939 auch *Letras Anglo-Germânicas* umfasste und 1942 offiziell akkreditiert wurde (vgl. [www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/o-seu-curso/historico](http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/o-seu-curso/historico), Stand 04.12.2020). Mehr zu diesem Studiengang im Beitrag von Soethe und Chaves in diesem Band.

<sup>26</sup> Der Studiengang *Letras Germânicas* wurde 1942 an der Faculdade de Filosofia da Bahia gegründet, die wenig später in der 1946 geschaffenen Universidade Federal da Bahia aufging (vgl. [www.letras.ufba.br](http://www.letras.ufba.br), Stand 04.12.2020, und Fonseca 2017: 86).

<sup>27</sup> Der Studiengang Englisch-Deutsch (*Letras Anglo-Germânicas*) begann 1942 an der 1939 gegründeten Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, die 1949 mit der Universidade Federal de Minas Gerais fusionierte (vgl. <http://www.letras.ufmg.br/memoria/>, Stand 04.12.2020).

<sup>28</sup> Der Studiengang Englisch-Deutsch (*Letras Anglo-Germânicas*) wurde 1942 gegründet, nahm 1943 seine Arbeit auf und wurde 1944 akkreditiert (vgl. [https://www.ufrgs.br/letras/?page\\_id=98m](https://www.ufrgs.br/letras/?page_id=98m), Stand 04.12.2020).

neue Universitäten, und die Zentralisierung der *Universidades Federais* schaffte vergleichbare Strukturen und finanzielle Sicherheiten. Neue Studiengänge nahmen den Betrieb auf, so die Deutschstudiengänge an der Universidade Federal Fluminense (UFF) in Niterói<sup>29</sup>, an der Universidade Federal do Pará (UFPA) in Belém<sup>30</sup> und an der Universidade Federal do Ceará (UFC) in Fortaleza<sup>31</sup>.

Durch Fusionen und Neugründungen von Universitäten konnte Deutsch (in der Regel im Doppelstudium mit Englisch) im Jahr 1960 an insgesamt 44 Universitäten studiert werden (vgl. Rosenthal 1967: 318). Die starke Präsenz des Deutschen an brasilianischen Universitäten war ab Anfang der 1960er Jahre jedoch massiven Änderungen unterworfen, als die Englisch- und Deutschstudiengänge getrennt wurden und Fremdsprachenphilologien zunehmend eigenständig bzw. in Verbindung mit Portugiesisch zu belegen waren: Beispiele hierfür sind das Angebot des Einzelstudiengangs Deutsch (*Língua Alemã*) an der UFMG ab Mitte der 1960er Jahre und der Studiengang Portugiesisch-Deutsch (*Letras Português-Alemão*) an der UFF ab 1971. In der Folge nahm die Zahl der Deutschstudiengänge stark ab (ebd.: 319), doch gleichzeitig war eine zunehmende Spezialisierung und eine Ausweitung der Stundenzahlen für den Spracherwerb möglich.

#### 4.4 Zeit der Diktatur (1964–1985)

Die während der letzten Militärdiktatur durchgeführte massive Umstrukturierung des Bildungswesens hat bis heute großen Einfluss auch auf die Universitäten und damit auch auf die Deutschstudiengänge. Das Hochschulgesetz von 1968 verfügte die Auflösung der Lehrstühle und die Gründung von Departments, gleichzeitig erfolgte die bis heute an vielen Hochschulen übliche Trennung von Fachdisziplinen und Bildungswissenschaften, was aufgrund fehlender Strukturen die Weiterentwicklung einer eigenen Fachdidaktik bremste.

Mit den Deutschstudiengängen an der Fundação Universitária Regional de Blumenau (FURB) in Blumenau<sup>32</sup> und dem Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) in São Leopoldo<sup>33</sup> gewann die brasilianische Germanis-

<sup>29</sup> Der Studiengang Englisch-Deutsch (*Letras Anglo-Germânicas*) wurde 1951 an der Faculdade Fluminense de Filosofia akkreditiert, die nach mehreren administrativen Änderungen 1968 in der UFF aufging (vgl. <http://letras.uff.br/historico/>, Stand 05.12.2020).

<sup>30</sup> Deutsch konnte seit der Gründung der Universität im Jahr 1957 studiert werden (vgl. <https://www.portal.ufpa.br/index.php/universidade>, Stand 05.12.2020, vgl. auch Reiter 2017: 34).

<sup>31</sup> In Fortaleza konnte Deutsch bereits in den 1950er Jahren im Rahmen des Lehramtsstudiengangs *Letras Anglo-Germânicas* belegt werden – allerdings bestand dieses Angebot an der Faculdade Católica nur für wenige Jahre (vgl. Costa Pereira; Cruz Romão 2017: 54). Der Studiengang Englisch-Deutsch (*Letras Anglo-Germânicas*) an der bis heute bestehenden UFC wurde 1961 eingerichtet (vgl. <http://www.cursodeletras.ufc.br/>, Stand 05.12.2020).

<sup>32</sup> Der Studiengang Portugiesisch-Deutsch (*Letras Português-Alemão*) wurde 1967 geschaffen und 1972 bestätigt (vgl. <https://www.furb.br/web/upl/graduacao/base/201906181043010.DECRETO%20BR%2071361-1972.pdf?20201206230757> Stand 06.12.2020).

<sup>33</sup> In São Leopoldo befindet sich die katholische Hochschule Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), die u.a. ein wichtiges Archiv zur deutschen Präsenz in Brasilien beherbergt und wo 1976 das IFPLA als Lehrerbildungsinstitut gegründet wurde. Das IFPLA befindet sich seit 2014 in

tik zwei neue Akteure. Es handelt sich dabei um eher kleine Standorte im Süden des Landes mit einem gewissen Grad an regionaler Spezialisierung. Es sind die beiden einzigen Einrichtungen, die von der Gemeinde bzw. privat und somit nicht – wie alle anderen Hochschulen mit Deutschangebot – vom Bund oder den Ländern getragen werden. Neben dem Ausbau der grundständigen Deutschstudiengänge waren jedoch drei weitere Entwicklungen in dieser Zeit prägend für die Entwicklung der brasilianischen Germanistik.

Erstens erfolgte aufgrund des starken Interesses der Militärs an Technik und Ingenieurwesen eine politische Annäherung an Deutschland, die sich u.a. in der Unterzeichnung eines Kulturabkommens zwischen beiden Ländern äußerte.<sup>34</sup> Dies bildete die Grundlage für einen verstärkten akademischen Austausch: das Lektorenprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) wurde verstetigt<sup>35</sup> und in Belém und Fortaleza zwei „Sonderlektorate“ mit Kulturauftrag etabliert, seit 1971 funktionierte in Rio de Janeiro die DAAD-Außenstelle, und mit den Förderagenturen CAPES und CNPq wurden gemeinsame Programme aufgelegt.<sup>36</sup>

Zweitens ist die ab den 1970er Jahren einsetzende Schaffung eines Graduiertenbereichs mit Master- und Promotionsstudiengängen zu erwähnen. Dadurch kam es zu vermehrten Forschungsaktivitäten, so bspw. zu den ersten akademischen Studien zu den allochthonen Sprachen in Brasilien, darunter auch dem Deutschen (vgl. Altenhofen; Margotti 2011: 294). Die USP etablierte ab 1971 als lange Zeit einzige brasilianische Hochschule eine robuste *Pós-Graduação* in Deutsch mit dem Forschungsschwerpunkt Literaturwissenschaft, die sich ab den 1990er Jahren stärker ausdifferenzierte und dann auch die Themenbereiche en Linguistik, Übersetzen und DaF mit einschloss (vgl. Fischer 2015, Uphoff; Araújo 2019: 81).

Drittens erfolgte im Jahr 1965 die Gründung des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes (ALEG), der in der Regel alle vier Jahre internationale Kongresse veranstaltet und die Germanistik auf dem ganzen Kontinent vertritt – neben der Literaturwissenschaft zunehmend auch in der Breite des Fachs (vgl. Galle 2006: 259). Deutsch im akademischen Kontext vernetzt sich damit seit mehr als 50 Jahren über Ländergrenzen hinweg – auch und gerade mit Brasilien, wo in den Jahren 1973, 2003 und 2014 bisher drei ALEG-Kongresse stattfanden.

---

Trägerschaft des Instituto Superior de Educação de Ivoiti (ISEI), der Nachfolgeorganisation des 1909 gegründeten evangelischen Lehrerseminars.

<sup>34</sup> Das Kulturabkommen wurde 1969 beschlossen, 1970 ratifiziert und 1996 erneuert (vgl. Schulte 2000: 77, 212).

<sup>35</sup> Bereits seit Anfang der 1960er Jahre ist an der USP ein DAAD-Lektor tätig (vgl. Rosenthal 1967: 322). Der Ausbau auf bis zu zwölf Lektoratsstandorte erfolgte jedoch in den folgenden zwei Jahrzehnten.

<sup>36</sup> Das erste bilaterale Abkommen zum Wissenschaftleraustausch zwischen DAAD und CNPq wurde 1974 unterzeichnet (vgl. Althoff 2010: 305).



#### 4.5 Demokratisierung (1985–2000)

Aus den Jahren nach dem Ende der Diktatur ging der universitäre Bereich gestärkt hervor. Durch mehr festangestellte akademische Lehrkräfte war es den Hochschulen möglich, mehr Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten und damit die DeutschlehrerInnen und GermanistInnen im Land umfassender zu qualifizieren. Beispiele dafür sind der zwischen 1978 und 2006 aktive Aufbaustudiengang CETRAD an der USP, das in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) gegründeten Lehrerausbildungsinstituts IPBA oder der Aufbaustudiengang Deutsch an der Landesuniversität von Rio de Janeiro (vgl. APPA 1989: 65, Bolle 2010: 265, Uphoff 2011: 23, ausführlich Voerkel 2017: 325ff.).

Im wissenschaftlichen Bereich kam es zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Präsenz der deutschen Sprache in Brasilien, sichtbar u.a. an den in den 1990er Jahren (auf Deutsch) veröffentlichten Dissertationsarbeiten von Altenhofen (1996), Damke (1997) und Ziegler (1996). Ebenfalls erfolgte kurz vor der Jahrtausendwende die Gründung der Zeitschrift *Pandaemonium Germanicum*, die sich seitdem als anspruchsvolles Medium der Fachwissenschaft und insbesondere der Germanistik etabliert hat (vgl. Galle 2006: 264 sowie Uphoff; Tanaka in diesem Band).

#### 4.6 Entwicklungen seit der Jahrtausendwende

In den vergangenen 20 Jahren hat die brasilianische Germanistik sich weiter ausdifferenziert und professionalisiert. Zudem kam es zu einem weiteren Ausbau des Angebots an Deutschstudiengängen: An der Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) sowie an der Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) wurden zwei neue Lehramtsstudiengänge für Deutsch ins Leben gerufen.<sup>37</sup> Bezeichnend ist, dass beide Universitäten in Regionen liegen, die stark durch eine deutschstämmige Bevölkerung geprägt sind (vgl. Seyferth 2010: 744f., Gregory 2013: 123f.). Die Gründungen erfolgten somit nicht zufällig, sondern mit dem Ziel, auf die regionalen Besonderheiten einzugehen und diese zu nutzen. Deutlich wird dies bspw. in den Studiengangsbeschreibungen und Studentafeln der beiden Standorte, in denen auf das deutsche kulturelle Erbe eingegangen wird.

Einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung der Studiengänge und -angebote stellt der Ausbau der internationalen Kontakte dar, der u.a. über konkrete Kooperationsprojekte erfolgte. Zu nennen sind hier exemplarisch die vom DAAD geförderten Germanistischen Universitätspartnerschaften (GIP), an denen bspw. die UFPR

---

<sup>37</sup> Der Studiengang Portugiesisch-Deutsch an der UNIOESTE wurde 2003 geschaffen (vgl. <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mercampus?campi=0&curso=MCR0034>, Stand 05.12.2020). An der UFPeL wurde der Studiengang Portugiesisch-Deutsch 2009 geschaffen und 2017 bestätigt (vgl. <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3670>, Stand 05.12.2020).

und die USP beteiligt waren, oder das kofinanzierte Programm UNIBRAL, mit Beteiligung bspw. von UFPR und UFSC. Konkrete Ergebnisse dieser Projekte liegen u.a. über Publikationen vor: so entstanden zwischen 2013 und 2018 allein fünf Sammelbände in Zusammenarbeit zwischen UERJ und der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In diesem Sinne haben die verstärkten internationalen Kontakte auch zu einer Professionalisierung und stärkeren Wahrnehmung der brasilianischen Germanistik geführt. Dass diese auch in Deutschland zunehmend anerkannt wird, belegt u.a. die „Germanistische Begegnungstagung“, die 2013 unter reger Beteiligung von VertreterInnen beider Länder stattfinden konnte (vgl. DAAD 2014).

Bei der Breite an Themen, die an den Deutschabteilungen brasilianischer Hochschulen bearbeitet werden, fällt auf, dass Fragen des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache zunehmend an Bedeutung gewinnen: DaF bestimmt damit institutionsübergreifend die Themen und die Terminologie. So situiert etwa Moura (2014) ihren Artikel zur Kulturdidaktik explizit in *Alemão como Língua Estrangeira*. Diese Bezeichnung für „Deutsch als Fremdsprache“ ist inzwischen – im Gegensatz zu bestimmten anderen Begriffen<sup>38</sup> – in einer direkten Übersetzung ins Portugiesische in den akademischen Sprachgebrauch Brasiliens eingegangen. Insofern kann die vorsichtig optimistische Einschätzung von Uphoff und Araújo (2019: 81) unterstützt werden, dass DaF innerhalb der brasilianischen Germanistik eine zunehmende Bedeutung zugesprochen bekommt.

So sehr Deutsch von den Investitionen in den Hochschulbereich profitieren konnte, so sehr leidet es derzeit ebenso unter der Reduzierung der Förderung und zunehmend schwierigen Arbeitsbedingungen an den Hochschulen. Vor allem die fehlende Neubesetzung von Stellen bereitet vielen Standorten mit Deutschangeboten große Sorgen.

## 5 Ausprägungen an den Germanistik-Standorten

Im Hinblick auf Ausprägungen und Profile von Deutschstudiengängen ist zunächst festzuhalten: Die brasilianische Germanistik ist ausgesprochen heterogen (vgl. Voerkel 2020: 58). Sie hat sich seit den Gründungsjahren weiterentwickelt, Standorte für universitäre Deutschangebote sind hinzugekommen und auch wieder verschwunden.<sup>39</sup> Wenn also Rosenthal, zu der Zeit Lehrstuhlinhaber für Deutsch an der USP, davon spricht, wie die „Studienplanung für zukünftige Germanisten in Brasilien“ aussieht (Rosenthal 1967: 320f.), dann geschieht dies zunächst aus der Perspektive von São Paulo und nicht stellvertretend für alle Standorte.

<sup>38</sup> Deutlich wird dies u.a. beim Begriff „Landeskunde“, der auch in Artikeln in portugiesischer Sprache in der Regel beibehalten und kontextualisiert wird (vgl. Stanke 2014, Gondar 2015).

<sup>39</sup> Zu nennen sind bspw. die Deutschstudiengänge an der Faculdade de Ciências e Letras de Marília, der Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior und der Universidade Federal de Santa Maria (vgl. APPA 1989: 25f.).

Gleichzeitig lassen sich bestimmte Gemeinsamkeiten konstatieren. Die Deutschstudiengänge sind in der Regel in die *Letras*-Abteilungen und ihre Strukturen eingebunden (vgl. Galle 2006: 257f., Voerkel 2020: 59). Es handelt sich um vergleichsweise kleine Fächer mit überschaubaren Studierendenzahlen. Ausnahmslos alle Standorte mit einem grundständigen Deutschstudiengang bieten die Lehramtsausbildung für Deutsch an. Die Studierenden beginnen ihr Studium in der Regel ohne nennenswerte Vorkenntnisse der Zielsprache (vgl. Rosenthal 1967: 319, Uphoff; Araújo 2019: 80). Aus diesem Grund wird überall viel Zeit in den Deutschunterricht investiert, mit allen damit verbundenen Schwierigkeiten für das Studium überhaupt, vor allem dem damit einhergehenden Zeitmangel für andere Fächer (vgl. Friesen Blume 2011: 54f.). Gleichzeitig besteht in der Tatsache, dass fast alle Universitäten mit Deutschstudiengängen auch (freie) Kurse für Hörer aller Fakultäten anbieten, die Chance, dass zukünftige DeutschlehrerInnen ohne große Schwierigkeiten Einsatzorte zur Praxiserfahrung finden können (vgl. Galle 2006: 259, Bolle 2010: 262). Für den Spracherwerb werden in den Eingangsniveaus fast ausschließlich Lehrwerke aus Deutschland genutzt – in Brasilien erstelltes Lehrmaterial hat sich im universitären Deutschunterricht bisher nicht durchsetzen können (vgl. Voerkel 2017: 241).

Daneben sind auch einige Unterschiede zwischen den einzelnen Standorten festzustellen. Grund dafür ist einerseits die Nähe einiger Universitäten zu Kultur und Sprache der deutschsprachigen Immigration. Insbesondere im Süden Brasiliens können die Studiengänge direkt Bezug auf die *Heritage*-Kultur nehmen, zum Teil kommen auch Studierende mit Kenntnissen einer deutschen Varietät (z.B. des Hunsrückischen) in die Lehrveranstaltungen. Andererseits prägen auch die fachlichen Schwerpunkte der DozentInnen die Ausrichtung der Studiengänge. In der Folge sind die Stundentafeln an jeder Hochschule recht divers. Die vorgesehene Gesamtstundenzahl für ein Deutschstudium oszilliert zwischen 714 und 2.160 Stunden (vgl. Voerkel 2017: 278f.), und es entfallen jeweils unterschiedliche Stundenkontingente auf die einzelnen Teilbereiche des Studiums. Während Sprache und Literatur an allen Studiengängen eine Rolle spielen (vgl. Uphoff; Araújo 2019: 80f.), werden Lehrveranstaltungen zu Linguistik, Kultur oder Übersetzen jeweils nur an bestimmten Standorten angeboten. Es zeichnet sich dabei ab, dass kulturelle Fragestellungen an den Standorten im Norden bzw. Nordosten eine größere Rolle spielen, Übersetzung hingegen stärker im Süden präsent ist. Auffällig ist die große Diskrepanz bei den Stunden für Methodik/Didaktik, was auch daran liegt, dass diese Stunden an einigen Hochschulen an der Deutschabteilung angesiedelt sind, an anderen von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät übernommen werden (vgl. Voerkel 2017: 280-299).

Generell lässt sich beobachten, dass die Deutschstudiengänge in der Regel breit aufgestellt sind und nur an manchen Standorten ein klares Profil erkennbar ist. Dies liegt zum einen sicher an der bereits erwähnten Department-Struktur, in der eine Profilbildung wie anhand der im deutschsprachigen Raum üblichen Lehrstühle nur bedingt möglich ist. Zum anderen ließe sich die Frage stellen, wie inten-

siv sich die Deutschabteilungen mit den tatsächlichen Arbeitsbereichen ihrer AbsolventInnen befassen bzw. diese auf ihre spätere Tätigkeit vorbereiten (können).

## 6 Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, kann die Germanistik in Brasilien auf eine inzwischen 80-jährige Tradition zurückblicken und verfügt über solide Strukturen. Von Beginn an steht sie sowohl für Lehre als auch außercurriculare Angebote und Forschung, die insbesondere seit der Jahrtausendwende über zahlreiche Publikationen und Kongressaktivitäten sichtbar wird (vgl. Uphoff; Araújo 2019).

Gleichzeitig muss die Germanistik in Brasilien – wie alle Germanistiken weltweit – sich rasch verändernden Gegebenheiten anpassen. Dabei stehen die Universitäten vor gemeinsamen Herausforderungen, die mit weltweiten Tendenzen zu tun haben, die sich aber z.T. auch aus den spezifischen Gegebenheiten in Brasilien ergeben (vgl. Galle 2006: 269, Bredemeier 2014: 38). Weltweit zu nennen wären ein stärker funktional orientiertes Sprachenlernen, bei dem es mehr als bisher um die konkrete Anwendung von Sprache für die interpersonelle Kommunikation geht. Dies zeigt sich in einer verstärkten Hinwendung zu anwendungsbezogenen Kompetenzen und dem zunehmenden Bedarf an Berufsorientierung und Fachsprache (vgl. Földes 2012: 42, Auswärtiges Amt 2020: 41). Neben der traditionell starken Stellung von Deutschland als Studienstandort wird die zunehmende Bedeutung von Zuwanderung von Menschen mit guter beruflicher Qualifizierung nach Deutschland diesen Trend auf absehbare Zeit noch verstärken (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 6, Voerkel 2020: 54). Ein weiterer Aspekt, der die Bildungslandschaft und damit auch das Sprachenlernen in den kommenden Jahren massiv beeinflussen wird, ist die Digitalisierung (vgl. Biebighäuser; Feick 2020; Auswärtiges Amt 2020: 8). Dazu wird weltweit die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften auch in Zukunft einen Schwerpunkt darstellen, denn hier gibt es einen großen Bedarf – das Auswärtige Amt (2020: 40) spricht gerade im Zusammenhang mit Brasilien explizit von einem „eklatanten Mangel an qualifizierten Lehrkräften“. Für eine zielführende (Weiter-)Qualifizierung von Lehrpersonen spielen inhaltliche Fragen, wie etwa die Kompetenzorientierung, ebenso eine Rolle wie organisatorische Aspekte oder Internationalisierung, landesweite Zusammenarbeit und Kooperation (sowohl auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene).

Die genannten Themen, die an dieser Stelle nur exemplarisch genannt werden können und gerade für Brasilien eine weitere Vertiefung verdienen, sollten in den kommenden Jahren weiter begleitet und diskutiert werden. Ein reger Dialog und Austausch über Länder- und Fachgrenzen hinweg bringen dabei zweifelsohne für alle Seiten Vorteile mit sich.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hatte nicht zum Ziel, die Besonderheiten der einzelnen Standorte ausführlich und detailliert zu beschreiben, denn dafür liegen bereits verschiedene Publikationen vor (vgl. Evangelista 2011, Voerkerl 2017, Uphoff et al. 2017, Uphoff et al. 2019). Vielmehr ging es darum, anhand eines Blicks auf das brasilianische Bildungswesen darzustellen, dass die Gründung der Germanistikstandorte sich historisch und fachgeschichtlich sinnvoll einordnen lässt. Gezeigt werden konnte, dass es an verschiedenen Punkten Schnittmengen zwischen der politischen und gesellschaftlichen Situation, dem Bildungssystem und der Germanistik gibt.

Das Bewusstsein für die Einbettung des Fachs in die gesellschaftlichen Strukturen und Erwartungen verweist auf eine Reihe von Aufgaben an die Germanistik in Brasilien. Dabei geht es einerseits um die weitere Betrachtung und Erforschung germanistischer Themen, sei es mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften, die möglichen Anknüpfungspunkte einer lateinamerikanischen Germanistik oder auch die Einbettung in das nationale Bildungssystem und der Strukturen im jeweiligen Kontext. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können entscheidend dafür sein, die Deutschstudiengänge weiterzuentwickeln, um den Herausforderungen der heutigen Zeit gerecht zu werden – dies erscheint unumgänglich, um die Existenz einer so exotischen und relativ kleinen Disziplin wie der Germanistik in Brasilien zu festigen. Einige Deutschabteilungen gehen diesen Weg über eine verstärkte Ausrichtung auf die LehrerInnen(aus)bildung, die weltweit ein hoch relevantes Thema ist, intensiv besprochen und beforscht wird und somit vielfältige Anknüpfungspunkte für die internationale Zusammenarbeit bietet (vgl. Chaves; Soethe 2020: 37). Angesichts der Tatsache, dass viele Germanistik-AbsolventInnen sich im Bereich der Methodik-Didaktik im Studium mehr Input gewünscht hätten, ist zudem die Notwendigkeit offensichtlich, sich bewusst mit der Ausbildung von Deutschlehrkräften zu befassen (vgl. Voerkerl 2020: 63-66, 71.)

Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, dass junge Studierende der Germanistik bereits zu Anfang ihres Studiums Einblicke in die Fachgeschichte bekommen: Einerseits können sie dadurch bestimmte Entwicklungen und Strukturen der Disziplin besser verstehen, andererseits Anknüpfungspunkte für die praktische Arbeit mit der deutschen Sprache und Kultur finden. Die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach findet auch in der Fachliteratur Erwähnung, so etwa, wenn Savedra und Höhmann (2014: 124) meinen, „dass es sinnvoll wäre, dass sich brasilianische Studierende der Germanistik mit dem linguistischen Hintergrund und der Geschichte der deutschen Einwanderer beschäftigen“. Auch für die Deutschabteilungen selbst ist das Bewusstsein für die eigene (Fach-)Geschichte zweifelsohne positiv, kann es ihnen doch dabei helfen, die eigenen Aktivitäten und Forschungslinien noch klarer herauszuarbeiten und darzustellen, was angesichts einer stärkeren Konkurrenz anderer Wissenschaftsgebiete und den Sparzwängen an den Hochschulen zunehmend wichtiger wird.

## Literatur

- Altenhofen, Cléo V. (1996): *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschsprachigen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Altenhofen, Cléo V.; Margotti, Felício W. (2011): O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: Mello, Heliana; Altenhofen, Cléo V.; Raso, Tommaso (Hg.): *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 289-315.
- Althoff, Gabriele (2010): Wissenschaftliche Kooperation und akademischer Austausch zwischen Deutschland und Brasilien: die deutsche Perspektive. In: Bader, Wolfgang (Hg.): *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*. Frankfurt am Main: Vervuert, 303-318.
- Ammon, Ulrich et al. (Hg.) (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin: De Gruyter.
- Associação Paulista de Professores de Alemão – APPA (Hg.) (1989): *Manual de Informações para o Professor de Alemão*. São Paulo: APPA.
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt.
- Benincá, Dirceu (2011): Uma universidade em movimento. In: Ders. (Hg.): *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras expressões, 31-63.
- Benjamin, César (2019): *Ensaio Brasileiro*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (2020): Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 9-41.
- Bohunovsky, Ruth (Hg.) (2011): *Ensinar Alemão no Brasil*. Curitiba: Editora UFPR.
- Bolle, Willi (2010): Germanistik in Brasilien. In: Bader, Wolfgang (Hg.): *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*. Frankfurt am Main: Vervuert: 257-271.
- Bragança, Dom Carlos Tasso de Saxe-Coburg (2013): *Dom Pedro II na Alemanha. Uma amizade tradicional*. São Paulo: Editora Senac.
- Bredemeier, Maria Luísa (2014): *Die Deutschlehrerausbildung in Brasilien. Herausforderungen und Tendenzen*. In: Projekt 52, 34-38.

- Chaves, Giovanna; Soethe, Paulo (2020): Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável? In: Portinho-Nauaiack, Catarina; Bohunovsky, Ruth; Wruck, Virgínia (Hg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Percursos e procedimentos*. Curitiba: Editora UFPR, 31-51.
- Costa Pereira, Rogéria; Cruz Romão, Tito Lívio (2017): O ensino de alemão na Universidade Federal do Ceará: um panorama histórico nas áreas de graduação e extensão. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário. Modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 51-71.
- Couto, Leticia C. (2012): Sobrevoos pela história do ensino de alemão-LE no Brasil. In: *História do Ensino de Línguas no Brasil* (HELB) 6, 6, 1-10.
- Cunha, Luiz Antônio (1989): *A universidade crítica*. São Paulo: Francisco Alves.
- Damke, Ciro (1997): *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main: Lang.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (Hg.) (2014): *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Göttingen: Wallstein.
- Evangelista, Maria Cristina (2011): Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: ABRAPA (Hg.): *Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses in Belo Horizonte*, 2011.
- Fischer, Eliana (2015): A trajetória do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã. In: Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana; Azenha, João; Perez, Juliana (Hg.): *75 anos de alemão na USP: Reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 25-34.
- Földes, Csaba (2012): Wem gehört die Germanistik? Ausprägungstypen, Inhalte und Perspektiven. In: Grimberg, Martin; Kaszynski, Stefan (Hg.): *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2012*. Bonn: DAAD, 29-50.
- Fonseca, Jael Glauce de (2017): A presença do idioma alemão na Universidade Federal da Bahia. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário. Modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 85-102.
- Friesen Blume (2011): Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 53-68.
- Galle, Helmut (2006): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Lateinamerika. Ein kurzer Überblick. In: DAAD (Hg.): *Auf die letzte Minute – Em cima da hora*. Bonn: DAAD, 256-271.

- Gondar, Anelise (2015): Landeskunde, interculturalidade e o passado alemão: algumas reflexões teórico-práticas. In: Moura, Magali; Gastão Saliés, Tânia; Stanke, Roberta Sol; Bolacio, Ebal (Hg.): *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis* [volume 2]. Rio de Janeiro: Letra Capital, 201-219.
- Grilli, Marina (2017): Compilação e tabela. In: Associação Brasileira de Estudos Germanísticos – ABEG (Hg.): *II Congresso da ABEG, 24 – 26 de maio de 2017*. Florianópolis: Imprensa universitária, 137.
- Gregory, Valdir (2013): Zur deutschen Einwanderung nach Brasilien. In: *Cadernos Adenauer XIV*, 113-132.
- Hausstein, Alexandra (2004): “Estudios alemanes interculturales”. Grundsatzüberlegungen zu einer Öffnung der Deutschkurse, Deutschlehrerausbildung und Germanistik in Lateinamerika. In: *DaF-Brücke* 6, 19-23.
- Iliescu, Daniel; Braga, Maniela (2013): A educação e os desafios do Brasil. In: *Revista Princípios* 123, 12-17.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2020): *Sinopse estatística da Educação Superior 2019*. Online: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> (Stand 04.01.2021).
- Kreutz, Lúcio (2001): Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (Hg.): *Educação no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 119-144.
- Leipnitz, Luciane (2017): A língua alemã na Universidade Federal da Paraíba: percurso, percalços e perspectivas. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário. Modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 73-84.
- Lins de Melo, André; Santos, Elisangela J. R.; Andrade, Gercília P. (2009): Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa (HISTEDBR)*. Campinas: Unicamp, 1-25.
- Mazzelli, Leticia (2019): As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo. In: Savedra, Mônica; Pereira, Telma; Gaio, Mario (Hg.): *Repertórios plurilíngues em situação de contato*. Rio de Janeiro: LCV/LABPEC, 38-49.
- Moreira, Kênia H.; Podrigues, Eglem O. P. (2017): As pesquisas em História da Educação no Brasil com o livro didático. In: Moreira, Kênia H.; Hernández Díaz, José María (Hg.): *História da Educação e livros didáticos*. Campinas: Pontes, 49-79.



- Moura, Magali (2014): Do “inter” ao “trans”: interação como necessidade no ensino de alemão como língua estrangeira. In: Bolacio, Ebal; Funk, Hermann (Hg.): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Rio de Janeiro: APA-Rio, 165-183.
- Müller, Christian (2013): Brasilien – Hochschulsystem und Internationalisierung. In: *Cadernos Adenauer XIV*, 149-159.
- Piletti, Claudino; Piletti, Nelson (2018): *História da Educação. De Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Contexto.
- Pimenta, Selma G.; Anastasiou, Léa G. C. (2014): *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Reiter, Sabine (2017): O ensino de alemão na Amazônia: A Casa de Estudos Germânicos em Belém. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário. Modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 31-49.
- Richter, Claudia (2013): Das Bildungswesen in Brasilien. In: Adick, Christel (Hg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster: Waxmann, 171-189.
- Rosenthal, Erwin Theodor (1967): Germanistik in Brasilien. In: *Colloquia Germanica 1*, 318-324.
- Sartingen, Kathrin (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1445-1449.
- Savedra, Mônica; Höhmann, Beate (2014): Die Förderung des plurizentrischen Deutsch in Brasilien und in der DaF-Lehrerbildung. In: DAAD (Hg.): *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Göttingen: Wallstein, 123-124.
- Saviani, Dermeval (2001): História da Educação e política educacional. In: Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (Hg.): *Educação no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 11-19.
- Schulte, Karl-Sebastian (2000): *Auswärtige Kulturpolitik im politischen System der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Seyferth, Giralda (2010): Deutsche Einwanderung nach Brasilien. In: Costa, Sérgio; Kohlhepp, Gerd; Nitschack, Horst; Sangmeister; Hartmut (Hg.): *Brasilien heute. Geographischer Raum, Politik, Wirtschaft, Kultur*. Frankfurt am Main: Vervuert, 739-756.

- Shiroma, Eneida O.; Moraes, Maria Célia M.; Evangelista, Olinda (2011): *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Stanke, Roberta Sol (2014): Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. In: Bolacio, Ebal; Funk, Hermann (Hg.): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Rio de Janeiro: APA-Rio, 201-218.
- Uphoff, Dörthe (2011): Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 13-30.
- Uphoff, Dörthe; Perez, Juliana (2015): Caminhos da graduação dem Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana; Azenha, João; Perez, Juliana (Hg.): *75 anos de alemão na USP: Reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 13-24.
- Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana; Azenha, João; Perez, Juliana (Hg.) (2015): *75 anos de alemão na USP. Reflexões sobre uma Germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas. Online: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/426> (Stand 12.01.2021).
- Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.) (2017): *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas. Online: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/420> (Stand 12.01.2021).
- Uphoff, Dörthe; Araújo, Fabiana Reis de (2019): Historiografia de estudos brasileiros sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 79-102.
- Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.) (2019): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas. Online: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/390> (Stand 12.01.2021).
- Voerkel, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Jena: FSU. Online: [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644) (Stand 31.05.2020).
- Voerkel, Paul (2019): Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Costa Pereira, Rogéria (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 103-121.

- Voerkel, Paul (2020): Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil. In: Portinho-Nauaiack, Catarina; Bohunovsky, Ruth; Wruck, Virgínia (Hg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Percursos e procedimentos*. Curitiba: Editora UFPR, 53-74.
- Ziegler, Arne (1996): *Deutsche Sprache in Brasilien. Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brasilianer in Rio Grande do Sul*. Essen: Die Blaue Eule.

## Anhang

Zur Übersicht werden die aktuell bestehenden grundständigen Deutschstudiengänge in Brasilien – beruhend auf Evangelista (2011), Grilli (2017) und Voerkel (2017, 2019 und 2020) – in einer Tabelle gelistet. Die Abkürzungen der Universitäten wurden im Text bereits genannt und werden deswegen an dieser Stelle nicht noch einmal aufgeschlüsselt.

**Tab. 1:** Standorte der Deutschstudiengänge in Brasilien und einige ihrer Charakteristika (eigene Zusammenstellung)

Universität	Standort	BS <sup>40</sup>	Gründung	Dt. seit	BA <sup>41</sup>	LA <sup>42</sup>
FURB	Blumenau	SC	1968	1967		X
IFPLA	Ivoti	RS	1909	1976		X
UERJ	Rio de Janeiro	RJ	1952	1973	X	X
UFBA	Salvador	BA	1946	1942	X	X
UFC	Fortaleza	CE	1954	1961		X
UFF	Niterói	RJ	1960	1951	X	X
UFMG	Belo Horizonte	MG	1927	1942	X	X
UFPA	Belém	PA	1957	1957		X
UFPEl	Pelotas	RS	1969	2009		X
UFPR	Curitiba	PR	1912	1939	X	X
UFRGS	Porto Alegre	RS	1934	1942	X	X
UFRJ	Rio de Janeiro	RJ	1920	1931	X	X
UFSC	Florianópolis	SC	1960	1961	X	X
UNESP	Araraquara	SP	1959	1959	X	X
UNESP	Assis	SP	1958	1959		X
UNIOESTE	M. C. Rondon	PR	1987	2003		X
USP	São Paulo	SP	1934	1940	X	X

<sup>40</sup> BS steht als Abkürzung für Bundesstaat. Es werden die jeweils in Brasilien üblichen Abkürzungen verwendet: BA = Bahia, CE = Ceará, MG = Minas Gerais, PA = Pará, PR = Paraná, RJ = Rio de Janeiro, RS = Rio Grande do Sul, SC = Santa Catarina, SP = São Paulo.

<sup>41</sup> BA bezeichnet das Angebot eines Studiengangs Deutsch mit dem Abschluss Bachelor.

<sup>42</sup> LA bezeichnet das Angebot eines Studiengangs Deutsch mit Abschluss Lehramt (*Licenciatura*).

# Forschungsbeiträge zur Germanistik in der brasilianischen Fachzeitschrift *Pandaemonium Germanicum*

*Dörthe Uphoff & Victor Almeida Tanaka*

O artigo tem por objetivo retratar o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da revista de estudos germanísticos *Pandaemonium Germanicum*, editada pela Área de Alemão do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, Brasil, desde 1997. Partindo de uma avaliação geral do papel dos periódicos científicos no país, faremos um breve diagnóstico dos desafios enfrentados pela Germanística brasileira à época da fundação da *Pandaemonium* e analisaremos a evolução da revista até os dias atuais, em termos do perfil dos autores, alcance internacional e temas abordados pelos artigos publicados nas diversas subáreas dos estudos germanísticos.

## 1 Einleitung

*Pandaemonium Germanicum* ist die einzige germanistische Fachzeitschrift in Lateinamerika, die seit ihrer Entstehung im Jahre 1997 ununterbrochen erscheint und seit 2011 auch auf der internationalen Datenbank SciELO<sup>1</sup> veröffentlicht wird. Ge-gründet an der Deutschabteilung des Departamento de Letras Modernas der Uni-versität São Paulo (USP), publiziert sie Beiträge zu allen Forschungsbereichen der (Auslands-) Germanistik sowie auch themenverwandte Artikel aus angrenzenden Disziplinen wie z.B. Philosophie oder Geschichte. Zwischen 1997 und 2019 – dem

---

<sup>1</sup> *Scientific Electronic Library Online* (vgl. <http://scielo.br/pg>, Stand 05.01.2021).

Zeitraum, der in diesem Aufsatz betrachtet werden soll – wurden im Rahmen von 38 Ausgaben insgesamt 406 Aufsätze, 43 Rezensionen und sechs Interviews aus verschiedenen lateinamerikanischen Ländern sowie auch anderen Kontinenten veröffentlicht.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die allgemeine Entwicklung der Zeitschrift *Pandaemonium Germanicum* in Bezug auf ihre Autorenschaft und das Verhältnis der Artikel der germanistischen Teilbereiche zueinander (Literatur- und Kulturwissenschaften, Linguistik, Deutsch als Fremdsprache und Übersetzungswissenschaften) nachzuzeichnen, wie auch eine differenziertere inhaltliche Analyse der Beiträge innerhalb der einzelnen Unterdisziplinen vorzunehmen. Folgende Fragen sollen dabei im Vordergrund stehen: Welche Themenaspekte der Auslandsgermanistik (vgl. Abschnitt 2 für eine kurze Diskussion dieses Begriffs) wurden über die Jahre hinweg bevorzugt behandelt? Lassen sich gewisse, vielleicht sogar regionenspezifische Tendenzen erkennen? Konnte die internationale Ausrichtung der Zeitschrift, die schon in ihrer ersten Ausgabe 1997 angekündigt wurde, im Laufe der Jahre dauerhaft umgesetzt werden? Welche Besonderheiten des brasilianischen Wissenschaftsbetriebs beeinflussen eventuell das Gesamtbild und die spezifischen Eigenschaften der *Pandaemonium Germanicum*?

Wie der Wissenschaftssoziologe Peter Weingart (2013) bemerkt, können akademische Disziplinen als Kommunikationssysteme aufgefasst werden, im Rahmen derer Fachzeitschriften eine große Rolle spielen:

Nur solche Forschungsergebnisse, die in einer *scientific community* kommuniziert werden, gelten als anerkanntes, möglicherweise auch umstrittenes, aber der Auseinandersetzung für »wert« befundenes Wissen. Nur solche Ergebnisse also, die veröffentlicht sind, zählen als wissenschaftliches Wissen. Der Artikel in einem wissenschaftlichen Fachjournal »indiziert« mithin wissenschaftliche Aktivität. Die Gesamtheit aller Artikel kann als ein Indikator für das Volumen wissenschaftlichen Wissens genommen werden. (Weingart 2013: 32, Hervorhebungen im Original)

Der Autor betont weiterhin, dass die Gründung einer Fachzeitschrift eine fortgeschrittene Stufe im Prozess der Institutionalisierung wissenschaftlicher Spezialgebiete darstellt (vgl. Weingart 2013: 46). In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass die Entstehung der *Pandaemonium Germanicum* am Ende des 20. Jahrhunderts eine gewisse Konsolidierung der brasilianischen Germanistik widerspiegeln. Dies ist in besonderem Maße für die Universität São Paulo anzunehmen, an der schon in den 1940er Jahren ein germanistischer Studiengang eingerichtet wurde (vgl. Uphoff; Perez 2015) und wo seit 1971 das bis heute einzige Postgraduiierungsprogramm für deutsche Sprache und Literatur in Brasilien besteht, an dem es möglich ist, neben dem Master- auch den Dokortitel zu erwerben.

Um die Rolle der *Pandaemonium* im brasilianischen Forschungsbetrieb besser einordnen zu können, sollte mit Rego (2014) betont werden, dass jeder wissen-

schaftliche Bereich auch besondere Kommunikationsstrukturen aufweist, die historisch gewachsen sind. Der Autorin zufolge hatten in den Geisteswissenschaften bis vor ein paar Jahren andere Publikationsorgane wie Bücher und Aufsatzsammlungen einen höheren Stellenwert inne und erst mit dem Aufkommen der *impact factors* als Maßstab für wissenschaftliche Produktivität habe sich die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Richtung auf Journals verschoben (vgl. Rego 2014: 330f.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Beurteilung der Leistungen der *Pandaemonium Germanicum* kann aus einem Aufsatz von Alperin (2013) abgeleitet werden. In seinem Artikel *Brazilian's exception to the world-class university movement* untersucht der Autor die Rolle der brasilianischen Hochschulen im Kontext der weltweiten universitären Internationalisierungsbemühungen. Seiner Ansicht zufolge herrscht in Brasilien eine „entschieden binnenorientierte Forschungskultur“ (ebd.: 167) vor. Trotz des beachtlichen akademischen Potenzials würden „nationale Bedürfnisse dem Streben nach internationaler Anerkennung vorgezogen“ (Alperin 2013: 159). Kennzeichen dieser Haltung im Rahmen des weltweiten Wissenschaftsbetriebs sei insbesondere das florierende einheimische Angebot an Fachjournals, welches von brasilianischen WissenschaftlerInnen bevorzugt genutzt würde (ebd.: 166).

Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Ausführungen wollen wir im Folgenden den Entstehungskontext (Abschnitt 2) und die allgemeinen Entwicklungslinien (Abschnitt 3) der *Pandaemonium Germanicum* näher betrachten, bevor wir uns im vierten Abschnitt den thematischen Schwerpunkten der publizierten Artikel zuwenden. Ausgewählte Hinweise zu aktuellen Aufgaben und Perspektiven der Zeitschrift sollen diesen Aufsatz abschließen.

## 2 Entstehungskontext

Die Titel zweier Publikationen, die sich mit der Situation der brasilianischen Germanistik im ausgehenden 20. Jahrhundert beschäftigen, umreißen schlaglichtartig die Herausforderungen, mit denen sich die DozentInnen an der USP auseinandersetzen mussten, als sie 1997 die Zeitschrift *Pandaemonium Germanicum* gründeten: *Germanistik in Brasilien: Analyse einer Krise* (Heise; Aron 2002) und *A literatura alemã nos trópicos: uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras* („Die deutschsprachige Literatur in den Tropen: eine Akklimatisierung des Kanons an brasilianischen Universitäten“; Dornbusch 2005). Im erstgenannten Aufsatz beschreiben Eloá Heise und Irene Aron (2002: 53) das „Dilemma“ der brasilianischen Germanisten<sup>2</sup>, neben der Rolle des Forschenden, welcher einer „kritischen und produktiven Ausei-

---

<sup>2</sup> In diesem Aufsatz werden wir aus stilistischen Gründen neben genderneutralen Formulierungen stellenweise auch nur die maskuline Pluralform benutzen. Es sei aber betont, dass die brasilianische Germanistik (wie auch die lateinamerikanische Germanistik allgemein) sehr stark von Frauen getragen wird. So hat eine allgemeine Zählung der AutorInnen der *Pandaemonium Germanicum* von 1997 bis 2019 ergeben, dass 50,3% der publizierten Beiträge von Frauen verfasst wurden.

nandersetzung mit seinem Gebiet verpflichtet“ (ebd.) ist, immer auch wieder diejenige des Sprachlehrers ausüben zu müssen, der seinen Studierenden die deutsche Sprache auf elementarem Niveau nahezubringen hat. In Verbindung damit plädiert Claudia Dornbusch (2005: 15) in der auf der Grundlage ihrer 1997 verteidigten Doktorarbeit entstandenen Publikation für eine umfassende Überarbeitung der literaturwissenschaftlichen Lehrpläne im Germanistikstudium an brasilianischen Universitäten, um wichtige Probleme wie den Rückgang der Studierendenzahlen und die wachsende Kluft zwischen Arbeitsmarkt und Hochschullehre in den Griff zu bekommen. Die Autorin schlägt drei Kriterien für die Auswahl literarischer Werke vor, die im Rahmen eines Germanistikstudiums in Brasilien behandelt werden sollten: 1. Bedeutung der Werke für die „Weltliteratur“, 2. sprachlicher Schwierigkeitsgrad des Originaltexts und 3. Beziehungen zum brasilianischen Kontext (ebd.: 117).

Dieser kurze Einblick in die Diskussionen um den Sinn und Zweck einer „Germanistik in der dritten Welt“ (Heise; Aron 1994: 12) in den 1990er Jahren offenbart die Sorgen der ProfessorInnen, den Bedürfnissen und Erwartungen der Studierenden entgegenzukommen, ohne jedoch die Ziele einer primär noch philologisch und literaturwissenschaftlich ausgerichteten Germanistik aufzugeben. Dabei lösen sich die brasilianischen DozentInnen nach und nach von dem Vorbild der deutschen Germanistik und versuchen, eigene Wege und Arbeitsfelder zu entwickeln:

Wir können einfach nicht leugnen, daß wir alle Auslandsgermanisten sind und nie die Möglichkeit haben werden, mit den deutschen Kollegen zu konkurrieren. Dazu fehlen im Land Bibliotheken, finanzielle Unterstützung, Forschungseinrichtungen, Forschungstradition und dergleichen mehr. Hat es in diesem Kontext eigentlich Sinn, in Brasilien mit denselben Voraussetzungen wie in der deutschen Germanistik zu arbeiten? Wir, brasilianische Dozenten der Germanistik, die weniger Chancen haben, das Defizit unserer Forschungsmöglichkeiten auszugleichen, müssen unser spezifisches Forschungsgebiet entwickeln, denn es ist uns als Repräsentanten einer anderen Kultur möglich, Probleme zu erkennen, die die deutschen Germanisten nicht wahrnehmen können. (Heise; Aron 1994: 14)

Der in dem Zitat von Heise und Aron (ebd.) verwendete Begriff der Auslandsgermanistik soll an dieser Stelle kurz erläutert werden. Wie Hessky (2003: 91) betont, handelt es sich hierbei um einen „gut eingespielten, (sprach)ökonomischen“ und „bequemen“ Ausdruck, der zumeist dann angestrengt wird, wenn der Unterschied zwischen der Germanistik als muttersprachlicher und als fremdsprachlicher Philologie betont werden soll. Diese Opposition korreliert mit dem häufig verwendeten Gegensatzpaar der „Binnen-“ und der „Außenperspektive“, wobei der Begriff der Auslandsgermanistik nach Hessky (ebd.) als eine „Sammelbezeichnung für die Gesamtheit der Außenperspektiven“ verstanden werden muss, da jeder Standort



wiederum eine eigene, besondere Außenperspektive auf die germanistischen Unterdisziplinen ausbilde.<sup>3</sup>

In den oben genannten Einschätzungen von Heise und Aron (1994) werden nun vor allem zwei Aspekte sichtbar: zum einen offenbart sich ein gewisses Gefühl der Unterlegenheit im Hinblick auf die „Binnengermanistik“, aufgrund der eingeschränkten finanziellen und infrastrukturellen Möglichkeiten, die brasilianischen DozentInnen normalerweise zur Verfügung stehen. Zum anderen wird aber auch die Einnahme einer zunehmend differenzierten und selbstbewussten Außenperspektive deutlich, die sich in der Rückschau als eines der bestimmenden Merkmale der brasilianischen Germanistik der 1990er Jahre erweist. Die gleiche Haltung ist auch in der Wahl des Namens für die neu erscheinende Zeitschrift *Pandaemonium Germanicum* zu erkennen, welcher auf das gleichnamige Werk von Jakob Michael Reinhold Lenz (1751–1792) zurückgeht. Im Vorwort zur ersten Ausgabe kommentieren die Herausgeber die Namensgebung folgendermaßen<sup>4</sup>:

Als Vertreter des Sturm und Drang verkörpert Lenz das freiheitliche Lebensgefühl des Anti-Establishments. Die Ironie seines Theaterstücks, wie auch der Bewegung an sich, impliziert eine gewisse Distanzierung des Autors von sich selbst, seiner Epoche [und] den etablierten Institutionen. Es ist genau dieser Geist, der die Zeitschrift leiten soll: Offenheit für die verschiedensten Ausdrucksformen, ohne Autorität einzufordern, bestärkt durch eine selbstkritische Distanz zur Tätigkeit im Bereich der Germanistik. (Heise; Blühdorn; Nomura; Bolle 1997: 3)<sup>5</sup>

Interessanterweise ist es der Sprachwissenschaftler und DAAD-Lektor Hardarik Blühdorn – also kein Literaturwissenschaftler –, der den ersten Impuls zur Gründung der Zeitschrift gibt (Perez 2015: 57). Dieser Umstand, wie auch die Tatsache, dass schon seit der ersten Ausgabe der *Pandaemonium* Artikel zu Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaften publiziert werden, unterstreicht das pluralistische Verständnis des Journals, wenn auch, wie wir im nächsten Abschnitt ausführlicher darstellen, Beiträge zu literaturwissenschaftlichen Themen bis heute überwiegen.

Perez (2015) erzählt die Geschichte der *Pandaemonium* aus der Sicht der wechselnden Herausgeberteams und stellt dabei die administrativen Herausforderungen

---

<sup>3</sup> Einen weiteren Unterschied zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik spricht Helbig (2005) an: Während sich im Inland für Deutsch als Fremdsprache (DaF) oft eigenständige Studiengänge entwickelt hätten, sei DaF im Ausland – „schon auf Grund der Fremd- oder Außenperspektive, die für beide konstitutiv ist“ (ebd.: 8) – als integraler Bestandteil der Germanistik zu verstehen.

<sup>4</sup> Diese wie auch alle anderen Übersetzungen aus dem Portugiesischen ins Deutsche wurde von Dörthe Uphoff und Victor Almeida Tanaka vorgenommen.

<sup>5</sup> Im Original: Lenz, como representante do *Sturm und Drang*, personifica o sentimento *anti-establishment* e anti-autoritário. A ironia de sua peça, bem como do movimento em geral, implica um certo distanciamento do autor de si mesmo, de sua época, das instituições consagradas. É exatamente este espírito que deverá nortear a revista: aberta às mais diferentes manifestações sem advogar autoridade, pautada por um distanciamento auto-crítico em relação à tarefa de trabalhar no campo da germanística.

in den Vordergrund, die es zu überwinden galt, um eine germanistische Fachzeitschrift in Brasilien mit begrenzten Ressourcen finanzieller und logistischer Art am Leben zu halten und wachsen zu lassen. Ihr Bericht deckt sich in vielerlei Hinsicht mit den Informationen zum typischen Arbeitsmodus brasilianischer Fachjournals, die der Mitbegründer der SciELO-Datenbank Abel L. Packer in einem Artikel aus dem Jahr 2014 hervorhebt. Er betont, dass die große Mehrheit der Herausgeber als Wissenschaftler an Universitäten tätig ist und ihre verlegerischen Aufgaben unentgeltlich und zusätzlich zu ihren akademischen Verpflichtungen ausübt. Abgesehen von sporadischen Weiterbildungsmaßnahmen werden die für die Verwaltung und Finanzierung einer Zeitschrift notwendigen Kenntnisse größtenteils autodidaktisch und in der Praxis erworben (vgl. Packer 2014: 315-316). Die meisten Journals, wie auch die *Pandaemonium Germanicum*, bestreiten ihre Produktionskosten durch die Einwerbung von Drittmitteln, die von Wissenschaftsförderinstitutionen vergeben werden.

Dem internationalen Standard gemäß wählt die Zeitschrift die eingehenden Manuskripte nach dem *double blind peer review* Verfahren aus, bei dem jeweils zwei GutachterInnen einen Artikel bewerten, ohne über die Identität der AutorInnen informiert zu werden, und auch die AutorInnen die Namen ihrer Gutachter nicht erfahren. Bei abweichenden Bewertungen wird jeweils noch ein drittes – in manchen Fällen auch ein viertes – Gutachten angefordert. Seit *Pandaemonium Germanicum* auf der SciELO-Plattform indiziert wird (2011), dürfen außerdem nur 25% der publizierten Beiträge endogener Natur sein, d.h. von Verfassern stammen, die als DozentInnen oder Studierende an der USP tätig sind.

Den technischen Veränderungen der Zeit folgend, wird die Zeitschrift seit 2007 nur noch elektronisch veröffentlicht und auch alle zuvor in Papierform vertriebenen Ausgaben sind heute im Zeitschriftenportal<sup>6</sup> der USP online und frei zugänglich. Die *open access*-Politik ist ein weiteres Kennzeichen brasilianischer Fachjournals und wird auch von *Pandaemonium Germanicum* praktiziert. Seit 2009 erscheint die Zeitschrift zweimal pro Jahr und seit 2016 sogar dreimal, um den Anforderungen des brasilianischen Bewertungssystems für wissenschaftliche Fachzeitschriften (Qualis CAPES) zu genügen und die Höchstnote A1 erfolgreich zu verteidigen.

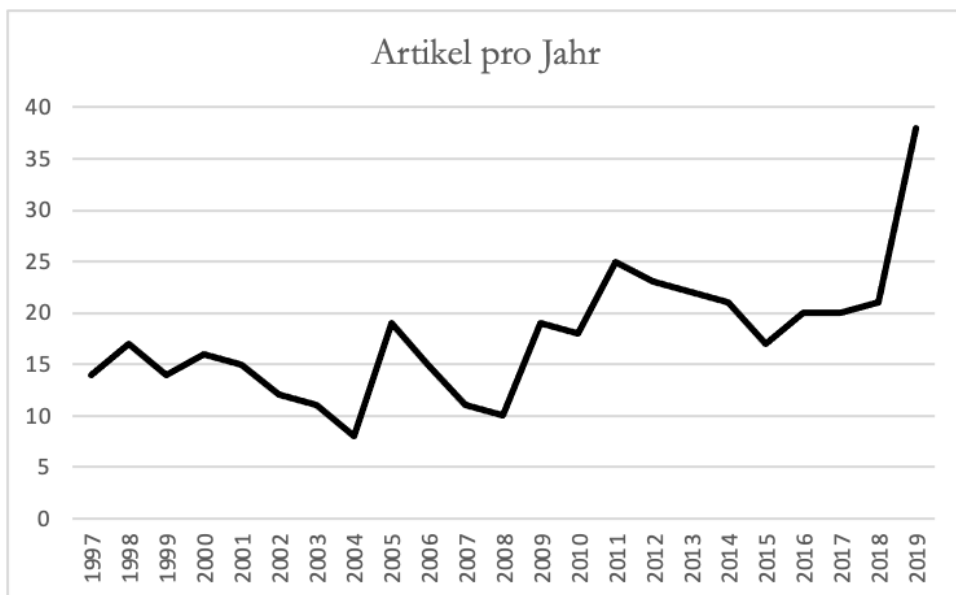
Im Folgenden möchten wir nun die allgemeinen quantitativen und qualitativen Entwicklungstendenzen der *Pandaemonium* vorstellen.

---

<sup>6</sup> Siehe <http://revistas.usp.br/pg> (Stand 05.01.2021).

### 3 Allgemeine Entwicklung

Im Zeitraum von 1997 bis 2019 wurden insgesamt 406 Artikel in der *Pandaemonium Germanicum* veröffentlicht, die sich folgendermaßen auf die Erscheinungsjahre verteilen:

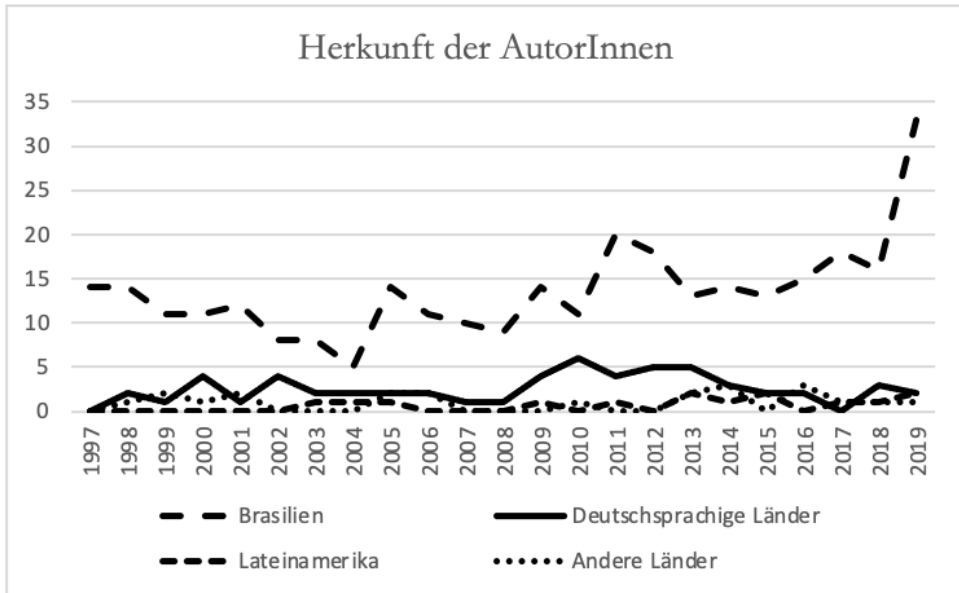


**Abb. 1:** Anzahl der Artikel der *Pandaemonium Germanicum* pro Erscheinungsjahr

Neben der stark ansteigenden Tendenz im Jahr 2019, die sofort ins Auge sticht, fällt auf, dass sich das anfängliche Jahresmittel von ungefähr 15 Artikeln auf ca. 20 Artikel im letzten Jahrzehnt erhöht hat, was sicherlich mit der Umstellung von einer auf zwei Ausgaben pro Jahr 2009, wie auch mit dem von SciELO verlangten Richtwert von mindestens 20 Artikeln im Jahr zusammenhängt. Die Höchstwerte in den Jahren 2005 (19 Artikel) und 2019 (38 Artikel) sind durch die Zusammenstellung von thematischen Dossiers (zum 200. Todestag von Friedrich Schiller bzw. zum Thema Literatur und Geschichtstheorie) zu erklären, die eine größere Anzahl von Autoren angezogen haben. Insgesamt ist zu diesem Aspekt jedoch zu sagen, dass die Zeitschrift bisher unterschiedliche Erfahrungen mit Dossiers gemacht hat. So wurden auch in den Jahren 2004 (Kant), 2006 (Die deutsche Literatur und der Nobelpreis) und 2010 (Freud) thematische Schwerpunkte angeboten, die jedoch auf weniger Interesse gestoßen sind.

Was die institutionelle Anbindung der AutorInnen betrifft, so dominiert klar der Anteil der in Brasilien forschenden Wissenschaftler. GermanistInnen aus anderen Ländern sind zwar zu allen Zeiten im Journal vertreten, machen jedoch bisher nur eine Minderheit des gesamten Autorenkreises aus.

Wie in Abbildung 2 ersichtlich ist, überwiegen im Rahmen der ausländischen Beiträge im Schnitt Einsendungen aus den deutschsprachigen Ländern (insgesamt 57 publizierte Artikel), während Artikel aus Lateinamerika bisher leider nur wenig vertreten sind (14)<sup>7</sup> und in absoluten Zahlen noch hinter den Aufsätzen aus allen anderen Kontinenten (23)<sup>8</sup> liegen.

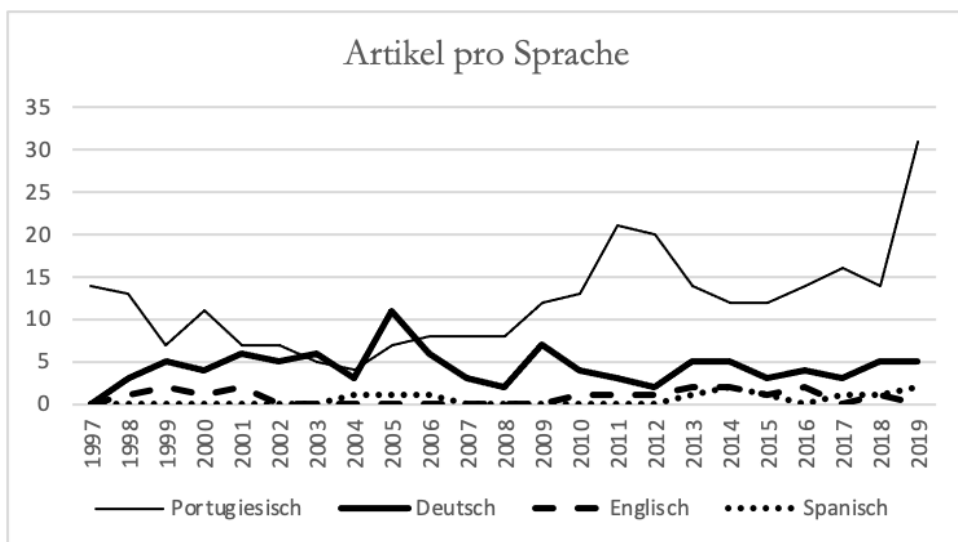


**Abb. 2:** Herkunft der AutorInnen der Zeitschrift *Pandaemonium Germanicum*

Diese Zusammensetzung der Autorenschaft spiegelt sich auch in den Sprachen wider, in denen die publizierten Artikel über die Jahre hinweg geschrieben worden sind:

<sup>7</sup> Davon kommen zehn aus Argentinien und jeweils einer aus Chile, Kolumbien, Mexiko und Venezuela.

<sup>8</sup> Die Herkunft dieser Gruppe von Beiträgen ist folgendermaßen verteilt: ein Artikel aus Australien, einer aus Ägypten, einer aus Burkina Faso, zwei aus Dänemark, einer aus Kamerun, zwei aus Großbritannien, einer aus Irland, einer aus Italien, zwei aus Malaysia, einer aus Portugal, zwei aus Spanien und acht aus den Vereinigten Staaten.



**Abb. 3:** Sprachen, in denen die Artikel verfasst worden sind

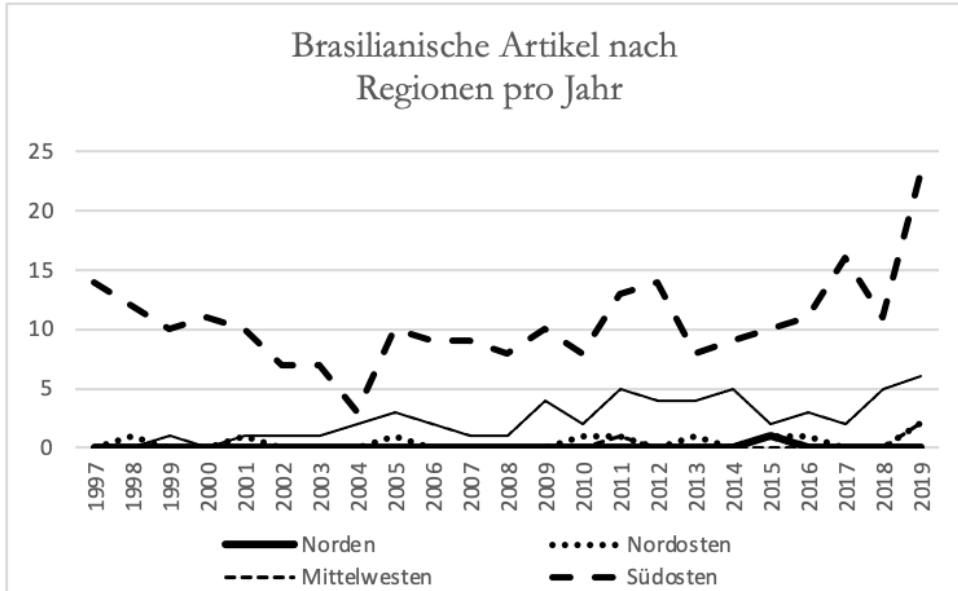
Abbildung 3 macht deutlich, dass der Hauptteil der Beiträge seit 2007 auf Portugiesisch erscheint, obwohl *Pandaemonium Germanicum* schon seit ihrer Gründung auch Artikel auf Deutsch, Englisch und Spanisch akzeptiert. Interessanterweise ist demgegenüber in den Jahren von 1999 bis 2006 noch eine relative Ausgewogenheit der Sprachen Portugiesisch und Deutsch zu erkennen. In der Ausgabe von 2005, welche auch das schon erwähnte Dossier zum Schiller-Gedenkjahr enthält, überwiegen sogar die deutschsprachigen Artikel: fünf der insgesamt sieben Beiträge des Dossiers wurden hier auf Deutsch verfasst. Die weiteren Sprachen – Englisch und Spanisch – werden hingegen nur selten von den Verfassern genutzt, was auf die Bedeutung des Deutschen als *Lingua Franca* im Rahmen der Germanistik hinweist.

Insgesamt zeigt sich aber, dass die Zeitschrift vornehmlich Artikel von Brasilianern und für Brasilianer zu publizieren scheint. So wurden von den insgesamt 312 inländischen Beiträgen 258 – also mehr als 82% – auf Portugiesisch verfasst, neben 50 Aufsätzen (16%) auf Deutsch, drei auf Englisch und nur einer auf Spanisch. Damit bestätigt sich auch für die Germanistik der schon zitierte, von Alperin (2013) angemerkte Trend, dass brasilianische WissenschaftlerInnen vorzugsweise für ihre Leserschaft im Inland schreiben und sich bisher wenig an ein mögliches Publikum im Ausland – auch innerhalb Lateinamerikas – richten.

Auch was die Standorte der brasilianischen AutorInnen angeht, sind klare Tendenzen zu erkennen. Wie Abbildung 4 zeigt, überwiegen zu allen Zeiten Beiträge, die von WissenschaftlerInnen aus dem Südosten<sup>9</sup> des Landes verfasst wor-

<sup>9</sup> Brasilien wird üblicherweise in fünf Makroregionen aufgeteilt. Zur Region Südosten zählen die Bundesstaaten São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais und Espírito Santo. Die weiteren Bundesstaaten verteilen sich wie folgt auf die vier anderen Regionen des Landes: Süden: Rio Grande do

den sind (insgesamt 246 Artikel), gefolgt von AutorInnen aus dem Süden (56 Artikel) und dem Nordosten (elf Artikel). Aus den Regionen Mittelwesten und Norden wurden bis 2019 insgesamt nur vier bzw. ein Artikel veröffentlicht.



**Abb. 4:** Standorte der von brasilianischen AutorInnen verfassten Artikel (nach Region)

Diese Daten decken sich nur teilweise mit der regionalen Verteilung der siebzehn brasilianischen Hochschulen, die einen Germanistikstudiengang anbieten. So stehen hier Südosten und Süden mit jeweils sieben Einrichtungen gemeinsam an erster Stelle, gefolgt vom Nordosten mit zwei und dem Norden mit nur einer Hochschule (vgl. Voerkerl 2019: 107). Im Mittelwesten gibt es derzeit keine Hochschule, die einen Studiengang *Letras-Alemão* im Programm hat. Diese Zahlen zeigen, dass besonders die südliche Region Brasiliens in den bisherigen 38 Ausgaben der *Pandemonium Germanicum* unterrepräsentiert ist. Ein Grund für diese Situation kann sicher in der Tatsache vermutet werden, dass zwischen 2006 und 2011 an der Bundesuniversität von Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) eine weitere elektronische Fachzeitschrift für germanistische Studien bestand, die *Contingentia*<sup>10</sup>, deren Betrieb im Jahre 2019 wieder aufgenommen wurde. Darüber hinaus gibt es an Universitäten im Süden Brasiliens mehrere weitere anerkannte Fachjournals im Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaften, die die wissenschaftliche Produktion in der Region absorbieren. Auch hier manifestiert

Sul, Santa Catarina, Paraná; Nordosten: Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão; Mittelwesten: Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Norte, Distrito Federal; Norden: Tocantins, Pará, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre, Rondônia.

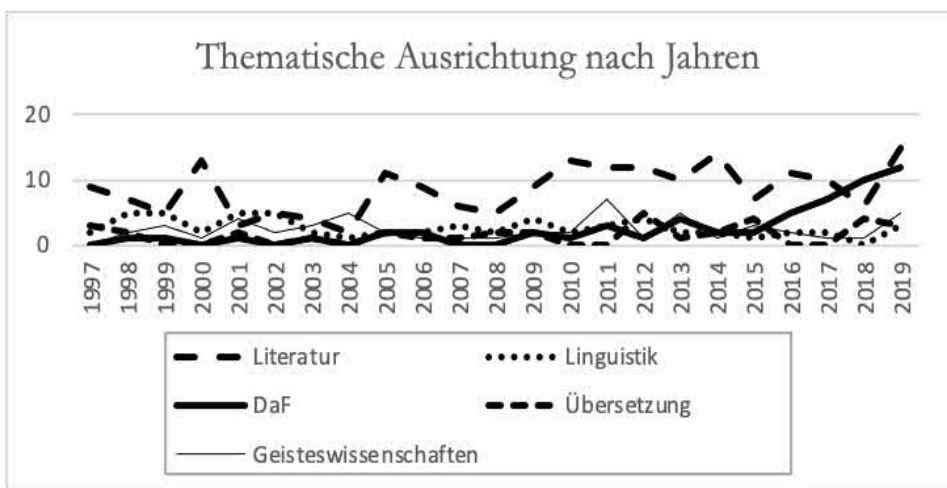
<sup>10</sup> Siehe <https://seer.ufrgs.br/contingentia/index> (Stand 05.01.2021).

sich also wieder eine Eigenschaft des brasilianischen Wissenschaftsbetriebs, der nach Einschätzung von Alperin (2013: 166) über eine sehr aktive Zeitschriftenlandschaft verfügt.

Im Gegensatz zu manchen anderen Fachzeitschriften in Brasilien beschränkt die *Pandaemonium Germanicum* ihren Autorenkreis nicht auf einen bestimmten akademischen Titel (z.B. mindestens die Promotion), sondern akzeptiert auch von Studierenden im Bachelor oder Lehramt individuelle Einsendungen, sofern diese nach dem *double blind peer review* Verfahren angenommen werden. Damit möchte die Zeitschrift auch dem Nachwuchs eine Chance geben und besondere germanistische Talente fördern. Insgesamt dominieren bei den Autoren jedoch klar die HochschuldozentInnen, die normalerweise mindestens promoviert sind.

Wenden wir uns nun den thematischen Schwerpunkten der in der *Pandaemonium* veröffentlichten Beiträge zu. Für diese Auswertung wurden zunächst alle Artikel nach den in der Auslandsgermanistik üblichen Teilbereichen Literatur, Linguistik, Deutsch als Fremdsprache, Übersetzung sowie angrenzende Geisteswissenschaften klassifiziert, wobei im Falle von interdisziplinären Ausrichtungen jeweils nur die dominierende Kategorie gezählt wurde. In einem allgemeinen Überblick von 1997 bis 2019 konnte so ermittelt werden, dass Beiträge zu literaturwissenschaftlichen Themen mit insgesamt 49% unangefochten an der Spitze stehen. Auf den weiteren Plätzen folgen Artikel zur Linguistik (15%), Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden DaF) und zu benachbarten geisteswissenschaftlichen Themen (jeweils 14%) und schließlich Beiträge zur Übersetzung (8%). Diese Zahlen belegen die Bedeutung, die den Literaturstudien in der Auslandsgermanistik traditionell zufällt.

Wenn wir aber die thematische Entwicklung der Artikel pro Jahr betrachten, sind darüber hinaus weitere interessante Tendenzen zu erkennen:



**Abb. 5:** Thematische Ausrichtung der Artikel nach Erscheinungsjahr

So fällt auf, dass die Anzahl der Artikel zu sprachdidaktischen Themen seit 2015 stark ansteigt. Im Gegensatz dazu liegt die Zahl der sprachwissenschaftlichen Beiträge in den ersten Erscheinungsjahren der Zeitschrift höher und sinkt in der Folge leicht. 2018 wird zum ersten Mal in der Geschichte der *Pandaemonium* gar kein Artikel aus diesem Themenbereich veröffentlicht. Weiterhin ist zu beobachten, dass seit 1998 immer auch mindestens ein Beitrag zu angrenzenden geisteswissenschaftlichen Themen erscheint, was den in dieser Hinsicht offeneren Charakter der Auslandsgermanistik bezeugt. Die Entwicklung der Artikel zur Übersetzungswissenschaft ist allerdings sehr schwankend und weist neben einem Höhepunkt von fünf publizierten Beiträgen 2012 auch mehrere Jahre ohne diesbezügliche Veröffentlichungen auf. Die in einem Überblicksartikel zur brasilianischen Germanistik von 2010 zu lesende Einschätzung Willi Bolles, dass sich an allen brasilianischen Universitäten eine steigende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache und auch nach Übersetzungswissenschaften beobachten lasse (vgl. Bolle 2010: 260), scheint sich in der *Pandaemonium Germanicum* in den darauffolgenden Jahren also nur für den DaF-Bereich gefestigt zu haben. Hier führte der Trend, wie in Abbildung 5 zu sehen ist, in den letzten Ausgaben steil nach oben. Im folgenden Abschnitt wollen wir die inhaltliche Entwicklung der Zeitschrift in den germanistischen Teilbereichen Literatur, Linguistik, DaF und Übersetzung genauer untersuchen.

#### 4 Thematische Entwicklung

Wie wir im zweiten Abschnitt erwähnt haben, plädiert Dornbusch (2005) für eine Neuausrichtung des literarischen Kanons in der brasilianischen Germanistik und schlägt dabei folgende Gesichtspunkte vor: 1. Bedeutung für die Weltliteratur, 2. Sprachliche Zugänglichkeit und 3. Schnittstellen zum brasilianischen Kulturkreis. Wenn man nun die Titel der literaturwissenschaftlichen Beiträge in der *Pandaemonium Germanicum* über die Jahre hinweg Revue passieren lässt, werden auch hier zuweilen diese Kriterien sichtbar. So sind die meistbehandelten Autoren im gesamten Zeitraum prominente Vertreter der deutschsprachigen Literatur- und Kulturgeschichte wie Goethe (19 Artikel), Benjamin (14 Artikel), Brecht (zwölf Artikel) und Freud (zehn Artikel). Mehrere der Beiträge beschäftigen sich mit der Aktualität dieser Autoren bzw. mit Schlüsselaspekten ihres Werkes:

- *Brecht ainda boje?*<sup>11</sup> (Bornheim 2000)
- *O teatro épico de Brecht* (Costa 2000)
- *Fausts Wette und der Prozess der Moderne. Zur historischen und aktuellen Bedeutung der Tragödie Goethes* (Jaeger 2006)
- *A construção do olhar: a Viagem à Itália, de Goethe* (Guidotti 2012)
- *Erro e maestria na Bildung goethiana e seus desdobramentos* (Clímaco 2017)

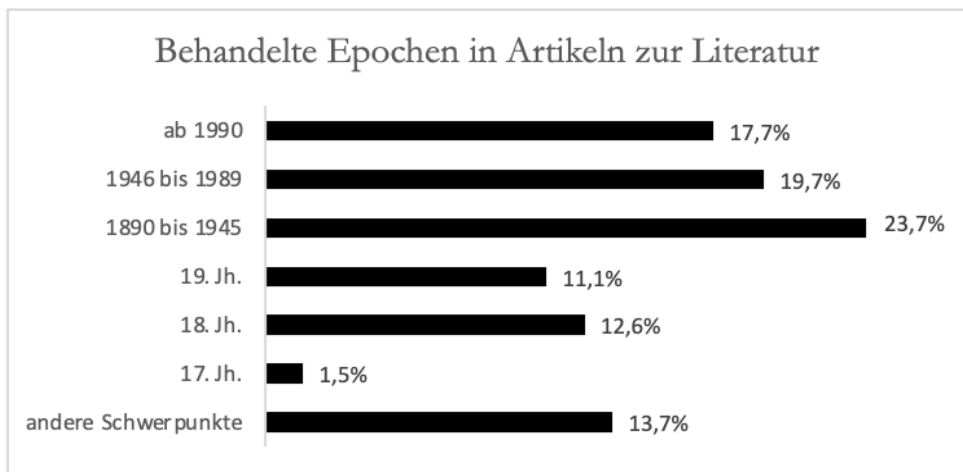
<sup>11</sup> Im Folgenden zitieren wir die in der *Pandaemonium* publizierten Titel jeweils in der Sprache, in der sie veröffentlicht wurden.



Weitere Artikel befassen sich mit Vergleichen zwischen deutschsprachigen und brasilianischen Autoren sowie rezeptionsgeschichtlichen Aspekten deutschsprachiger Werke in Brasilien:

- *Heinrich Heine e Castro Alves: diversidade na convergência* (Heise 1998)
- *Sonnenaufgang am Amazonas. Goethes Farbenlehre und die Brasilianische Moderne* (Bolle 2000)
- *Friedrich Schiller e Gonçalves Dias* (Volobuef 2005)
- *Leituras fáusticas de Machado de Assis* (Passos 2008)
- *Apontamento sobre a recepção de Bertolt Brecht no Brasil via Anatol Rosenfeld* (Flory 2013)

Insgesamt zeigt sich aber eine sehr heterogene Themenwahl bei den literaturwissenschaftlichen Artikeln, wie in der folgenden Auflistung der behandelten Epochen erkennbar wird:



**Abb. 6:** Behandelte Epochen in literaturwissenschaftlichen Artikeln<sup>12</sup>

Es ist allerdings zu betonen, dass die Analyse zeitgenössischer Werke (entstanden ab 1990) in den letzten Jahren merklich zunimmt – wobei auch weibliche Autorinnen nun beginnen, ins Blickfeld zu rücken:

- *Herta Müller e o ensaísmo autobiográfico na literatura contemporânea em língua alemã* (Blume 2013)
- *Autobiographie, Autofiktion, Metafiktion und Literatur. Der Fall Stadt der Engel von Christa Wolf* (Ribeiro de Sousa 2014)

<sup>12</sup> Die Zeitintervalle ab 1890 richten sich nach den an der USP angebotenen Lehrveranstaltungen zur Geschichte der deutschsprachigen Literatur. Die Kategorie „andere Schwerpunkte“ bezieht sich auf Artikel, die sich mit keiner spezifischen Literaturepoche beschäftigen, sei es, weil es sich um literaturtheoretische oder aber um epochenübergreifende Beiträge handelt.

- *Introdução ao ‚Drama Parasitário‘. Mecanismos da teatralidade em Die Kontrakte des Kaufmanns / Os Contratos do Comerciante de Elfriede Jelinek* (Monteiro 2016)
- *Geschichte, Geschichten und Mythen in Dea Lobers Olgas Raum* (Ludewig 2016)
- *Sobre ‚cavaleiras‘: a (re)criação do medievo em Cornelia Funke* (Silva 2016)

Was die literarischen Großgattungen anbelangt, so werden epische Textformen in der *Pandaemonium* mit 44,44% der Artikel zur Literatur am häufigsten untersucht, während Dramatik (15,15%) und Lyrik (11,11%) weniger vertreten sind.<sup>13</sup>

Wenden wir uns nun der sprachwissenschaftlichen Artikel in der Fachzeitschrift zu. Hier fallen zunächst einmal vielfältige kontrastive Betrachtungen zwischen der deutschen und der portugiesischen Sprache ins Auge:

- *A negação sintática em diálogos do alemão e do português do Brasil* (Meireles 2001)
- *Brasilianisch-portugiesische und deutsche Phraseologismen im Kontrast: Beschreibungsverfahren und Äquivalenzsuche* (Glenk 2003)
- *O ator e o espectador – Sobre as diferentes funções da linguagem na apresentação de si mesmo no Brasil e na Alemanha* (Schröder 2005)
- *Aspectos de pragmaticalização de marcadores discursivos no alemão e no português* (Simões 2008)
- *Wo stehen Adverbialia im Satz? Deutsch und brasilianisches Portugiesisch im Vergleich* (Blühdorn 2014)

Diese sind über die Jahre hinweg recht regelmäßig verteilt und zu allen Zeiten vorhanden. Kontrastive Arbeiten zu anderen Sprachenpaaren – etwa Deutsch-Spanisch – wurden hingegen noch nicht in der Zeitschrift publiziert. Des Weiteren ist auch zu beobachten, dass linguistische Themen in der Zeitschrift bisher noch gar nicht von AutorInnen des spanischsprachigen Lateinamerikas behandelt worden sind.

Aber auch bei den brasilianischen Autoren ist die Bandbreite der Verfasser in diesem Bereich nicht sehr groß. Von den insgesamt 60 bisher veröffentlichten Artikeln zu sprachwissenschaftlichen Themen stammen 24 – also über 40% – aus der Feder von nur vier AutorInnen, die allesamt mit der USP verbunden sind oder es zumindest zeitweilig waren: Hardarik Blühdorn (heute Mitarbeiter des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim) mit neun Beiträgen, Selma Meireles mit sieben Artikeln, sowie Eva Glenk (fünf Beiträge) und Maria Helena Battaglia (vier Beiträge).

Während die Aufsätze dieser Autoren besonders in der theoretischen und kontrastiven Linguistik verortet sind, finden sich im Korpus der Zeitschrift auch mehrere Arbeiten, die sich mit regionalen Sprachvarianten des Deutschen und Sprach-

<sup>13</sup> Bei dieser Zählung entfallen 29,3% auf die Kategorie „andere Schwerpunkte“, in die Artikel eingeordnet wurden, die sich nicht in erster Linie mit einem bestimmten literarischen Werk beschäftigen.

kontaktphänomenen zwischen dem Deutschen und dem brasilianischen Portugiesisch beschäftigen:

- *Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet* (Fritzen 2007)
- *Uma Vez; Empréstimo do alemão no português falado em Itapiranga e São João do Oeste* (Krug; Ruscheinsky; Horst 2019)

Diese Artikel wurden bisher zumeist von ForscherInnen aus Südbrasilien verfasst, da dort die deutschsprachige Einwanderung im 19. und 20. Jahrhundert besonders ausgeprägt war.

Kommen wir nun zu den Beiträgen, die sich mit sprachdidaktischen Aspekten des Deutschen als Fremdsprache befassen. Auch hier lässt sich ein interessanter Trend feststellen. So überwiegen bis 2012 etwa lernersprachliche Untersuchungen sowie interkulturelle Betrachtungen des Deutschunterrichts:

- *Textproduktion bei bilingualen DaF-Studierenden - erste Analysen und Ergebnisse einer Forschungsarbeit zum Deutschunterricht am IFPLA in São Leopoldo (RS)* (Gärtner 2001)
- *As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües* (Pupp Spinassé 2006)
- *Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache): o caso dos ‚ovinhos de Páscoa‘ (Ostereier)* (Savendra; Liberto; Carapeto-Conceição 2010)
- *Aprendizagem intercultural na formação de professores de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil* (Monteiro 2012)

Ab 2013 – parallel zum Anstieg der Gesamtzahl der Artikel im DaF-Bereich – werden nun zusätzlich auch andere Forschungsperspektiven stark sichtbar. So werden nun Lehrwerke und andere Materialien kritisch untersucht, selbst entworfene Unterrichtseinheiten analysiert sowie verschiedene weitere Einflussfaktoren auf das Sprachenlernen erörtert:

- *A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem* (Schäfer 2013)
- *A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira* (Ferreira; Marques-Schäfer 2016)
- *O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco* (Rozenfeld 2016)
- *Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes* (Arantes 2018)

Was die lernersprachlichen Untersuchungen anbelangt, so gerät nun zunehmend auch der Einfluss des Englischen auf den Erwerb der deutschen Sprache ins Blickfeld:

- *A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação* (Ferrari 2014)
- *Influências interlinguais e estratégias de comunicação por aprendizes de alemão como terceira língua: análise de uma escrita comunicativa online* (Tanaka; Uphoff 2019)

Diese Entwicklungen deuten auf eine stärkere Professionalisierung und Differenzierung der brasilianischen Forschungslandschaft auf dem Gebiet des Deutschen als Fremdsprache hin.

Wenden wir uns nun dem Bereich der Translationswissenschaft zu. Mehrere der insgesamt nur 35 Beiträge in dieser Kategorie befassen sich mit der Übersetzung literarischer Werke, sowohl vom Deutschen ins Portugiesische als auch umgekehrt:

- *Rose Ausländer: Mátria Palavra* (Aron 2001)
- *A Perturbação, de Thomas Bernhard, em português: duas traduções em comparação* (Bohunovsky 2013)
- *(Un-)Sichtbare Übersetzungen? Übersetzungsstrategien in Erzählungen von Clarice Lispector* (Quandt 2015)

Insbesondere finden sich auch Beiträge, die sich mit terminologischen Problemen bei der Übersetzung bedeutender Schriftsteller beschäftigen:

- *Frases célebres de Fausto: um desafio para a tradução* (Reichmann 2008)
- *O vocabulário metapsicológico de Sigmund Freud: da língua alemã às suas traduções* (Tavares 2012)

Weitere Artikel setzen sich mit theoretischen Aspekten der Translationswissenschaft auseinander:

- *Kognitive und kulturelle Aspekte des Übersetzens* (Wotjak 2008)
- *Translation, Sprache und Wahrnehmung* (Oliveira 2015)

Die Kategorie der angrenzenden Geisteswissenschaften vereinigt naturgemäß eine besonders hohe Bandbreite an thematischen Aspekten. So widmet sich ein Teil dieser Artikel den weiteren künstlerischen Ausdrucksformen, neben der Literatur, während andere sich wiederum mit dem Werk deutschsprachiger Philosophen und Soziologen beschäftigen:

- *Berlin als Ort der Moderne* (Scherpe 2003)
- *Sublimidad estética y ascetismo burgués: a propósito de la ‚Analytik des Erhabenen‘* (Vedda 2004)

- *Communication and Language in Niklas Luhmann's Systems-Theory* (Maurer 2010)
- *Arte engajada e arte autônoma no pensamento de Theodor Adorno* (Bylaardt 2013)

Auffallend in dieser Kategorie ist zudem der relativ hohe Anteil von Beiträgen aus anderen Ländern bzw. in anderen Sprachen.

Abschließend sei angemerkt, dass AutorInnen aus Brasilien und den deutschsprachigen Ländern in allen germanistischen Teilbereichen in der *Pandaemonium* vertreten sind, während es für die übrigen Länder Lateinamerika und die weiteren Länder der Welt durchaus regionenspezifische Tendenzen gibt. So wurden aus Argentinien bisher nur Beiträge zu literatur- und übergreifenden geisteswissenschaftlichen Themen veröffentlicht. Demgegenüber ist das nördliche Lateinamerika (Kolumbien, Mexiko und Venezuela) bisher nur in den Bereichen DaF und Übersetzung vertreten.

## 5 Ausblick

Der vorliegende Aufsatz hat gezeigt, dass die *Pandaemonium Germanicum* sich in zwei Jahrzehnten zu einer bedeutenden germanistischen Zeitschrift in Brasilien entwickelt und dabei vorwiegend – aber nicht ausschließlich – das inländische Fachpublikum angesprochen hat. Wie wird es mit dem Journal in den nächsten Jahren wohl weitergehen? Ein Blick in die Zukunft ist natürlich immer schwierig, aber wir wollen dennoch ein paar Grundbedingungen für die weitere Entwicklung der Zeitschrift benennen.

Was den allgemeinen Fortbestand betrifft, so ist vor allen Dingen zu bedenken, dass die *Pandaemonium* seit Beginn ihrer verlegerischen Aktivitäten eine recht kleine Spartenzeitschrift ist und dies wahrscheinlich auf absehbare Zeit auch bleiben wird. Der 2013 gegründete Brasilianische Germanistenverband (*Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*, ABEG) zählte im August des Jahres 2019 insgesamt 103 Mitglieder – eine Zahl, die auf eine sehr überschaubare *scientific community* für Deutschstudien im Lande hindeutet. Nichtsdestotrotz hat sich die Zeitschrift in den letzten Jahren als wichtigstes Journal in diesem Fachgebiet etabliert und muss sich nun auf der SciELO-Datenbank neben anderen, weitaus größeren wissenschaftlichen Zeitschriften auch in ganz anderen inhaltlichen Bereichen wie z.B. der Medizin behaupten. Wie die ehemalige Herausgeberin Juliana P. Perez (2015: 64) betont, steht die *Pandaemonium* gegenwärtig vielleicht vor ihrer größten Herausforderung, da sie nun mit dem aktuellen Stand der Technik und des verlegerischen Know-how auf internationalem Niveau mithalten muss und sich gleichzeitig nur ein sehr kleines, wenn auch engagiertes Arbeitsteam leisten kann. Auch was die Finanzierung der verlegerischen Tätigkeiten anbelangt, sind die Perspektiven in Brasilien nicht besonders günstig, da, wie Packer (2014: 303, 315) in seinem Artikel mehrfach hervorhebt, die Veröffentlichung von Fachjournals im Lande kein

kommerzielles Geschäft darstellt und deshalb mittelfristig auf die Anwerbung von Geldern öffentlicher Förderinstitutionen angewiesen bleibt.

Umso wichtiger wird es sein, die *Pandaemonium Germanicum* auch international bekannt zu machen und so den Anteil ausländischer Beiträge, insbesondere auch aus Lateinamerika, zu erhöhen. Um dies zu erreichen, glauben wir, dass sich die Zeitschrift – und damit die brasilianische Autorenschaft – zunächst einmal auch sprachlich öffnen und mehr Artikel auf Deutsch, Englisch und Spanisch verfassen muss. Daneben gilt es, schon bestehende Kanäle der Fachkommunikation, wie Verbände (allen voran den Lateinamerikanischen Germanistenverband ALEG), Foren und Zeitschriftendatenbanken zu nutzen, um die *Pandaemonium* auch über die brasilianischen Landesgrenzen hinaus bekanntzumachen. Nur so kann sie sich zu einer Zeitschrift weiterentwickeln, die auch international eine breitere Leserschaft an sich zieht.

## Literatur

- Alperin, Juan Pablo (2013): Brazil's exception to the world-class university movement. In: *Quality in Higher Education* 19, 2, 158-172.
- Arantes, Poliana Coeli Costa (2018): Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. In: *Pandaemonium Germanicum* 21, 34, 1-30. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789/138429> (Stand 08.08.2019).
- Aron, Irene (2001): Rose Ausländer: Matria Palavra. In: *Pandaemonium Germanicum* 5, 277-293. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64361/67029> (Stand 03.10.2019).
- Blühdorn, Hardarik (2014): Wo stehen Adverbialia im Satz? Deutsch und brasilianisches Portugiesisch im Vergleich. In: *Pandaemonium Germanicum* 17, 24, 110-153. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/89852/92643> (Stand 08.08.2019).
- Blume, Rosvitha Friesen (2013): Herta Müller e o ensaísmo autobiográfico na literatura contemporânea em língua alemã. In: *Pandaemonium Germanicum* 16, 21, 48-78. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64129/66815> (Stand 03.10.2020).
- Bohunovsky, Ruth (2013): A Perturbação, de Thomas Bernhard, em português: duas traduções em comparação. In: *Pandaemonium Germanicum* 16, 21, 128-148. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64132/66818> (Stand 03.10.2020).

- Bolle, Willi (2000): Sonnenaufgang am Amazonas. Goethes Farbenlehre und die Brasilianische Moderne. In: *Pandaemonium Germanicum* 4, 199-222. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64194/66882> (Stand 04.10.2020).
- Bolle, Willi (2010): Germanistik in Brasilien. In: Bader, Wolfgang (Hg.): *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Bestandsaufnahme, Herausforderungen und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Vervuert, 257-271.
- Bornheim, Gerd (2000): Brecht ainda hoje? In: *Pandaemonium Germanicum* 4, 47-70. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64137/66825> (Stand 08.08.2020).
- Bylaardt, Cid Otoni (2013): Arte engajada e arte autônoma no pensamento de Theodor Adorno. In: *Pandaemonium Germanicum* 16, 22, 84-100. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/80105/83987> (Stand 03.10.2020).
- Clímaco, Marco Antônio Araújo (2017): Erro e maestria na *Bildung* goethiana e seus desdobramentos. In: *Pandaemonium Germanicum* 20, 31, 78-100. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/133589/129580> (Stand 08.08.2020).
- Costa, Iná Camargo (2000): O teatro épico de Brecht. In: *Pandaemonium Germanicum* 4, 27-46. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64058/66767> (Stand 08.08.2020).
- Dornbusch, Claudia S. (2005): *A literatura alemã nos trópicos: uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras*. São Paulo: Annablume.
- Ferrari, Bianca (2014): A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. In: *Pandaemonium Germanicum* 17, 24, 175-197. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/89854/92645> (Stand 03.10.2020).
- Ferreira, Mergenfel; Marques-Schäfer, Gabriela (2016): A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira. In: *Pandaemonium Germanicum* 19, 28, 101-123. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/119175/116552> (Stand 03.10.2020).
- Flory, Alexandre Villibor (2013): Apontamento sobre a recepção de Bertolt Brecht no Brasil via Anatol Rosenfeld. In: *Pandaemonium Germanicum* 16, 22, 55-83. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/80104/83986> (Stand 08.08.2020).

- Fritzen, Maristela Pereira (2007): „Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreib“: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. In: *Pandaemonium Germanicum* 11, 125-156. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62148/64978> (Stand 08.08.2020).
- Gärtner, Angelika (2001): Textproduktion bei bilingualen DaF-Studierenden - erste Analysen und Ergebnisse einer Forschungsarbeit zum Deutschunterricht am IFPLA in São Leopoldo (RS). In: *Pandaemonium Germanicum* 5, 241-262. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64359/67027> (Stand 08.08.2020).
- Glenk, Eva Maria Ferreira (2003): Brasilianisch-portugiesische und deutsche Phraseologismen im Kontrast: Beschreibungsverfahren und Äquivalenzsuche. In: *Pandaemonium Germanicum* 7, 191-214. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/65391/67995> (Stand 08.08.2020).
- Guidotti, Mirella (2012): A construção do olhar: a *Viagem à Itália*, de Goethe. In: *Pandaemonium Germanicum* 15, 19, 122-136. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/39799/42663> (Stand 03.10.2020).
- Heise, Eloá (1998): Heinrich Heine e Castro Alves: diversidade na convergência. In: *Pandaemonium Germanicum* 2, 23-33. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/63081/65889> (Stand 08.08.2020).
- Heise, Eloá; Aron, Irene (1994): Auslandsgermanistik am Beispiel der Universität São Paulo. In: *Projekt* 14, 10-14.
- Heise, Eloá; Aron, Irene (2002): Germanistik in Brasilien: Analyse einer Krise. In: Roggausch (Hg.): *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela, 8.-12.10.2001*. Bonn: DAAD, 53-67.
- Heise, Eloá; Blühdorn, Hardarik; Nomura, Masa; Bolle, Willi (1997): Apresentação. In: *Pandaemonium Germanicum* 1, 5-7. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62601/65389> (Stand 29.07.2020).
- Helbig, Gerhard (2005): Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik? In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 4-10.
- Hessky, Regina (2003): Deutsch als Fremdsprache und ‚Auslandsgermanistik‘. In: Altmayer & Forster (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 87-108.
- Jaeger, Michael (2006): Fausts Wette und der Prozess der Moderne. Zur historischen und aktuellen Bedeutung der Tragödie Goethes. In: *Pandaemonium Germanicum* 10, 169-182. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/74387/78012> (Stand 08.08.2020).



- Krug, Marcelo; Ruscheinsky, Elena; Horst, Cristiane (2019): Uma Vez: Empréstimo do alemão no português falado em Itapiranga e São João do Oeste. In: *Pandaemonium Germanicum* 22, 37, 231-250. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/155127/150985> (Stand 03.10.2020).
- Ludewig, Alexandra (2016): Geschichte, Geschichten und Mythen in Dea Lohers *Olgas Raum*. In: *Pandaemonium Germanicum* 19, 29, 37-52. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/128167/125085> (Stand 03.10.2020).
- Maurer, Kathrin (2010): Communication and Language in Niklas Luhmann's Systems-Theory. In: *Pandaemonium Germanicum* 16, 1-21. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38086/40814> (Stand 03.10.2020).
- Meireles, Selma (2001): A negação sintática em diálogos do alemão e do português do Brasil. In: *Pandaemonium Germanicum* 5, 139-168. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64331/67011> (Stand 08.08.2020).
- Monteiro, Bruno (2016): Introdução ao „Drama Parasitário“. Mecanismos da Teatralidade em *Die Kontrakte des Kaufmanns / Os Contratos do Comerciante* de Elfriede Jelinek. In: *Pandaemonium Germanicum* 19, 27, 1-26. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113851/111713> (Stand 03.10.2020).
- Monteiro, Maria (2012): Aprendizagem intercultural na formação de professores de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil. In: *Pandaemonium Germanicum* 15, 20, 212-223. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/53633/57599> (Stand 03.10.2020).
- Oliveira, Paulo (2015): Translation, Language and Perception. In: *Pandaemonium Germanicum* 18, 25, 91-120. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/100425/99029> (Stand 03.10.2020).
- Packer, Abel Laerte (2014): A eclosão dos periódicos do Brasil e cenários para o seu porvir. In: *Educação e Pesquisa* 40, 2, 301-323.
- Passos, Gilberto Pinheiro (2008): Leituras fáusticas de Machado de Assis. In: *Pandaemonium Germanicum* 12, 1-13. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62222/65048> (Stand 08.08.2020).
- Perez, Juliana P. (2015): *Pandaemonium Germanicum: 18 anos*. In: Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana; Azenha, João; Perez, Juliana P. (Hg.): *75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 57-65.

- Pupp Spinassé, Karen (2006): As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües. In: *Pandaemonium Germanicum* 10, 339-362. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/74570/78175> (Stand 08.08.2020).
- Quandt, Christine (2015): (Un-)Sichtbare Übersetzungen? Übersetzungsstrategien bei Erzählungen von Clarice Lispector. In: *Pandaemonium Germanicum* 18, 25, 121-144. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/100426/99030> (Stand 03.10.2020).
- Rego, Teresa Cristina (2014): Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. In: *Educação e Pesquisa* 40, 2, 325-346.
- Reichmann, Tinka (2008): Frases célebres de Fausto: um desafio para a tradução. In: *Pandaemonium Germanicum* 12, 191-209. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62280/65091> (Stand 08.08.2020).
- Ribeiro de Sousa, Celeste (2014): Autobiographie, Autofiktion, Metafiktion und Literatur. Der Fall *Stadt der Engel* von Christa Wolf. In: *Pandaemonium Germanicum* 17, 23, 119-137. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/84041/86879> (Stand 13.01.2021).
- Rozenfeld, Cibele Cecilio Faria (2016): O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco. In: *Pandaemonium Germanicum* 19, 27, 148-174. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113857/111719> (Stand 03.10.2020).
- Savedra, Mônica Maria Guimarães; Liberto, Heloisa; Carapeto-Conceição, Robson (2010): Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache): o caso dos „ovinhos de Páscoa“ (Ostereier). In: *Pandaemonium Germanicum* 16, 204-219. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38094/40822> (Stand 08.08.2020).
- Schäfer, Anna Carolina (2013): A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem. In: *Pandaemonium Germanicum* 16, 21, 190-213. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64134/66820> (Stand 03.10.2020).
- Scherpe, Klaus (2003): Berlin als Ort der Moderne. In: *Pandaemonium Germanicum* 7, 17-37. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64620/67260> (Stand 03.10.2020).
- Schröder, Ulrike (2005): O ator e o espectador – Sobre as diferentes funções da linguagem na apresentação de si mesmo no Brasil e na Alemanha. In: *Pandaemonium Germanicum* 9, 293-310. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73938/77599> (Stand 04.10.2020).

- Silva, Daniele Gallindo Gonçalves da (2016): Sobre „cavaleiras“: a (re)criação do medievo em Cornelia Funke. In: *Pandaemonium Germanicum* 19, 29, 1-20. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/128165/125083> (Stand 03.10.2020).
- Simões, José da Silva (2008): Aspectos de pragmaticalização de marcadores discursivos no alemão e no português. In: *Pandaemonium Germanicum* 12, 100-124. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62271/65085> (Stand 08.08.2020).
- Tanaka, Victor Almeida; Uphoff, Dörthe (2019): Influências interlinguais e estratégias de comunicação por aprendizes de alemão como terceira língua. In: *Pandaemonium Germanicum* 22, 36. 128-152. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/151433/148316> (Stand 03.10.2020).
- Tavares, Pedro Heliodoro M. B. (2012): O vocabulário metapsicológico de Sigmund Freud: da língua alemã às suas traduções. In: *Pandaemonium Germanicum* 15, 20, 1-21. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/53623/57589> (Stand 08.08.2020).
- Uphoff, Dörthe; Perez, Juliana P. (2015): Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana, Azenha, João; Perez, Juliana P. (Hg.): *75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 13-24.
- Vedda, Miguel (2004): Sublimidad estética y ascetismo burgués: A propósito de la „Analytik des Erhabenen“. In: *Pandaemonium Germanicum* 8, 39-73. Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/67396/70006> (Stand 03.10.2020).
- Voerkel, Paul (2019): Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana C.C. & Pereira, Rogéria C. (Hg.). *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 103-121.
- Volobuef, Karin (2005): Friedrich Schiller e Gonçalves Dias. In: *Pandaemonium Germanicum* 9, 77-90. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73567/77259> (Stand 08.08.2020).
- Weingart, Peter (2013): *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wotjak, Gerd (2008): Kognitive und kulturelle Aspekte des Übersetzens. In: *Pandaemonium Germanicum* 12, 149-190. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62276/65089> (Stand 03.10.2020).



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

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

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

## **1 Einleitung**

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

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

In Brasilien ist die Aus- und Fortbildung von DeutschlehrerInnen seit langer Zeit Aufgabe von privaten und öffentlichen Institutionen und Universitäten (vgl. Heise 1994), welche in den letzten Jahrzehnten wichtige Initiativen ins Leben gerufen haben, um nicht nur den Zugang zur deutschen Sprache im Land zu erleichtern, sondern auch, um StudentInnen des Doppelstudiengangs *Letras Português-Alemão* durch studienbegleitende Unterrichtserfahrungen einen (selbst-)sicheren Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen (vgl. u.a. Stanke; Bolacio 2016). Das Doppelstudium Deutsche und Portugiesische Sprach- und Literaturwissenschaft entwickelte sich in Rio de Janeiro parallel zur Professionalisierung der Lehrkräfte im universitären und außeruniversitären Bereich. Die ersten Dozentenstellen wurden von nichtpromovierten Spezialisten besetzt, die sich während ihrer Hochschulkarriere promovieren ließen. Gleichmaßen waren die Arbeitsmöglichkeiten Mitte des 20. Jahrhunderts in Rio de Janeiro auf die Tätigkeit an den deutschen Schulen, an Sprachinstituten und eventuell in Betrieben beschränkt. Mit der zunehmenden Verwurzelung des Faches an den öffentlichen Universitäten in Rio de Janeiro waren diese schon in den achtziger und neunziger Jahren imstande, selbst fremdsprachendidaktische Praktika im Rahmen ihrer Ausbildungskurse LICOM an der UERJ und CLAC<sup>1</sup> an der UFRJ anzubieten (ebd.).

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

---

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

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

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

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

## **2 Professionalisierung in der Lehrerausbildung: einige Bestimmungsfaktoren**

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

### 3 Kontrastive Aspekte der Fremdsprachenausbildung in Deutschland und in Brasilien

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

Während in Deutschland die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht durch die Kultusministerkonferenz (KMK) auf Landesebene geregelt sind, werden Richtlinien für die Sekundarstufe II in Brasilien vom Bund bestimmt. Die Vorgaben zum Fremdsprachenunterricht wie auch zu allgemeinen Rahmenbedingungen anderer Fächer sind historisch durch das Bildungsrahmengesetz (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* - LDB) verankert. Das LDB stammt aus dem Jahr 1996 und bestimmte die Bildungsstandards für die zwei an Schulen meistunterrichteten Fremdsprachen Englisch und Spanisch<sup>2</sup> durch sog. Curriculare Rahmenrichtlinien (*Parâmetros Curriculares Nacionais*<sup>3</sup>). Obwohl Englisch damals wie heute als unangefochtene erste Fremdsprache galt, bekam das Spanische vor allem

---

<sup>2</sup> Obwohl bis 2016 jede Schule selbst entscheiden durfte, welche Sprache angeboten werden sollte, war Englisch de facto die dominierende Sprache. Mit der Änderung der LDB im Jahr 2017 wurde Englisch als einzige obligatorische Fremdsprache festgelegt. Siehe [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) (Stand 28.12.2020).

<sup>3</sup> Siehe [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf) (Stand 21.05.2019).

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

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

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

---

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

## 4 Panorama der DaF-Lehrerausbildung im Bundesstaat Rio de Janeiro

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

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

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

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

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

---

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

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

Im Jahr 1954 wurde der Studiengang Anglogermanische Philologien an der Faculdade Fluminense de Filosofia in Niterói akkreditiert. Diese „Fakultät“ war 1946 von LehrerInnen gegründet worden, die damit auf den LehrerInnenmangel im Bundesstaat Rio de Janeiro reagieren wollten. Die Einrichtung wurde ein Teil der heutigen Universidade Federal Fluminense, als 1960 verschiedene private und öffentliche Fakultäten in Niterói zusammengeschlossen und verstaatlicht wurden (vgl. Mota 2009). Mit dem Dekret 62.414 im Jahr 1968 wurde das Instituto de Letras gegründet. Im Laufe der 1970er Jahre wurden Doppelstudiengänge eingerichtet – auch das Doppelstudium Portugiesisch-Deutsch.<sup>7</sup> Der Studiengang Deutsch-Portugiesisch an der UFF beinhaltet 51 Seminare, davon 18 im Bereich DaF (Sprache, Literatur, Sprachgeschichte und angewandte Linguistik) – dazu zwei Seminare an der Fakultät für Erziehungswissenschaft: *Pesquisa e Prática de Ensino* I und II (Lehrforschung und -praxis I und II). Der Studienumfang an der UFF beträgt insgesamt 3.880 Unterrichtsstunden<sup>8</sup>. Die folgende Tabelle zeigt diese Daten im Vergleich:

**Tab. 1:** Vergleich – Curricula der drei Universitäten

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

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

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

<sup>8</sup> [http://www.comissoesgv.uff.br/wp-content/uploads/sites/543/2019/01/LIC\\_PORT\\_ALEMA%CC%83O.pdf](http://www.comissoesgv.uff.br/wp-content/uploads/sites/543/2019/01/LIC_PORT_ALEMA%CC%83O.pdf) (Stand 01.08.2019).

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Wie im Laufe dieses Artikels bereits skizziert wurde, legen die offiziellen Dokumente, welche die Lehramtsstudiengänge regeln, großen Wert auf die Ausbildung von LehrerInnen für die Grund- und Oberschule<sup>11</sup>. Damit bereitet die LehrerInnenausbildung, wenn man sich an den offiziellen Dokumenten orientiert, weder auf die Tätigkeit an Sprachschulen noch auf die Arbeit in Kindergärten vor – zwei wichtige Arbeitsgebiete für angehende DaF-LehrerInnen in dem hier behandelten Kontext. Denn wie bereits dargestellt, besteht der relativ große Arbeitsmarkt im Großraum Rio de Janeiro vor allem aus Sprachschulen und Privatschulen (vgl. Marques-Schäfer; Stanke; Bolacio 2017). Dazu kommt ebenfalls ein großer Bedarf an LehrerInnen für Privatstunden. Aus unserer langjährigen Erfahrung nicht nur in der DaF-LehrerInnenausbildung, sondern auch auf dem hiesigen Arbeitsmarkt, können wir feststellen, dass:

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

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

---

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

## 5 Methodologische Grundlagen und Datenerhebung

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

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

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

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

---

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

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

<sup>14</sup> Siehe dazu auch Mattar (1999: 222).

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

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

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

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

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

Sechs der neun Befragten gaben an, sie würden hauptsächlich Seminare im Bereich Literatur leiten, während vier TeilnehmerInnen sprachpraktische Übungen als Haupttätigkeit nannten (Doppelnennungen waren möglich<sup>18</sup>). Didaktisch-methodische Fächer wurden von zwei Befragten als Schwerpunkt der eigenen Arbeit genannt. Diese Daten sind für die Analyse der in der Umfrage enthaltenen Informationen von Bedeutung, da viele Antworten durch den Tätigkeitsbereich beeinflusst werden bzw. damit verbunden sein können. In diesem Sinne ist auch

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

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

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

<sup>18</sup> Es muss angemerkt werden, dass nicht alle Befragten alle Fragen beantwortet haben.



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

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

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

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

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

---

<sup>19</sup> Vgl. [www.baukurs.com.br](http://www.baukurs.com.br) (Stand 01.08.2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In diesem Zusammenhang muss man erklären, dass sich die drei Universitäten in der Verteilung der DaF-Didaktikseminare unterscheiden: während an der UERJ und an der UFRJ alle spezifischen DaF-Didaktik- und Methodikseminare sowie Praktika<sup>20</sup> am Instituto de Letras von den DaF-Dozenten durchgeführt werden, werden an der UFF alle zwei (!) Didaktik- und Methodikseminare<sup>21</sup> sowie Praktika an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät angeboten. Am Instituto de Letras der UFF wird lediglich ein Seminar zur Angewandten Linguistik als Pflichtfach gegeben.

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

---

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

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

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

Was die Auswirkungen dieses neuen Gesetzes bezüglich der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung auf die akademischen Tätigkeiten der Befragten angeht, waren die Antworten interessanterweise zweigeteilt: „große Auswirkungen“ bzw. „wenige Auswirkungen“ (je vier Nennungen<sup>22</sup>). In jedem Fall tragen die Kommentare wichtige Aspekte zur Diskussion bei. In einigen Beiträgen lässt sich nämlich die Sorge der DozentInnen feststellen, was die Tendenz hin zur „Instrumentalisierung des Fremdsprachenunterrichts“ im Gesetz angeht, indem sie auf einen extrem utilitaristischen Diskurs des Fremdsprachenunterrichts hinweisen. Es erscheint relevant, dass die BNCC, obwohl sie erst vor kurzem (2017) in Kraft getreten ist, bereits viele Sorgen auslöst. Wie im Laufe dieser Arbeit erwähnt, war Englisch schon vorher die meistunterrichtete Sprache in Brasilien. Seit 2017/2018 gilt Englisch aber laut BNCC als Pflichtsprache an den brasilianischen Schulen – auch wenn man die Möglichkeit einräumt, andere Sprachen als Wahlfach zu unterrichten, vor allem Spanisch. Es handelt sich also um ein Thema, das unbedingt in die Debatte um die Rolle der Fremdsprachen und die Sprachenpolitik, die die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen in Brasilien bestimmt, gehört.

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

## 7 Fazit

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

---

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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



- Voerkel, Paul (2017a): Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. In: *2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, Florianópolis: UFSC, 306-314. Online: [http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13\\_Com16.pdf](http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13_Com16.pdf) (Stand 01.08.2020)
- Voerkel, Paul (2017b): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Dissertationsschrift. Online: [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644) (Stand 01.08.2020).
- Voerkel, Paul (2018): Uma outra cultura de aprendizagem? Fatores determinantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras na Alemanha. In: *Revista Trama* 14, 31, 162-173.

## Anhang

### Fragebogen<sup>23</sup>

**1. Sie sind tätig an einer:**

- Bundesuniversität
- Landesuniversität

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

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

Ihr Kommentar:

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

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

Ihr Kommentar:

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

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

Ihr Kommentar:

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

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

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

---

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

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

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

Andere:

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

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

Kommentieren Sie bitte die von Ihnen gewählte Option:

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

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

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

(Nummerieren Sie bitte von sehr herausfordernd zu weniger herausfordernd)

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

Ihr Kommentar:



# Initiativen zur Deutschförderung im Bundesstaat Rio de Janeiro zwischen 2000 und 2018: theoretische Hintergründe und praktische Umsetzung

*Stephanie Godiva*

O presente trabalho busca realizar um panorama histórico à luz dos estudos de políticas linguísticas do ensino de língua alemã no Estado do Rio de Janeiro entre os anos 2000 e 2018. Durante esse período, marcado por uma efervescência de projetos em prol da internacionalização da educação e da ciência, muitas iniciativas se desenvolveram visando a democratização e popularização do ensino de alemão, tradicionalmente circunscrito a cursos e escolas de elite.

## 1 Einleitung

Folgt man dem französischen Soziolinguisten Louis-Jean Calvet (\* 1942), so versuchen Individuen als Mitglieder von Gesellschaften seit langem, den korrekten Gebrauch von Sprache in Normen festzulegen bzw. in selbigen zu diktieren und damit in die Form von Sprache einzugreifen (vgl. Calvet 2007: 11). Unter den Institutionen, die für die Standardisierung und Förderung von Sprachen zuständig sind, nehmen dabei Schulen und Universitäten eine herausragende Stellung ein.

In einem Land, welches von gesellschaftlicher Ungleichheit so stark geprägt ist wie Brasilien, erweist sich die Bildung als einer der Hauptfaktoren für soziale Inklusion oder Ausgrenzung (vgl. Pereira 2006; Day 2016). Ferner bedingt in einer globalisierten, von interkultureller Kommunikation beeinflussten und vom Mythos der Mobilität geprägten Wirtschaft (vgl. Bauman 1999) Unterricht in zusätzlichen

Sprachen<sup>1</sup> den Zugang zu Arbeitsmärkten und damit zu sozialen Gruppen (vgl. Pereira 2006: 32f.). Während Mehrsprachigkeit in der Vergangenheit das Privileg der Wirtschaftseliten war (vgl. Lagares 2018: 66), wird heutzutage bei der Ausbildung neuer Fachkräfte zunehmend die Kompetenz in einer oder mehreren zusätzlichen Sprachen gefordert (vgl. Day 2016).

In allen Fällen tritt die vorherrschende Sprache im Verbund mit den „modernsten“ Formen der Wirtschaft auf (anders ausgedrückt, den effektivsten Formen der kapitalistischen Ausbeutung des Menschen durch den Menschen) und die unterdrückte Sprache mit den „archaischen“ Produktionsformen (bzw. mit den der lokalen Tradition am nächsten stehenden Formen des sozialen Lebens).<sup>2</sup> (Calvet 2002b: 109)<sup>3</sup>

Mit der Tendenz hin zu einer globalen Kultur einher geht die Notwendigkeit zu entscheiden, welche Sprache(n) gelernt werden sollen (vgl. Lagares 2018: 66). Dafür ist es in einem zweiten Schritt notwendig, eine Sprachenpolitik zu entwickeln und Lehrpersonen auszubilden. In Bezug auf die deutsche Sprache beschränkte sich dieses Sprachangebot in Rio de Janeiro ab den 1960er Jahren neben der Universität auf private Eliteschulen. Die großen Sportveranstaltungen (die Fußball-Weltmeisterschaft 2014 und die Olympischen Spiele 2016), die in Rio stattfanden, gepaart mit der aufstrebenden brasilianischen Wirtschaft, führten ab 2000 zu einer wachsenden Anzahl von Initiativen im Bundesstaat, die das Lehren und Lernen von Deutsch in staatlichen Schuleinrichtungen und Universitäten förderten. Diese Projekte unterstützen noch heute die Demokratisierung und Popularisierung des Zugangs zur Sprache sowie die Diversifizierung von Deutschkursen auf Grundlage des brasilianischen Bildungsgesetzes (*Lei de Diretrizes e Bases 9394/96*)<sup>4</sup>. Dieses Gesetz wurde im Jahr 2017 maßgeblich verändert<sup>5</sup>, mit der Folge, dass Englisch als verpflichtende Zusatzsprache ab der 6. Klasse priorisiert wird. Die Fokussierung auf eine einzige schulische Fremdsprache wird von verschiedenen Bildungsinitiativen kritisiert, die gleichzeitig betonen, dass die aktuellen Schwerpunktsetzungen

<sup>1</sup> Der Gebrauch des Terminus *zusätzliche Sprachen* anstatt von *Fremdsprachen* in der vorliegenden Studie ist zunächst durch den funktionalen Charakter des Begriffs zu begründen (Lagares 2018), da der Einzelne bereits über ein eigenes Wissen bzw. sein eigenes sprachliches Repertoire verfügt, dem er Neues „hinzufügt“. Weiter ist der Begriff *fremd* mit Termini wie politische Grenze und Nationalstaat verbunden, wie der Soziolinguist Lagares (2018) betont.

<sup>2</sup> Im Original: Dans tous les cas, la langue dominante est associée aux formes les plus «modernes» d'économie (c'est-à-dire, du même coup, aux formes les plus efficaces d'exploitation capitaliste de l'homme par l'homme) et la langue dominée aux formes «archaïques» de production (c'est-à-dire, en même temps, aux formes de vie sociales les plus proches de la tradition locale).

<sup>3</sup> Alle Übersetzungen aus dem Portugiesischen und Französischen stammen von der Autorin dieses Beitrags.

<sup>4</sup> Das Bildungsrichtlinien- und Grundlagengesetz, bekannt als LDB, regelt das Bildungssystem im Land auf Grundlage der Prinzipien, die in der 1988 verabschiedeten Verfassung verankert sind.

<sup>5</sup> Die Änderungen finden sich u.a. im Gesetzestext von 2017, abrufbar unter: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) (Stand 30.12.2020).

auch für den Deutschunterricht in Rio de Janeiro Konsequenzen haben und eine Ausbildung der Lehrpersonen erfordert, die nicht nur die Besonderheiten und Schwierigkeiten des Sprachunterrichts in den Schulen berücksichtigt, sondern auch die Identität dieser Schüler und Lehrkräfte. Dieses Panorama betrifft demnach direkt auch die Arbeit der Germanistikabteilungen, die an den brasilianischen Universitäten die Literatur, Linguistik und Didaktik der deutschen Sprache umfasst. Unter diesen sprachpolitischen Bedingungen versucht der Artikel, einen zeitgeschichtlichen Überblick über die durchaus divergierenden sprachpolitischen Maßnahmen zu Anfang des 21. Jahrhunderts zu geben. Zu diesem Zweck werden staatliche Erlässe, Amtsblätter und Zeitungsartikel dokumentarisch untersucht. Die Überlegungen zur Sprachenpolitik münden in eine Analyse und Kontextualisierung der Fördermaßnahmen für Deutsch im Bundesstaat Rio de Janeiro.

## 2 Zur glottopolitischen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts

Die Entwicklung neuer Technologien in den letzten zwei Jahrzehnten hat die Kommunikation zwischen Individuen intra- und international grundlegend verändert (vgl. Day 2016: 36) und führte nicht nur zu neuen Interaktionsdynamiken und -plattformen (insbesondere Apps und soziale Netzwerke), sondern auch zu neuen Formen der Organisation sozialer, wissenschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Interaktion. Die daraus entstehenden Konstellationen evozieren das Bild eines global vernetzten Dorfes ohne Grenzen, in dem die Weltgemeinschaft lebt und dessen Vorteile sie genießt. Die Mobilität, die zunächst allen ihren Mitgliedern ermöglicht wird, wirkt jedoch nach Bauman (1999) als wichtigster Faktor sozialer Stratifizierung, die täglich neue Hierarchien festlegt und die Grundlage für die Aufrechterhaltung ungleicher Machtverhältnisse zwischen den Gruppen in der Gesellschaft bildet. Diese Situation erfordert, dass die Gesellschaft sich an die neuen Herausforderungen anpasst und international einheitliche Standards annimmt. In diesem Sinne sind Sprachen ein wichtiges Instrument der Integration in die globale Kultur und erhalten so in der jeweiligen Gesellschaft ein Prestige akademischer, institutioneller oder öffentlicher Natur, verbunden mit einem ökonomischen Marktwert.

Die Diskussionen zum Marktwert der Sprache gemäß der Logik des globalen Marktes, der eine „Ideologie des Globalismus“ nährt und gleichzeitig (re)produziert, lässt die Gesetze des Marktes als natürlich erscheinen und tragen zur Stärkung einiger offensichtlich asymmetrischer Machtstrukturen bei. (Lagares 2018: 112)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Im Original: As discussões sobre o valor econômico da língua, sob a lógica do mercado global, que se alimenta e ao mesmo tempo (re)produz uma „ideologia do globalismo“, naturalizam as leis do mercado e contribuem para reforçar determinadas estruturas de poder claramente assimétricas.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu geht in seinem Werk *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2008) von der Annahme aus, dass Sprache nicht nur mittels der klassischen Linguistik verstanden werden kann, deren Interpretationsmodell die Sprache ausschließlich aus der Perspektive des Kommunikationsaktes bzw. des Kognitionsvermögens analysiert. Für ihn ist die Sprache auch mit ihren sozialen Produktions- und Reproduktionsbedingungen verbunden und manifestiert sich in den Symbolwerten und Sprachräumen, die in einer bestimmten Gesellschaft, in dieser Theorie als Markt verstanden, zirkulieren.

Wenn also ein Austausch kommunikativer Natur stattfindet, werden die bestehenden Machtverhältnisse in einer gegebenen Gesellschaft aktiviert, da diese von Sprechern oder Gruppen konstituiert wird, die im Machtgefüge einen jeweils eigenen Stand innehaben. Auf diesem sprachlichen Markt haben die Sprecherinnen und Sprecher ungleichen Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen – darunter der so genannten legitimen Sprache – je nach den unterschiedlichen sozialen Bedingungen, die es ihnen erlaubt haben, bestimmte Ressourcen zu erhalten und andere nicht. (Bagno 2017: 272f.)<sup>7</sup>

In Bezug auf den Unterricht zusätzlicher Sprachen heben Rajagopalan (2005) und Day (2016) den Zusammenhang zwischen Bildungspolitik und den Anforderungen des Weltmarktes hervor, welcher supranationale Standards für Lehrpläne, Lehrmaterialien, Zertifizierungen und Bildungsprogramme fordert und fördert. Die dadurch geförderten Sprachen und Sprachkompetenzen hängen von ihrer Bedeutung für wirtschaftliche Beziehungen und konkrete Rentabilität von Unternehmen ab, wobei das Vermitteln der interkulturellen Vielfalt und gegenseitiger Toleranz zwischen den Völkern ins Hintertreffen gerät (vgl. Day 2016).

Bekanntermaßen wird eine Institution bzw. ein Individuum nicht durch das Erlernen jedweder Sprache internationaler, sondern eher, wenn die gewählte Sprache einmal zu einem wirtschaftlich rentablen Produkt geworden ist und ihren Sprechern Status verleiht. Die Wertschätzung der zu erlernenden Sprachen ist mit der gesellschaftspolitischen Konjunktur ihrer Epoche verknüpft. Während bis Mitte des 20. Jahrhunderts die zusätzliche Prestigesprache in Brasilien, sowohl in akademischer als auch in schulischer Hinsicht, das Französische war, so nimmt seit der Nachkriegszeit das Englische diesen Platz ein (vgl. Lagares 2018: 67). Das Erlernen von zusätzlichen Sprachen ist daher stark mit außenpolitischen Entwicklungen verflochten und fungiert als wichtiges Element der ideologischen und wirtschaftlichen Ordnung.

---

<sup>7</sup> Im Original: Assim, quando se produz qualquer troca linguística, as relações de força existentes numa dada sociedade são ativadas, ja que dela participam falantes ou grupos que ocupam posições sociais diferentes na hierarquia do poder. Nesse mercado linguístico, os falantes têm um acesso desigual aos recursos materiais e simbólicos - entre estes, a chamada língua legítima - em função das condições sociais diferentes que lhes permitiram obter determinados recursos e outros não.



Zum Verständnis der interaktionalen Dynamik von Sprachen schlägt Calvet (2002a) unter Berücksichtigung der Ökoluistik ein Gravitationsmodell zur Analyse der Machtverhältnisse vor, die in der Organisation und Artikulation der Sprachen in der Welt existieren. Ausgehend von der Metapher der Sprachenkonstellation legt der Autor die Kategorien hyperzentrale, superzentrale, zentrale und periphere Sprachen fest. Für die vorliegende Arbeit sind hyperzentrale und superzentrale Sprachen von Belang.

Im globalen Sprachsystem ist die hyperzentrale Sprache *par excellence* Englisch. Sie ist das Epizentrum des gesamten Modells und ausgehend von ihr werden die anderen Sprachen organisiert. Die meisten zwei- und mehrsprachigen SprecherInnen sind des Englischen mächtig und diese Sprache wird überwiegend in internationalen Zusammenhängen und Institutionen verwendet. Calvet (2002a: 27ff.) weist übrigens darauf hin, dass L1-SprecherInnen des Englischen zur Einsprachigkeit tendieren. Superzentrale Sprachen hingegen sind Nationalsprachen, die im internationalen Bereich als wichtig erachtet werden, etwa Deutsch, Portugiesisch, Spanisch und Arabisch. Deren Sprechende sind erfahrungsgemäß meist entweder einsprachig, horizontal zweisprachig mit einer anderen superzentralen Sprache oder vertikal zweisprachig mit der hyperzentralen Sprache.

In Bezug auf die superzentralen Sprachen betont Lagares (2018), dass die Politik der Sprachexpansion hinsichtlich des Unterrichts zusätzlicher Sprachen den Zugang zu den verschiedensten Wirtschaftsbereichen ermöglicht (als Beispiel sei der Tourismus genannt), was zu mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt. Im Hinblick auf die Ausweitung des Unterrichts ist es üblich, dass die Nationalstaaten in Maßnahmen zur Verbreitung ihrer Sprachen und Kulturen durch offizielle Institute wie das Instituto Cervantes oder das Instituto Camões investieren. Das verstärkt die außenpolitische Dimension des Sprachunterrichts. Über die Auswärtige Kulturpolitik in Deutschland schreibt Maaß (2015):

Sie ist nichts weniger als ein Instrument der Außenpolitik, von Willy Brandt seinerzeit als „dritte Säule“ der Außenpolitik, von Hildegard Hamm-Brücher als „dritte Dimension“ bezeichnet. Es geht nicht einfach um die Förderung der Kultur im Ausland, sondern darum, wie Kulturarbeit die Ziele der Außenpolitik unterstützt. (Maaß 2015: 47)

Das kulturelle oder im engeren Sinne sprachliche Kapital wird so zu einer wirtschaftsstrategischen Ressource, die es ermöglicht, neue Konsumenten für nationale Produkte zu gewinnen (vgl. Lagares 2018: 110). Der Staat kann somit als Hauptakteur der Sprachpolitik gesehen werden, da er direkten Zugriff auf seine Rechtsinstrumente hat (Gründung von Institutionen, Verkündung von Gesetzen, Entwicklung von Lehrmaterialien usw.). Trotzdem sollte man dabei weitere Akteure in der Gesellschaft selbst nicht vergessen, nämlich die wissenschaftliche Gemeinschaft sowie Lehrerinnen und Lehrer.

Da Sprachen verschiedene gesellschaftliche Funktionen erfüllen, verschärfen die Unterschiede an Bildungschancen und Zugangsmöglichkeiten zu Sprachkenntnissen die Ungleichheiten zwischen den sozialen Gruppen im Land:

Ferreira (2000) stellt drei Typen von Ungleichheit vor, welche sich gegenseitig verstärken: Eine große Ungleichheit in Bezug auf Bildung führt zu einem großen Einkommensgefälle, wie es sich in Brasilien beobachten lässt. Diese Ungleichheit von Einkommen oder Vermögen kann wiederum eine ungleiche Verteilung von politischer Macht insofern beinhalten, als Reichtum Einfluss mit sich bringt. Die Diskrepanz des politischen Einflusses spiegelt die schulische Ungleichstellung wider, da die Mächtigen nicht das öffentliche Bildungssystem nutzen und kein Interesse an seiner Qualität haben, sondern nur von privaten Schulen abhängig sind. (Pereira 2006: 33)<sup>8</sup>

Um die hier genannten Diskrepanzen nach Möglichkeit zu minimieren, wurden an brasilianischen Universitäten zahlreiche Initiativen entwickelt<sup>9</sup>, die darauf abzielen, die gesellschaftliche Wirklichkeit durch die Demokratisierung des Zugangs zu zusätzlichen Sprachen zu verändern. Solche Projekte eröffnen für historisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen des Landes neue soziale Möglichkeiten, da diese dank erweiterter Sprachkenntnisse bessere Chancen auf höher qualifizierte Arbeitsplätze bekommen, und fördern (in)direkt neue Arbeitsstellen für Lehrende dieser Sprachen. Solche Initiativen sind prinzipiell im Schulgesetz 9.394/1996 verankert, welches bereits in der öffentlichen Grundbildung<sup>10</sup> eine „moderne Fremdsprache“ vorschreibt. Mit der Änderung des Bildungsrahmengesetzes (LDB) im Jahr 2017, das Englisch als Schulfremdsprache vorsieht, ist die bis dahin geltende Möglichkeit entfallen, dass die Schulgemeinschaft die zu erlernende Sprache frei wählt (vgl. Pereira 2006: 61). Zwar besteht die Option, dass eine Schule nach dem Englischen weitere Sprachen anbietet, dies stellt jedoch für die Institutionen einen großen

<sup>8</sup> Im Original: Ferreira (2000) apresenta três tipos de desigualdades que se reforçam mutuamente: uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de desigualdade de renda, como se observa no Brasil. Essa desigualdade de renda ou riqueza, por sua vez, pode implicar uma distribuição desigual de poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. É a desigualdade de poder político que reproduz a desigualdade educacional, já que os detentores do poder não utilizam o sistema público de educação, e não têm interesse na sua qualidade, dependendo apenas de escolas particulares.

<sup>9</sup> Seit der Verfassung von 1988 ist die *Extensão Universitária* zu einem Grundprinzip des Auftrages der öffentlichen Universitäten geworden, d.h. die Verbreitung der an der Universität entwickelten wissenschaftlichen Erkenntnisse auf die umliegende Gemeinschaft.

<sup>10</sup> In Brasilien umfasst die Grundbildung drei Segmente, nämlich: a) Frühkindliche Bildung, die sich in Kindertagesstätten (Alter 0 bis 3 Jahre) und Vorschulen (Alter 4 bis 6 Jahre) unterteilt, b) Grundschule (1. bis 9. Klasse, auf Portugiesisch *Ensino Fundamental*), die sich in Primar- (1. bis 5. Klasse) und Sekundarstufe (6. bis 9. Klasse) gliedert, und c) Oberstufe, auf Portugiesisch *Ensino Médio* (10. bis 12. Klasse). In diesem Beitrag wird unter Grundbildung die für alle Kinder vorgesehene Primar- und Sekundarstufe verstanden.

Aufwand dar. Aus diesem Grund wird in den meisten staatlichen Schulen<sup>11</sup> nur Englisch als zusätzliche Sprache unterrichtet (vgl. Stanke; Bolacio 2015). Nur gelegentlich finden sich das Französische und das Spanische als curriculare Vertreter einer „modernen Fremdsprache“.

Interventionen wie die Bestimmungen zur Schulfremdsprache sind in Brasilien nicht neu. Im Jahr 2005 beschloss Brasilien mit dem Gesetz 11.161/2005 staatliche Maßnahmen für eine stärkere Integration in den Mercosur<sup>12</sup>, einschließlich der Förderung des Spanischen im Bildungssystem (vgl. Pereira 2006). Damit wurde das Spanische zwar obligatorisch an weiterführenden Schulen eingeführt, die Schüler waren jedoch nicht dazu verpflichtet, die Sprache auch zu belegen. Mit der Gesetzesänderung von 2017 wurde die privilegierte Stellung des Spanischen allerdings wieder aufgehoben. Die Gesetzgebung lässt sich als „explizite“ Intervention (vgl. Almeida Filho 2001 apud Day 2016: 94) definieren, indem sie über eine Agenda, eine Budgetprognose und transparente Ziele für die Gesellschaft verfügt. Allerdings kann Sprachenpolitik auch von anderen Akteuren beeinflusst werden, wenn diese nämlich durch das freie Handeln gesellschaftlicher, nicht unbedingt organisierter Kräfte produziert wird.

In jedem Fall hat Sprachenpolitik umfassende Auswirkungen auf die Gesellschaft. In dieser Hinsicht stimmt Lagares (2018) Guespin und Marcellesi zu, indem er jedes Handeln in Bezug auf Sprache in den unterschiedlichsten Bereichen und Ebenen als *glottopolitisch* anerkennt. Die Begriffe *Planung* oder *Sprachenpolitik* werden damit nicht obsolet, vielmehr wird deutlich, dass jede Entscheidung über Sprache „glottopolitische Effekte“ hat (Lagares 2018: 32). Nach Guespin und Marcellesi:

Das Konzept der Glottopolitik hat eine vertikale Achse, die die scheinbar unbedeutende normative oder antinormative Komponente mit den hervorstechendsten Aspekten der Sprachenpolitik verbindet. Es umfasst auch ein viel breiteres horizontales Spektrum als jenes, das mit Sprachenpolitik abgedeckt wird, da glottopolitische Innovationen nicht immer als solche wahrgenommen werden: Jede Entscheidung, die die sozialen Beziehungen verändert, ist aus sprachwissenschaftlicher Sicht eine glottopolitische Entscheidung. (Guespin; Marcellesi 1986: 15)<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Mit der Politik der Universalisierung des Zugangs zur allgemeinen Schulbildung am Ende des 20. Jahrhunderts in Brasilien kam es zur Verwahrlosung des staatlichen Angebots und zur Stärkung der privaten Schulinitiativen. Mit Ausnahme der traditionellen staatlichen Referenzeinrichtungen, die überwiegend von der Mittelschicht in den großen Stadtzentren besucht werden, werden öffentliche Schulen von der armen Bevölkerung besucht. Mittlerweile werden im privaten Bereich für zahlungskräftigere Familien hohe Qualitätsstandards umgesetzt.

<sup>12</sup> Der Gemeinsame Markt Südamerikas (Mercosur), dessen Gründung 1991 im Vertrag von Asunción unterzeichnet wurde, ist ein südamerikanisches Wirtschaftskonsortium, gebildet von Brasilien, Argentinien, Uruguay und Paraguay.

<sup>13</sup> Im Original: Le concept de glottopolitique rend compte d'un axe vertical liant le fait normatif ou anti normatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue. Il couvre aussi un terrain horizontal beaucoup plus vaste que celui que couvre la notion de politique

Damit ist festzuhalten, dass der Begriff Glottopolitik alle politischen Aspekte des kommunikativen Aktes umfasst. Der vorliegende Beitrag will sich diesem Konzept insoweit nähern, als nicht nur auf staatliche Maßnahmen eingegangen wird, sondern auch auf das Wirken von DozentInnen, WissenschaftlerInnen und anderen Gruppen, die im Übrigen auch als Akteure für die Expansion des Marktes selbst auftreten.

### 3 Rio Global

Nach der Jahrtausendwende wurde der Globalisierungsprozess immer stärker spürbar und schürte die Erwartung einer moderneren und vernetzten Welt. Dies spiegelt sich in der länderübergreifenden Internationalisierung wider, in sich wiederholenden Modernitätsdiskursen, in deren Eingang in den *Common Sense* und in einer Gesetzgebung, welche das Erlernen einer zusätzlichen Sprache wertschätzt. Nichtsdestotrotz wurde in Brasilien zu wenig in Bildung investiert, um sie von Anfang der 2000er Jahre an konkret und effektiv zu fördern (vgl. Lopes 2017; Vitor 2016).

Unter diesen Umständen schien die deutsche Sprache keinen Platz im Lehrplan zu finden, vor allem nicht in Rio de Janeiro, einem Bundesstaat, in dem es keine größeren Gruppen von Einwanderern aus dem deutschsprachigen Raum gab, wie dies etwa im Süden Brasiliens der Fall ist. So war die Sprache für lange Zeit auf Privatschulen begrenzt<sup>14</sup>, deren Kosten nur für bessergestellte Familien tragbar waren (vgl. Stanke; Bolacio 2015), bzw. in den Studiengängen und Sprachzentren der Universitäten verortet. Bis Mitte der 2000er Jahre beschränkte sich der Zugang zu zusätzlichen Sprachen im öffentlichen Bereich im Wesentlichen auf Projekte und Programme von Sprachzentren, welche an den Fakultäten für Sprach- und Literaturwissenschaften von öffentlichen Hochschulen im Bundesstaat angegliedert sind, namentlich:

- das 1988 ins Leben gerufene Zentrum *Cursos de Línguas Abertas à Comunidade* (CLAC)<sup>15</sup>, das mit der Fakultät für Sprach- und Literaturwissen-

---

de la langue, car la novation glottopolitique n'est pas toujours perçue en tant que telle: toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glottopolitique.

<sup>14</sup> Im Bundesstaat Rio de Janeiro gibt es drei Privatschulen mit Deutschunterricht: das Colégio Cruzeiro (ehemals Deutsche Schule), die Corcovado/Deutsche Schule Rio de Janeiro und die Schweizer Schule (Escola Suíço-Brasileira). Für Erwachsene gibt es – neben anderen Anbietern – das Goethe-Institut Rio und die Sprachinstitute Baukurs und Instituto Cultural Germânico.

<sup>15</sup> Das Sprachzentrum CLAC/UFRJ bietet momentan im Rahmen der *Extensão Universitária* Kurse für Deutsch (Standardkurs und Konversation), Arabisch (Standardkurs und Konversation), Spanisch, Französisch (Standardkurs, Konversation und für Senioren), Griechisch, Hebräisch, Englisch (Standardkurs, Lesen, Wissenschaftssprache und Konversation), Italienisch (Standardkurs und Konversation), Japanisch, Latein, Libras (Brasilianische Gebärdensprache), Portugiesisch Repetitorium, Portugiesisch als Fremdsprache, Portugiesisch für Spanischsprachige, Textproduktion und Russisch an.

schaften der Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Bundesuniversität Rio de Janeiro, verbunden ist;

- das in den 1990er Jahren gegründete Programm *Línguas para Comunidade* (LICOM), das zur Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), der Landesuniversität von Rio de Janeiro, gehört. Das Programm gliedert sich in mehrere Teilprojekte: *Línguas para a Comunidade* (PLIC), *Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade* (LETI), *Oficinas de Línguas Estrangeiras na Escola* (OLEE) und *Projetos Especiais em Línguas Estrangeiras* (PELE)<sup>16</sup>;
- das 1997 gegründete *Programa de Línguas Estrangeiras Modernas*, das mit der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Universidade Federal Fluminense (UFF), der Bundesuniversität Fluminense im Großraum Rio de Janeiro, verbunden ist.<sup>17</sup>

Die Kurse der oben genannten Projekte werden von Studierenden unter der Leitung von DozentInnen der jeweiligen Fakultäten durchgeführt. Sie bieten damit einerseits Raum für die Verbindung von Theorie und Praxis, in dem die StudentInnen<sup>18</sup> während ihres Ausbildungsprozesses nicht nur unterrichtspraktische Erfahrungen sammeln, sondern auch ein Forschungsfeld für wissenschaftliche Arbeiten darstellen (vgl. Stanke; Bolacio et al. 2017; Ferreira 2018). Auf der anderen Seite bieten sie der interessierten Öffentlichkeit eine Möglichkeit des kostengünstigen Spracherwerbs.

Beginnend mit dem Jahr 2009 wurde Rio de Janeiro zum Weltschauplatz, nachdem es zum Austragungsort für die Olympischen Sommerspiele 2016 gewählt worden war. Das internationale Großereignis sollte eine wirtschaftlich wie bildungsmäßig vielversprechende Zeit eröffnen und das Potenzial der Landeshauptstadt, internationale Großveranstaltungen zu beherbergen, deutlich machen. In Rio fand zudem 2013 der Weltjugendtag der römisch-katholischen Kirche in Anwesenheit des Papstes statt, darüber hinaus wurde die Stadt zum Austragungsort des Endspiels der Fußball-Weltmeisterschaft im Jahr 2014 bestimmt (vgl. Lopes 2017; Vitor 2016). In dieser Hinsicht und inmitten der Vorbereitungen für die groß ange-

<sup>16</sup> Im PLIC („Programm Sprachen für die Gemeinschaft“) werden Kurse in Deutsch, Spanisch, Französisch, Englisch, Italienisch, Japanisch, Latein, Portugiesisch - neue Orthographie und Morphologie, Portugiesisch - Syntax und Interpunktion und Portugiesisch für Ausländer angeboten; bei LETI („Fremdsprachen für Senioren“) Kurse in Deutsch, Spanisch, Französisch, Englisch und Italienisch; bei OLEE („Fremdsprachenwerkstätte in der Schule“) Kurse in Italienisch und Deutsch; und schließlich bietet das PELE („Sonderprojekte für Fremdsprachen“) Neugriechisch, Englisch (für den Arbeitsmarkt) und eine TOEFL-Vorbereitung.

<sup>17</sup> Derzeit umfasst das Kursprogramm Deutsch, Spanisch (Standardkurs und Konversation), Esperanto, Französisch (Standardkurs und Konversation), Altgriechisch, Guarani, Englisch (Standard-, Anfänger- und Konversationskurs), Italienisch (Standardkurs und Konversation), Japanisch, Latein, Libras (Brasilianische Gebärdensprache), Portugiesisch für Ausländer, Russisch und Yoruba.

<sup>18</sup> Im PROLEM/UFF ist überdies die Einstellung von Master- und Promotionsstudierenden bzw. ausgebildeten LehrerInnen vorgesehen.

legte Aufnahme internationaler TouristInnen und JournalistInnen wurden die unzureichenden Sprachkenntnisse der Bevölkerung, insbesondere der Stadt Rio de Janeiro, sowie der bis dahin kaum beachtete Sprachunterricht zu wichtigen Fragen der Kommunalpolitik. Diesbezüglich führt Vitor aus:

Die Vorbereitungen auf die Weltmeisterschaft in Brasilien und die Olympischen Spiele in Rio de Janeiro brachten einige Gewissheiten mit sich: Unter anderem, dass wir für die Dauer der jeweiligen Großveranstaltungen eine immense Zahl von Touristen empfangen würden, dass viele Arbeitsplätze in verschiedenen Branchen entstehen würden, für die Fachkräfte mit entsprechenden Sprachkenntnissen gesucht werden. Die Sprachkursanbieter haben das Momentum genutzt, um zu bekräftigen, dass Kenntnisse einer weiteren Sprache ein Pluspunkt für den beruflichen Erfolg sind. Es kommen stetig neue Filialen hinzu. (Vitor 2016: 102)<sup>19</sup>

Angesichts dieser Ereignisse und der Möglichkeit, die Stadt durch ein positives Marketing sowohl in der Innen- als auch in der Außenwirkung zu stärken und aufzuwerten, begann die Stadtregierung unter der Leitung des damaligen Bürgermeisters Eduardo Paes den Sprachunterricht in der Stadt umzustellen. Im Oktober 2009 wurde das Dekret Nr. 31.187 zur Einrichtung des Programms *Rio, Criança Global* erlassen, um die Englischkenntnisse der SchülerInnen zu verbessern. Zu diesem Zweck wurde das Angebot an zusätzlichen Sprachen auf Englisch beschränkt, der Unterricht wurde auf die gesamte Grundschule ausgedehnt, der bisher überwiegende rezeptive Englischunterricht wurde durch einen kommunikativen Ansatz ersetzt und die Partnerschaft mit einer privaten Institution, der Sprachschule *Cultura Inglesa*, geschlossen, welche die Fortbildung von Lehrkräften der öffentlichen Schulen zum Zweck hatte. Mittelfristig sollten laut Vitor (2016) die Sprachkenntnisse in kommunalen Schulen bis 2016 auf ein einheitliches Niveau gebracht werden.

Die durch das Programm (Dekret Nr. 31.187) eingeleiteten Maßnahmen wurden von ExpertInnen heftig kritisiert, weil dadurch der Spanisch- und Französischunterricht aus dem Lehrplan der Grundschule gestrichen wurde, die LehrerInnen dieser Fächer für andere Aufgaben zur Verfügung stehen mussten und die Weiterbildung der LehrerInnen ebenso wie die Erstellung der eingesetzten Lehrmittel an eine private Institution delegiert wurden (vgl. Vitor 2016; Lopes 2017). Dennoch ebnete, wie Vitor betont, *Rio, Criança Global* den Weg für die Einrichtung

<sup>19</sup> Im Original: O advento da Copa do Mundo no Brasil e dos jogos Olímpicos no Rio de Janeiro veio acompanhado de algumas certezas: a de que receberíamos durante os períodos da realização de cada um deles um número muito grande de turistas, a criação de diversas vagas nos mais variados campos de emprego, a procura por profissionais que dominassem uma língua estrangeira, dentre outras. Os cursos de idiomas se aproveitaram do momento para reforçar a ideia de que saber falar um segundo idioma é um trunfo para o sucesso profissional. Novas unidades continuam a surgir a todo momento.

des *Programa Experimental de Escolas Bilingües*<sup>20</sup> (vgl. Vitor 2016: 103). Parallel dazu gab es für die Sprachenpolitik richtungweisende Entscheidungen auf nationaler Ebene. Im Jahr 2011 begann mittels einer Partnerschaft zwischen dem Bildungsministerium (MEC) und dem Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Innovation (MCTIC) und umgesetzt durch deren Fördereinrichtungen, den Nationalen Rat für Wissenschaftliche und Technologische Entwicklung (CNPq) und die Förderagentur für Hochschulbildung (CAPES), das Regierungsstipendienprogramm *Ciência sem Fronteiras* (CsF, „Wissenschaft ohne Grenzen“). Es handelte sich um das bisher größte Förderprogramm des Landes zur Internationalisierung der brasilianischen Studierenden und ForscherInnen im technologischen Bereich (vgl. Erlass Nr. 7.642/2011; DAAD 2015). Die Initiative der Regierung von Dilma Rousseff sah mehr als 100.000 Stipendien für Auslandsstudien vor. Bereits bei Inkrafttreten des Programms wurden die Auswirkungen des schulischen Defizits an Fremdsprachenunterricht festgestellt, da deutlich wurde, dass viele StudentInnen nicht die nötigen sprachlichen Kompetenzen für einen akademischen Auslandsaufenthalt mitbrachten (vgl. Voerkerl 2017: 219).

Unter den Zielländern für den Austausch avancierte Deutschland zu einem der wichtigsten Partner. Zwischen 2011 und 2016 hielten sich etwa 6.500 brasilianische CsF-Stipendiaten an deutschen Universitäten auf (vgl. Voerkerl 2017: 218f.). Gründe für diese starke Stellung Deutschlands sind u.a. in der politischen und wirtschaftlichen Relevanz des Landes zu suchen, aber sicher auch im Hochschulsystem, das einen guten Ruf besitzt und vom DAAD im Zuge der CsF-Aktivitäten umfassend beworben wurde.

Durch die aktive Beteiligung der deutschen Partner wurde das Programm zu einem wichtigen Impulsegeber für das Erlernen der deutschen Sprache und damit für den Deutschunterricht. Couto führt dazu aus:

Auch wenn bislang noch keine offizielle Statistik existiert, lassen sich schon gesellschaftliche Folgen ausmachen. So wird etwa in Blogs und sozialen Netzwerken der Deutschunterricht diskutiert. Studierende aus ganz Brasilien stellten Fragen und gaben Antworten bezüglich des [CsF-]Programms in Deutschland, so u.a. zur benötigten Sprachkompetenz, Angleichung der Studiengänge, Notwendigkeit des onDaF-Tests und Wahlmöglichkeiten für Studiengänge, und bekundeten oft ihr Interesse am Deutschlernen. (Couto 2012: o.S.)<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Ein Pilotprojekt für bilinguale Schulen, das verschiedene Sprachen einschließlich Deutsch umfasst. Die Schulen, die Deutsch anbieten, werden im Rahmen dieses Beitrags noch thematisiert.

<sup>21</sup> Im Original: Embora não haja, ainda, uma estatística oficial, já se pode perceber reflexos, por exemplo, em blogs e comunidades em redes sociais onde se discute ensino/aprendizagem de alemão. Estudantes de todo o Brasil têm enviado um grande número de posts envolvendo perguntas e respostas sobre o programa na Alemanha, como o nível de proficiência exigido, a adaptação dos cursos, obrigatoriedade do teste onDaF, possibilidade de cursos, etc., muitas vezes externando interesse em aprender alemão.

Angesichts der u.a. durch CsF deutlich gewordenen Notwendigkeit, Sprachkompetenzen im akademischen Kontext zu entwickeln, begannen die drei großen öffentlichen Universitäten im Großraum Rio de Janeiro eine Reihe von Initiativen, die auch Auswirkungen auf die Vermittlung des Deutschen hatte. Im Folgenden wird auf diese Initiativen eingegangen.

An der Bundesuniversität Fluminense (UFF) wurde eine neue Sprachenpolitik umgesetzt, wodurch die Programme für Sprachunterricht um Deutsch erweitert wurden, namentlich das *Programa de Universalização das Línguas Estrangeiras* (PULE)<sup>22</sup> und *Idiomas sem Fronteiras* (IsF)<sup>23</sup>. Das Sprachkursangebot PULE wurde 2012 gegründet und umfasst Präsenzkurse für finanziell bedürftige Studierende der UFF. Das kofinanzierte Sprachförderprogramm IsF bietet Angehörigen brasilianischer Hochschulen onlinebasierte Deutschkurse mit tutorieller Begleitung an.

Ebenfalls 2012 wurde an der Bundesuniversität Rio de Janeiro (UFRJ) das bereits erwähnte Projekt PALEP (*Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos*, „Projekt Sprachunterricht im Öffentlichen Raum“) implementiert. Ziel war es, die Ausbildungsinhalte der Germanistik zu erweitern und bei den Studierenden, welche als Lehrkräfte eingesetzt werden, ein inklusives und demokratisches Bewusstsein für pädagogische Fragen zu schaffen. Deutsch wurde sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene angeboten.

Es handelt sich um ein Projekt, das neben der Lehrerausbildung und dem Angebot von Deutschkursen auch das grundlegende Ziel hat, die Forschung unter anderem zu den Themen Sprachpolitik, öffentliches Bildungswesen, Sprachunterricht, Kultur und Lehrmitteln zu fördern. Zu diesem Zweck werden in diesem Rahmen Debatten, Kolloquien und Blockseminare unter Beteiligung von Professoren und Studierenden der Universität selbst sowie von Gästen aus anderen Institutionen entwickelt und organisiert. (Ferreira 2019: 265)<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Das Programm besteht mit dem Büro für Internationale Angelegenheiten (*Superintendência de Relações Internacionais* - SRI) in Zusammenarbeit mit dem Dekanat für Studienangelegenheiten (*Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis* - PROAES), der Euclides-da-Cunha-Stiftung (*Fundação Euclides da Cunha* - FEC), dem Philologischen Institut (EGL) und der Abteilung für moderne Fremdsprachen (GLE). Neben diesen Partnern wird PULE auch von der *Pró-Reitoria de Graduação* (PROGRAD), der *Pró-Reitoria de Extensão* (PROEX) und der *Pró-Reitoria de Administração* (PROAD) unterstützt (Andrade; Pereira 2017). Derzeit werden Kurse in Deutsch, Spanisch, Französisch, Englisch, Italienisch, Russisch und Chinesisch (in Zusammenarbeit mit dem Konfuzius-Institut) angeboten.

<sup>23</sup> Das Programm IsF („Sprachen ohne Grenzen“, ursprünglich *Inglês sem Fronteiras*, „Englisch ohne Grenzen“) wurde von der brasilianischen Bundesregierung konzipiert und durch die Verordnung Nr. 973/2014 an den Bundesuniversitäten und -fachhochschulen implementiert, gefördert vom Bildungsministerium (MEC) über die *Secretaria de Educação Superior* (SESu) und die Förderagentur für Hochschulbildung (CAPES) (vgl. Andrade; Pereira 2017).

<sup>24</sup> Im Original: Trata-se de um projeto de extensão que, além da formação de professores e oferta de cursos de alemão, também tem o objetivo fundamental de fomentar a pesquisa sobre políticas linguísticas, educação pública, ensino de línguas, cultura, materiais de ensino, entre outros temas. Para isso, desenvolve e organiza atividades como debates, colóquios e minicursos, contando com a participação de professores e estudantes da própria universidade, além de convidados de outras instituições.



Das Projekt ist, so Ferreira, von der großen Heterogenität seiner SchülerInnen geprägt, die nicht nur auf die breite Altersgruppe zurückzuführen sei, sondern auch auf die unterschiedlichen kulturellen und sozioökonomischen Hintergründe und die unterschiedlichen Sprachkompetenzen, auch in der Muttersprache. PALEP-Kurse wurden in öffentlichen, kommunalen und staatlichen Schulen sowie in öffentlichen Bibliotheken angeboten. Die teilnehmenden Lehrkräfte des Projekts setzten eigene Materialien ein, die in kritisch-reflexiver Praxis den Bezug auf das im Unterricht und Alltag Erlebte Bezug nehmen sollten.

Der Paradigmenwechsel der Stadt Rio de Janeiro nach der erfolgreichen Bewerbung um die Olympischen Spiele, die Vorbereitungen auf die oben erwähnten Mega-Events sowie die kontinuierliche Internationalisierungspolitik der Bundesregierung hatten vor allem im Bundesstaat Rio de Janeiro ein Klima der Euphorie zur Folge. Das „goldene Jahrzehnt der Mega-Events“ (vgl. Santos; Lins 2018) war für die Regierenden die Möglichkeit, ihre Namen mit dem Fortschritt zu verbinden.

Im Zusammenhang mit der genannten Euphorie und der allgemeinen Tendenz zur Internationalisierung wurden in Rio Projekte zur bilingualen Bildung ins Leben gerufen. Privilegiert wurden dabei allerdings hyper- und superzentrale Sprachen (vgl. Calvet 2002a), während Minderheits- und Grenzsprachen weiterhin vernachlässigt wurden.

Das bereits genannte Programm *Rio Criança Global* umfasste im Jahr 2015 bereits zehn Schulen, in denen Englisch oder Spanisch Bestandteile eines sogenannten bilingualen Curriculums waren.<sup>25</sup> Das Programm *Ensino Médio Intercultural* („Interkulturelle Oberschule“) der Landesregierung von Rio de Janeiro ermöglicht OberstufenschülerInnen durch öffentlich-private Partnerschaften noch heute ein Ganztagsangebot, das auf ihre Eingliederung in den Arbeitsmarkt abzielt. Zu diesem Zweck bietet jede Schule einen Schwerpunkt in einer gewissen Fachrichtung und aufgrund der Vereinbarung mit ausländischen Institutionen die Möglichkeit zum kurzfristigen Austausch (vgl. Vitor 2016). Das Projekt umfasst fünf interkulturell ausgerichtete Schulen.<sup>26</sup> Im Jahr 2015 stellten auch DeutschlehrerInnen der UFF, UFRJ und UERJ ein pädagogisches Projekt zur Umsetzung von Deutschun-

---

<sup>25</sup> Zweisprachige Schulen befinden sich in den folgenden Stadtteilen: Complexo do Alemão (Escola Municipal Professor Afonso Várzea), Pavuna (CIEP Glauber Rocha), Jacarepaguá (Escola Municipal Dyla Sylvia de Sá), Campo Grande (CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda), Ilha do Governador (Escola Municipal Holanda), Humaitá (CIEP Presidente Agostinho Neto), São Cristovão (Escola Municipal Mestre Waldomiro), Padre Miguel (Escola Municipal Mestre André), Marechal Hermes (CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho) und in Santa Cruz (Escola Municipal Professor Zulmira Telles da Costa).

<sup>26</sup> Escola Intercultural Brasil-Turquia, in Duque de Caxias, die sich auf Physik und Informatik sowie Türkisch- und Englischunterricht spezialisiert hat; Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, im Stadtteil Méier, mit Spanisch und einem geisteswissenschaftlichen curricularen Zweig; Escola Intercultural Brasil-Estados Unidos in Nova Iguaçu, mit Englisch und einem Globalisierungsweig; Escola Intercultural Brasil-França in Niterói, mit Französischunterricht und Schwerpunkt Biologie und Umwelt; Escola Intercultural Brasil-China in Niterói, das Mandarin und Englisch sowie einen naturwissenschaftlich-mathematischen Zweig anbietet.

terricht in bilingualen Sekundarschulen im Rahmen von *Ensino Médio Intercultural* vor. Die sogenannte Deutsch-Brasilianische Interkulturelle Schule, deren Schwerpunkt auf dem Sportunterricht lag, wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Bildungssekretariat, dem Goethe-Institut und den drei oben genannten Universitäten, welche beratend zur Seite standen, gegründet. Das Goethe-Institut stellte mit Unterstützung des deutschen Konsulats das Material zur Verfügung. Das Projekt sah auch Stellenausschreibungen für Deutschlehrende vor, um das Lehrpersonal der Einrichtung zu stellen (vgl. Savedra; Liberto et al. 2015). Im selben Jahr fand an der ausgewählten Schule, dem Colégio Estadual Horácio Macedo, ein Pilotkurs in deutscher Sprache statt, in dessen Rahmen zwei Einstiegsklassen unterrichtet wurden. Zu diesem Zweck wurde an der UERJ das PROFAL (*Projeto Formação de Professores e Ensino de Alemão*, „Projekt zum Deutschlehren und zur Ausbildung von Deutschlehrern“) ins Leben gerufen, welches der brasilianisch-deutschen interkulturellen Schule Unterstützung gewährte (vgl. Stanke; Bolacio et al. 2017). Leider war trotz des Engagements der Mitarbeiter aufgrund einer fehlenden langfristigen Planung und der politisch-ökonomischen Krise des Staates die dauerhafte binationale Partnerschaft sowie die Implementierung des bilingualen Schulprofils nicht möglich. Allerdings ist zu konstatieren:

Die deutsche Sprache wurde an der Schule so gut angenommen, dass auch mit dem Ende des Pilotkurses 2015 im Jahr 2016 ein Anfängerkurs und ein Aufbaukurs für diejenigen durchgeführt werden, die den Kurs im Vorjahr besucht haben. Die Deutschkurse werden im Jahresrhythmus angeboten und haben eine Kursdauer von 3 Stunden pro Woche. Die Kurse werden von Germanistikstudenten unter der Aufsicht und Anleitung von Lehrpersonen gehalten. Mittels eines von der UERJ finanzierten Stipendiums erhalten die Studenten eine finanzielle Aufwandsentschädigung. (Stanke; Bolacio et al. 2017: 108)<sup>27</sup>

Noch im Jahr 2015 kulminierten die Projekte an den Universitäten in Zusammenarbeit mit städtischen und staatlichen Schulen im *Primeiro Encontro de Estudantes de Alemão da Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro* (I EAPERJ, „Erstes Treffen der Deutschlernenden an Öffentlichen Schulen des Staates Rio de Janeiro“), einer Zusammenkunft von Deutschlernenden an der Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, Ländliche Bundesuniversität Rio de Janeiro). Es sei erwähnt, dass sich das Goethe-Institut als wichtiger Partner bei der Fortführung dieser Projekte zur Förderung der deutschen Sprache sowie zu deren Expansion in neuen Schulen erwiesen hat. Das Institut unterstützt die Organisation dieser Veranstal-

<sup>27</sup> Im Original: A língua alemã foi tão bem aceita no colégio que, mesmo com o fim do curso piloto de 2015, no ano de 2016, estão sendo oferecidos um curso para iniciantes e um curso de continuação para aqueles que frequentaram o curso do ano anterior. Os cursos de língua alemã são oferecidos anualmente e contam com uma carga horária de 3 horas/aula por semana. As aulas são ministradas por licenciandos em Letras – Português/Alemão sob supervisão e orientação de docentes do quadro permanente e recebem uma bolsa de extensão custeada pela UERJ.

tungen mit Ausbildungsprogrammen und der Bereitstellung von Material, sei es durch Stipendien und Hospitationsprogramme oder durch Lehrbücher für die am Projekt teilnehmenden SchülerInnen (vgl. Ferreira 2019; Stanke; Bolacio 2015).

Im Zuge dieses Treffens gründete eine Gruppe brasilianischer StudentInnen der UFF eine Juniorfirma namens Brasdeutsch. Mit Lehr- und Kulturangeboten<sup>28</sup> will das Unternehmen Deutsch an öffentlichen Schulen im Bundesstaat Rio de Janeiro etablieren. Mit finanzieller Förderung des FAPERJ, einer brasilianischen öffentlichen Stiftung, versorgte Brasdeutsch bereits drei staatliche Schulen mit interkulturellen AGs. Das Jahr 2015 ist auch durch das wachsende Interesse von Studierenden an der deutschen Sprache und Kultur insbesondere in den Naturwissenschaften gekennzeichnet, begleitet von der massiven Förderung über das Programm *Ciência Sem Fronteiras* (vgl. Heitz; Bolacio; Hölldampf 2015). In dem Jahr hat die Gruppe Alemão para fins acadêmicos (APFA, Deutsch für akademische Zwecke), bestehend aus Prof. Dr. Ebal Bolacio (damals UERJ) und der DAAD-Lektorin Dr. Monica Heitz, zusammen mit deutschen Lehrassistenten ein Kursangebot entwickelt, der Studierende mit A2/B1-Kenntnissen als Zielgruppe definiert. Mangels spezifischer Lehrbücher für diese Anforderung entwickelte die Gruppe in 18 Monaten eine Materialsammlung, die den Zweck hatte,

denjenigen Studierenden, die einen Studien- oder Forschungsaufenthalt an einer deutschen Universität wahrnehmen wollen, eine Unterstützung zu sein und den Erfolg dieser Erfahrung zu gewährleisten, indem ihnen umfangreiche Kenntnisse vermittelt werden, die sowohl für den Universitätsalltag als auch für die Einarbeitung in die deutsche Wissenschaftstradition, die sich von der brasilianischen akademischen Welt unterscheidet, erforderlich sind. (Heitz; Bolacio; Hölldampf 2015: 184)<sup>29</sup>

Im Jahr 2016 erweiterte die UERJ das OLEE-Projekt um Partnerschaften mit staatlichen Schulen. Im folgenden Jahr wurde das Projekt nochmals erweitert und bot auch Kurse in der frühkindlichen Bildung an einer städtischen Partnerschule an.

Das Jahr 2016 war jedoch von einer Krise in der Landespolitik geprägt, unter der die Initiativen für das Deutsche spürbar zu leiden hatten. Infolge der Polizeiaktion *Lava Jato*<sup>30</sup> wurden zahlreiche PolitikerInnen verhaftet und verurteilt, unter

<sup>28</sup> Brasdeutsch zeichnete sich in den Folgejahren durch die Organisation von Veranstaltungen zur Diskussion über Bildung und deren Demokratisierung aus, unter anderem: *Forum Brecht e Educação* (2017 und 2018) und das *I Festival do Cinema Alemão das Escolas Públicas* (1. Deutsches Filmfest der Öffentlichen Schulen, 2018).

<sup>29</sup> Im Original: [...] fornecer àqueles alunos que almejavam realizar uma estada de estudos ou pesquisa em uma universidade alemã, subsídios para que essa experiência tivesse condições de ser bem sucedida, fornecendo-lhes conhecimentos acerca dos recursos linguísticos gerais necessários tanto para o cotidiano universitário quanto para uma familiarização com a tradição científica alemã, diferente da encontrada no meio acadêmico brasileiro.

<sup>30</sup> Mit *Lava Jato* sind von der Bundespolizei durchgeführte Ermittlungen in Politik und Wirtschaft gemeint, um Fälle von Korruption, Bestechung und Geldwäsche im Land zu untersuchen.

anderem der ehemalige Gouverneur des Bundesstaates Rio de Janeiro, Sergio Cabral und Geschäftsleute, die das staatliche Erdölunternehmen Petrobras in Korruptionsvorwürfe verwickelten; ebenso hatte die Aktion Einfluss auf „die Beschneidung der Investitionen seitens des staatlichen Unternehmens in der Stadt; de[n] Rückgang der Steuereinnahmen; de[n] Ölpreis – all dies trug dazu bei, dass die Auswirkungen so negativ ausfielen“ (Santos; Lins 2018: 128).<sup>31</sup> Ebenjene Polizeiaktion veranlasste auch den parlamentarischen Staatsstreich gegen die Regierung Dilma Rousseffs, die seit ihrer Amtseinführung von den Medien heftig kritisiert worden war (vgl. Motta 2018). Kurz vor der Absetzung Rousseffs wurde das Programm *Ciência sem Fronteiras* beendet; die Opposition hatte es wegen der hohen Kosten und des umstrittenen Nutzens für die wissenschaftliche Produktion des Landes ausgesetzt. Michel Temer, bis dahin Vizepräsident des Landes, wurde Interimspräsident und präsentierte bereits in den ersten Monaten seiner Regierung ein Paket von vorläufigen Sparmaßnahmen, begründet mit der Reduzierung des Wirtschaftsdefizits und der innenpolitischen Neuordnung (vgl. Silva 2018). Dazu gehörte die Übergangsverordnung Nr. 746/2016, die Englisch zur einzigen Fremdsprache machte, die an Sekundarschulen im Land unterrichtet werden sollte (vgl. Day 2016; Silva 2018; Lagares 2018). Diese vorläufige Maßnahme wurde im folgenden Jahr vom Parlament genehmigt und damit zum Gesetz der Oberschulreform (Nr. 13.415/2017), dem Lei de Reforma do Ensino Médio (vgl. Silva 2018; Lagares 2018).

Angesichts dieses schwierigen Szenarios und der Umsetzung einer Reihe kontroverser Maßnahmen ohne eine breite gesellschaftliche Debatte, die offiziell auf die Lösung der herrschenden politisch-ökonomischen Krise abzielten, kam es zu Rückschritten in der Bildungs- und Mehrsprachigkeitspolitik Brasiliens (vgl. Day 2016).

Die an Universitäten gebundenen Projekte (PALEP, OLEE, BrasDeutsch) organisierten 2017 auch unter erschwerten Bedingungen und mit wenigen Mitteln das II. Kolloquium des PALEP und den II Encontro de Estudantes de Alemão de Escolas Públicas do Rio de Janeiro.

Die Veranstaltung führte eine Gruppe von rund 160 Teilnehmern, welche sich hauptsächlich aus Sekundarschülern aus dem Staat Rio de Janeiro zusammensetzte, in die von der deutschen Kolonisation stark geprägte „kaiserliche Stadt“ Petrópolis. [...] Auf dem Programm standen Konferenzen, Workshops, Präsentationen (szenische Lesungen von Brecht und ein deutscher Volkstanz) und Ausflüge ins Haus des Deutschen Kolonisten und ins Kaiserliche Museum. (Ferreira 2019: 276f.)<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Im Original: A redução dos investimentos da estatal na cidade; a queda da arrecadação; o preço do petróleo – tudo isso contribuiu para que o impacto venha se mostrando tão negativo.

<sup>32</sup> Im Original: O evento levou cerca de 160 participantes, grupo em sua maioria formado por alunos de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, à Cidade Imperial, Petrópolis, marcada fortemente

Im Gegensatz zu den bundesstaatlichen Maßnahmen, die seit 2016 stark eingeschränkt wurden, förderte das Städtische Amt für Bildung (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, kurz SME), zu jener Zeit koordiniert von César Benjamin und bereits unter der Leitung von Bürgermeister Marcelo Crivella, weiterhin den Ausbau des bilingualen Schulprogramms.<sup>33</sup> Das Programm, das nur für die Primarstufe bestimmt war (*Ensino Fundamental I*), entstand 2013 und ist eine Fortsetzung des bereits genannten *Rio, Criança Global* (vgl. Vitor 2016). Obwohl die Initiative nicht so viel Aufmerksamkeit erhielt wie die bisher erwähnten Maßnahmen auf Bundes- und Landesebene, sollte das Jahr 2017 hervorgehoben werden. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Spektrum der in städtischen Schulen angebotenen Sprachen erweitert, darunter fiel auch die deutsche Sprache:

Die Einführung einer neuen Sprache in das Schulcurriculum folgt einigen grundlegenden Richtlinien. Bei den drei Schulen, die die deutsche Sprache implementierten, wird die Einführung schrittweise durchgeführt: Zuerst wird die Zweisprachigkeit im ersten und zweiten Jahr umgesetzt, im Anschluss für die folgenden Jahre fortgesetzt. Die Schulen halten ein Ganztagsangebot mit täglichem Deutschunterricht bereit und verfügen über einen Lehrer, der für die Fachleitung sowie für die Unterstützung der Schulleitung in allen Aspekten des bilingualen Unterrichts zuständig ist. (SME 2018)<sup>34</sup>

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass diese zweisprachigen Schulprojekte sowohl auf städtischer als auch auf Länder-Ebene in ihrer Beschreibung nicht sehr ausführlich auf das eingehen, was sie unter zweisprachiger Bildung verstehen. Das Erlernen der Zielsprache umfasst einen großen Anteil des gesamten Unterrichtsplans und andere Fächer werden in einigen Fällen auch in dieser Sprache angeboten. Es ist deswegen sinnvoll, an dieser Stelle auf den Begriff des „Bilingualismus“ einzugehen.

Baker (1997) unterscheidet schwache und starke Ausformulierungen zweisprachiger Bildung. Demnach wird in einsprachigen sozialen Umfeldern die schwache Zweisprachigkeit gefördert, die als „Allgemeinbildung (mit einer Fremdsprache)“

---

pela colonização alemã. [...] Assim, a programação contou com conferências, oficinas que apresentaram um panorama da música e cultura alemãs, apresentações culturais (leituras dramatizadas de Brecht e apresentação de dança folclórica alemã) e visitas culturais à Casa do Colono Alemão e ao Museu Imperial.

<sup>33</sup> Auf städtischer Ebene gibt es derzeit 25 bilinguale Schulen, neun für Englisch, zwölf für Spanisch, drei für Deutsch und eine für Französisch. Das Ziel der SME für 2019 war ursprünglich, diese Zahl auf 50 zu verdoppeln (SME 2018).

<sup>34</sup> Im Original: A inserção de um novo idioma no modelo de aprendizagem das escolas vai seguir algumas diretrizes básicas. No caso das três unidades que incluíram o idioma alemão, o processo vai ser feito de forma gradual: primeiramente, o bilinguismo será implantado no 1º e no 2º ano, para depois ir avançando aos anos seguintes. As escolas vão funcionar em tempo integral, com uma aula de alemão por dia, e terão um professor de referência, que será responsável por coordenar o ensino e apoiar a direção e a coordenação pedagógica em todos os aspectos relacionados ao ensino bilíngue.

bezeichnet wird und bei der der Lehrplan in der dominanten Sprache mit der Einführung einiger Wochenstunden der Zielsprache umgesetzt wird. Baker kommentiert die Ineffizienz dieses Modells weltweit in Bezug auf die Ausbildung zweisprachiger SprecherInnen und vergleicht es mit der Effektivität von „Nahrungsaufnahme in Tröpfchenform“ (Baker 1997: 225).

Zur Implementierung des neuen Curriculums wurden drei Schulen ausgewählt. Für die engagierten Lehrkräfte, welche zuvor für andere Sprachen zuständig waren, wurden pädagogische und didaktische Umschulungs- und Weiterbildungsprogramme in einer Kooperation zwischen dem Goethe-Institut Rio de Janeiro und der SME organisiert. Außerdem boten DozentInnen aus der Abteilung für Deutsche Sprache der UERJ Kurse an und Hospitationen an der Deutschen Auslandsschule von Rio de Janeiro wurden ermöglicht.

Das zweisprachige deutsche Schulprojekt wurde erfolgreich umgesetzt, jedoch wurde der Bildungssekretär César Benjamin, der das Projekt ins Leben rief, Mitte 2018 entlassen. Aufgrund der mangelnden Kontinuität ist es daher ungewiss, ob die Einrichtungen in dieser Form fortleben werden. Vitor (2016) führt aus:

Was bei den Bildungsprogrammen für das öffentliche Schulnetz deutlich wird, ist der Mangel an präziser Planung und der vorzeitige Abbruch – ein Ausdruck des Verlangens nach kurzfristigen Ergebnissen – durch die verantwortlichen Stellen, was zu einem Mangel an Ressourcen für die Beibehaltung der Programme führt. Darüber hinaus scheinen diese Programme manchmal nicht für die Personen konzipiert zu sein, die Anspruch auf sie haben. Die Interessen hinter der Bildungspolitik haben scheinbar manchmal ein anderes Ziel als die Qualität der Ausbildung der Zielgruppe. Dies führt zu einem schlechten Management der Programme und infolgedessen zu ihrer Ineffektivität. (Vitor 2016: 101)<sup>35</sup>

Obwohl sie mit dem Abbau und Prekarisierung des Bildungssektors konfrontiert sind, haben Lehrkräfte mit den unterschiedlichsten Qualifikationen und ihre Bildungseinrichtungen für die Aufrechterhaltung der laufenden und die Umsetzung neuer Projekte gearbeitet. Ein Beispiel für eine neue Initiative, die trotz der aktuell schwierigen Umfeldbedingungen zu Ergebnissen führte, ist das COLUNI, die Laborschule der UFF, die 2019 Deutschunterricht als zusätzliche Sprache eingeführt hat. Solche Initiativen ermöglichen nicht nur die Demokratisierung dieser Sprache, sondern schaffen auch neue Arbeitsräume für angehende LehrerInnen und AbsolventInnen.

<sup>35</sup> Im Original: O que fica bem claro nos programas educacionais para a rede pública de ensino é a falta de um planejamento preciso e o abandono prematuro – reflexo da sede por resultados a curto prazo – por parte dos órgãos responsáveis, o que leva à falta de recursos para que os programas tenham continuidade. Além disso, por vezes, esses programas não parecem ser pensados para o sujeito que a eles tem direito. Os interesses por trás das políticas educacionais, por vezes, parecem ter outro alvo que não a formação de qualidade dos indivíduos. O que leva a uma má gestão dos programas e como consequência disso, à sua ineficácia.

## 4 Fazit

Der vorliegende Beitrag gibt, basierend auf theoretischen Vorbemerkungen zur Sprachpolitik, einen historischen Überblick zur Entwicklung des Deutschunterrichts im Bundesstaat Rio de Janeiro zwischen 2000 und 2018. Der betrachtete Zeitraum ist von der Entstehung zahlreicher Projekte im fremdsprachendidaktischen Bereich geprägt, Folge von soziopolitisch günstigen Bedingungen, welche der Region zu einer Ausweitung der deutschen Bildungsräume verhalfen.

Auf städtischer und bundesstaatlicher Ebene wurden mehrere Initiativen untersucht, welche auf die Modernisierung des Staates in Hinblick auf die stattfindenden Mega-Events wie die Olympischen Spiele abzielten, während auf föderaler Ebene Investitionen zur Internationalisierung der Wissenschaft getätigt wurden. Es wurde deutlich, dass Großereignisse die Sprachenpolitik durchaus beeinflussen können. Nichtsdestotrotz entstand in diesem Zusammenhang kein nachhaltiges Bildungskonzept für die Sprachen in der staatlichen Schulpolitik, sondern vielmehr ein Produkt der amtierenden Führungskräfte, das sich nicht als langfristig gewährleisteteter sozialer Gewinn wahrnehmen lässt. Da die Maßnahmen jedoch meist kurzfristig angelegt waren, sind sie auf lange Sicht nicht von nachhaltigem Nutzen für die Bürger.

Sichtbar wurde, dass Lehrerinnen und Lehrer, die mit didaktischen Erweiterungsprojekten der Hochschule verbunden sind, als wichtige glottopolitische Akteure bei der Förderung des Zugangs zur deutschen Sprache in historisch benachteiligten Bereichen hervortreten. Unter diesen neuen Bedingungen, in denen Unterricht stattfindet, sucht die deutsche Sprache ihren Platz innerhalb der betrachteten Projekte und Initiativen, die es nicht nur möglich machen, mehr Arbeitsplätze zu schaffen, sondern auch den Zugang zu Deutsch gleichberechtigter zu gestalten. Darüber hinaus ermöglicht die Fremdsprache als Teil des Curriculums den SchülerInnen, einen neuen Blick auf seine Realität zu werfen, Toleranz gegenüber kulturellen und sprachlichen Gruppen zu lernen, die menschliche Vielfalt zu schätzen und eine hybride Identität anzunehmen (vgl. Canclini 2011).

## Literatur

- Andrade, Camila Souza de; Pereira, Telma (2017): PULE e IsF – Ações e Políticas Linguísticas Universitárias em Contexto de Internacionalização Acadêmica. In: *Anais do VIII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF*. Bd. 1, 112-121. Online: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Ling/article/view/882> (Stand 31.06.2018).
- Bagno, Marcos (2017): Mercado Linguístico. In: Bagno, Marcos (Hg.): *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 272-274.
- Baker, Colin (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Globalização – as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, Pierre (2008): *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP.
- Calvet, Louis-Jean (2002a): *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Les Editions Plon.
- Calvet, Louis-Jean (2002b): *Linguistique et colonialisme*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Calvet, Louis-Jean (2007): *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Canclini, Néstor Garcia (2011): *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Couto, Letícia Coroa do (2012): Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. In: *História do Ensino de Línguas no Brasil* 6, 1. Online: [www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=199:sobrevoos-pela-historia-%20do-ensino-de-alemao-le-no-brasil&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=199:sobrevoos-pela-historia-%20do-ensino-de-alemao-le-no-brasil&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17) (Stand 28.06.2020).
- DAAD (2015): *Vier Jahre Ciência sem Fronteiras Alemanha – Bilanz einer Erfolgsgeschichte*. Online: [https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/csf\\_bilanzbrochure.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/csf_bilanzbrochure.pdf) (Stand 28.06.2020).
- Day, Kelly Cristina Nascimento (2016): Políticas Linguísticas Educativas: efeitos da Contemporaneidade. In: *Letras Escreve* 6, 2, 39-54. Online: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3098/pdf> (Stand 31.06.2019).
- Ferreira, Francisco (2000): Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: Henriques, Ricardo (Hg.): *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.



- Ferreira, Mergenfel A. Vaz (2018): Projeto Aula de Línguas em Espaços Públicos (PALEP): refletindo entraves práticos e metodológicos. In: Montez, Luiz Barros (Hg.): *Crise social brasileira e suas representações acadêmicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 139-164.
- Ferreira, Mergenfel A. Vaz (2019): O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana C.; Pereira, Rogéria C. (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 265-282.
- Guespin, Louis; Marcellesi, Jean-Baptiste (1986): Pour la glottopolitique. In: *Langages* 21, 83, 5-34. Online: [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1986\\_num\\_21\\_83\\_2493](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493) (Stand 31.06.2020).
- Heitz, Monica; Bolacio, Ebal; Hölldampf, Katja (2015): Alemão para fins acadêmicos - um curso voltado à prática linguística e cultural para os níveis A2/B1. In: Moura, Magali; Saliés, Tânia Gastão; Stanke, Roberta Sol; Bolacio, Ebal (Hg.): *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*, Bd. 2. Rio de Janeiro, Letra Capital, 183-200.
- Lagares, Xoán (2018): *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lopes, Cristina Fernandes (2017): *Conflitos discursivos em torno do Programa Rio Criança Global e o ensino de espanhol como língua estrangeira no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ. Online: <https://drive.google.com/file/d/1Y9-VaoCHNoZEboQNF24MTXcv3knFzS9V/view> (Stand 15.12.2020).
- Maaß, Kurt-Jürgen (2015): Vielfältige Umsetzungen – Ziele und Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos, 47-54.
- Motta, Rodrigo Patto Sá (2018): O lulismo e os governos do PT: ascensão e queda. In: Ferreira, Jorge; Delgado, Lucília Almeida Neves de (Hg.): *O tempo da Nova República - da transição democrática à crise política de 2016 - Quinta República (1985-2016)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 415-445.
- Pereira, Telma (2006): *O Ensino de Línguas Estrangeiras como um fator de Inclusão Social – o desafio da Francofonia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Online: [www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9612@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9612@1) (Stand 09.03.2020).
- Rajagopalan, Kanavillil (2005): A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Lacoste, Yves (Hg.): *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 135-159.

- Santos, Maria Helena Carmo; Lins, Flávio (2018): Rio de Janeiro pós-Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: de cidade-megaevento ao caos da violência urbana - que legado é esse? In: *Communicare* 18, 1, 116-129. Online: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/Artigo-6.pdf> (Stand 31.06.2020).
- Savedra, Mônica; Liberto, Heloísa; Stanke, Roberta; Vaz, Merguenfel; Bolacio, Ebal; Montês, Luís (2015): *Projeto pedagógico para a implementação do ensino de alemão em escolas bilíngues do ensino médio no contexto do programa dupla escola da SEEDUC*. [Entwurf]. Rio de Janeiro: UFF, UFRJ, UERJ.
- Silva, Marcus Vinicius da (2018): (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. In: *Diálogos (RevDia)* 6, 2, 1-15. Online: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894/html> (Stand 31.06.2020).
- SME (2018): *Secretaria Municipal de Educação amplia número de escolas bilíngues*. Online: <http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=7697800> (Stand 31.06.2020).
- Stanke, Roberta; Bolacio, Ebal (2015): O Ensino de Alemão no Ambiente Escolar e a Formação de Professores. In: *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, 326-334. Online: <http://docplayer.com.br/19139402-O-ensino-de-alemao-no-ambiente-escolar-e-a-formacao-de-professores.html> (Stand 31.06.2020).
- Stanke, Roberta; Bolacio, Ebal; Marques-Schäfer, Gabriela; Moura, Magali (2017): A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana C.; Pereira, Rogéria C. (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário: Modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 103-121.
- Vitor, Ana Dulce Moraes Albuquerque (2016): *Educação Bilingue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro*. Niterói: UFF. Online: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3833/1/DISSERTACAO%20FINAL%20UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20FLUMINENSE.pdf> (Stand 10.05.2020).
- Voerkel, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online: [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644) (Stand 13.03.2020).

# Germanistik im Norden und Nordosten Brasiliens: Zwischen Lehrerausbildung und DaF-Unterricht

*Rogéria Costa Pereira*

Já desde o século XIX o idioma alemão faz parte da cultura cotidiana no Sul do Brasil, fato motivado pela presença dos imigrantes falantes dessa língua. No início do século XX havia especialmente nessa região uma alta demanda por professores de alemão e, portanto, as universidades locais oferecem estudos de Germanística há várias décadas. Também no Norte e Nordeste do Brasil são oferecidos estudos germanísticos há mais de 50 anos, porém essa história ainda é relativamente desconhecida. O presente artigo tem como objetivo, então, fornecer uma visão geral da história desses estudos nas universidades do Norte e Nordeste do Brasil, suas origens e seu desenvolvimento entre a formação de professores (Licenciatura em Letras - Alemão) e cursos de língua alemã para estudantes de todas as disciplinas (Extensão). Após uma apresentação da situação da oferta atual, serão discutidos os desafios e perspectivas para o ensino do alemão no ensino superior nessas regiões do Brasil.

## 1 Einleitung

Die Geschichte des Deutschunterrichts in Brasilien hängt eng mit der Einwanderungsgeschichte zusammen. In Südbrasilien gab es sowohl auf dem Land als auch in den Städten seit Mitte des 19. Jahrhunderts Schulen für Kinder deutscher Einwanderer<sup>1</sup> (vgl. Kaufmann 2003; Uphoff 2011). In diesem Kontext trug die Grün-

---

<sup>1</sup> Personenbezeichnungen in der generischen maskulinen Form beziehen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter. Die Verwendung dieser unterliegt deswegen keiner ideologischen Auffassung, sondern folgt lediglich Aspekten der Sprachökonomie, Stilistik und der besseren Lesbarkeit.

derung des „Deutschen Evangelischen Lehrerseminars“ im Jahr 1909 zur Professionalisierung der Lehrerausbildung in Brasilien bei (vgl. Voerkerl 2017a: 77). Laut Rosenthal (1967: 318) gibt es Germanistikstudien<sup>2</sup> in Brasilien seit 1939 und diese „bestand[en] 1960 als Lehrfach in vierundvierzig der zweiundsechzig existierenden Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras des Landes“. Schon im Jahr 1942 gab es an der Faculdade de Filosofia da Bahia, im Nordosten Brasiliens, einen germanistischen Lehrstuhl<sup>3</sup>, der Deutsch als Pflichtnebfach für Anglisten anbot (vgl. Voerkerl 2017a: 224; Fonseca 2017: 86). Mit diesem Lehrstuhl wurde der erste Grundstein für Germanistikstudien in den Regionen Norden und Nordosten gelegt, deren Entstehungsgeschichte in einem Land von der Dimension und Vielfalt Brasiliens noch relativ unbekannt ist. Der jüngste Versuch, diese Geschichte zu dokumentieren und einem breiten Publikum zur Verfügung zu stellen, geschah durch das Buch *O ensino de alemão em contexto universitário* (Uphoff; Leipnitz; Arantes; Costa 2017), das u.a. als Informationsquelle für den vorliegenden Text dient.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt strukturiert: zuerst werden einige Daten zu beiden Regionen vorgestellt, um den geographischen Kontext besser zu verstehen. Danach wird ein allgemeiner Überblick über die Entstehung der entsprechenden brasilianischen Universitäten gegeben. Anschließend wird eine Übersicht über die Geschichte der Germanistikstudien an den Hochschulen im Norden und Nordosten Brasiliens präsentiert und erläutert, wie diese Studien zwischen Lehramt (*Licenciatura em Letras – Alemão*), Bachelor (*Bacharelado*) und Sprachkursen für Studierende aller Fachrichtungen (*Extensão*) entstanden sind und weiterentwickelt wurden. Zum Schluss werden die aktuelle Situation dieser Kurse geschildert und die Herausforderungen und Perspektiven für die Vermittlung des Deutschen im Hochschulbereich in diesen Regionen diskutiert.

## 2 Norden und Nordosten Brasiliens – Daten und Fakten

Brasilien ist mit circa 210 Millionen<sup>4</sup> Einwohnern und etwa 8,5 Millionen km<sup>2</sup> Fläche das fünftgrößte Land der Welt. Das Land ist in fünf geostatistische Regionen aufgeteilt, die in 26 Bundesstaaten und einen Bundesdistrikt gegliedert sind. In Abbildung 1 sind die fünf Regionen sowie die Namen der Bundesstaaten aufgelistet.

<sup>2</sup> Vgl. Voerkels Diskussion und Darstellung, „dass es schwer ist, die Deutschstudiengänge in Brasilien klar zu fassen und zu benennen: Weder „Germanistik“ noch „Deutsch als Fremdsprache“ würden das Fach ausreichend beschreiben“ (2017a: 221). Aus diesem Grund verwenden wir in diesem Artikel weitgehend den Terminus Germanistikstudium, der unseres Erachtens der Arbeit an den verschiedenen Universitäten am nächsten kommt (vgl. auch Kaufmann 2003: 35), jedoch stets die fremdphilologische Perspektive mit einschließt.

<sup>3</sup> Der Begriff „Lehrstuhl“ galt in den Universitäten in Brasilien bis zu seiner offiziellen Auflösung im Jahr 1968 (vgl. Fávero 2006: 24). Während in Deutschland ein Lehrstuhl von einem habilitierten Professor besetzt wird und sich Forschungsaufgaben widmet, handelte es sich in der brasilianischen Hochschulstruktur um eine Dozententstelle.

<sup>4</sup> Vgl. Daten des brasilianischen Statistikamtes IBGE (Stand 2019).



**Abb. 1:** Geostatistische Regionen Brasiliens<sup>5</sup>

Im Norden, der circa 45% der Gesamtfläche des Landes einnimmt, leben nur etwa 8% der gesamten brasilianischen Bevölkerung auf sieben Bundesstaaten verteilt. Der Nordosten mit neun Bundesstaaten ist die am zweitdichtesten bevölkerte Region Brasiliens (mit ca. 57 Millionen Einwohnern) und entspricht 18% der Landesfläche. Unter den 14 größten Städten des Landes befinden sich zwei im Norden (Manaus und Belém) und fünf im Nordosten (Salvador, Fortaleza, Recife, São Luis und Maceió).<sup>6</sup> Aufgrund solcher Zahlen spielen beide Regionen eine wichtige Rolle in der Entwicklung Brasiliens und gehören selbstverständlich zu jedem Bericht über das Land dazu.

<sup>5</sup> Brasilianische Karte von TUBS unter Creative Common License CC BY-SA 3.0: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brazil\\_administrative\\_divisions\\_\(regions%2Bstates\)\\_-\\_de\\_-\\_colored.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brazil_administrative_divisions_(regions%2Bstates)_-_de_-_colored.svg) (Stand 20.09.2019).

<sup>6</sup> Vgl. <https://oglobo.globo.com/brasil/ibge-populacao-brasileira-ultrapassa-210-milhoes-de-habitantes-23910267> (Stand 20.09.2019).

### 3 Struktur der Hochschularbeit in Brasilien

Das brasilianische Hochschulwesen ist in seiner Organisation verhältnismäßig jung (vgl. Müller 2013). Die ersten Fakultäten in Brasilien sind erst im 19. Jahrhundert im Nordosten entstanden, wie z.B. 1808 die Medizinische Fakultät in Salvador (Bundesstaat Bahia) und 1827 die Juristische Fakultät in Olinda (Bundesstaat Pernambuco). Erst im 20. Jahrhundert, betont Müller (2013: 149), „entstehen in Brasilien durch die Zusammenlegung von Einzelfakultäten Universitäten im eigentlichen Sinne“. Mendonça (2005) berichtet, dass zwischen 1909 und 1912 drei Universitäten gegründet wurden, die als „vorübergehende Universitäten“ bekannt wurden, da sie nur ein paar Jahre Bestand hatten: zwischen 1909 und 1926 die Universidade de Manaus, zwischen 1911 und 1917 die Universidade de São Paulo und zwischen 1912 und 1915 die Universidade do Paraná. 1920 ist in Rio de Janeiro die erste brasilianische Universität entstanden, die bis heute eine der größten des Landes darstellt: die Universidade do Rio de Janeiro (heute Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Erst über 30 Jahre nach dem ersten Versuch, in Manaus eine Universität zu gründen, ist 1946 die zweite Universität in den beiden betreffenden Regionen entstanden: die Universidade da Bahia, heute Universidade Federal da Bahia, die seit ihrer Errichtung ein Germanistikstudium anbietet (vgl. Abschnitt 5).

Die brasilianische Verfassung von 1988 formuliert in ihrem Artikel 207, dass „die Universitäten das Prinzip der Untrennbarkeit von Lehre (*Ensino*), Forschung (*Pesquisa*) und *Extensão*<sup>7</sup> verfolgen“ (Brasil 1988 [2016]). Dementsprechend müssen die drei sogenannten Säulen der universitären Arbeit gleichgesetzt werden, sonst verstoßen die Hochschulen gegen das Gesetz (vgl. Moita; Andrade 2009: 269). Die öffentlichen Hochschulen werden entweder von der Bundesregierung (*Universidade Federal*), von den Landesregierungen (*Universidade Estadual*) oder von städtischen Gemeinden getragen. Dazu kommen zahlreiche private Hochschulen, an denen 2018 drei Viertel der brasilianischen Studierenden eingeschrieben waren (vgl. INEP 2019: 18).

An den brasilianischen Universitäten muss man im grundständigen Studium, der sogenannten *Graduação* (die meist 4 Jahre dauert), zwischen folgenden Abschlüssen unterscheiden: Bachelor, berufsbildendem Abschluss (*Tecnólogo*) oder Lehramt (*Licenciatura*). In der sogenannten *Pós-Graduação* muss man differenzieren zwischen der *pós-graduação lato sensu* (der *Especialização*, die eher einem Aufbaustudium oder einem MBA entspricht<sup>8</sup>) und der *pós-graduação strictu sensu*, die zu dem

<sup>7</sup> Die in Brasilien existierende *Extensão* fasst verschiedene Angebote für die akademische und nicht-akademische Gemeinschaft zusammen: Sprachkurse, Projekte an Schulen, Erwachsenenbildung, berufsbegleitende Weiterbildung, politische Bildung, soziale Projekte in verschiedenen Organisationen, kulturelle und akademische Veranstaltungen u.v.m. (vgl. z.B. DAAD 2009: 13 und Voerkerl 2017a: 211).

<sup>8</sup> In Brasilien unterscheidet man zwischen MBA und Master: Der erste ist laut Regelung des Bildungsministeriums (MEC) meist ein Kurs mit einer Mindesdauer von 360 Stunden, der auf die Weiterbildung und Qualifizierung von Fachleuten abzielt und mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Master- und Promotionsprogramme haben eher die Ausbildung von Forschern als Ziel und werden

akademischem Titel *Mestrado* (Master) und zur Promotion führt (vgl. DAAD 2018: 20). Forschung wird vor allem an öffentlichen Universitäten betrieben, in denen auch die meisten Master- und Promotionsprogramme zu finden sind. Private Einrichtungen betreiben meistens nur Lehre auf der Ebene der grundständigen Studiengänge.

Wenn man diese Struktur mit der deutschen vergleicht, stellt man außerdem fest, dass die brasilianische *Extensão* „ein umfangreich[er]es Portfolio in der Erwachsenenbildung, in der politischen Bildung, in sozialen Projekten, in berufs begleitender Weiterbildung u.v.m.“ zur Verfügung stellt (DAAD 2009: 13). Die *Extensão* verhilft der hochschulischen Arbeit über verschiedene Projekte zu großer Sichtbarkeit und ist darüber hinaus auch eine Möglichkeit, Drittmittel zu generieren (ebd.). Besonders beliebt als *Extensão*-Programme sind Sprachkurse, die Studierenden aller Fachrichtungen und der Öffentlichkeit angeboten werden. Oft ermöglichen diese Kurse Lehramtsstudierenden, unter Betreuung von Hochschullehrenden ihre ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen zu sammeln. Diese Praktika werden meistens auch durch ein Universitätsstipendium finanziert und sind außerdem eine Möglichkeit, Forschung zu betreiben bzw. Forschungsergebnisse direkt umzusetzen (vgl. Voerkerl 2017a: 211).

#### 4 Deutsch im brasilianischen Hochschulkontext

Deutsch wird schon seit den 1940er Jahren des letzten Jahrhunderts an den brasilianischen Hochschulen angeboten, allerdings ursprünglich als Pflichtnebenfach für Anglisten im Studiengang „Anglogermanische Studien“ (vgl. Fonseca 2017: 86; Rosenthal 1967: 318f.; Uphoff; Perez 2015: 14). Wie bereits erwähnt, existierte Germanistik als Lehrfach in circa 70% der 1960 existierenden *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras* des Landes, aber schon im Jahre 1965 ist „die Zahl der germanistischen Seminare auf dreißig gesunken“, da zu dieser Zeit die Germanistik „von ihrer Koppelung mit der Anglistik gelöst wurde“ (Rosenthal 1967: 319). Durch diese Wende, so der Autor, konnte Germanistik zum Studienschwerpunkt für Studierende werden und es konnten „somit größere Anforderungen an die angehenden brasilianischen Germanisten gestellt werden“ (ebd.). Von Beginn an wird die größte Herausforderung der brasilianischen Germanistik darin gesehen, dass die Mehrheit der Absolventen das Studium ohne Vorkenntnisse des Deutschen anfängt (vgl. Rosenthal 1967: 319; Heise; Aron 1994: 11; Kaufmann 2003: 34). Diese Ansicht wurde in den letzten Jahren aufgrund empirischer Erhebungen jedoch hinterfragt, nach denen über 80% der Germanistikstudierenden im Süden Brasiliens Vorkenntnisse der deutschen Sprache mitbringen, was durch die hohe Zahl deutschsprachiger Einwanderer in dieser Region zu erklären ist. Im Rest des Lan-

---

mit einem Diplom abgeschlossen. Vgl. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu> (Stand 06.03.2020).

des haben immerhin etwa 40% der Studierenden sprachliche Vorkenntnisse vor dem Studium, allerdings eher auf elementarem Niveau (vgl. Voerkel 2017b: 309f.).

In Brasilien muss man verschiedene Angebote von Germanistikstudien unterscheiden, die meistens unter den sogenannten *Letras*-Studiengängen<sup>9</sup> beheimatet sind: Deutsch mit Lehramtsabschluss (mit Doppelabschluss in der portugiesischen und in der deutschen Sprache oder Abschluss nur in deutscher Sprache), Übersetzerausbildung und Sprachkurse für Hörer aller Fakultäten (vgl. Kaufmann 2003: 34f.; Evangelista 2011: 6; Voerkel 2017a: 219f.). Kaufmann (2003: 35) weist außerdem darauf hin, dass die *Letras*-Studiengänge „zwar nominell Übersetzer und Deutschlehrer ausbilden, ihr Studienplan jedoch eher einem deutschen Germanistikstudium ähnelt als dem Studium an einem universitären Übersetzerinstitut oder einer pädagogischen Hochschule in Deutschland“.

Der aktuelle Umfang des Angebotes an brasilianischen Germanistikstudien wurde z.B. von Evangelista (2011: 2) und Voerkel (2017a: 55) erhoben und beträgt 17 Universitäten in ganz Brasilien, ungefähr die Hälfte des von Rosenthal (1967) genannten Angebots im Jahre 1960. In einer ausführlichen Erhebung stellt Voerkel (2017a: 225) Folgendes fest: „Von den insgesamt 17 Institutionen, die eigenständige Deutschstudiengänge anbieten, sind 15 öffentlich (zehn Bundesuniversitäten, fünf Landesuniversitäten) und zwei privat (eine Gemeindeuniversität und ein Hochschulinstitut)“. Es gibt außerdem an einigen Universitäten das Angebot, Deutsch als Wahlfach im Übersetzerstudium zu studieren, wie z. B. an der Universidade Federal da Paraíba (UFPB).<sup>10</sup> In ganz Brasilien wird Deutsch an Sprachenzentren (*Extensão*-Programmen) für Studenten aller Fachrichtungen angeboten, allerdings fast ausschließlich an öffentlichen Hochschulen. Zu diesem Angebot kommen seit 2016 Online-Sprachkurse im Programm *Alemão sem Fronteiras - AsF* (Deutsch ohne Grenzen) hinzu, welche von der brasilianischen Regierung in Zusammenarbeit mit dem DAAD und der Deutsch-Uni Online (DUO) angeboten werden (vgl. DAAD 2018: 34).<sup>11</sup>

Im nächsten Abschnitt beschäftigen wir uns mit den Hochschulen im Norden und Nordosten, die ein Germanistikstudium und/oder Deutsch als Wahlfach bzw. Sprachkurs für Hörer aller Fakultäten anbieten.

<sup>9</sup> *Letras* ist die in Lateinamerika übliche Bezeichnung von Studiengängen der Sprach- und Literaturwissenschaft.

<sup>10</sup> Vgl. Bühler; Pereira; Lucena (2015) und Leipnitz (2017).

<sup>11</sup> Vgl. die Diskussion über die jetzige Situation des Angebots im Abschnitt 5.



## 5 Deutsch an den Hochschulen im Norden und Nordosten

In den Recherchen für den vorliegenden Text wurden 18 Hochschulen im Norden und Nordosten Brasiliens gefunden, die Deutsch entweder als eigenständigen Studiengang oder als Sprachkurs anbieten bzw. angeboten haben.<sup>12</sup> Diese Daten sind das Ergebnis einer Kombination von Literaturrecherchen, E-Mail-Anfragen bei den einzelnen Institutionen und Informationen aus dem Internet (Facebook- und Internetseiten der jeweiligen Institutionen). Die Erhebung fand zwischen September 2018 und Juli 2019 statt und dabei wurde versucht, sämtliche Institutionen zu ermitteln, die zwischen 2016 und 2019 entweder ein Germanistikstudium, Deutsch als Wahlfach oder als Sprachkurs anboten. Die meisten sind Bundesuniversitäten, die im Norden oder Nordosten Brasiliens in den 1950er oder Anfang der 1960er Jahre gegründet wurden (vgl. Tabelle 1). Vier davon sind Hochschulen, die von den Bundesländern finanziert werden und während der 1970er und 1980er Jahre gegründet wurden (Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Piauí e Universidade do Estado da Bahia). Die drei jüngsten Institutionen wurden erst in den 2000er Jahren gegründet und werden von der Bundesregierung finanziert.

**Tab. 1:** Gründungsjahr der Hochschulen mit Deutschangebot

Hochschule	Gründungsjahr
<b>Norden</b>	
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	1990
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	1973
Universidade Federal do Pará (UFPA)	1957
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	2008
Universidade Federal de Tocantins (UFT)	2000
<b>Nordosten</b>	
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	1952
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1955
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1958
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1954
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1975
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	1984

<sup>12</sup> Drei der 18 Sprachkurse wurden nur über kurze Zeit an folgenden Universitäten angeboten: im Norden an der Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) und im Nordosten an der *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB) und an der Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Hochschule	Gründungsjahr
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1966
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1961
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1963
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1946
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1946
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2006
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	1983

An keiner privaten Hochschule im Norden oder im Nordosten wird Deutsch angeboten, auch nicht als Sprachkurs, was deutlich die Situation in ganz Brasilien widerspiegelt: private Hochschulen arbeiten gewinnorientiert und richten ihr Interesse vornehmlich an den Arbeitsmarktbedürfnissen aus. Diese Situation hängt meiner Ansicht u.a. mit dem schlechten Ansehen des Lehrerberufs in Brasilien zusammen: Mangelnde Anerkennung, niedrige Löhne, überdurchschnittliche Arbeitszeiten und eine hohe Rate an Depressionen und anderen berufsbedingten Erkrankungen wirken sich ungünstig auf die Motivation junger Leute aus, Lehrer zu werden (vgl. Elacqua et al. 2018: 45ff.). Da das Berufsimago die Berufswahl stark beeinflussen kann, sehen viele private Hochschulen nicht ein, in Kurse zu investieren, die keine hohe Nachfrage versprechen. In einer empirischen Untersuchung über die Arbeitssituation von Germanistikabsolventen in Brasilien diskutiert Voerkel (2017b) z.B. den gängigen Mythos, dass die Absolventen nur sehr schwer eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt finden. Seine Daten zeigen, dass die meisten angehenden Lehrenden schon Praxiserfahrung als Lehrkräfte mitbringen, allerdings nur eine Minderheit einen festen Arbeitsplatz mit einer stabilen Arbeitsperspektive (vgl. Voerkel 2017b: 312) bekommt, was sich sicherlich auf die Größe des Angebots an Germanistikstudien in Brasilien auswirkt. Deutsch als Studiengang im Norden und Nordosten steht im nächsten Abschnitt im Mittelpunkt.

## 5.1 Deutsch als Studiengang

Wie bereits erwähnt, wurde der erste deutsche Lehrstuhl 1942 als Fach im anglo-germanischen Studium an der heutigen Universidade Federal da Bahia (UFBA) angeboten. Fonseca (2017: 86), Leipzig (2017: 76) und Pereira; Cruz Romão (2017: 54) berichten, dass deutsche Lehrstühle an den Bundesuniversitäten Bahia, Paraíba und Ceará respektive auch im Rahmen eines anglogermanischen Studiums entstanden sind. Über solche Entwicklungen wurde schon von Rosenthal (1967) und Uphoff; Perez (2015) berichtet und sie gehören zur Entstehungsgeschichte des Faches in ganz Brasilien. Tabelle 2 zeigt das Angebot zur deutschen Sprache an

den Hochschulen, geordnet nach den Optionen Graduierung (Lehramt, Bachelor), Extensão und *Alemão sem Fronteiras-AsF* (Deutsch ohne Grenzen).<sup>13</sup>

**Tab. 2:** Deutschangebote an den Hochschulen im Norden und Nordosten Brasiliens

Universität	Graduierung	Extensão-Programm	AsF
<b>Norden</b>			
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)		<i>Língua e cultura alemã – falar alemão no Oiapoque</i>	nein
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)		Escola Superior de Tecnologia (EST/UEA)	nein
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Lehramtsabschluss nur in deutscher Sprache	Casa de Estudos Germânicos	ja
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)		Centro de Idiomas	nein
Universidade Federal de Tocantins (UFT)		Centro de Idiomas	nein
<b>Nordosten</b>			
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)		Central de Línguas Estrangeiras	ja
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Bachelor-Übersetzung; Deutsch als Wahlfach	Departamento de Mediações Interculturais	nein
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Wahlfach: Deutsch für Hörer aller Fakultäten	Instituto Ágora	ja
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Lehramt: Doppelabschluss in Portugiesisch und Deutsch	Casa de Cultura Alemã	ja
	Wahlfach: Deutsch für Hörer aller Fakultäten		
Universidade Estadual do Ceará (UECE)		Centro de Línguas	nein
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)		Núcleo de Línguas e Literaturas (NULLE)	nein
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Wahlfach ( <i>Letras</i> -Studierende): Deutsche Sprache und Kultur	Núcleo de Cultura Linguística	nein

<sup>13</sup> Online-Kurs im Programm *Idiomas sem Fronteiras* (Sprachen ohne Grenzen), in dessen Rahmen u.a. Deutsch für das akademische Publikum angeboten wird (vgl. 5.2).

Universität	Graduierung	<i>Extensão-Programm</i>	AsF
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)		Casas de Cultura	nein
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Wahlfach: 3 Lesekurse	<i>Extensão</i> -Kurs im Jahr 2016	nein
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Wahlfach: Deutsch I bis Deutsch IV	Núcleo de Línguas e Culturas Curso de Línguas Popular Aberto à Comunidade	nein
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Lehramt: Doppelabschluss in Portugiesisch und Deutsch Bachelor: Abschluss nur in Deutsch	Núcleo Permanente de Extensão em Letras Programa de Proficiência em Língua Alemã (nur für Universitätsangestellte und -studenten)	ja
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)		Erwähnung, aber keine aktuelle Information	nein
<i>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</i> (UFRB)		Grundkurs Deutsch	nein

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass an drei Universitäten der Region Norden/Nordosten Deutschlehrende ausgebildet werden, das Angebot aber unterschiedlich strukturiert ist: Nur an der UFPA gibt es die Möglichkeit, Deutsch als Lehramt als Einzelstudiengang abzuschließen. An der UFBA gibt es auch ein solches Angebot, allerdings als Bachelorstudium, im Rahmen dessen Forscher, Übersetzer und Verlagslektoren im Bereich der modernen oder klassischen Fremdsprachen und deren Kulturen bzw. Literaturen ausgebildet werden.<sup>14</sup> Ähnliche Informationen sind auf der Webseite der UFPA zu finden und daraus kann entnommen werden, dass die Absolventen auch als Übersetzer, Verlagslektor oder -korrektor arbeiten können.<sup>15</sup> Dabei ist festzustellen, dass die Beschreibung möglicher Berufsfelder häufig eher illustrativ als tatsächlich evidenzbasiert ist.

Sowohl an der UFC als auch an der UFBA besteht die Möglichkeit, einen Doppel-Lehramtsabschluss in deutscher und in portugiesischer Sprache zu erlangen. Beide Universitäten weisen darauf hin, dass in diesem Studiengang Lehrkräfte für Portugiesisch und Deutsch mit Schwerpunkt Literaturwissenschaft ausgebildet

<sup>14</sup> Vgl. Informationen auf der Internetseite der Universität: <https://colegiadosdeletras.ufba.br/letras-vern%C3%A1culas-com-1%C3%ADngua-estrangeira> (Stand 06.03.2020).

<sup>15</sup> Vgl. <https://ascom.ufpa.br/index.php/cursos-da-ufpa/541-letras-lingua-alema> (Stand 25.06.2019).

werden und insbesondere an Grund- und Oberschulen arbeiten sollen.<sup>16</sup> Insgesamt gibt es in der gesamten Region Norden/Nordosten vier Deutschstudiengänge (je nach Abschluss Lehramt oder Bachelor). Eine umfassende Darstellung der Lehrerausbildungssituation in Brasilien gibt Voerke (2017a: 76ff.).

Im Nordosten haben die Studierenden an fünf Hochschulen die Chance, Deutsch als Wahlfach (*disciplina optativa*) zu lernen: sie können entweder das Niveau A1 bzw. A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erreichen oder einen Lesekurs besuchen. Allerdings fehlen Informationen darüber, ob die in den *Projetos Pedagógicos*<sup>17</sup> vorgesehenen Angebote der UFMA<sup>18</sup> und UFPE<sup>19</sup> tatsächlich stattfinden. Einen besonderen Fall stellt das Angebot an der UFPB dar, die Deutsch seit 2009 als Wahlfach für den Übersetzerstudiengang anbietet (vgl. Leipnitz 2017: 78). Diese Hochschule hat jedoch eine längere Tradition mit Deutsch als *Extensão*-Kurs, der im nächsten Abschnitt diskutiert wird. Obwohl die *Extensão*-Kurse die größte Angebotsgruppe in der gesamten Region Norden/Nordosten darstellen, wurde bis dato noch wenig über ihre Situation geforscht.

## 5.2 Deutsch nicht nur als Studiengang: die *Extensão*-Angebote im Norden und Nordosten

Zwischen 2011 und 2016 setzte die brasilianische Regierung das Stipendienprogramm *Ciência sem Fronteiras - CsF* (Wissenschaft ohne Grenzen) um, das es brasilianischen Studierenden, Doktoranden und Forschern ermöglichte, außerhalb Brasiliens zu studieren bzw. zu arbeiten (vgl. DAAD 2015). Besonders kleinere Universitäten wurden dadurch ermutigt, Sprachenzentren aufzubauen, um der Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen gerecht zu werden. In diesem Kontext haben *Extensão*-Programme dazu beitragen, den Zugang zu Fremdsprachkursen besonders für das akademische Publikum zu erleichtern. Trotzdem überstieg die enorme Nachfrage von CsF-Kandidaten das Angebot von Präsenzsprachkursen in den Hochschulen bei weitem, was die brasilianische Regierung dazu brachte, das Programm *Idiomas sem Fronteiras* (Sprachen ohne Grenzen) ins Leben zu rufen, in dessen Rahmen Online-Kurse für Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Spanisch, Portugiesisch als Fremdsprache und Deutsch für das akademische Publikum angeboten wurden.<sup>20</sup> Das CsF-Programm wurde 2015 und das Programm *Idiomas*

---

<sup>16</sup> Vgl. für die UFBA <https://colegiadosdeletras.ufba.br/letras-vern%C3%A1culas-com-1%C3%A0Dngua-estrangeira> und für die UFC <http://www.ufc.br/ensino/guia-de-profissoes/181-letras> (Stand 06.03.2020).

<sup>17</sup> Studiengangsbeschreibungen, in denen Details des Studiums zu finden sind, wie z.B. alle Fächer, die angeboten werden können.

<sup>18</sup> Vgl. [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/componentes.js?fid=849&lc=pt\\_BR](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/componentes.js?fid=849&lc=pt_BR) (Stand 06.03.2020).

<sup>19</sup> Vgl. *Projeto Pedagógico Bacharelado em Letras 2017*: [https://drive.google.com/file/d/0Bw-DnYa4\\_XZzVDdNNUZGOUh3dDA/view](https://drive.google.com/file/d/0Bw-DnYa4_XZzVDdNNUZGOUh3dDA/view) (Stand 13.04.2019).

<sup>20</sup> Vgl. die Informationen unter <http://isf.mec.gov.br/> (Stand 13.04.2020).

sem *Fronteiras* 2019 von der brasilianischen Regierung eingestellt<sup>21</sup>, aber dank einer Zusammenarbeit zwischen dem DAAD und dem brasilianischen Bildungsministerium kann das Programm *Alemão sem Fronteiras – AsF* (Deutsch ohne Grenzen) weiterlaufen.<sup>22</sup> Von den insgesamt 16 Hochschulen, die an AsF teilnehmen, sind fünf in der Region Norden/Nordosten zu finden. Wie man aus Tabelle 2 entnehmen kann, ergänzen sich Sprachkurse und AsF, und können so zusammen ein größeres Publikum erreichen.

Während der Recherchen zur Erstellung dieses Textes konnten 18 Hochschulen in 14 verschiedenen Bundesländern im Norden und Nordosten identifiziert werden, die zwischen 2016 und 2019 Deutschkurse für das akademische und nicht-akademische Publikum anboten. Nur die Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) hat das Angebot unter dem Dach der *Superintendência de Assuntos Internacionais* (ähnlich dem Akademischen Auslandsamt) angesiedelt, das 2018 von einem muttersprachlichen Studenten durchgeführt wurde, der ein akademisches Austauschsemester an der Hochschule absolvierte.<sup>23</sup> Ein einmaliges Angebot gab es auch an der Universidade Federal de Sergipe (UFS) im Jahr 2016, allerdings als *Extensão*-Kurs für das Niveau A1.<sup>24</sup> Alle anderen Sprachzentren bzw. Sprachkurse werden meistens unter der dritten Säule der akademischen Arbeit gefasst, der *Extensão*.

Der Nationale Plan der universitären *Extensão* (*Plano Nacional de Extensão Universitária*) betont, dass die *Extensão* eine grundlegende Rolle im Bildungsprozess spielt: Sie ermöglicht „die Demokratisierung des Wissens, die effektive Beteiligung der Gemeinschaft an der Arbeit der Universität und eine Produktion, die aus der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit entsteht“ (FORPROEX 2001: 2).<sup>25</sup> Als Vorzeigeprojekte haben die *Extensão*-Programme im Bereich Sprach- und Kulturwissenschaft zwar die Sprachkurse, die ein breites Publikum erreichen, sie stellen allerdings auch noch andere Angebote der Gesellschaft zur Verfügung: Fremdsprachentests, kulturelle Veranstaltungen (Kino, Theater, Ausstellungen u.v.m.), Übersetzung von Publikationen, Erfassung, Beschreibung und Bearbeitung von gedruckten Dokumenten in deutscher Sprache, etc. (vgl. Battaglia; Glenk 2015; Leipzig 2019; Wucherpfeffnig 2019).

Zudem spielen *Extensão*-Sprachzentren eine wichtige Rolle in der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrender: Sie haben in diesen Zentren die Möglichkeit, unter der Betreuung eines erfahrenen Dozenten ihre ersten Lehrerfahrungen zu

<sup>21</sup> Zurzeit wird an verschiedenen Hochschulen nach Auswegen gesucht, das Angebot von „Sprachen ohne Grenzen“ aus eigenen Geldern oder in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen zu finanzieren. Vgl. Informationen unter <https://www.noticias.unb.br/67-ensino/3500-idiomas-sem-fronteiras-e-braco-da-internacionalizacao-em-universidades> (Stand 06.03.2020).

<sup>22</sup> Vgl. Informationen unter <http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao> (Stand 13.04.2020).

<sup>23</sup> Vgl. [https://www.ufrb.edu.br/portal/index.php?option=com\\_chronoforms5&chronoform=ver-evento&id=533](https://www.ufrb.edu.br/portal/index.php?option=com_chronoforms5&chronoform=ver-evento&id=533) (Stand 13.04.2020).

<sup>24</sup> Vgl. <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/extensao/viewCursoEvento> (Stand 13.04.2019).

<sup>25</sup> Im Original: a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

sammeln und diese Praktika wirken sich sicherlich auf ihre spätere Berufswahl aus. Dieser Prozess der Professionalisierung ist Gegenstand verschiedener Forschungsarbeiten, die über die Rolle der *Extensão* in der Lehrerbildung berichten und sie auch auswerten: Sawaia Vansler und Branco (2019) stellen z.B. die *Extensão*-Programme an der Universidade Federal do Pará vor und diskutieren, wie die Praxiserfahrungen der Graduierenden in diesen Programmen ihr Studium unterstützen und ihr zukünftiges Berufsleben motivieren. Eine Untersuchung an der Universidade Federal do Ceará analysiert die Rolle der Motivation für das Deutschlernen (vgl. Pereira 2019) in einem *Extensão*-Programm und kommt zu dem Ergebnis, dass das Erlernen durch intrinsisch motivierte Faktoren unterstützt wird, die ein hohes Maß an Selbstbestimmung innehaben und das Durchhaltevermögen im langen Prozess des Lernens erleichtern und fördern. Darüber hinaus belegen zahlreiche weitere Studien aus allen Regionen Brasiliens die hohe Relevanz der *Extensão* u.a. für die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (vgl. Elstermann; Siqueira 2019: 260, Stanke et al. 2017), sowie für die Deutschlehrer(aus)bildung (vgl. Ferreira 2019, Santos et al. 2019).

Um die geographische Verteilung der Angebote für das Deutsche im akademischen Bereich besser zu veranschaulichen, werden im Folgenden (Abbildung 2) die Sprachkurse als *Extensão*-Programme (●) und als *Deutsch ohne Grenzen* (■) in den Regionen Norden und Nordosten bildlich dargestellt.

Wie man aus Abbildung 2 entnehmen kann, haben (bzw. hatten) fünf Institutionen im Amazonasgebiet Deutsch als Sprachkurs in der *Extensão*. Auf der Internetseite der Universidade Federal do Tocantins (UFT) wird im April 2019 Deutsch als Sprachkurs zwar als Angebot des Sprachenzentrums aufgelistet<sup>26</sup>, allerdings ist zum Zeitpunkt der Erhebung leider keine aktuelle, konkrete Information darüber auffindbar und auf Nachfragen per E-Mail wurde nicht reagiert. Nicht mehr angeboten wird der Kurs *Língua e cultura alemã – falar alemão no Oiapoque*<sup>27</sup> auf dem binationalen Campus der Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) im extremen Norden, der von einer Dozentin für die französische Sprache und Absolventin der UFPA durchgeführt wurde (vgl. Sawaia; Branco 2019: 236). Leider sind solche individuellen Initiativen häufig nicht von langer Dauer, da es meist an Finanzierung für Personal und Infrastruktur mangelt. Meiner Meinung nach zeigen diese Initiativen jedoch, dass es eine Nachfrage gibt, der die Hochschulen meistens aus finanziellen Gründen nicht nachkommen können.

---

<sup>26</sup> Vgl. <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proex/programas-e-projetos/16069-centro-de-idiomias> (Stand 13.04.2020).

<sup>27</sup> Vgl. <https://www2.unifap.br/letras-frances-oiapoque/projetos-de-extensao/> (Stand 13.04.2020).



**Abb. 2:** Standorte deutscher Sprachkurse im Norden und Nordosten Brasiliens<sup>28</sup>

In der Region Norden werden Deutschkurse als *Extensão*-Programm außerdem an der Universidade do Estado do Amazonas (UEM)<sup>29</sup> in Manaus und am Instituto Federal de Rondônia (IFRO)<sup>30</sup> in Porto Velho angeboten. An der UEM lernen circa 70 und am IFRO 50 Kursteilnehmer auf dem Niveau A1. Obwohl diese Sprachkurse die Teilnehmenden nur auf ein elementares Sprachniveau bringen,

<sup>28</sup> Karte Brasiliens von Luan unter Creative Common License CC BY 2.5. Online: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa\\_das\\_Regiões\\_Norte\\_e\\_Nordeste\\_do\\_Brasil.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_das_Regiões_Norte_e_Nordeste_do_Brasil.svg) (Stand 13.04.2019).

<sup>29</sup> Vgl. <http://www.amazonas.am.gov.br/2019/07/est-idiomas-da-uea-esta-com-inscricoes-abertas/> (Stand 05.10.2020).

<sup>30</sup> Vgl. <https://selecao.ifro.edu.br/extensao-calama/642-edital-n-29-2019-selecao-para-o-curso-de-ingles-espanhol-alemao-frances-e-portugues-para-estrangeiros> (Stand 05.10.2020).



sehen die *Extensão*-Programme dieses Angebot nicht nur als Möglichkeit zur Internationalisierung der Institutionen, sondern auch dafür, dass die Studierenden ihren kulturellen Horizont erweitern, sowie als Zeichen, dass Mehrsprachigkeit als Zusatzqualifikation für die berufliche Entwicklung notwendig ist.

*Extensão*-Sprachkurse finden sich auch an der Casa de Estudos Germânicos an der Universidade Federal do Pará (UFPA), die 1968 eröffnet wurde und seither ohne Unterbrechung Deutschkurse anbietet. Zu dieser Institution zählt seit ihrer Gründung auch ein DAAD-Kulturlektorat, das insbesondere kulturelle Veranstaltungen für ein allgemeines Publikum anbietet und somit die Spracharbeit zusätzlich fördert (vgl. Reiter 2017: 35). Zu erwähnen bleibt, dass an der UFPA Deutsch über das Programm *Deutsch ohne Grenzen* angeboten wird, welches das langjährig bestehende Angebot ergänzt.

Aus Abbildung 2 ist weiterhin ersichtlich, dass universitäre Deutschkurse in allen Bundesländern der nordöstlichen Region Brasiliens angeboten werden. In den Bundesländern Paraíba und Bahia werden solche Kurse auch an Hochschulen angeboten, die sich im Landesinneren befinden. Die Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) in Paraíba hat seit den 1990er Jahren einen Deutschkurs als *Extensão*, der nur von einer einzigen Dozentin angeboten wird und die Lernenden bis zum Niveau C1 bringen kann. Seit 2016 bietet diese Universität außerdem Kurse im Rahmen des Programms *Deutsch ohne Grenzen* an, in denen ein Doktorand Präsenzveranstaltungen hält und somit das Angebot an der Hochschule erweitert.

Anders als im Norden existiert im Nordosten eine breitere Verteilung der Sprachenzentren, die Deutsch dem akademischen und nicht-akademischen Publikum offerieren. Einige dieser Kurse haben eine lange Geschichte und Tradition an ihren jeweiligen Hochschulen und trugen von Anfang an zum akademischen Austausch zwischen Brasilien und deutschsprachigen Universitäten bei. Viele dieser *Extensão*-Programme im Nordosten leisten außerdem schon seit Jahrzehnten einen Beitrag zur Sichtbarkeit der deutschsprachigen Kultur und deutschen Sprache in Regionen, die keine deutsche Einwanderungstradition haben. In Fortaleza z.B. gibt es an der Universidade Federal do Ceará (UFC) – genauso wie in Belém – ein sogenanntes DAAD-Kulturlektorat, das seit 1962 ein großes Ansehen in der Gesellschaft genießt und über das seit seiner Gründung an der Casa de Cultura Alemã Deutschkurse für die Allgemeinheit angeboten werden (vgl. Pereira; Cruz Romão 2017: 58). An dieser Hochschule ist es auch möglich, im Programm *Deutsch ohne Grenzen* die Sprache zu lernen. Darüber hinaus werden Deutschkurse vom Niveau A1 bis zum Niveau B1 an der Universidade Estadual do Ceará (UECE) in Fortaleza als *Extensão*-Programm<sup>31</sup> angeboten.

Seit 1966 gibt es an der UFPB die Möglichkeit, Deutsch an einem Sprachenzentrum zu lernen (vgl. Leipzig 2017: 77). Die Entstehungsgeschichte ist eng mit dem *Letras*-Kurs verbunden, der schon in den 1950er Jahren Teil des Studiengangs „Anglogermanische Studien“ war (vgl. Bühler; Pereira; Lucena 2015: 4). An der

---

<sup>31</sup> Vgl. <http://www.uece.br/nucleodelinguas/index.php/o-nucleo/idiomas> (Stand 13.04.2020).

UFPE<sup>32</sup> und an der UFBA<sup>33</sup> gibt es sogar zwei verschiedene Sprachkursprogramme. An der UFBA ist einer der Kurse exklusiv für das universitätsinterne Publikum (vgl. Fonseca 2017: 93). Dazu kommen die Kurse von *Deutsch ohne Grenzen*, die dazu beitragen, das bestehende Angebot zu erweitern und damit das Erlernen der deutschen Sprache durch das akademische Publikum in der Region zu stärken.

Neue *Extensão*-Angebote sind die der Universidade Federal do Maranhão (UFMA) am Núcleo de Cultura Linguística (NCL)<sup>34</sup>, sowie der Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) am Instituto Ágora<sup>35</sup>, die ebenso über Deutschkurse im Programm *Deutsch ohne Grenzen* verfügen. Seit 2014 gibt es an der Universidade Estadual do Piauí (UESPI)<sup>36</sup> einen Deutschkurs im *Extensão*-Programm. Die Hochschule plant laut Information auf ihrer Webseite, Deutsch in Zukunft auch als Lehramtsstudium aufzunehmen.

Dieses breite Angebot von Sprachkursen an den Hochschulen hat dazu beigetragen, dass die Zahl der Deutschlernenden in Brasilien allgemein bis zur Erhebung von 2015 stetig gestiegen ist (vgl. DAAD 2015). Diese Kurse werden meist von Studierenden bzw. Wissenschaftlern besucht, die vorhaben, in einem deutschsprachigen Land zu studieren oder zu forschen. Dies zeigt nicht nur in der Region Norden/Nordosten Brasiliens „das Interesse am zweckgebundenen Sprachenlernen und das Bestreben nach internationaler Anschlussfähigkeit im Hochschulbereich“ (DAAD 2015: 26). Die neueste Datenerhebung zu den Deutschlernerzahlen weltweit zeigt allerdings einen spürbaren Rückgang in Brasilien, auch im universitären Bereich. Das Auswärtige Amt betont, dass diese Situation besonders durch zwei Gründe zu erklären ist: zum einen sind die staatlichen Universitäten wegen der wirtschaftlichen Krise seit 2016 von Stellenstreichungen und Budgetkürzungen stark betroffen, zum anderen wurde das erfolgreiche Stipendienprogramm der Regierung *Ciências sem Fronteiras* (Wissenschaft ohne Grenzen) eingestellt (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 40f.). Der DAAD steuert gegen diese Tendenz durch das oben vorgestellte Programm *Alemão sem Fronteiras* (Deutsch ohne Grenzen), das das akademische Publikum als Zielgruppe hat und das Deutschlernen besonders für hochschulische Zwecke anbietet.<sup>37</sup>

<sup>32</sup> Vgl. an der UFPE „Núcleo de Línguas e Culturas-NLC“ (<https://www.ufpe.br/nlc>) und „Curso de Línguas Popular Aberto à Comunidade-Clipac“ ([https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset\\_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/curso-de-linguas-popular-aberto-a-comunidade-clipac-abre-inscricoes-no-sabado-23-/40615](https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/curso-de-linguas-popular-aberto-a-comunidade-clipac-abre-inscricoes-no-sabado-23-/40615)). Letzterer wird Schülern öffentlicher Schulen ohne Entgelt angeboten (Stand 13.04.2020).

<sup>33</sup> Vgl. <http://www.nupel.ufba.br/> (Stand 13.04.2020).

<sup>34</sup> Vgl. <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=54304> (Stand 13.04.2020).

<sup>35</sup> Vgl. <http://www.cchla.ufrn.br/dilem/agora.html> (Stand 28.06.2020).

<sup>36</sup> Vgl. <http://www.uespi.br/site/?p=123340> (Stand 13.04.2020).

<sup>37</sup> Vgl. Informationen unter <http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao> (Stand 27.08.2020)

In den meisten dieser Sprachkurse unterrichten wiederum Studierende<sup>38</sup> der jeweiligen Universität, was insofern möglich ist, da Dozenten die pädagogische Beratung und Begleitung übernehmen und diese angehenden Lehrenden betreuen können (vgl. Bühler; Pereira; Lucena 2015: 7; Fonseca 2017: 92; Reiter 2017: 38). Diese Struktur stellt jedoch auch eines der großen Probleme dieses Angebots dar: Die Unregelmäßigkeit der Angebote, sei es aufgrund der Schwierigkeit, Studierende zu finden, die mindestens Niveau B1 des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen aufweisen, oder infolge von Finanzierungsschwierigkeiten, die Praktikanten zu bezahlen. Es stellt sich hier die Frage, wie wichtig das Erreichen einer Sprachkompetenz auf den elementaren Niveaus A1 und A2 zu werten ist. Die meisten Studierenden solcher Sprachkurse wollen später in einem deutschsprachigen Land studieren und sich so akademisch bzw. beruflich weiterentwickeln. Das Erreichen von Niveau A2 eröffnet ihnen z.B. die Chance, an einigen Austauschprogrammen teilzunehmen. Allgemein lässt sich auch sagen, dass das *Extensão*-Angebot von Sprachenzentren in den öffentlichen Universitäten im Norden und Nordosten der Allgemeinheit den Zugang zu Fremdsprachen ermöglicht, was in Brasilien im Schulbereich immer noch als Luxus bewertet wird. Für beide Regionen, die die ärmsten in Brasilien darstellen, ist es außerdem wichtig, die Mehrsprachigkeit zu fördern und dadurch zum interkulturellen Verständnis und zur beruflichen Bereicherung in einer globalisierten Welt beizutragen.

In diesem Kontext stellt die Casa de Cultura Alemã-UFC in Fortaleza unter den *Extensão*-Programmen eine Besonderheit dar: Alle fünf Dozenten, die seit Jahrzehnten die Regelmäßigkeit des Sprachkurses sichern (vgl. Pereira; Cruz Romão 2017: 61), befinden sich in unbefristeten Arbeitsverhältnissen. Zusätzlich stehen noch ein DAAD-Assistent und normalerweise *Letras*-Studierende zur Verfügung, die auch Kurse an der Casa de Cultura übernehmen. Eine solche Personalstruktur ist aber leider in ganz Brasilien die absolute Ausnahme.

## 6 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Text wurde dargelegt, dass die Deutschabteilungen seit ihrer Entstehung strukturelle Schwierigkeiten zu überwinden hatten und bis heute einem breit gefächerten Publikum das Erlernen der deutschen Sprache ermöglichen. Es wurde gezeigt, dass das Angebot zum Deutschlernen im Norden und Nordosten Brasiliens im Hochschulkontext in verschiedenen Formaten zu finden ist: In der *Letras*-Graduierung (als Bachelor, als Lehramt – mit Doppel- oder Einzelabschluss); als Wahlfach für Studierende der Sprachwissenschaft; als Wahlfach für Hörer aller Fakultäten; im Programm *Deutsch ohne Grenzen* und in den sogenannten Sprachenzentren als *Extensão*-Programm. Letztere bilden die größte Gruppe und

---

<sup>38</sup> Wo es kein Deutsch als Lehramtsstudium gibt, werden Studierende eingestellt, die mindestens das B1-Niveau des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen (GER) nachweisen können (vgl. z.B. Bühler; Pereira; Lucena 2015: 9).

erreichen mehrere Tausend Studierende sowie das nicht-akademische Publikum, das ein meistens günstiges Angebot zum Deutschlernen wahrnimmt.

Die Zahl der Lernenden in diesen Sprachenzentren hat sich in den letzten Jahren u.a. dank der Internationalisierungsinitiativen im brasilianischen Hochschulkontext deutlich gesteigert (vgl. DAAD 2018: 34). Sowohl dem akademischen Publikum als auch den Organisationsleitungen ist dadurch bewusst geworden, dass die Internationalisierung der universitären Arbeit Fremdsprachenlernen und interkulturelle Begegnungen voraussetzt. Aus diesem Grund traten einige Initiativen zum Deutschlernen an verschiedenen Hochschulen in Kraft, die nun versuchen, das Angebot im Bereich der Fremdsprachen an den jeweiligen Institutionen zu erweitern.

Meiner Meinung nach liegt die Stärke der Deutschkurse an den brasilianischen Hochschulen gerade in den *Extensão*-Sprachenzentren. In diesen Zentren werden zukünftige Deutschlehrende ausgebildet und verschiedene Forschungsprojekte im Bereich Fremdsprachenlernen und Deutschlehrerausbildung durchgeführt. Diese Programme tragen letztendlich dazu bei, die Mehrsprachigkeit in beiden Regionen zu fördern. Da diese Sprachenzentren der brasilianischen Gesellschaft ein breites Angebot an Fremdsprachen zur Verfügung stellen, rechtfertigen sie z.B. die Aufrechterhaltung von Germanistikstudien im Norden und Nordosten, da in beiden Regionen nur ganz wenige Schulen (PASCH-Partner) Deutsch als Fremdsprache im schulischen Kontext anbieten.

Es ist wichtig anzumerken, dass all diese Angebote an den verschiedenen Hochschulen ohne die Unterstützung von deutschen Organisationen wie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Goethe-Institut nicht möglich wären. An den Hochschulen muss man nach Wegen und Lösungen suchen, die für den jeweiligen Kontext am adäquatesten sind, denn diese deutschen Institutionen tragen enorm dazu bei, dass das Angebot aufrechterhalten wird, wenn sie z.B. Personal und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen oder Weiterbildungen für die ansässigen Lehrenden ermöglichen.

Abschließend ist dieser Text deshalb auch als Plädoyer für die Konsolidierung bzw. Institutionalisierung solcher *Extensão*-Angebote zu verstehen. Dies kann nur geschehen, wenn mehr Dozenten fest eingestellt werden (und diese Sprachkurse nicht ausschließlich auf Studierende als Lehrende angewiesen sind), studienbegleitende Praktikumsplätze zugeteilt werden und die Infrastruktur solcher Programme verbessert wird. Es ist wichtig anzuerkennen, dass die akademischen Sprachenzentren zur Beibehaltung der Germanistik im Norden und Nordosten enorm beitragen.

## Literatur

- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*.  
Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (Stand 27.08.2020).
- Battaglia, Maria Helena Voorsluys; Glenk, Eva Maria Ferreira (2015): A extensão: partilha de conhecimento. In: Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana; Azenha, João; Perez, Juliana Pasquarelli (Hg.): *75 anos de Alemão na USP – Reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 47-56.
- Bühler, Rosilma Diniz Araújo; Pereira, Vinícius L. dos Santos; Lucena, Érika Fabrícia Coutinho (2015): *Língua Alemã para a comunidade: relatos de experiências em cursos de Extensão na Universidade Federal da Paraíba. Akten vom 9. Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*. Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo/RS.
- Brasil (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Online: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) (Stand 20.09.2019).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2009): *Länderprofile: Analysen – Erfahrungen – Trends*. Edition Brasilien. Bonn: gate / DAAD. Online: <https://www.gate-germany.de/fileadmin/dokumente/Publicationen/Laenderprofile/GATE-Germany-Laenderprofil-Brasilien.pdf> (Stand 20.09.2019).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2015): *Vier Jahre Ciência sem Fronteiras Alemanha – Bilanz einer Erfolgsgeschichte*. Online: [https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publicationen/publikationen-pdfs/csf\\_bilanzbrochure.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publicationen/publikationen-pdfs/csf_bilanzbrochure.pdf) (Stand 20.06.2020).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2018): *DAAD-Bildungssystemanalyse. Brasilien: Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort*. Online: <https://www.daad.de/laenderinformationen/brasilien/de/> (Stand 20.09.2019).
- Elacqua, Gregory; Hincapie, Diana; Vegas, Emiliana; Alfonso, Mariana (2018): *Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?* New York: Banco Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Educação. Online: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf> (Stand 03.03.2020).

- Elstermann, Anna-Katharina; Siqueira, Damantha Barbarella (2019): O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis como lugar de formação docente de língua alemã. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 243-263.
- Evangelista, Maria Cristina Reckziegel Guedes (2011): Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Akten vom 8. Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*. Belo Horizonte: ABRAPA, 1-9. Online: <http://www.abrapa.org.br/infobriefe.php> (Stand 20.09.2019).
- Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque (2006): A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Educar* 28, 17-36.
- Ferreira, Mergenfel A. Vaz (2019): O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 265-282.
- Fonseca, Jael Glauce da (2017): A presença do idioma alemão na Universidade Federal da Bahia. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 85-102.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX (2001): *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus. (Coleção Extensão Universitária, v.1).
- Heise, Eloá; Aron, Irene (1994): Auslandsgermanistik am Beispiel der Universität São Paulo. In: *Projekt* 14, 10-14.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019): *Brasil em síntese*. Online: <https://brasilensintese.ibge.gov.br/territorio/dados-geograficos.html> (Stand 20.09.2019).
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2019): *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília. Online: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf) (Stand 08.10.2019).
- Kaufmann, Göz (2003): Deutsch und Germanistik in Brasilien. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 35, 1, 29-39.
- Mendonça, Tânia Regina Broeitti (2005): Brasil: O Ensino Superior às Primeiras Universidades: Colônia – Império – Primeira República. In: *Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

- Moita, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; Andrade, Fernando César Bezerra de (2009): Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: *Revista Brasileira de Educação* 14, 41, 269-280. Online: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006> (Stand 08.10.2019).
- Müller, Christian (2013): Brasilien – Hochschulsystem und Internationalisierung. In: *Cadernos Adenauer 2013: Edição Especial: Relações Brasil-Alemanha*. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. 149-159. Online: <https://www.kas.de/einzeltitel/-/content/publikationsserie-cadernos-adenauer-deutsch-brasilianische-beziehungen1> (Stand 20.09.2019).
- Pereira, Rogéria Costa (2019): Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 193-216.
- Pereira, Rogéria Costa; Cruz Romão, Tito Lívio (2017): O Ensino de Alemão na Universidade Federal do Ceará: um panorama histórico nas áreas de Graduação e Extensão. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário. modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 51-72.
- Reiter, Sabine (2017): O ensino de alemão na Amazônia: A Casa de Estudos Germânicos em Belém. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário. modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 31-49.
- Rosenthal, Erwin Theodor (1967): Germanistik in Brasilien. In: *Colloquia Germanica* 1, 318–324. Online: [www.jstor.org/stable/23980078](http://www.jstor.org/stable/23980078) (Stand 14.05.2017).
- Santos, Ynaiara; Kleinbing, Hudson; Scribelk, Liane; Voerkel, Paul (2019): Platz zum Denken!? – Praxis und Reflexion als entscheidende Impulse in der brasilianischen Deutschlehrerausbildung. In: *Pandaemonium Germanicum* 22, 36, 178-206.
- Sauaia Vansiler, Nair Daiane de Souza; Branco, Rosanne Cordeiro de Castelo (2019): Estudos germanísticos na Amazônia: Extensão e parcerias institucionais como propulsoras para a motivação na formação de professores e pesquisas na Amazônia. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 217-242.

- Stanke, Roberta Cristina Sol; Bolacio, Ebal Sant'Anna; Marques-Schäfer, Gabriela; Moura, Magali dos Santos (2017): A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 103-122.
- Uphoff, Dörthe (2011): Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth. *Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora da UFPR, 13-30.
- Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (2017): *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas.
- Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (2019): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas.
- Uphoff, Dörthe; Perez, Juliana Pasquarelli (2015): Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: Uphoff, Dörthe; Fischer, Eliana; Azenha, João; Perez, Juliana Pasquarelli (Hg.): *75 anos de Alemão na USP – Reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 13-24.
- Voerkel, Paul (2017a): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online: [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644) (Stand 20.09.2019).
- Voerkel, Paul (2017b): Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. In: Emmel, Ina; Blume, Rosvitha Friesen; Heidemann, Werner Ludger (Hg.): *Anais do II. Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*. 1ª Edição, Florianópolis: Associação Brasileira de Estudos Germanísticos, 306-314.
- Wucherpennig, Norma (2019): Arte e aprendizagem – uma via de mão dupla. O projeto Theatergruppe „Die Deutschspieler“ e seu potencial. In: Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana Coeli Costa; Pereira, Rogéria Costa (Hg.): *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas, 151-167.



# Zur Germanistik in Curitiba

*Paulo Astor Soethe & Giovanna Lorena Ribeiro Chaves*

O artigo aborda a origem e desenvolvimento da Área de Alemão da UFPR, em Curitiba, e aponta perspectivas futuras de sua atividade científica. Decorridos 80 anos de sua fundação, a Área favorece a interdisciplinaridade e busca adesão sempre maior à Germanística Internacional. Nesse sentido, concebe e implementa ofertas acadêmicas inovadoras para a formação de professores, além de dedicar-se a projetos científicos sensíveis aos desafios e avanços decorrentes do uso de novos instrumentos e ambientes digitais.

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Entstehung, Entwicklung und Zukunftsaussichten der Germanistik und des Faches Deutsch als Fremdsprache in Curitiba. Der geschichtliche Verlauf einer DaF-Germanistik an der Bundesuniversität von Paraná (UFPR), der ältesten Brasiliens, wird kurz umrissen. Im Blickfeld stehen dabei die Gründung, Personalausstattung, institutionelle Konsolidierung und Außenwirkung der Germanistik an der UFPR, ebenso wie die neueren Entwicklungen und Konzepte der entsprechenden Abteilung in den Bereichen Literatur-, Übersetzungs- bzw. Kulturstudien. Zum Schluss wird über Zukunftsaussichten der Institution in Brasilien im Kontext einer international ausgerichteten DaF-Germanistik im Zeitalter der digitalen Transformation reflektiert.

## 2 Hintergrund der DaF-Germanistik an der UFPR

### 2.1 Gründung

Aus Europa kamen im 19. und 20. Jahrhundert rund 350.000 deutschsprachige Einwanderer nach Brasilien. Curitiba, Hauptstadt des Bundesstaats Paraná, heute mit 1,9 Mio. Einwohnern die größte Stadt in Südbrasilien und achtgrößte im Land, hatte 1928 eine Population von 85.000 Einwohnern, von denen 13.000 (15,3%) deutschsprachig waren (vgl. Aulich 1953: 122).



Abb. 1: Bundesstaat Paraná (Karte aus Aulich 1953)

Im nahegelegenen Joinville, heute mit knapp 600.000 Einwohnern die drittgrößte Stadt in der Region Südbrasilien, sprachen im Jahre 1930 von insgesamt 54.000 Personen 35.000 (64,8%) Deutsch; im Bundesstaat Santa Catarina, vor allem im Norden, waren damals von insgesamt 931.000 Einwohnern 160.000 (17,9%) in ihrem Alltag deutschsprachig. Dieser sprachliche und kulturelle Einfluss hat bis zur Nationalisierungskampagne unter der diktatorischen Regierung von Getúlio Vargas (1937-1945) und weit darüber hinaus die Gesellschaft in dieser Region zutiefst geprägt.<sup>1</sup>

Am Ende der 1930er Jahre, noch vor Beginn des Zweiten Weltkriegs, wurden in Brasilien die ersten germanistischen Lehrstühle gegründet. Trotz der damaligen

<sup>1</sup> Siehe zum Thema u.a. Seyferth (1999), Campos (2006) und Souza (2012).

Nationalisierungspolitik, die zum Nachteil der deutschen Sprache und Kultur in Brasilien beeinträchtigende Maßnahmen besonders für die Presse und das Schulsystem getroffen hatte, ist es einigen Universitäten gelungen, eigenständige Professuren einzurichten. 1938, als die Kaffeeproduktion in Paraná ihren Höhepunkt erreichte, wurde in Curitiba die Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras gegründet. Deren Leitung beschloss am 24.08.1939, den Studiengang *Letras Anglogermânicas* ins Leben zu rufen, was die Bundesregierung mit dem Dekret 6.411 vom 30.10.1940 autorisierte (vgl. Westphalen 1988). Mit dem Dekret 10.908 vom 24.11.1942 wurde der Studiengang vom Bundesministerium für Erziehung endgültig akkreditiert.

## 2.2 Personen

Erster Lehrstuhlinhaber war ab dem 11.12.1939 João Batista Doetzer. 1878 in Deutschland geboren, kam er 1905 auf Einladung von Franziskanern nach Brasilien, um den Lehrerberuf auszuüben. Er wurde Organist und unterrichtete bis 1937 an der Deutschen Knabenschule. Außerdem wirkte er bis 1941 als Publizist bei der deutschsprachigen Zeitung *Der Kompass* (vgl. Henning 2014: 20). Die Anzahl der Absolventen im Studiengang *Letras Anglogermânicas* war in den ersten Jahren sehr gering, bis 1950 hatten nur 18 Personen das Studium abgeschlossen (vgl. Furtado 1950: 48). Das Curriculum sah bis zum Bakkalaureat (*bacharelado*) drei Studienjahre vor, mit einem weiteren Studienjahr absolvierte man die jeweilige Lehrbefähigung (*licenciatura*).

Im Jahr 1956 wurde der gebürtige Schlesier Reinaldo Bossmann (1910–2009) zum zweiten Lehrstuhlinhaber für Deutsche Sprache und Literatur an der UFPR berufen. Studiert hatte Bossmann zwischen 1930 und 1938 an den Universitäten Breslau, Berlin und München, gelehrt dann in Neusatz und Belgrad. Mariane Walker, die bei Bossmann habilitiert wurde, wirkte ab 1965 als Privatdozentin. Assistentinnen am Lehrstuhl waren Petra Bossmann Romanus und Gudrun Pfeiffer, die 1963 bzw. 1962 an der UFPR ihre Studien in *Letras Anglogermânicas* abgeschlossen hatten. Romanus und Pfeiffer wurden später verbeamtet und blieben bis 1991 an der Universität tätig.

Mit der unter der Militärdiktatur durchgesetzten Hochschulreform von 1968 wurden in ganz Brasilien die Lehrstühle abgeschafft und die akademischen Fachabteilungen in horizontal organisierte *Departments* umgewandelt. Die Deutschabteilung der UFPR gehörte nun zum Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM). Unter dieser Struktur wurden in den 1970er und Beginn der 1980er Jahre João Udo Siemens, Elvira Horstmeyer und João Alfredo Dal Bello angestellt. So bestand die Deutschabteilung in der Generation zwischen Ende der 1960er und Ende der 1990er Jahre (Prof. Bossmann wurde zu Beginn der 1980er Jahre emeritiert) aus fünf DozentInnen. Siemens und Dal Bello wurden in den 1990er Jahre an der Universität São Paulo (USP) promoviert und blieben bis in die 2000er Jahre tätig. Elvira Horstmeyer, wie damals viele anderen KollegInnen, unterbrach unter

dem Druck von schroffen Gesetzesänderungen im Rentenbereich in der Mitte der 1990er Jahre ihre Promotion (ebenso an der USP) und ging frühzeitig in Rente.

Im Jahr 1995 wurde das Sprachenzentrum der UFPR (CELIN) „als Ort der Aus- und Weiterbildung für Studenten der Letras-Studiengänge“ gegründet (Mariano 2018: 29).<sup>2</sup> Deutsch war von Anfang an eine der am stärksten nachgefragten Sprachen<sup>3</sup>, und das CELIN avancierte über die Jahre zu einem unentbehrlichen Bestandteil bei der praktischen Ausbildung im Studiengang *Letras Alemão*.

Ein wichtiges Element, das zur Personalentwicklung der Deutschabteilung beigetragen hat, war die Einrichtung eines DAAD-Lektorats, das erstmals Mitte der 1970er Jahre besetzt wurde.<sup>4</sup> Ende der 1980er Jahre nahm die Deutschabteilung außerdem ihre ersten deutschen DAAD-SprachassistentInnen auf.<sup>5</sup>

Die gute Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut als weiterem Mittler der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sollte ebenfalls erwähnt werden. Immer wieder unterstützen die Häuser des GI in Curitiba und Porto Alegre die sprachliche bzw. berufliche Ausbildung von Studierenden und DozentInnen von *Letras Alemão* bzw. Gruppen und Initiativen der UFPR in großzügiger Form. Mit der Leitung der Spracharbeit Südamerika und der Bildungs Kooperation des Instituts in São Paulo ist die UFPR seit 2013 regelmäßig im Gespräch.

In den 1990er Jahren wurden die Stellen von Romanus und Pfeiffer mit Paulo Soethe und Markus Weininger nachbesetzt. Soethe schrieb seine *Mestrado*- und Doktorarbeit an der USP im Bereich germanistische Literaturwissenschaft. Die Nachfolge von Horstmeyer hat Mauricio Mendonça Cardozo angetreten, der seine *Mestrado*- und Doktorarbeit im Bereich der Übersetzung ebenso an der USP verfasst.<sup>6</sup> Ab Mitte der 2000er Jahre widmete er sich im Einvernehmen mit den germanistischen Kollegen dem Aufbau der Übersetzung an der UFPR, einem Bereich zu dem er später wechselte und wo er bis heute eine führende Position einnimmt.<sup>7</sup>

<sup>2</sup> Mariano (2018: 29-30) beschreibt das Sprachenzentrum wie folgt: „[Seine] Sprachkurse sind im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelt und haben Studenten und Mitarbeiter der UFPR [...] sowie das allgemeine Publikum als Zielgruppe. Auch die Weiterbildung von ausgebildeten Sprachlehrern, die auch als Freiberufler am Celin-UFPR tätig sind, wird am Sprachenzentrum durch unterschiedliche Lehrveranstaltungen [...] gewährleistet. [...] [Es] bietet Sprachkurse in insgesamt 23 Sprachen und zählt jährlich rund 7000 Eingeschriebene.“

<sup>3</sup> Nach Mariano (ebd.) war Deutsch im Jahr 2018 mit insgesamt rund 550 Lernenden im Semester nach Englisch und Französisch die dritt meistgesuchte Sprache am CELIN.

<sup>4</sup> Lektorinnen und Lektoren des DAAD in Curitiba waren Christine Wischmann, Andreas Sielaff, Klaus Eggensperger, Carmen Schier, Katja Reinecke, Isabell Heller und Hanna Knapp. Für die Zeit ab März 2021 ist Sabine Reiter vorgesehen.

<sup>5</sup> SprachassistentInnen des DAAD (bzw. des zeitweiligen CAPES-DAAD-Programms „German Teaching Assistant“) in Curitiba waren u.a. Kai Langer, Franziska Lorke, Nina Krusche, Leonie Hübener, Michelle Dalmann, Carolin Böttger und Verena Ott.

<sup>6</sup> Die zentrale Bedeutung und Verdienst des *Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã* der USP für die Personalentwicklung in der brasilianischen Germanistik bis zum Beginn der 2000er Jahre ist unumstritten. Fischer (2015: 33) hebt hervor, dass 5 Dozenten der UFPR dort promovierten, einer forschte als Postdoc. So ist die UFPR unter den Bundesuniversitäten diejenige, die in ihrer Personalausstattung und -entwicklung mit dem Erbe der USP am engsten verbunden ist.

<sup>7</sup> Die translatorische Aktivität von DozentInnen und AbsolventInnen von *Letras Alemão* der UFPR ist im brasilianischen Buchmarkt überdurchschnittlich groß. Es seien hier stellvertretend für viele an-

In der Folge des Universitätswechsels von Weininger war die Stelle jahrelang unbesetzt und wurde zwischen 2004 und 2010 von Laura Janaína Amato wahrgenommen, die u.a. als Koordinatorin des Deutschangebots am CELIN tätig wurde. 2010 wechselte sie nach Foz do Iguaçu, wo sie bei der Gründung der Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) eine wichtige Rolle spielen konnte und bis heute tätig ist. Nach dem plötzlichen Tod von Dal Bello bei einem Auto-unfall im Dezember 2004 wirkten Adelaide Herbertz und Ludmila Sandmann als Lehrbeauftragte.<sup>8</sup>

Dank einer neuen Expansion des brasilianischen öffentlichen Hochschulsystems konnte 2009 die Stelle von Dal Bello mit Ruth Bohunovsky endgültig nachbesetzt werden. Die gebürtige Österreicherin wurde an der Universidade de Campinas promoviert, dort forschte sie anschließend als Postdoc-Stipendiatin (FAPESP) im DaF-Bereich. Zurzeit widmet sie sich vor allem dem Thema „Übersetzung und DaF“ sowie der stärkeren Präsenz Österreichs in der akademischen Szene Brasiliens.<sup>9</sup> Infolge des Einsatzes von Bohunovsky wird voraussichtlich ab 2021 ein regelmäßiges österreichisches Lektorat eingeführt, das im neu gegründeten Centro da Áustria der UFPR angesiedelt ist.<sup>10</sup>

Im Jahr 2009 konnte zudem eine neue Stelle geschaffen werden. Auf diese wurde Klaus Eggensperger berufen, der sich jedoch 2014 ohne die Zustimmung der Kollegen der Deutschabteilung für eine Tätigkeit in der Anglistik entschied. Zu der Zeit entstand das Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (DE-PAC), dem heute die Deutschabteilung angegliedert ist. Eggensperger blieb im anderen Department (DELEM), die entsprechende Stelle ging für die Deutschabteilung bis dato verloren.

Ebenfalls 2009 begann das Angebot eines in Zusammenarbeit mit der Universität Leipzig bilateral durchgeführten und zertifizierten Masterstudiengangs in DaF. Somit wurde im *Programa de Pós-graduação em Letras (PPG Letras) Alemão como Língua*

---

dere die Namen der ehemaligen StudentInnen die ÜbersetzerInnen Sibebe Paulino, Fernanda Boechat und Daniel Martineschen erwähnt. Die brasilianische Biblioteca Nacional hat Mauricio Cardozo mit dem Übersetzerpreis des Jahres 2019 für seine Übertragung von Goethes *Dichtung und Wahrheit* ins Portugiesische ausgezeichnet. Durch die Organisation von Sammelbänden, die in Teamarbeit zwischen Gruppen von Studierenden und einem Dozenten übersetzt werden, leistet die UFPR außerdem einen Beitrag zur Bereicherung des Angebots in der intellektuellen Landschaft Brasiliens, sie führt zugleich junge ÜbersetzerInnen in den Buchmarkt ein. Beispiele von Produkten solcher Projekte sind: Assmann (2013); mit Unterstützung der BW-Stiftung, des Fundo Paraná und der Araucária Stiftung Kohlhepp (2014); außerdem Konzett (2014) sowie Zeyringer; Gollner (2019).

<sup>8</sup> Unverzichtbar für die Weiterführung des Lehrbetriebs bei unerwarteten Ausfällen oder Beurlaubungen von verbeamteten DozentInnen (zur Promotion oder Forschungssemestern) ist die temporäre (auf maximal zwei Jahre begrenzte) Mitarbeit von Lehrbeauftragten (*professores substitutos*). In den letzten Jahren haben solche Verträge außer den genannten Kolleginnen u.a. José Jorge de Oliveira, Giovanna Chaves, Virgínia Wruck und Bruna Ruano wahrgenommen.

<sup>9</sup> Zahlreiche PraktikantInnen der Universität Wien waren in den letzten Jahren unter Betreuung von Ruth Bohunovsky an Lehrveranstaltungen beteiligt. Es ergab sich nicht selten, dass SprachassistentInnen des DAAD und PraktikantInnen aus Österreich in der Begegnungsstadt Curitiba akademisch interagierten, sich über das jeweilige andere Land informierten und somit sowohl die eigene Ausbildung als auch die der Studierenden an der UFPR maßgeblich bereicherten.

<sup>10</sup> Siehe dazu: <https://centroaustriaco.com> (Stand 20.01.2021).

*Estrangeira* als Forschungslinie anerkannt. Neben dem seit längerer Zeit an der USP bestehenden Angebot eines Graduiertenprogramms in deutscher Sprache und Literatur wurde die UFPR so zu einem zweiten Standort mit einer spezifischen Ausbildungsmöglichkeit für Deutsch in Brasilien. Mittlerweile wurden über 40 *Mestrado*-Arbeiten abgeschlossen und es gibt es fünf Doktoranden in dem Forschungsbereich.<sup>11</sup> In den letzten Jahren partizipierten an Projekten der Germanistik die Postdocs Izabela Drozdowska-Broering (später Gastdozentin in Curitiba und seit 2018 in Florianópolis tätig), Thomas Keil<sup>12</sup> und Julian Drews, letzterer als Feodor Lynen-Stipendiat der Alexander von Humboldt Stiftung.

In den Jahren 2010 und 2011 erfolgten die Anstellungen von Ludmila Sandmann (als Nachfolgerin von Amato) bzw. Thiago Viti Mariano (als Nachfolger von Siemens). Mariano, der in Dresden bei Gesine Schiewer seine Masterarbeit in DaF geschrieben hatte, wurde 2018 nach einem Forschungsaufenthalt in Leipzig bei Claus Altmayer an der UFPR promoviert. Sandmann schließt voraussichtlich 2021 an der UFPR ihre Doktorarbeit im Bereich Linguistik ab.

Auch an der Fakultät für Berufs- und technische Ausbildung (SEPT) der UFPR entstand Ende der 2000er Jahre eine Stelle für Deutsch, die seitdem José Jorge de Oliveira innehat. Als promovierter Phonetiker des Deutschen als Fremdsprache an der Universität Erlangen bietet Oliveira außer den Sprachkursen am SEPT Seminare für Germanistik-StudentInnen an.

Entscheidend für die Aktivität von *Letras Alemão* an der UFPR war seit Mitte der 1990er Jahre zudem die ausgezeichnete Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und dessen Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN). Eine Stelle im Bereich *Letras Anglogermânicas* dieses Departments (ein Erbe der Aufteilung in der alten Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) war über lange Jahre mit Henrique Evaldo Janzen besetzt, auf dessen Stelle nach seiner Emeritierung 2017 Catarina Portinho-Nauaiack berufen wurde, eine der ersten AbsolventInnen im bilateralen Masterstudiengang UFPR/Leipzig.

### 2.3 Zum Profil: Literatur-, Übersetzungs- und Kulturstudien

Ein wichtiges Merkmal der Germanistik in Curitiba in ihrem Umgang mit der Literatur-, Kultur- und Übersetzungswissenschaft ist die konsequente Suche nach möglichst großer Anschlussfähigkeit an Aspekte der Sprach- und Kulturvermittlung sowie an Fragestellungen eines breit verstandenen Fachgebiets DaF. Dies schlägt sich nieder u.a. in der Einbeziehung von Kollegen der romanistischen Lite-

<sup>11</sup> Ruth Bohunovsky ist gemeinsam mit Catarina Portinho-Nauaiack und Virgínia Wruck Herausgeberin des Sammelbands *Ensinar Alemão no Brasil: percursos e procedimentos*, in dem u.a. zusammenfassende Aufsätze zu den Masterarbeiten des binationalen Masters Curitiba/Leipzig veröffentlicht sind.

<sup>12</sup> Die Forschungsstipendien von Drozdowska-Broering und Keil wurden mit Mitteln der Fritz-Thyssen-Stiftung finanziert, die 2016–2018 das Projekt *dbp digital – Deutsch-brasilianische Presse digital* förderte. Geleitet wurde das Projekt von Paulo Soethe, Daniel Weingaertner (Informatik) und Ligia Setenareski (Universitätsbibliothek).

raturwissenschaft in germanistische Veranstaltungen, in der Entwicklung von transarealen Forschungsprojekten<sup>13</sup>, und in der Betreuung oder Produktion von Arbeiten mit innovativen literarischen Themen und Ansätzen in DaF.<sup>14</sup>

Diese Entwicklung ist wichtig, denn für die germanistische Literaturwissenschaft in Curitiba, wie auch sonst in Brasilien, ging es bis vor einigen Jahren hauptsächlich um die Vermittlung des deutschsprachigen Kanons zur Grundausbildung von DeutschlehrerInnen und dem Nachwuchs für die Hochschulen. Seit Jahren profilieren sich dennoch immer öfter DozentInnen und AbsolventInnen, indem sie mit ihrem germanistischen Apparat einen eigenen Beitrag zur Interpretation der umgebenden kulturellen Szene leisten oder im Gespräch mit Kollegen aus dem deutschsprachigen Raum eigene Fragestellungen und Ansätze entwickeln.<sup>15</sup> Das Gespräch mit benachbarten Fächern wie der brasilianischen Literatur- und Kulturgeschichte oder der Romanistik in Deutschland intensiviert sich offensichtlich. Je weiter eine Re-Interpretation der Gesellschaftsbildung Brasiliens vorangeht, desto stärker wird in diesem Prozess die Bedeutung von deutschen Elementen berücksichtigt. Die Folgen davon für das Prestige des deutschsprachigen Europas in der brasilianischen Öffentlichkeit sowie für die Internationalisierung der brasilianischen Gesellschaft scheinen klar auf der Hand zu liegen.

Im Folgenden werden Veranstaltungen, Partnerschaften und Programme beschrieben, die seit Ende der 1990er Jahre zentrale Stationen auf dem Weg zum heutigen Konzept der Germanistik in Curitiba darstellen. Es geht dabei um die Schilderung einer wachsenden Öffnung des Instituts für Bedürfnisse des öffentlichen Schulwesens in Brasilien, für Möglichkeiten eines eigenen, interdisziplinär angelegten Beitrags im Kontext der internationalen Germanistik und die produktive Nutzung digitaler Ressourcen im Prozess der Transformation des Faches.

### 3 Institutionelle Konsolidierung und Außenwirkung

Im Folgenden werden Veranstaltungen, Partnerschaften und Programme beschrieben, die seit Ende der 1990er Jahre zentrale Stationen auf dem Weg zum heutigen Konzept der Germanistik in Curitiba darstellen. Es geht dabei um die Schilderung einer wachsenden Öffnung des Instituts für Bedürfnisse des öffentlichen Schulwe-

---

<sup>13</sup> Gemeint ist hier die Kooperation mit Ottmar Ette (Universität Potsdam), dem man den Begriff einer „transarealen“ Perspektivierung verdankt (vgl. Ette 2012): erstmals im Rahmen des CAPES/DAAD-Programms „Probral“ das Projekt *Archi(v)pelagos Literatur: deutschbrasilianische Inselwelten der Forschung* (2014–2018); dann als Institutspartnerschaft der Humboldt-Stiftung das vertiefende Folgeprojekt *Guimarães Rosa und Meyer-Clason: Literatur, Demokratie, ZusammenLebenswissen* (2017–2020). Zum letzten siehe Ette; Soethe (2020). Darüber entstand der heute regelmäßige Dialog der Deutschabteilung mit der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) und dem Ibero-Amerikanischen Institut (IAI, Berlin).

<sup>14</sup> Siehe z.B. Perthel (2012), Farias (2015) und Mariano (2018); auch das Rahmenthema „Deutsch in Bewegung: Vielfalt des Literarischen“ im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Soethe et al. 2019[2016]).

<sup>15</sup> Siehe hierzu als Beispiel eines solchen Projekts mit Beteiligung der Germanistik in Curitiba: Kuschel et al. (2009).

sens in Brasilien, für Möglichkeiten eines eigenen, interdisziplinär angelegten Beitrags im Kontext der internationalen Germanistik und die produktive Nutzung digitaler Ressourcen im Prozess der Transformation des Faches.

### 3.1 Brasilianischer Deutschlehrerkongress 1999

Ein Meilenstein auf dem Weg zur größeren Partizipation und Wahrnehmung der UFPR in der brasilianischen Hochschul- und Bildungsszene im DaF-Bereich war die Organisation des 4. brasilianischen Kongresses des Deutschlehrerdachverbandes ABRAPA im Jahr 1999 unter Präsidentschaft von Horstmeyer. Die Veranstaltung unter dem Motto *deutsch.br – Perspektiven des Deutschen in Brasilien* zählte 332 TeilnehmerInnen, darunter GastreferentInnen aus Argentinien, Deutschland, Estland, Russland, Österreich und der Schweiz. Zahlreich waren die Institutionen, die den Kongress gefördert haben: DAAD, Goethe-Institut, die Generalkonsulate Deutschlands und Österreichs, die Stadtverwaltung, insbesondere deren Kulturstiftung, und die im Großraum Curitiba ansässigen Firmen Audi, Volkswagen, Bosch und Siemens. Ein Tagungsband mit über 600 Seiten dokumentiert die Beiträge (vgl. Horstmeyer; Eggensperger 2000). Thema auf dem Podiumsgespräch war *Interkulturelle Studien und DaF-Unterricht in Brasilien*, die Plenarvorträge thematisierten Sprachpolitik, handlungsorientierten Unterricht, Übersetzung und DaF, allgemeine Fremdsprachendidaktik sowie internetgestützten Fremdsprachenunterricht. Ansonsten lag die Verteilung von Schwerpunkten in den vielen Seminaren, Workshops und Kurzvorträgen bei Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts (28 Beiträge), Literatur (18), Übersetzung (10), Linguistik (10), Sprachpolitik (7), Deutsch für spezifische Zwecke (5) und Kultur (3).

### 3.2 Sonderprogramm zur Befähigung von Lehrkräften

Im Jahr 2001 bewilligte die Universitätsverwaltung in Curitiba ein Sonderprogramm zur Befähigung von Lehrkräften im Bereich Fremdsprachen (Beschluss 70/01-CEPE/UFPR). Das außerplanmäßige und zeitlich befristete Programm entstand durch die neuen Vorgaben des Bildungsrahmengesetzes von 1996, laut dem LehrerInnen, um an Schulen unterrichten zu können, eine staatlich anerkannte Qualifikation im spezifischen Fach vorlegen müssen. Das Programm zog Dutzende qualifizierter LehrerInnen aus mehreren brasilianischen Bundesstaaten an, die über das Kleine bzw. Große Sprachdiplom und einen ersten Hochschulabschluss in einem anderen Fach verfügten, doch nicht über eine vom brasilianischen Staat anerkannte Lehrbefähigung für das Schulfach Deutsch. Diese zumeist bereits tätigen LehrerInnen wollten ihre Situation vorschriftsgemäß regeln, um weiterhin unterrichten zu können (vgl. Amato 2006: 2; dazu auch Soethe 2003).

Die Ausbildung bestand aus vier Modulen, die während der Schulferien stattfanden. Der Lehrplan mit insgesamt 540 Stunden umfasste Didaktik, Lernpsychologie, Schulorganisation, Methodik des modernen Fremdsprachenunterrichts, Un-



terrichtspraxis und ein betreutes Praktikum sowie Integrierte Projekte. Die Lehrveranstaltungen leiteten DozentInnen brasilianischer und ausländischer Hochschuleinrichtungen. Beispielsweise hat das Kultusministerium Österreichs zum Angebot eines Moduls *Österreichische Landeskunde* die Reise von Helga Längauer-Hohengaßner nach Curitiba finanziert.

Mit dem Programm wurden insgesamt 120 Lehrkräfte (Französisch-, Spanisch- und DeutschlehrerInnen) weitergebildet, die an öffentlichen und privaten Schulen in ganz Brasilien tätig waren, darunter ca. 80 DeutschlehrerInnen. Im Falle von Deutsch wurde das Angebot mit Spenden des Goethe-Instituts Curitiba und etlicher Privatschulen finanziert, an denen KursteilnehmerInnen arbeiteten.

### 3.3 Erste internationale Kooperation: Universität Passau

Ein erster Versuch der strukturellen Internationalisierung des Bereichs *Letras Alemão* war die Kooperation mit der Universität Passau zur Durchführung eines Austauschprogramms.<sup>16</sup> Die Partnerschaft war interdisziplinär angelegt, betraf vor allem den Passauer Studiengang Kulturwirtschaft, rief aber im philologischen Bereich einen seither produktiven Dialog der Germanistik in Curitiba mit der deutschen Romanistik hervor. Zwischen 2003 und 2014 konnte mit Mitteln der Wilhelm von Finck-Stiftung ca. 20 Studierenden der UFPR ein Studiensemester an der bayerischen Partnerhochschule finanziert werden. Dies trug in hohem Ausmaß zur Erhöhung des sprachlichen Niveaus des Unterrichts nach der Rückkehr der StudentInnen und demzufolge zur höheren Fachkompetenz der AbsolventInnen bei. Darüber hinaus wurde die akademische Mobilität von DozentInnen zwischen Passau und Curitiba in beide Richtungen ermöglicht. Klaus Dirscherl, Initiator der Vereinbarung, ist mehrmals in Curitiba gewesen, hat Vorträge gehalten und Blockseminare angeboten. Seine Nachfolgerin am Lehrstuhl für Romanische Literaturen und Kulturen ab 2006, Susanne Hartwig, wurde somit Ansprechpartnerin im Fachgebiet Philologien. Sie verbrachte 2009 mit Unterstützung der Alexander von Humboldt-Stiftung drei Monate in Curitiba zum Forschen. Die Assistentinnen Susanne Dürr (2002/2003) und Mirjam Leuzinger (2016) forschten und unterrichteten ebenso in Curitiba. Im Jahre 2014 feierten die Universität Passau und die Finck-Stiftung den ertragreichen Abschluss des Kooperationsprogramms mit Brasilien, an der entsprechenden Veranstaltung nahmen zahlreiche Alumni der UFPR teil (vgl. Seider 2014).

### 3.4 Weitere Internationalisierung: Leipzig und das Programm Unibral

Das CAPES-DAAD-Programm Unibral schuf die Grundlage für den Beginn der Kooperation zwischen der UFPR und der Universität Leipzig, die von Cardozo, Soethe und Barbara Wotjak initiiert wurde. Unter Einbezug der UFSC (Flori-

---

<sup>16</sup> Siehe dazu Holzapfel (2002).

anópolis) wurden zwischen 2004 und 2008 insgesamt zwölf Deutsch-Studierende der UFPR, zehn der UFSC und 18 DaF- bzw. RomanistikstudentInnen der Universität Leipzig gefördert.<sup>17</sup> Im gleichen Zeitraum besuchten vier DozentInnen aus Florianópolis und acht aus Curitiba die Universität Leipzig, im Gegenzug elf Leipziger DozentInnen die brasilianischen Partneruniversitäten. Die Auslandserfahrungen der Studierenden in Leipzig trugen zur deutlichen Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenz und demzufolge ihrer akademischen Leistungen in Curitiba bei.

Im Kontext dieser Kooperation entstand 2006 auf Initiative von Erwin Tschirner die Idee, an der UFPR einen bilateralen Masterstudiengang in DaF zu organisieren.

### 3.5 Zentrum für deutsch-brasilianische Zusammenarbeit (ZdbZ)

Vor dem Hintergrund gut gelungener Aktivitäten im Bereich der internationalen Kooperation, mit Blick auf die Intensivierung der Beziehung der UFPR mit deutschen Partnern und im Angesicht der politisch günstigen Lage im Bundesstaat Paraná ergriff im Jahr 2007 der Fachbereich für Deutsch an der UFPR die Initiative, der Universitätsverwaltung und dem Wissenschaftsministerium des Bundesstaates Paraná die Gründung eines „Zentrums für deutsch-brasilianische Zusammenarbeit“ vorzuschlagen. Die ans Rektorat angebundene Einrichtung bestand bis 2010 und wurde mit Mitteln des Bundesstaatsministeriums finanziert. Das Zentrum unterstützte Forschungsgruppen, aus denen wichtige Partnerschaften entstanden sind, wie etwa das Projekt *Imbituwão* zur Kooperation zwischen der Unicentro (Irati) und der HFK Rottenburg im Bereich Forstwirtschaftswissenschaft, das nicht nur von Paraná und Baden-Württemberg, sondern später auch durch das von CAPES und DAAD verwaltete Unibral-Programm unterstützt wurde.

Bezeichnenderweise wurde die erste Veranstaltung des Zentrums eine Konferenz des Kollegen Willi Bolle (USP) zu Walter Benjamin anlässlich der Siebzigjahrfeier der Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras an der UFPR (siehe Abb. 2). Bei der Veranstaltung waren 750 ZuhörerInnen im Theater der UFPR anwesend. Das ZdbZ organisierte außerdem in Zusammenarbeit mit dem Baden-Württembergischen Brasilien-Zentrum der Universität Tübingen das *4. deutsch-brasilianische Symposium* in Curitiba mit circa 380 TeilnehmerInnen und 21 Arbeitsgruppen verschiedener Disziplinen (vgl. Heinle 2010). Weitere Veranstaltungen mit Öffentlichkeitswirkung auf nationaler Ebene waren in Kooperation mit dem Instituto Humanitas Unisinos (IHU) die Vortragsreise des Tübinger Theologen Hans Küng im Jahr 2007 sowie 2013 mit Unterstützung der Humboldt-Stiftung die Vortragsreise von Jan und Aleida Assmann.

<sup>17</sup> Einer der AustauschstudentInnen in Curitiba war Paul Voerkel, der unter Betreuung von Hermann Funk an der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine Dissertation zu Deutschstudiengängen in Brasilien vorlegte (vgl. Voerkel 2017).

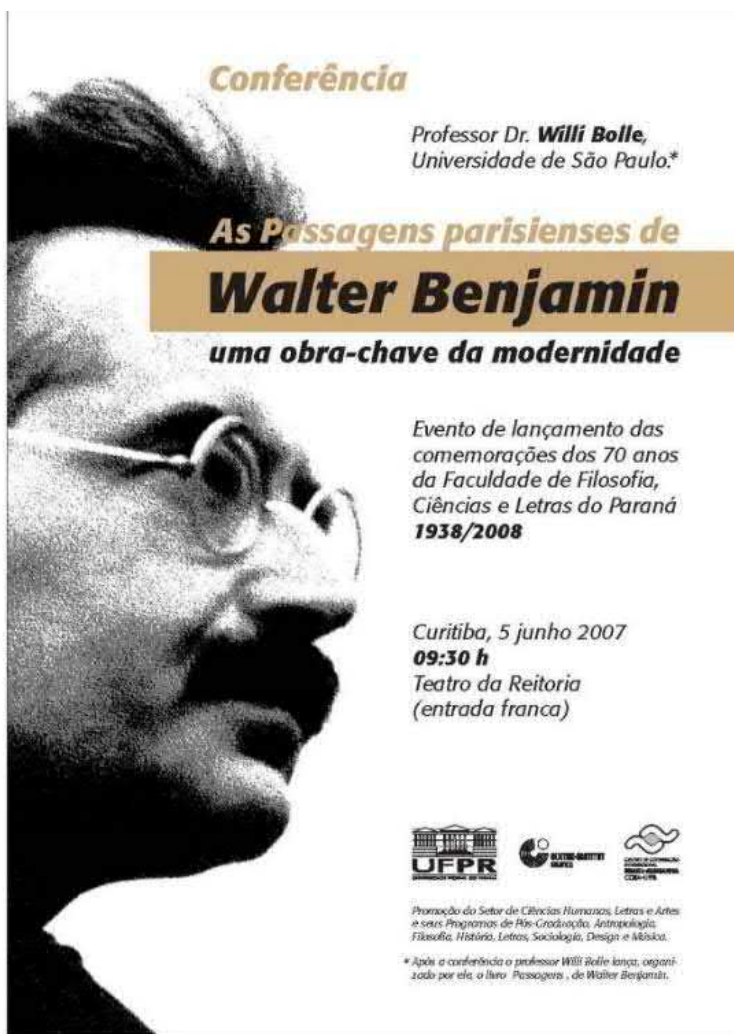


Abb. 2: Ankündigung der Konferenz zu Walter Benjamin

### 3.6 Der bilaterale Masterstudiengang in Deutsch als Fremdsprache (UFPR/Leipzig)

Die von Tschirner vorgelegte Idee eines bilateralen Masterstudiengangs Leipzig/Curitiba fiel an der UFPR auf fruchtbaren Boden. Damals herrschten in Brasilien gute Bedingungen: 2008 legte das brasilianische Erziehungsministerium das Programm REUNI zum Ausbau der Bundesuniversitäten auf, die UFPR verfügte somit über Eigenmittel und konnte zum Aufbau des Angebots nicht nur konzeptionell beitragen. Leipzig beantragte beim DAAD im Programm Germanistische Institutspartnerschaften (GIP) erfolgreich die notwendigen Ressourcen, später

erfolgte eine DAAD-Förderung im Doppelabschlussprogramm. Bis dato erhalten brasilianische Studierende während ihrer Studienzeit in Curitiba Stipendien mit Mitteln der UFPR.

Bereits im Jahr 2008 wurde die erste Kohorte von Studierenden aufgenommen, die Lehrveranstaltungen begannen in Curitiba im März 2009. Das Angebot ist angegliedert am Graduiertenprogramm PPG Letras, wo zur Organisation des regelmäßigen Masters wie eingangs erwähnt die spezifische Forschungslinie *Alemão como língua estrangeira* geschaffen wurde, was dem Fachgebiet seitdem große Bedeutung verleiht. Der Studiengang wird seit 2012 durch einen spezifischen Beschluss der Universitätsverwaltung (06/2012-CEPE/UFPR) geregelt. Grundsätzliche Aufgabe des Masters ist die Ausbildung von hochqualifizierten LehrerInnen, vor allem aber von AusbilderInnen von Lehrkräften für den schulischen Deutschunterricht in Brasilien.

Der Studiengang hat in elf Jahren 53 Studierende aufgenommen, 22 aus Deutschland und 31 aus Brasilien. Die meisten der bisher 34 abgeschlossenen Masterarbeiten wurden in Linguistik geschrieben, aber die Themenschwerpunkte sind vielfältig, wie die folgende Tabelle zeigt.

**Tab. 1:** Themenschwerpunkte der Masterarbeiten im bilateralen Studiengang

Themenschwerpunkt	Anzahl der Arbeiten
Deskriptive Linguistik	7
Kulturstudien	5
Angewandte Linguistik	5
Didaktik/Methodik	4
Lehrwerkanalyse	4
Übersetzen und DaF	3
Literaturstudien	2
Curriculumentwicklung, DaF nach Englisch, Phonetik, Diskursanalyse	je 1

Trotz der Aufnahme von mehr BrasilianerInnen (58,5%) sind die meisten AbsolventInnen Deutsche (54,5%). Das ist vermutlich auf die bessere Finanzierung für deutsche Studierende zurückzuführen sowie auf die Tatsache, dass sie in ihrer Muttersprache studieren und ihre Abschlussarbeiten schreiben. Selbst in den Fächern, die in Curitiba unterrichtet werden, ist die Unterrichtssprache Deutsch, was noch einmal den Grad der Internationalisierung des Studiengangs verdeutlicht. Der berufliche Erfolg der AbsolventInnen zeigt den hohen Anschluss der Ausbildung an den Arbeitsmarkt. Von den 33 ehemaligen Masterstudierenden<sup>18</sup> sind mit Ausnahme eines einzelnen, der den Studiengang erst kürzlich abgeschlossen hat und noch an der Abschlussarbeit schreibt, alle angestellt bzw. wissenschaftlich aktiv;

<sup>18</sup> Die Angaben stammen aus dem Evaluierungsbericht des Jahres 2020 des *Programa de Pós-graduação em Letras* der UFPR auf der Plattform des brasilianischen Bundesministeriums für Erziehung: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> (Stand 26.01.2021)

nur vier (12%) sind außerhalb des unmittelbaren DaF-Bereiches tätig.

Nicht zuletzt wegen des Angebots des internationalen Masterstudiengangs stieg das PPG Letras nach dem strengen Evaluationsverfahren durch CAPES im Jahre 2014 von Status 4 auf 5, 2017 auf Status 6 (höchster Status ist 7). Eine große Herausforderung des Studiengangs ist heute, für die brasilianischen StudentInnen eine nachhaltigere Form der Finanzierung ihres Aufenthalts in Deutschland zu finden.

### 3.7 Humboldt-Kolleg 2013: DaF und Germanistik sind in Brasilien nicht zu trennen

Im September 2013 fand in Curitiba mit Unterstützung der Humboldt-Stiftung und zusätzlichen Mitteln des deutschen Auswärtigen Amtes das Humboldt-Kolleg *Forschungsperspektiven der internationalen germanistischen Literaturwissenschaft im Dialog mit dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache – das Beispiel Lateinamerika* statt. Diskussionen um wissenschaftliche Beziehungen, potentielle gegenseitige Bereicherungen und fachliche Abgrenzungen zwischen den germanistischen Fachgebieten wurden in Impulsreferaten und kollegialen Gesprächen im Plenum geführt.

Die Beteiligten gingen dabei von der Annahme aus, dass eine sozial und wissenschaftlich relevante germanistische Szene im nicht-deutschsprachigen Kontext im Allgemeinen – und in einer Region wie Lateinamerika im Besonderen – sich erst dann konsolidiert, wenn sich das Angebot von Deutsch als Fremdsprache an Schulen verbreitet und hierdurch die Präsenz von Deutsch in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft quantitativ und qualitativ gestärkt wird. Die Tagung warf zudem die Frage nach den bildungs- und wissenschaftspolitischen sowie methodischen und epistemologischen Konsequenzen einer solchen Entwicklung für die vorwiegend literaturwissenschaftlich ausgerichtete internationale Germanistik auf und thematisierte, inwiefern im nicht-deutschsprachigen Raum das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache schon immer ein (zumeist unreflektierter, diffuser) Bestandteil der dort praktizierten internationalen Germanistik war. Ein besonderes Augenmerk galt dem Stellenwert der Literatur im Rahmen der universitären Ausbildung von Deutschlehrern.

Im Rahmenprogramm fand u.a. eine offene Podiumsdiskussion zwischen WissenschaftlerInnen, VertreterInnen von brasilianischen Schulbehörden und deutschen Partnerorganisationen (insbesondere das Goethe-Institut) sowie LehrerInnen statt. In die fachliche Diskussion wurden auch VertreterInnen der Fachverbände Internationale Vereinigung für Germanistik (IVG) und Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GiG) einbezogen. So setzte die Tagung einen Meilenstein in der Geschichte von Deutsch als Schulfach am brasilianischen öffentlichen Schulsystem. Bis heute tragen damals initiierte Aktionen und Programme Folgen für die Lehrkräfteausbildung und das Angebot von Deutsch an öffentlichen Schulen in der Region.

### 3.8 ALEG-Kongress 2014: Deutsch für Lateinamerika

Als bisher größten Beitrag der Deutschabteilung der UFPR zur Germanistik in der Region durften ihre DozentInnen als Vorstand des Lateinamerikanischen Germanistenverbands (ALEG) den 15. ALEG-Kongress organisieren. Unter dem Thema *Romanistik und Germanistik im Gespräch. Deutsch für Lateinamerika* stellte das Organisationskomitee 20 verschiedene Arbeitsgruppen zusammen: acht in Literaturwissenschaft, vier in Linguistik, zwei in Übersetzungswissenschaft und sechs im Fachgebiet DaF.<sup>19</sup>

Der Kongress fand auch außerhalb der Universität Beachtung. So wurde mit Unterstützung des Bundeslandes Oberösterreich die große Ausstellung, *Thomas Bernhard und seine Lebensmenschen. Der Nachlaß* organisiert, die in Curitiba von über 2.200 Interessierten besucht und im Nachhinein in Porto Alegre gezeigt wurde (vgl. Bohunovsky 2020). Eine weitere Ausstellung zu deutschsprachigem Laientheater in Brasilien, ein ÜbersetzerInnen-Workshop, Kino, Theater, musikalische Auftritte und Lesungen, u.a. mit Thomas Brussig, ergänzten das Programm.

### 3.9 Brasilianischer Deutschlehrerkongress 2018

Neunzehn Jahre nach dem 4. ABRAPA-Kongress diente Curitiba auch für dessen zehnte Auflage als Veranstaltungsort unter Präsidentschaft von Josiane Richter (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, IFPLA, Ivoti, RS). Unter dem Motto *Je früher, desto besser – Frühes Deutsch in Brasilien* wurden den mehr als 500 TeilnehmerInnen aus dem In- und Ausland neben dem kulturellen Programm Sektionsarbeiten, Haupt- und Semiplenarvorträge, Minikurse und Workshops angeboten.

### 3.10 Ausprägung von Arbeitsfeldern und Projekten

Ein neues Arbeitsfeld, das in Curitiba erste Ergebnisse und Zukunftsperspektive aufweist, ist die Archivforschung auf Basis digitaler Erfassung und Bearbeitung von neuen, bisher unerforschten Dokumenten in deutscher Sprache, die im eigenen Kontext entstanden oder produktiv rezipiert wurden. So erschließt sich für die Deutschabteilung an der UFPR ein konkreter Weg zur Einbeziehung von KollegInnen aus Informatik, Geschichte und Bibliothekswesen in gemeinsame Projekte. Die Anschlussfähigkeit der Germanistik in Curitiba (auch in anderen Städten in den Amerikas) findet im Bereich der historischen Fragen nach Identitätsbildung und Erinnerungskultur in der eigenen Region eine Wirkungskraft, die nicht unterschätzt werden sollte.

---

<sup>19</sup> Ausführliche Information über die Struktur der Tagung, Zusammenfassungen aller Beiträge, Programm usw. siehe Sandmann (2014) und das Begleitheft jener Publikation Programmheft (2014). Im Falle einiger Arbeitsgruppen dokumentieren Publikationen in weiteren Sammelbänden und Dossiers in Fachzeitschriften die jeweiligen Ergebnisse: siehe z.B. Herzig et al. (2015), Pérez et al. (2017), Soethe et al. (2019) und Soethe (2020a).

In letzter Zeit führte dieser Ansatz zur Entwicklung von nachhaltigen Projekten, wie im Kontext vom CAPES-Programm zur Förderung der Internationalisierung brasilianischer Universitäten (PrInt) *SmartMinds: Internationalisierung der Geisteswissenschaften in der digitalen Öffentlichkeit*. Das Projekt wurde unter Federführung der Deutschabteilung konzipiert und die Finanzierung bis 2023 von CAPES bewilligt.

## 4 Neuere Entwicklungen und Konzepte – drei Initiativen

Die Entwicklung der Deutschabteilung an der UFPR ging Hand in Hand mit der Umsetzung einer kontinuierlichen Bildungspolitik, die sich ab 2002 abgezeichnet hatte und 2014 im brasilianischen Bildungsplan (PNE)<sup>20</sup> herauskristallisierte. Die Germanistik in Curitiba ergriff im Zeichen der bereichernden Erfahrung mit der Konzeption und Durchführung des Sonderprogramms (2002–2007) und nach Beginn des Doppelmasters (2009) die Initiative, dem brasilianischen Bundesministerium Programme und Maßnahmen für die Förderung des Deutschunterrichts am öffentlichen Schulwesen vorzuschlagen.

Hintergrund dieser Vorschläge war der Wunsch, das Angebot von Deutsch an öffentlichen Schulen zu erweitern. Die Zahlen sprechen für sich: Für eine Population von insgesamt 8,61 Mio. SchülerInnen (vgl. INEP 2013) sind an privaten Institutionen circa 650 LehrerInnen tätig, für die 41,43 Mio. SchülerInnen im öffentlichen Schulwesen jedoch nur circa 140 verbeamtete Lehrkräfte. Im Vergleich dazu arbeiten über 70.000 verbeamtete EnglischlehrerInnen im öffentlichen Schulsystem (vgl. INEP 2012).

### 4.1 Brasilianische Förderung für Deutsch in Brasilien: PDPA und PARFOR

Die Förderagentur CAPES hatte 2010 ein Programm für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften des öffentlichen Schulsystems (PDPP) in Gang gesetzt. Kennzeichnet durch Angebote auf hohem Qualitätsstandard in Brasilien und im Ausland, beabsichtigte das Programm, innovative Bildungserfahrungen sowie Fort- und Weiterbildungsaktivitäten in ausländischen Institutionen anerkannter Exzellenz anzubieten (vgl. DEB 2012: 165).

Durch das PDPP wurden Lehrkräfte aus unterschiedlichen Fachdisziplinen fortgebildet. Im Falle von Deutsch organisierte die UFPR in Partnerschaft mit dem interDaF an der Universität Leipzig und dem Bildungsministerium in Österreich ein Seminar in Deutschland und Österreich. So entstand für Deutsch das Unterprogramm PDPA (A für *Alemão*), das im Umfang von umgerechnet ca. 200.000 Euro vollständig von CAPES finanziert wurde und in den Jahren 2013 und 2015

---

<sup>20</sup> Dem zehnjährigen PNE (2014-2024) kommt Gesetzeskraft zu. Vgl. *Diário Oficial da União*, Extrablatt vom 26.06.2014, 1-7.

insgesamt 43 LehrerInnen förderte. In Leipzig und Wien haben die Lehrkräfte (nicht selten zum ersten Mal im Ausland) an einem fünfwöchigen Fortbildungsseminar teilgenommen. Abgeschlossen wurde das Seminar mit einer Sprachprüfung auf den Niveaus B1 und C1. Einige Kursplätze wurden für Englisch- und SpanischlehrerInnen mit Deutschkenntnissen reserviert, so förderte das Programm die Ausbildung mehrsprachigen Lehrpersonals sowie die Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen; die Lehrkräfte fungierten nach ihrer Rückkehr in die jeweiligen Orte als MultiplikatorInnen (vgl. DEB 2012: 176f.).

Der nächste Schritt war nun, das Angebot an öffentlichen Schulen zu erweitern. Dafür wurde das Projekt *Segunda Licenciatura* (Lehrerfortbildung: Zusatzqualifikation Deutsch) ins Leben gerufen mit dem Ziel, bereits unterrichtende (Englisch-)Lehrer an öffentlichen Schulen in und um die Stadt Joinville in den Bundesstaaten Santa Catarina und Paraná zum Deutschunterricht zu befähigen. CAPES war im Angesicht der Erfahrung mit dem PDPA bereit, mit Mitteln des Programms PARFOR die Initiative der UFPR zu finanzieren.

Zwischen 2016 und 2023 werden in der Region insgesamt 65 LehrerInnen zu DeutschlehrerInnen ausgebildet, die ihre Ausbildung berufs begleitend in etwa drei Jahren absolvieren. In Joinville erhielt das Projekt Unterstützung der Stadtverwaltung, des Bundesstaats Santa Catarina und des Colégio Bom Jesus, einer privaten PASCH-Schule, welche in den ersten Semestern Unterrichtsräume für die Präsenzphasen bereitstellte und Stellen für Unterrichtshospitationen und Praktika anbietet.

Dem Projekt besonders förderlich war die direkte Integration von sowohl brasilianischen als auch deutschen AbsolventInnen des bilateralen DaF-Masters UFPR/Leipzig, die als Lehrkräfte fungierten. Insofern war die Zusammenarbeit zwischen Leipzig und Curitiba ein zentraler Aspekt der Konzeptualisierung dieses Programms. Außerdem konnte bisher mit Unterstützung von DAAD und der deutschen Botschaft in Brasília für zwei Kohorten ein dreiwöchiger Auslandsaufenthalt zu Sprach- und Kulturstudien in Leipzig stattfinden und bei dem TeilnehmerInnen gefördert wurden, die eine erfolgreiche Beteiligung an allen Seminaren und Aktivitäten aufwiesen.

Das Projekt stieß von Beginn an auf hohes Interesse: auf die erste Ausschreibung bewarben sich 172 Personen. Aus dieser Gruppe wurden 25 LehrerInnen ausgewählt, deren Sprachausbildung Mitte Dezember 2016 begann und mit Hilfe eines von DUO (Deutsch-Uni Online) zur Verfügung gestellten Grundstufenmoduls (A1.1) durchgeführt wurde. Die zweite Kohorte wurde mit 20 TeilnehmerInnen im Dezember 2017 aufgenommen, die dritte und letzte ebenso mit 20 Personen im Dezember 2018. Im Mai 2020 wurden die ersten Abschlüsse gefeiert.

Das Angebot der UFPR für Deutsch ist aktuell die einzige Initiative ihrer Art in Brasilien<sup>21</sup> und fand große Resonanz bei Schulbehörden vor Ort, da es gelingt,

---

<sup>21</sup> Vergleichbar war das *Programa Magister* der Bundesuniversität von Santa Catarina (UFSC, Florianópolis) in den Jahren 1997 bis 2001.



die eigenen verbeamteten LehrerInnen weiterzubilden und sie zur Mehrsprachigkeit zu qualifizieren. Das Angebot des Zweitstudiums war eine konkrete Antwort der Institution auf das Anliegen vieler gesellschaftlicher Akteure sowohl in Brasilien als auch in Deutschland, das in einer Gemeinsamen Absichtserklärung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland und des brasilianischen Bildungsministeriums vom 20. August 2015 zum Ausdruck gebracht und festgelegt wurde. Jedenfalls haben sich in den letzten Jahren die Durchführbarkeit von Programmen für die Ausbildung von Lehrkräften und die Erweiterung des Angebots von Deutsch an öffentlichen Schulen als realistisch und wünschenswert erwiesen. Im Moment besteht nichtsdestotrotz von Seiten des brasilianischen Bundesministeriums keine Perspektive einer Fortsetzung der Programmförderung.

Im Falle von Deutsch kann vor allem das Engagement von germanistischen Abteilungen an öffentlichen Universitäten der momentan ungünstigen bildungspolitischen Situation im Land entgegenwirken, basierend auf der guten Zusammenarbeit mit Mittlerorganisationen ausländischer Partner. Eine durchdachte Erweiterung des Angebots von Deutsch am öffentlichen Schulsystem in ausgewählten Regionen und Schulgemeinden als strukturierte zusätzliche Aktivität im Programm von Ganztagschulen ist heute die beste Aussicht, die die geltende Gesetzgebung bietet. Mit Mitteln aus dem Sondervermögen FUNDEB können bestehende Programme (wie PARFOR) fortgesetzt und neu belebt werden, neue Konzepte können im Gespräch mit Entscheidungsträgern in Wirklichkeit umgesetzt werden. Denn der Bedarf ist offensichtlich: Von 2010 bis 2015 war die Anzahl der DeutschlernerInnen in Brasilien trotz Lehrermangel von 95.000 auf über 134.000 gestiegen, mit einem Anteil im Schulbereich von knapp 60% (vgl. Auswärtiges Amt 2015). Trotz der leicht rückläufigen Gesamtlernerzahlen im Jahr 2020 hat sich an den Hochschulen und Schulen die Anzahl der Lerner praktisch nicht geändert, und insbesondere im schulischen Bereich ist die Entwicklung bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen und unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung immer noch steigend (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 12). Alles in allem sind die Nachfrage nach Deutsch und das Angebot der Sprache auf der Schulebene trotz der momentan ungünstigen Lage relativ stabil geblieben.

Wenn der wirtschaftliche Rückgang gerade durch die Corona-Krise in den Jahren 2020/2021 einerseits verschlimmert wird, beschleunigen die neuen Herausforderungen, die die Pandemie aufdrängt, Anpassungen im Lernverhalten der Menschen und in der Gestaltung des Bildungsangebots. Somit bieten sich Möglichkeiten und Chancen für Deutsch im Angesicht der raschen digitalen Transformation im Bildungsbereich und im Fremdsprachenunterricht.

#### 4.2 Das Programm Sprachen ohne Grenzen und die Kooperation mit g.a.s.t./DUO

Ab 2013 legte das Bildungsministerium für Hochschulen in ganz Brasilien das Sprachförderprogramm Sprachen ohne Grenzen (IsF) auf, an dem Deutsch seit

2016 aktiv beteiligt ist.<sup>22</sup> Dozenten der Deutschabteilung an der UFPR hatten im Einvernehmen mit anderen beteiligten Universitäten von Anfang an die Vizepräsidentschaft für Deutsch inne. Die IsF-Deutschkurse basieren auf der von der Gesellschaft für Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) entwickelten Lernplattform DUO (Deutsch-Uni Online), die von Online-TutorInnen begleitet wird. Für Gruppen auf Anfängerniveau (Modul A1.1) werden die Kurse mit wöchentlichem Präsenzunterricht kombiniert. LehrerInnen in den Präsenzveranstaltungen sind in der Regel Studierende von Deutsch auf Lehramt, womit das Kursformat für die didaktisch-methodische Ausbildung von LehrerInnen im Lernmodell *Blended Learning* eine optimale Umgebung bietet.<sup>23</sup>

Auch zur sprachlichen Vorbereitung der TeilnehmerInnen an der *Segunda Licenciatura* stellten g.a.s.t. und das Programm IsF eigene Lizenzen der DUO zur Verfügung. Für viele der auszubildenden LehrerInnen war das eine erste Gelegenheit, digital basiertes Lernmaterial aktiv zu nutzen und darüber zu reflektieren.

Die hohe (und daher bei weitem nicht befriedigte) Nachfrage nach Deutschkursen, die mit den zahlreichen Anmeldungen fürs Programm IsF an den ausgewählten Bundesuniversitäten festgestellt werden konnte, zeigte zum ersten Mal mit präzisen Daten, in welchem Ausmaß Interesse für die deutsche Sprache in Brasilien besteht. Allein 2016 gab es 6.877 Einschreibungen für Deutschkurse im Programm IsF, Deutsch war somit die meistgefragte Fremdsprache nach Englisch (vgl. Mariano 2020: 6). 2017 berichtete die damalige Leiterin der DAAD-Außenstelle in Rio de Janeiro: „Nach Englisch mit rund 47.600 [...] registrierten Interessensbekundungen ist Deutsch mit mehr als 14.600 Bewerbungen die im Programm am stärksten nachgefragte Sprache, gefolgt von Französisch mit rund 7.800 Anträgen.“ (Schulze 2017: 54).

Es wurde deutlich, dass eine allgemeine Erweiterung des Angebots von Deutschkursen auf großes Interesse stoßen würde: Die Zahlen von IsF widerspiegeln die Dimensionen nur von einem kleinen Bruchteil des brasilianischen Hochschulsystems, denn an den bis zu 16 Hochschulen, die am Programm beteiligt waren, studieren nicht einmal 5% der Gesamtpopulation von Studierenden im Land.

### 4.3 Start-up digitALE

Der große Bedarf an qualifiziertem Lehrpersonal sowie an Deutschunterricht in der Fläche wird an der Deutschabteilung der UFPR seit etwa 2017 immer wieder diskutiert. In diesem Rahmen wurden ausgesuchte Masterstudierende, DoktorandInnen und Ehemalige eingeladen, nach passenden Reaktionen und Antworten auf die ungedeckte Nachfrage zu suchen. So entstand die Idee, ein Start-up zu gründen, dessen Aktivität darauf zielen sollte, in Zusammenarbeit mit g.a.s.t./DUO für

<sup>22</sup> Siehe dazu: Ojeda; Voerkerl (2018) und Chaves; Mariano; Voerkerl (2021).

<sup>23</sup> Siehe dazu u.a.: Mariano; Lorke (2020) und Mariano; Schuster (in Vorb.).

das brasilianische Publikum günstigere Deutschkurse mit der deutschen Plattform anzubieten. So wurde Ende 2018 die kleine Firma digitALE gegründet, die 2019 mit dem Geschäftsführer von g.a.s.t., Hans-Joachim Althaus, ein *Memorandum of Understanding* unterzeichnete. Die Kooperation zwischen beiden Institutionen, die von der Deutschabteilung der UFPR begrüßt und akademisch sowie didaktisch-methodisch unterstützt wird,<sup>24</sup> öffnet einen potenziell großen Arbeitsmarkt und einen neuen Bereich für Fortbildungsangebote sowohl für AbsolventInnen von *Letras Alemão* als auch für bereits tätige DaF-LehrerInnen, die ihr berufliches Einsatzgebiet im digitalen Bereich erweitern möchten. Die Ziele von digitALE sind für die Erweiterung des Arbeitsfeldes von DeutschlehrerInnen und die Fortbildung im Bereich neuer Medien und Online-Lernen im Fremdsprachenunterricht vielversprechend und erweisen sich als produktives Feld für die akademische Lehr- und Lernforschung mit Methoden der Digital Humanities.

## 5 Zukunftsaussichten

In Brasilien, einem Land im Umbruch, leben mehr als 210 Millionen Menschen, davon circa 1,4% im Raum Curitiba. Es mangelt landesweit an gebildeten und gut ausgebildeten Leuten, die mit ihrer Arbeit die Lebensqualität in der Gesellschaft durch Planung, soziale Entwicklung, technologische Innovation, effiziente Produktion (auch von Konzepten und Ideen) und internationalen Austausch anheben. Die deutsche sowie die österreichische Außenkulturpolitik und Wirtschaft beteiligen sich an den heutigen Diskursen vor Ort, bekommen die Probleme unmittelbar zu spüren, sehen aber auch das soziale und wirtschaftliche Potenzial der Region.

Demographische Voraussagen prognostizieren bis 2050 ein Bevölkerungswachstum um 10,4%, und die erwartete Bevölkerung in schulpflichtigem Alter (5–14 Jahre: 24,3 Mio. bzw. 15–19 Jahre: 12,9 Mio.) wird weiterhin einen bedeutenden Prozentsatz der Gesamtpopulation ausmachen.<sup>25</sup> Bildungsprozesse, die sich immer häufiger in einem wachsenden virtuellen und diffusen Umfeld abspielen, verlangen für die neuen Generationen nach Umdenken, Umstrukturierung, Erhöhung von Kreativität, Flexibilität sowie nach sprachlicher, fachlicher und technologischer Kompetenz. Prozesse sozialer Pluralisierung, kultureller Identitätsbestimmung und der Weiterentwicklung einer republikanischen Staatsbildung sind gerade in Gang und werden stark beeinflusst von der Qualität und Ausrichtung der Erziehung und der akademischen und beruflichen Ausbildung, die aktuell konzipiert

---

<sup>24</sup> Im März 2020 besuchten Studierende der UFPR während einer vom DAAD finanzierten Studienreise ein Fortbildungsseminar am Lehrstuhl von Jörg Roche an der LMU München, das von g.a.s.t./DUO speziell für sie veranstaltet wurde. Roche war mit DAAD-Förderung bereits vom 27.03. bis 14.04.2011 in Curitiba als Gastdozent aktiv gewesen.

<sup>25</sup> Die Aussagen stützen sich auf Informationen des brasilianischen Statistikamtes IBGE. Weitere Informationen online: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados> (Stand 12.08.2020).

und organisiert wird: Fachlich effiziente, demokratisch und gesellschaftspolitisch ausgerichtete Schul- und Hochschulsysteme sowie die Entwicklung einer Medienlandschaft, die zur Entstehung einer diskursfähigen Öffentlichkeit beiträgt, sind zurzeit essentiell gefragt.

Daher sieht sich die Germanistik an der UFPR vor drei Aufgaben gestellt:

1. Ausbildung von DeutschlehrerInnen, die sprachlich, fachlich, akademisch sowie gesellschaftspolitisch gleich kompetent sind und – damit wesentlich verbunden – Beteiligung an aktuellen bildungspolitischen Diskursen um das Angebot von Deutsch im öffentlichen Schulbereich;
2. Beitrag zur wissenschafts- und bildungspolitischen Etablierung des Faches und von dessen Präsenz, Wahrnehmung und Wirkung in der Gesellschaft vor Ort sowie auf internationaler Ebene;
3. Erforschung von Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache sowie des in Brasilien (vor allem in Curitiba und Region) produzierten bzw. des dort produktiv rezipierten deutschsprachigen Materials, das erfasst, katalogisiert, digitalisiert und der internationalen Wissenschaft zugänglich gemacht werden soll.

Zu (1): Aufgrund von Gesetzänderungen<sup>26</sup> und im Angesicht der neuen Erfordernisse, die die digitale Transformation für den Lehrerberuf darstellt, konzipierte die Deutschabteilung der UFPR im Gespräch mit KollegInnen von Portugiesisch und Erziehungswissenschaften ein neues Curriculum für den Studiengang Portugiesisch und Deutsch auf Lehramt, das im Dezember 2019 akkreditiert wurde. Darin sind beispielsweise Module des DAAD-Programms Dhoch3 die Basis für zwei Pflichtseminare und ein Wahlpflichtseminar für fortgeschrittene Studierende, die im Lernmodell *Blended Learning* durchgeführt werden. Die Registrierung von Lernprozessen des Deutschen als Fremdsprache in digitalen Umgebungen und die Reflexion über didaktisch-methodische Aspekte der Sprachvermittlung durch digitale Medien sollen in Lehre und Forschung an der UFPR zunehmend stärker einbezogen werden.<sup>27</sup>

Zu (2): GermanistInnen außerhalb des deutschsprachigen Raums befassen sich ständig und systematisch mit durch Internationalität und Transarealität geprägten kulturellen Objekten, Situationen und Kommunikationsformen. Die deutsche Sprache sowie im deutschsprachigen Raum geführte Diskurse und deren Materialisierung in Texten aller Art werden außerhalb vom deutschsprachigen Europa als fremde Elemente wahrgenommen. Die Rezeption und Zirkulation dieser Texte in anderen Sprachgemeinschaften, die direkte oder indirekte Beteiligung an diesen Diskursen vor Ort, die Auseinandersetzung mit dem Deutschen (als Fremdsprache) machen das spezifische und einmalige Forschungsobjekt der internationalen

<sup>26</sup> Beschlüsse 02/2015 und 02/2019 vom Bundeserziehungsrat (CNE, *Conselho Nacional de Educação*).

<sup>27</sup> Siehe dazu: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/acesso-rapido/grades/> (Stand 20.01.2021).

Germanistik aus. Aus der Bekanntmachung, Präsentation und Kommentierung dieser Inhalte in der Landessprache vor Ort, aber auch in deutscher Sprache für die internationale Wissenschaftsgemeinschaft besteht die Produktion von GermanistInnen weltweit. So entstehen Daten und Informationen über das Deutsche als das Fremde in verschiedenen Weltregionen. Sie auf digitalen Plattformen zu vernetzen, wo in Echtzeit methodologische und theoretische Fragestellungen der praktischen Arbeit in Forschung und Lehre sowie Aspekte der Erforschung von neuen, auch digital generierten Inhalten besprochen werden können, ist heute mit Hilfe von neuen computergestützten Methoden, Herangehensweisen und Instrumenten ein optimaler, vielversprechender Ausgangspunkt zur Entwicklung und Durchführung von Projekten einer international ausgerichteten Germanistik – wo auch immer. Durch Gestaltung von interinstitutionellen Netzwerken, Konzipierung anschlussfähiger Konzepte sowie Generierung von lokalen Beständen und Datenbanken, die international zur Verfügung gestellt werden, hofft die Deutschabteilung an der UFPR, sich in digitale Netzwerke, Umgebungen und Methoden einordnen zu können.

Zu (3): Die Relevanz der Erforschung von in Brasilien veröffentlichtem Material in deutscher Sprache wurde lange unterschätzt. Zwischen 1852 und 1938 gab es z.B. über 180 lokale deutschsprachige Zeitungen, deren Inhalt in der brasilianischen Historiographie bisher kaum berücksichtigt wurde. WissenschaftlerInnen und Studierende vor Ort lassen sich von der Wiederentdeckung und Erforschung des Materials begeistern,<sup>28</sup> Forschungsprojekte entstehen in Zusammenarbeit mit lokalen und ausländischen Institutionen, die deutsche Sprache wird zu einem festen Bestandteil der Lokalgeschichte mit internationalem Interesse. Es ergibt zunehmend Sinn, Deutsch an der Universität oder in der Schule anzubieten, denn allmählich wird ein anderes Bild der deutschen Präsenz vor Ort hervorgerufen, es wächst in der allgemeinen Öffentlichkeit das Interesse am heutigen deutschsprachigen Europa. Germanistik ist in Curitiba daher nur zum Teil eine Fremdsprachenphilologie: Ein vollständiges Bild der heutigen Gesellschaft vor Ort kann es nur geben, wenn bestimmte Prozesse ihrer Geschichte aufgedeckt werden, die einst in deutscher Sprache abgelaufen sind.

---

<sup>28</sup> Die Masterarbeit von Isabell Le Blanc (2019) ist in dieser Hinsicht ein gutes Beispiel. Auf der Ebene der Einführung in die wissenschaftliche Tätigkeit (*Iniciação científica*) wurden hervorragende Arbeiten von Thaiane Deringer und Adriane Bassa entwickelt. Im Moment widmen sich als IC-Stipendiatin Bruna Marcelino und als Master-Studentin Viktorya Zalewski dem Thema. Die Namen von Keil und Drews als Postdocs wurden bereits erwähnt, letzterer widmet sich dem Projekt als Rückkehr-Stipendiat der Humboldt Stiftung in Potsdam. Im WS 2017/2018 auf Einladung von Uwe Koreik durfte Soethe als Inhaber des Harald Weinrich Gastlehrstuhl für DaF an der Universität Bielefeld zum Thema *Deutschsprachige Presse in Brasilien* ein Seminar abhalten. Das Projekt fand außerdem ein Echo an der University of Chicago, wo 2018 auf Einladung von David Wellbery und Finanzierung der Tinker Foundation das Projekt *dbp digital* in einem Vortrag präsentiert werden konnte (vgl. Soethe 2020b). In Zusammenarbeit mit Drews und Gerson Neumann (UFRGS) ist für 2024 beim De Gruyter Verlag eine Publikation zum Thema vorgesehen (Online: <https://www.degruyter.com/view/title/573450>, Stand 20.01.2021).

Im Angesicht der digitalen Transformation und zugunsten einer kulturwissenschaftlich offenen, immer stärker interdisziplinär ausgerichteten Forschung in der internationalen DaF-Germanistik konzentriert sich die Deutschabteilung der UFPR nach 80 Jahren Aktivität auf die Stärkung ihres Forschungsprofils und die Erneuerung ihres Angebots für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen. Eines ihrer zentralen Anliegen ist die Einbeziehung von Methoden, Erkenntnissen und Herangehensweisen der breit aufgestellten Digital Humanities in den akademischen Alltag, sei es zugunsten des Aufbaus und Analyse historischer Bestände in deutscher Sprache, sei es im Bereich methodologischer Verfahren bei der Erforschung von digital generierten Daten in der Sprach- und Kulturvermittlung.

Die Germanistik ist im Grunde genommen die Philologie einer *bestimmten* Sprache, die sich internationalisiert, digitalisiert und sich gerade deshalb gezwungen sieht, sich mitten in Prozessen der Entnationalisierung und Pluralisierung zu behaupten. In lokal und global bestimmten Umgebungen muss man ständig bildungs- und forschungspolitisch denken, für die eigene Arbeitssprache argumentieren, ihre Nutzung, Vermittlung und Erhaltung rechtfertigen und begründen. Daran arbeitet die Germanistik in Curitiba mit Tat und Kraft, solange sie in ihren Aktivitäten die Möglichkeit eines eigenen Beitrags zur Weiterentwicklung von Bildung, Wissenschaft und sozialer Gerechtigkeit erkennt – in ihrer Umgebung und weltweit.

## Literatur

- Amato, Laura Janaina Dias (2006): Formação de Docentes: uma experiência da Universidade Federal do Paraná. In: *I. Congresso Latinoamericano de Professores de Língua Alemã*, 2006, São Paulo. Anais do I. Congresso Latinoamericano de Professores de Alemão. Online: <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Amato+S2+Laura.pdf> (Stand 08.08.2020).
- Assmann, Aleida (2011): *Espaços da recordação*. Hg. der Übers. Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp.
- Associação Latino-americana de Estudos Germanísticos – ABEG (2014): *15. Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbands. Kurzfassungen und Beiträge*. Programmheft. Curitiba: ABEG.
- Aulich, Werner (1953): *O Paraná e os alemães: Estudo caracterológico sobre os imigrantes germânicos*. Curitiba: Comissão de Festas do Grupo Étnico Germânico do Paraná.
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro\\_Deutsch\\_lernerhebung\\_final2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutsch_lernerhebung_final2.pdf) (Stand 21.01.2021).

- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro\\_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf) (Stand 21.01.2021).
- Bohunovsky, Ruth (2020): Thomas Bernhard und seine Lebensmenschen in Brasilien. In: Soethe, Paulo (Hg.) (2020): *Weltgermanistik, Germanistiken der Welt. Begegnungen in Lateinamerika*. Herausgegeben unter Mitarbeit von Giovanna Chaves. Bern/Berlin/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang, 365-368.
- Bohunovsky, Ruth (Hg.) (2011): *Ensinar Alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR.
- Bohunovsky, Ruth; Portinho-Nauaiack, Catarina; Wruck, Virgínia (Hg.) (2020): *Ensinar Alemão no Brasil: percursos e procedimentos*. Curitiba: Editora UFPR.
- Campos, Cynthia Machado (2006): *A política da língua na Era Vargas: proibição no falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Chaves, Giovanna; Mariano, Thiago; Voerkel, Paul (2021): Deutsch lernen im Blended-Format: Erfahrungen mit dem brasilianischen Sprachlernprogramm „Idiomas sem Fronteiras – Alemão“. In: *Pandaemonium Germanicum* 24, 42, 165-192.
- DEB (2012): *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*. Relatório de Gestão 2009-2012. Online: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal2012-DEB.pdf> (Stand 06.06.2018).
- Ette, Ottmar (2012): *Transarea. Eine literarische Globalisierungsgeschichte*. Berlin: De Gruyter.
- Ette, Ottmar; Soethe, Paulo Astor (Hg.) (2020): *Guimarães Rosa und Meyer-Clason. Literatur, Demokratie, ZusammenLebenswissen*. Berlin: De Gruyter.
- Farias, Maria Carolina Moccellini de (2015): *Brasilianische Literatur mit Deutschlandbezug im DaF-Unterricht: Guimarães Rosas „deutsche Erzählungen“*. Masterarbeit in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig, Curitiba: Universität Leipzig, Universidade Federal do Paraná. Online: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=17791&idprograma=40001016016P7&anobase=2015&idtc=1314> (Stand 11.08.2020).
- Favero, Maria de Lurdes de Albuquerque (2001): Da Cátedra Universitária ao Departamento: questões para um debate. In: Sguissardi, Valdemar; Silva Jr, João dos Reis (Hg.). *Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 223-230.
- Favero, Maria de Lurdes de Albuquerque (2006): A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Educar* 28, 17-36.

- Fischer, Eliana (2015): A trajetória do Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã. In: Uphoff, Dörthe et al. (Hg.): *75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 24-34.
- Fugmann, Wilhelm (2010): *Os alemães no Paraná: livro do centenário*. Übers. v. Francisco Lothar Paulo Lange. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Furtado, Jucundino (1950): *Universidade do Paraná*. Curitiba: Serviço dos Países S.A.
- Heinle, Sabine (2010): Erneuerbare Energien – ein zentrales Thema beim 4. Deutsch-Brasilianischen Symposium in Curitiba. In: *Revista Tópicos* 409, 20-21.
- Henning, Petra Laus (2014): *Apontando em direção contrária. O jornal Der Kompass e o Partido Nazista em Curitiba (1933-1938)*. Abschlussarbeit (Bachelor in Geschichte, Gedächtnis und Bild). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Herzig, Katharina; Biedermann, Anne; Peuschel, Kristina; Wilke, Valeria; Wucherpennig, Norma (2015): Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung. In: *Info DaF* 6, 591-627.
- Holzappel, Roland (2002): Brasilien – das neue Traumziel für Kulturwirte. Universität kooperiert mit drei Hochschulen des südamerikanischen Landes - Regelmäßiger Studenten- und Dozentenaustausch geplant. In: *Passauer Neue Presse*. Die Uni-Seite. Passau, 22.01.2020, 26.
- Horstmeyer, Elvira; Eggensperger, Klaus (Hg.) (2000): *Anais [do] IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, 1999, Curitiba*. Curitiba: ABRAPA.
- INEP (2012): *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Online: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf) (Stand 21.07.2018).
- INEP (2013): *Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Online: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf) (Stand 21.07.2018).
- Jardim, Heloísa Schafer Wilke et al. (2018): *Anais do Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, 2018, Curitiba*. São Leopoldo: Casa Leiria.
- Kohlhepp, Gerd (2014): *Colonização Agrária no Norte do Paraná*. Hg. d. Übers. Paulo Soethe. Maringá, PR: EDUEM.
- Konzett, Matthias (2014): *Artistas do exagero. A literatura de Thomas Bernhard*. Hg. d. Übers. Ruth Bohunvosky. Curitiba: Editora UFPR.
- Kuschel, Karl-Josef; Mann, Frido; Soethe, Paulo (2009): *Mutterland. Die Familie Mann und Brasilien*. Düsseldorf: Patmos.



- Le Blanc, Clara Isabell (2019): *Authentisch-historisches Material als Basis zur Entwicklung eines diskursiven DaF-Unterrichts an Hochschulen im brasilianischen Kontext: zur Arbeit mit Zeitungsartikeln der deutschsprachigen brasilianischen Presse über die Abolitionsfrage um 1888*. Masterarbeit in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig, Curitiba: Universität Leipzig, Universidade Federal do Paraná.
- Mariano, Thiago Viti (2018): *Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrer an der UFPR in Curitiba, Brasilien*. Dissertation (Promotion in Letras-Studiengang). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Mariano, Thiago Viti (2020): *Cooperação entre Brasil e Alemanha para o ensino de alemão no contexto acadêmico – O Programa Idiomas sem Fronteiras*. Curitiba. 15 Folien. Nicht veröffentlicht.
- Mariano, Thiago Viti; Lorke, Franziska (2020): Das Programm Deutsch ohne Grenzen in Brasilien: Chancen und Herausforderungen für die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, *Info DaF* 47, 5, 552-569.
- Mariano, Thiago Viti; Schuster, Tatiane (in Vorb.): O ensino da língua alemã na modalidade blended learning: o programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão na UFPR. In: Abreu e Lima, Denise et al. (Hg.): *Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ojeda, Andrea; Voerkel, Paul (2018): Experiences at the implementation of German courses in the IsF program: Language policies, challenges and strategies. In: *Olhares & Trilhas* 20, 3, 27-43.
- Oliveira, Luiz José Rodrigues de (2003): *Incubadoras universitárias de empresas e de cooperativas: contrastes e desafios*. Masterarbeit in Wissenschaftlicher und Technologischer Politik. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Online: <http://pt.scribd.com/doc/11774722/10/O-Vinculacionismo-Militar-%E2%80%93-anos-64-85>. (Stand 04.08.2020).
- Pérez, Olivia C. Díaz; Gutjahr, Ortrud; Renner, Rolf; Siguan, Marisa (Hg.) (2017): *Deutsche Gegenwart in Literatur und Film. Tendenzen nach 1989 in exemplarischen Analysen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Perthel, Nicol (2012): Identität und Alterität in Deutschsprachiger Literatur mit Brasilienbezug: Verwendungsmöglichkeiten im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. Masterarbeit in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig, Curitiba: Universität Leipzig, Universidade Federal do Paraná. Online: <https://acervo.digital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37383/R%20-%20D%20-%20NICOL%20PERTHEL.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (Stand 11.08.2020).

- Portinho-Naujack, Catarina; Chaves, Giovanna Lorena Ribeiro (2018): Segunda Licenciatura: Perspectiva para a presença de Alemão na rede pública de ensino no Brasil. In: II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos, 2017, Florianópolis. *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. São Leopoldo: Casa Leiria. 283-289.
- Reinhardt, Juliana Cristina (2014): *Alemães, comida e identidade: Uma tese ilustrada*. Curitiba: Máquina de Escrever.
- Sandmann, Ludmila (Hg.) (2014): *15. Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbands. Kurzfassungen und Beiträge*. Curitiba: Quadrioffice.
- Schulze, Martina (2017): Ohne Wissenschaft in die Zukunft? In: *Berichte der Außenstellen 2017*. DAAD. Online: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad\\_au%C3%9Fstellenbericht-2017.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_au%C3%9Fstellenbericht-2017.pdf) (Stand 11.08.2020).
- Seider, Thomas (2014). 4:0 für uns: Diese Brazilianer fühlen sich schon als Weltmeister. *PNP-Campus*. Passau, 12 Juni 2014. Online: [http://campus.pnp.de/nachrichten/1330447\\_40-fuer-uns-Diese-Brasilianier-fuehlen-sich-schon-als-Weltmeister.html](http://campus.pnp.de/nachrichten/1330447_40-fuer-uns-Diese-Brasilianier-fuehlen-sich-schon-als-Weltmeister.html) (Stand 12.08.2017).
- Seyferth, Giralda (1999): Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: Pandolfi, Dulce (Hg.): *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 199-228.
- Soethe, Paulo (2003): Formação profissional para a pluralidade: algo mais que um programa emergencial. In: *Projekt* 41, 8-10.
- Soethe, Paulo (Hg.) (2020a): *Weltgermanistik, Germanistiken der Welt. Begegnungen in Lateinamerika*. Hg. unter Mitarbeit von Giovanna Chaves. Bern: Peter Lang. (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Band 134.)
- Soethe, Paulo (2020b): Securing the Archive On the Transience of (Latin) American German Identities. Übers. v. Sarah Pybus. In: Braun, Rebecca; Schofield, Benedict: *Transnational German Studies*. Liverpool: Liverpool UP, 229-245.
- Soethe, Paulo; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2019): Rahmenthema: „Vielfalt des Literarischen: Deutsch in Bewegung“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 42 (2016 [erschienen 2019]), hg. unter Mitarbeit von Thiago Mariano und Franziska Lorke.
- Souza, Regina Schimmelpfeng (2012): *A estrada do poente: escola alemã - Colégio Progresso*. Curitiba: Máquina de Escrever.
- Voerkel, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Promotionsarbeit, Universität Jena. Online: [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644) (Stand 08.08.2020).

## ***Ich sehe alles doppelt* oder: Als Germanist in Brasilien – Ein Gespräch mit Georg Otte**

*Werner L. Heidermann & Georg Otte*

O professor Georg Otte lembra, em forma de entrevista, decisões e experiências essenciais da sua própria formação acadêmica na Alemanha. Também relata como sua reflexão cultural bem como sua observação do cotidiano têm a dupla perspectiva do professor com perfil bicultural. Tendo como ponto de partida o conceito da filologia, a conversa abrange a Germanística, Romanística, Filosofia, Teoria literária e o que, em alemão, se chama de „Kulturwissenschaft“. São recorrentes os nomes de Walter Benjamin e Hans Blumenberg, pensadores de destaque no trabalho de Georg Otte. Além disso, a entrevista fala das duas diversas culturas e tradições universitárias, a brasileira e a alemã.

Die Herausgeber des vorliegenden Bandes wollten ausdrücklich „verdiente Wissenschaftler [vorstellen], die für die Entwicklung der Germanistik in Lateinamerika prägend waren“, bzw. es auch noch sind. Um diese Absicht umzusetzen entstand die Idee, ein Gespräch mit Georg Otte zu führen, der seit den 1980er Jahren an der UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) in Belo Horizonte tätig ist. Dreh- und Angelpunkt seiner Arbeit ist das Werk Walter Benjamins, auf das er auch in diesem Interview zu sprechen kommt. Der hier dokumentierte Gedankenaustausch wurde im Laufe von etwa sechs Wochen im August und September 2019 per E-Mail geführt und anschließend redaktionell bearbeitet. Die Fragen stellte Werner Heidermann, für kurze Zeit Georg Ottes Kollege in Belo Horizonte und seit 1996 an der UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) tätig.

**Werner Heidermann:** *Georg, du hast in den 1970er und 1980er Jahren in Trier studiert, und zwar Germanistik und Romanistik. Als Hochschullehrer kommst du nun seit 2003 relativ regelmäßig nach Deutschland, besonders nach Berlin, zuletzt auch nach Bielefeld. Wie erlebst du da die gegenwärtige deutsche Universität, insbesondere mit Blick auf die Geisteswissenschaften? In anderen Worten: Wie steht es um die Philologien, deren grundsätzliche Bedeutung ja in den 1970er und 1980er Jahren noch wenig infrage gestellt wurde?*

**Georg Otte:** Zunächst einmal vielen Dank, Werner, für die Gelegenheit, mich hier zu äußern. Ja, ich habe in Trier diese beiden „Philologien“ studiert, und zwar mit einer Vorliebe für die Literatur der beiden. Mein Interesse galt damals hauptsächlich der französischen Literatur; Germanistik hatte ich eher aus Verlegenheit gewählt, weil man – damals war ich noch auf das Lehramt aus – ein zweites Fach studieren musste. Aber dann habe ich eben auch Schiller, Kleist und die modernen deutschen Autoren gelesen und dadurch entscheidende Anregungen bekommen, zumal gerade die Germanistik immer „mit einem Bein“ in der Philosophie stand (die ich dann auch ein paar Semester studiert habe). Durch Schiller und Kleist habe ich auch etwas von Kant erfahren, was sich als wertvoll erwiesen hat. Und dann musste ich ja auch noch (germanistische) Linguistik belegen und habe bei Peter von Polenz erfahren, dass man durch Nominalisierungen das Subjekt weglassen kann und sich damit aus der (politischen) Verantwortung stiehlt. Wenn ich heute eine amtliche E-Mail lese, für die niemand verantwortlich zeichnet, denke ich an Peter von Polenz.

Der traditionell deutsche Zwang, wenigstens *ein* zweites Fach zu studieren und so keine „Fachidioten“ auszubilden, hat sich also in meinem Fall als fruchtbar erwiesen, wobei einzelne Persönlichkeiten unter den Professoren – einer Professorin bin ich in Trier zum ersten Mal in einem pädagogischen Pflichtfach begegnet – eine große Rolle gespielt haben. Innerhalb der Romanistik habe ich dann eine zweite romanische Sprache gelernt, nämlich Spanisch, bin von der französischen zur lateinamerikanischen Literatur gewandert und habe eine Magisterarbeit über den mexikanischen Autor Carlos Fuentes geschrieben – nicht ohne mündliche Prüfungen in germanistischer Linguistik und Literatur und romanistischer Linguistik. Ein Zusatzstudium in Deutsch als Fremdsprache, ebenfalls an der Uni Trier abgelegt, sollte sich später als sehr hilfreich erweisen.

Im Nachhinein kann ich also nicht sagen, dass ich mich durch diese Trennung nach Philologien besonders eingeengt gefühlt hätte – zumal man den damals schon als verstaubt geltenden Begriff „Philologie“ auf das Mittelhochdeutsche eingeschränkt hatte. Eine Allgemeine oder Vergleichende Literaturwissenschaft oder eine Allgemeine Linguistik, wie es sie nur an wenigen Universitäten gab, habe ich nicht vermisst. Im Gegenteil: durch den besagten Zwang habe ich auch verschiedene Auffassungen von Sprache kennengelernt – den französischen Strukturalismus einerseits und Dinge wie das *Organon-Modell* von Karl Bühler andererseits. Bei der Literaturtheorie gab es dann Berührungspunkte: es war die große Zeit der Rezeptionsästhetik, und die interdisziplinäre Forschergruppe „Poetik und Hermeneu-

tik“ gab den Ton an (die Frankfurter Schule war in Trier nicht vertreten) – einen sehr gehobenen Ton allerdings, der mit großen Verständnisschwierigkeiten verbunden war. Von einer besonderen Berücksichtigung des Lesers war bei den Texten von Jaub und Iser jedenfalls wenig zu spüren – jedenfalls nicht im Sinne einer leserfreundlichen Schreibweise; man fühlte sich eher ausgegrenzt.

1985 bin ich aus privaten Gründen nach Brasilien ausgewandert, wo ich zwei Jahre später meine Stelle an der UFMG angetreten habe und wo ich dann auch über Walter Benjamin im Bereich Vergleichende Literaturwissenschaft promoviert habe; Benjamin ist bis heute neben Foucault und Derrida einer der meistgelesenen Theoretiker in Brasilien. Er war dann auch der Ausgangspunkt für meine einjährigen Forschungsaufenthalte in Berlin (2003, 2011 und 2018) im Rahmen meiner regulären Sabbatjahre, die von Capes<sup>1</sup> und CNPq<sup>2</sup> finanziert wurden. Benjamin, dessen Lebenswerk sich nicht auf ein Gebiet eingrenzen lässt, war dann auch der Grund, warum ich *nicht* die traditionellen Philologien aufgesucht habe, sondern das Kulturwissenschaftliche Institut der Humboldt-Universität.

Mein Betreuer, Hartmut Böhme, war selbst jahrelang Professor für Neuere Deutsche Literatur, bevor er sich zu einem Verfechter und Mitbegründer der Kulturwissenschaften in Deutschland entwickelt hat. Wie er selbst gezeigt hat, handelt es sich genau genommen um eine „Neugründung“, da die Kulturwissenschaft auf die deutsche Tradition der Kulturgeschichte, Kulturphilosophie, Kultursoziologie usw. zurückgreifen konnte, in der auch Benjamin eine wichtige Rolle spielt. Ein Blick auf Hartmut Böhmers Internetseite<sup>3</sup> macht das breite Spektrum der „KuWi“ sichtbar und damit verbunden das Problem der Eingrenzung. Dieses Problem wiederum hat mit dem Kulturbegriff zu tun, über den man endlos diskutieren kann; entscheidend ist, dass die Kulturwissenschaften den Geisteswissenschaften ihre traditionelle Vorrangstellung streitig machten, indem sie – grob gesagt – zeigten, dass Kultur nicht nur „Geist“ ist und sich nicht auf Schriftkultur beschränkt. Die daraus erwachsenen Polemiken sind ein Paradebeispiel für deutsche Streitkultur.

Inzwischen ist es um diese Auseinandersetzung ruhiger geworden – jedenfalls war sie kein Thema mehr, als ich mein Forschungsjahr 2011 am „Zentrum für Literatur- und Kulturwissenschaft“ (ZfL)<sup>4</sup> verbrachte. Bezeichnend ist jedoch, dass im Kürzel das „K“ fehlt, weil man die „Kultur“ vermutlich erst nachträglich einge-

---

<sup>1</sup> Die *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, gegründet 1951, ist eine dem brasilianischen Bildungsministerium unterstellte Behörde, die für die Qualitätssicherung in brasilianischen Grund- und Aufbaustudiengängen zuständig ist. Als Förderagentur vergibt sie auch Stipendien.

<sup>2</sup> Ursprünglich *Conselho Nacional de Pesquisas*, später umbenannt in *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Der 1951 gegründete Rat für wissenschaftliche und technologische Entwicklung untersteht dem brasilianischen Ministerium für Wissenschaft und Forschung und vergibt ebenfalls Stipendien.

<sup>3</sup> Vgl. [www.hartmutboehme.de](http://www.hartmutboehme.de) (Stand 05.07.2020).

<sup>4</sup> Das ZfL ist seit 2019 als „Leibniz-Zentrum für Literatur- und Kulturwissenschaft“ Teil der 96 außeruniversitären Forschungsinstitute, die in der Leibniz-Gemeinschaft zusammengeschlossen sind.

baut hat. Das ZfL ist von seiner Geschichte und seinem Konzept her einmalig in Deutschland und sicher nicht repräsentativ, was den Umgang mit den Philologien betrifft. Viele Mitarbeiter kamen zwar aus der Germanistik, aber diese war nur eine Disziplin unter anderen, wobei unter den „anderen“ die Bildwissenschaft eine größere Rolle spielte, die ja schon als solche das alte Monopol der Schriftkultur infrage stellt. Es ging eben nicht nur um das Bild als Kunst, sondern generell um visuelle Darstellung und somit um einen kulturwissenschaftlichen Ansatz.

Das breite Spektrum des Kulturbegriffs bedeutet eben auch, dass mit dem Aufkommen der Kulturwissenschaften verstärkt interdisziplinär gearbeitet wird. Ich sehe das jedoch nicht so sehr als etwas qualitativ Neues, eher als eine Radikalisierung des bereits Bestehenden. Auch die traditionellen Philologien mussten immer schon über den Tellerrand ihrer Disziplin schauen, und zwar nicht nur innerhalb der Geisteswissenschaften, sondern auch im Bereich der Naturwissenschaften, wenn jemand beispielsweise ein Goethe-Spezialist sein wollte. Von daher sehe ich kein Problem darin, dass – um bei den Germanisten zu bleiben – diese sich zu Spezialisten entwickeln. Mein letztes Forschungsjahr habe ich an der Freien Universität unter der sehr aufmerksamen Betreuung von Rolf-Peter Janz verbracht und habe u.a. mit großem Interesse am Kongress der Kleist-Gesellschaft 2018 teilgenommen. Das Thema war: „Kleist und Schiller“.

**W.H.:** *Du erwähnst in einem Atemzug die Frankfurter Schule und die Konstanzer Theoretiker der Rezeptionsästhetik, Ansätze also, die sich ja regelrecht zu Bewegungen und Strömungen entwickelt und ausgeweitet haben. Später kommen die „Kulturwissenschaften in Deutschland“ hinzu, die du als eine Art Wiederbelebung von Traditionslinien beschreibst. Wo siehst du nun die großen Auseinandersetzungen der Gegenwart, bei deren streitkultureller Diskussion geisteswissenschaftliche Fragestellungen und Methoden hilfreich sein mögen? Siehst du eine Verschärfung des Gegensatzes von Geist und Kultur, von Text hier und Symbolen, Gesten, Gegenständen dort? Erscheint dir das Konzept des Interdisziplinären als konsolidiert? Haben zum Beispiel die Wiederentdeckung der Arbeit an Archiven und die Reflexionen der Assmanns über „Erinnerungsräume“ und das „kollektive Gedächtnis“ das Potential, anhaltende und gestaltende Debatten anzustoßen? Wer stößt überhaupt in Deutschland Debatten zu Fragen an, die über den Tag hinausgehen? Sind das die traditionellen Eliten, die Koryphäen von Universitäten und Forschungseinrichtungen? Dienen Zeitschriften noch als Vehikel bei diesen Auseinandersetzungen?*

**G.O.:** Die Zeit der Bewegungen und Strömungen scheint vorbei zu sein. Man bildet Forschungsgruppen um bestimmte Themen oder bildet Gesellschaften um bestimmte Persönlichkeiten wie im Fall der Goethe-Gesellschaft, wo ideologische Positionen eine geringere Rolle spielen, bzw. Meinungsverschiedenheiten sachlich ausgetragen werden. Damit ist auch ein Nachlassen der Polemiken untereinander verbunden. Überhaupt hat die deutsche Streitkultur viel von ihrer Schärfe verloren, u.a. wohl deshalb, weil man damit auf der internationalen Bühne angeekelt ist. Im Kontakt mit den nord- und südamerikanischen und besonders asiatischen KollegInnen kam der raubeinige Umgang nicht gut an, und zumindest bei der jüngeren Generation gehört es heute auch in Deutschland zum guten Ton, einen Vortrag

erst einmal „spannend“ zu finden, bevor man eine abweichende Meinung kundgibt.

In den deutschen Kulturwissenschaften kann ich keine Bewegung oder Strömung ausmachen. Das hat sicher auch mit der Breite des Kulturbegriffs zu tun und damit, dass ihre Vertreter aus den verschiedensten Bereichen stammen – aus den „alten“ Philologien, aus der Soziologie, aus Philosophie und Geschichte. Aber das hat, wie schon gesagt, eine gewisse Tradition in Deutschland – einmal die Vielfalt als solche im Sinne der Vermeidung des bereits erwähnten „Fachidioten“, dann aber auch als Spezialisierung in Form einer Kulturosoziologie, Kulturphilosophie oder Kulturgeschichte. „Kultur“ war zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Art Präfix, das signalisieren sollte, dass man sich, ähnlich wie die französische *École des Annales*, mit konkreten Lebensverhältnissen befasste – im Gegensatz zu den Geisteswissenschaften, die sich weitgehend auf die Hochkultur beschränkten. Diese Vielfalt beherrscht auch das Wiederaufleben der Kulturwissenschaft Ende des 20. Jahrhunderts und ihre Etablierung an den deutschen Universitäten, mit der auch die interdisziplinäre Forschung ihren festen Platz erhalten hat.

Dabei hat man sicher nicht einfach an das angeknüpft, was vom Nationalsozialismus verdrängt worden war. Die deutschen Kulturwissenschaften sind u.a. von den anglo-amerikanischen *Cultural Studies* und auch von französischen Denkern wie Foucault und Derrida beeinflusst, wobei ersterer sich eben auch mit konkreter Biopolitik beschäftigt hat, während letzterer sich durch seine Kritik am europäischen Logozentrismus hervorgetan hat. Entscheidend war hier, dass „Kultur“ sich nicht auf die Schriftkulturen beschränkt, sondern dass es auch andere, nicht weniger wichtige kulturelle Ausdrucksformen gibt. Die Schrift ist eben nicht das einzige Medium für kulturellen Ausdruck, und Archive bestehen nicht nur aus Textsammlungen. Jedes Medium kann aus historischer Sicht als Archiv, bzw. Träger des kollektiven Gedächtnisses betrachtet werden, der über eine Kultur Zeugnis ablegt. In Deutschland kommt Jan und Aleida Assmann hier sicher eine Vorreiterrolle zu, da sie bahnbrechende Beiträge zur Frage des kollektiven Gedächtnisses geliefert haben, die auf Maurice Halbwachs zurückgeht.

Jan Assmann mag denn auch als Beispiel für die heutige Debatten-Kultur in Deutschland angesehen werden. Ich denke an die Monotheismus-Debatte von 2013 im „Perlentaucher“<sup>5</sup>, bei der er federführend war. Diese Internet-Plattform hat als Medium natürlich den Vorzug, dass der Leser schnell auf die Texte zugreifen kann, die er sich dann im pdf-Format herunterlädt und als Monotheismus-Archiv abspeichert; inzwischen gibt es die Debatte auch in Buchformat.<sup>6</sup> Ich spiele auf deine Frage nach den Zeitschriften an, die ja z.T. auch online, bzw. nur noch online erscheinen. Medien und Archive sind eben vielfältiger geworden, wobei der Eindruck der Unmittelbarkeit allerdings täuscht. Auch Internet-Beiträge sind so

---

<sup>5</sup> Vgl. [www.perlentaucher.de/essay/monotheismus-debatte-im-perlentaucher.html?highlight=Monotheismus-Debatte#highlight](http://www.perlentaucher.de/essay/monotheismus-debatte-im-perlentaucher.html?highlight=Monotheismus-Debatte#highlight) (Stand 05.07.2020).

<sup>6</sup> Schieder, Rolf (Hg.): *Die Gewalt des einen Gottes*. Berlin, 2014.

sorgfältig vorbereitet wie die guten alten, ebenfalls „in Echtzeit“ gehaltenen Vorträge, und gerade Leute wie Jan Assmann werden sich hüten, ihre Geistesblitze per Twitter loszulassen.

**W.H.:** *Gut zu wissen, dass der Umgang unter deutschen Akademikern an Milde und Rücksichtnahme gewonnen hat. Wir haben uns 1995 an der UFMG kennengelernt und dort ungefähr gleichzeitig unsere ersten E-Mail-Adressen angemeldet. Wie sich Zeitschriften im Internet entwickeln würden, war damals kaum abzusehen. Nun reden wir hier mit Blick auf das Thema „Germanistik in Lateinamerika: Entwicklungen und Tendenzen“, weswegen ich gern auf Brasilien und genauer auf das Brasilien der Neunzigerjahre zu sprechen kommen möchte. Wir haben für kurze Zeit in Belo Horizonte zusammengearbeitet: Germanistik war das ja noch nicht, was damals an brasilianischen Universitäten (evtl. mit der USP als Ausnahme) angeboten wurde. In der Graduação<sup>7</sup> fand statt, was wir aus Deutschland vielleicht am ehesten als „differenzierte Oberstufe“ kannten. Die Programme der Pós-Graduação steckten noch in den Kinderschuhen. Aus Dozentensicht gab es eindeutig die Graduação als Pflicht und die Pós als Kür. Ich erinnere mich an Kollegen, die in ihre Pós-Lehrveranstaltungen anders, besser gekleidet gingen als in die Stunden der Graduação. Wie ist nun deine Einschätzung dessen, was in den letzten 30 Jahren aus der Germanistik in Brasilien geworden ist? Vielleicht nehmen wir als wichtige Markierungen deine drei Postdoc-Jahre (2003, 2011 und 2018). Könntest du diese „Stationen“ umreißen, evtl. auch im Hinblick darauf, wie du bei diesen drei Gelegenheiten als brasilianischer Wissenschaftler in Deutschland aufgenommen worden bist? Ich schlage an dieser Stelle vor, dass wir die ganz aktuelle politische Situation Brasiliens außen vor lassen, besonders weil die noch relativ neue Regierung ja ohne jede Fallhöhe operiert.*

**G.O.:** Ja, ich kann mich gut erinnern, wie du mir einen Terminal gezeigt hast – so einen mit grüner Schrift, wie es ihn noch einige Zeit in Reisebüros gegeben hat – und wir zum ersten Mal den *Spiegel* online gelesen haben. Das war fast so wie im 19. Jahrhundert, als die Leute zum ersten Mal eine Lokomotive sahen. Nur, dass es für uns kein Teufelszeug war, sondern eher ein Segen, weil wir auf einmal einen – wenn auch begrenzten – Zugang zu „weltweitem“ Schrifttum hatten.

An der Germanistik hat das nicht viel geändert – ich erinnere mich an eine ältere Kollegin, die mit einer gewissen Selbstverachtung von „Auslandsgermanistik“ sprach – und daran hat auch das Internet nicht viel geändert, zumal die wichtigsten Fachzeitschriften nicht, bzw. nur unter hohen Kosten – die Inflation steigerte sich langsam von 15 auf 20% *monatlich* – zugänglich waren. Auf meine Anfrage hin hat uns die DFG eine Zeit lang ein Abo von fünf Zeitschriften gewährt, und auf meine inständige Bitte hin hat sie das auch verlängert. Aber es war eben ein „Starthilfeabo“ im Sinne der Hilfe-zur-Selbsthilfe-Doktrin. Mit der Selbsthilfe hat es dann nicht geklappt und das Abo ist eingeschlafen.

Die *Pós-Graduação* befand sich damals, Ende der 1980er Jahre, im Aufbau, und ich erinnere mich, dass es an der Faculdade de Letras der UFMG neben dem Mas-

<sup>7</sup> Auf dem Niveau der *Graduação* werden in Brasilien grundständige Bachelor- und Lehramtsstudiengänge angeboten. Die *Pós-Graduação* dagegen umfasst Magister- und Promotionsstudiengänge.



ter in englischsprachiger Literatur auch einen in französischsprachiger Literatur gab, der aber dann bald wieder abgeschafft wurde, da es nicht genug qualifiziertes Lehrpersonal gab. Das hat uns Germanisten sozusagen als abschreckendes Beispiel gedient, und wir haben es gar nicht erst versucht mit einer Postgraduierung in Germanistik. Aber du hast recht, es gab so etwas wie eine „Klassengesellschaft“ und es war etwas Besonderes, ein Seminar in der *Pós-Graduação* abzuhalten, aber in der Verwaltung ist man nicht darauf eingegangen und alle mussten weiterhin ihre Pflichtübung neben der Kür absolvieren.

Als ich 1985 nach Brasilien kam und zwei Jahre später meine Arbeit an der UFMG aufnahm, gab es eine einzige Dozentin, die an der USP promoviert hatte, und eine weitere, die an der Promotion saß. Mit der Gründung und dem schnellen Wachstum der *Pós-Graduação* an der UFMG konnte man dann sozusagen vor Ort promovieren, so wie in meinem Fall. Es gab in den 30 Jahren, von denen du sprichst, zwar einen Stellenabbau von acht auf sechs Dozenten, aber durch Neuzugänge (davon zwei ehemalige DAAD-Lektoren) hatten wir sehr bald nur noch Doktoren, die dann als Dozenten und Betreuer in der *Pós-Graduação* aktiv waren. Sowohl in der Vergleichenden Literaturwissenschaft als auch in der Allgemeinen Linguistik können somit Master und Doktoranden mit germanistischen Themen – sozusagen durch die Hintertür – betreut werden. Umgekehrt, und das ist vielleicht der wichtigere Aspekt, läuft auch die Vermittlung deutschsprachiger Autoren und Theoretiker durch diese Hintertür, also von Schriften, die dann auch für die anderen Studierenden interessant sind. Die deutsche Sprache ist für diese Leute natürlich eine Barriere, so dass wir als Dozenten trotz vorhandener Übersetzungen immer wieder mit einem größeren Hintergrundwissen zu germanistischen Themen beitragen können.

Es ist lange her, ziemlich genau ein Jahrhundert, dass Deutsch neben Englisch und Französisch Wissenschaftssprache ersten Ranges war. Das hat Deutschland sich durch zwei Weltkriege – salopp ausgedrückt – gründlich vermasselt; nach dem Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg im Jahre 1917 ist es in den USA sogar zur Verbrennung deutschsprachiger Bücher gekommen,<sup>8</sup> nachdem dieselben Bücher jahrzehntelang in hohem Ansehen gestanden hatten. Die Bücher gibt es Gott sei Dank immer noch, aber nicht mehr die entsprechende Leserschaft. Wir leisten also gerade in der Postgraduierung einen – wenn auch kleinen – Beitrag dazu, diesen Verlust wettzumachen. Natürlich gibt es kein Zurück, nachdem auch in Deutschland auf Englisch gelehrt und publiziert wird.

Auch bei meinen drei *Post-Doc*-Aufenthalten (immer in Berlin) war etwas von dieser (bescheidenen) Vermittlerrolle zu spüren. Das hat nicht zuletzt mit der großzügigen Hilfe von Seiten der brasilianischen Förderinstitutionen (Capes und CNPq) zu tun. Nachdem viele Brasilianer – mit beachtlicher Unterstützung des DAAD – in Deutschland promoviert haben, kommen sie als „Postdoktoranden“

---

<sup>8</sup> Vgl. <https://blogs.loc.gov/teachers/2017/09/banned-book-week-news-coverage-of-textbook-burnings-during-world-war-i/> (Stand 23.09.2020).

wieder nach Deutschland, d.h. sie verbringen dort ihr Sabbatjahr, übernehmen Lehraufträge an deutschen Universitäten und sind im Vergleich zu anderen Lateinamerikanern auch auf Kongressen überdurchschnittlich vertreten. Da ich noch in Deutschland studiert hatte, war ich ja kein „richtiger“ Brasilianer, aber man ist mir immer mit wohlwollender Neugier begegnet, was meine zweite Heimat betrifft.

***W.H.:** Als nicht ganz „richtiger“ Brasilianer in Deutschland, wie du sagst, und als irgendwie ehemaliger Deutscher in Brasilien – was aus Brasilien vermisst du in beruflicher Hinsicht, wenn du dort bist, und aus Deutschland, wenn du hier bist? Ich denke an die Infrastruktur, aber auch an Dinge wie Bürokratie, Instanzen, Dienstweg, Arbeitsklima, Sozialstatus, Umgang unter KollegInnen, Beziehung zwischen DozentInnen und Studierenden, Gesprächskultur, Verständnis von philologischer Forschung.*

**G.O.:** Mein „Migrationshintergrund“ hat meinen kulturellen Horizont natürlich erheblich erweitert. „Ich sehe alles doppelt“ in dem Sinne, dass ich innerhalb des jeweiligen Landes immer auch die Außenperspektive aufrufen kann. Hintergrund und Vordergrund können jederzeit wechseln; alles ist relativ und man lernt, dass nichts selbstverständlich ist, bzw. dass das „Selbstverständliche“ aus der Außenperspektive bisweilen sogar eine gewisse Komik annehmen kann. Wer das kulturelle Umfeld wechselt sieht alles gelassener – es sei denn, er oder sie hält krampfhaft an seiner oder ihrer Ausgangskultur fest und bringt auch nach 30 Jahren keinen ganzen Satz in der Landessprache zustande. Ansonsten empfehle ich jedem, einmal im Leben das Land zu wechseln.

Noch eine grundsätzliche und zugleich ketzerische Bemerkung, bevor ich näher auf deine Frage eingehe: Mein erster Eindruck bei meiner Ankunft 1985 in Brasilien war der, dass die Unterschiede so groß nicht sind. Das ist insoweit ketzerisch, als wir kulturelle und andere Arten von Diversität hochhalten, was zur Folge hat, dass wir vor lauter Respekt vor dem Anderen den Blick für das Gemeinsame verlieren. Für mich gibt es menschliche Universalien, die mir den Zugang zum Anderen ermöglichen, und umgekehrt ist es mir unangenehm, wenn Brasilianer aufgrund meiner deutschen Herkunft auf Distanz zu mir gehen – wenn sie z.B. nicht wissen, ob sie lachen sollen, wenn ich mir einen Spaß erlaube, weil die Deutschen doch „eigentlich“ ernste Leute sind. Da ich auch nach 34 Jahren noch einen leichten Akzent habe (aber doch schon ganze Sätze zustande bringe), oute ich mich ständig als Ausländer, bzw. Deutscher, und trage mein „akustisches Stigma“ mit mir herum.

Was ich vermisse? Auf einen Nenner gebracht, also ganz grob vereinfacht: In Brasilien vermisse ich Objektivität und in Deutschland Menschlichkeit im Umgang. In den ersten Jahren in Brasilien habe ich eine abwartende Haltung eingenommen, nach dem Motto: die Brasilianer „ticken“ anders und das muss ich respektieren; ich darf nicht meine deutschen Maßstäbe anlegen, bzw. darf diesen Maßstäben keine universelle Gültigkeit beilegen. Aber inzwischen bin ich zu der Auffassung gelangt, dass es Bereiche gibt, in denen man – möglichst – rational vorgehen und Regeln einhalten sollte und andere, in denen jeder seine individuel-

len Besonderheiten ausleben soll. Es hat keinen Sinn, dass man die Verkehrsregeln nicht einhält, nur weil man mal mit 80 km/h durch ein Wohnviertel rasen will und damit das Leben anderer aufs Spiel setzt. Genauso wenig hat es Sinn, wenn in der Verwaltung persönliche Beziehungen ausschlaggebend sind. Als ich Leiter unseres Postgraduierten-Programms war und Prüfungskommissionen zusammenstellen musste, hat mich die Sekretärin darüber aufgeklärt, wer mit wem „kann“ und wer nicht. Natürlich gibt es das auch in Deutschland, aber dort gibt es tendenziell das andere Extrem, nämlich die Tradition des „Kadavergehorsams“ gegenüber den Regeln. Aber eine Sache ist es, Regeln in Frage zu stellen, um sie gegebenenfalls zu ändern, eine andere, sie über den Haufen zu werfen, ohne etwas zu ändern.

In beruflicher Hinsicht kommen beide Aspekte, die persönlichen und die „unpersönlichen“ zum Tragen. In Brasilien wird einem jeder Anfang leicht gemacht, d.h. es kommt schnell zu einem guten Arbeitsklima, während man in Deutschland zunächst einmal Funktionsträger mit einem bestimmten Forschungsauftrag ist. Ich vergesse nicht das Gesicht eines der Direktoren des ZfL in Berlin, als ich bei einem ersten (dienstlichen!) Gespräch nebenbei meine Pollen-Allergie erwähnte, die mir das Leben schwer machte. Der Gesichtsausdruck sagte ganz deutlich: „Das gehört nicht hierhin!“ Ich habe dann ganz schnell das Thema gewechselt und mein Forschungsprojekt erläutert. Monate später, bei einem Ausflug aufs Land, haben wir dann (mit dem gleichen Ernst) Fußball gespielt. Bier ist Bier und Schnaps ist Schnaps.

Ich kann hier natürlich nicht auf die historischen Hintergründe eingehen, die hinter diesen kulturellen Unterschieden stehen. Aber es gibt einen generellen Unterschied im Verhältnis zur Vergangenheit, die in Brasilien von Fremdbestimmung geprägt war, sowohl während des Kolonialismus, als auch noch lange Zeit danach. Das zeigt sich auch im akademischen Bereich: ich meine den Drang, möglichst immer auf dem neuesten Stand zu sein, bzw. ältere theoretische Strömungen und Denkformen eben als „veraltet“ abzulehnen. Während es für dich ganz normal ist, auf Humboldts Sprachphilosophie aus dem 18. Jahrhundert zurückzugreifen, sieht man hier schon Theoretiker aus den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts als „überholt“ an, wohl auch, weil es europäische oder nordamerikanische Theoretiker waren, die die brasilianische Akademie „kolonisierten“. Und so wird auch die Philologie mit einer gewissen Verachtung behandelt oder einfach belächelt. Ich erinnere mich, wie ich einmal einem Gespräch zwischen einer Kollegin von der UFMG und einem Portugiesen beigewohnt habe. Als dieser auf sprachliche Details bei Fernando Pessoa einging, hatte sie ihn für ihn nur noch ein Schimpfwort übrig: „Philologe!“

*W.H.: Meine nächste Frage, lieber Philologe (im guten Sinn), bezieht sich eher auf unsere Tätigkeit in Brasilien, glaube ich. Bist du einverstanden, wenn ich sage, dass die eigentliche Herausforderung in unserem Unijob die ist, mit der berühmten akademischen Freiheit klarzukommen? Ich meine Folgendes: Ganz selten habe ich den Eindruck, dass es einer Kollegin oder einem Kollegen gelingt, all das, was zu unserer Arbeit gehört, so unter einen Hut zu bringen, dass erstens die*

*Person gesund bleibt und zweitens das akademische Umfeld etwas von der Arbeit hat. Ich erkläre das noch etwas mehr: Wir können ja im Grunde sehr frei entscheiden, ob wir eine ruhige Kugel schieben oder ob wir uns zu Tode arbeiten. Für beide Modelle gibt es Beispiele! Das Kunststück ist, denke ich, all das miteinander in Einklang zu bringen, was in unserer (zumeist eher fiktiven) Stellenbeschreibung steht. Allgemein ist das: unterrichten, forschen/publizieren, verwalten. Im einzelnen ist das aber viel komplexer: Es ist immer wieder der rote Faden zu finden, der sich durch die Arbeit zieht, und zwar in der Graduação, in der Pós-Graduação, in den Projekten, in der Extensão<sup>9</sup>, in der eigenen Lektüre, in den beruflichen Kontakten (lokal, national, international), im Umgang mit Capes, CNPq, DAAD, DFG, im politischen Engagement. Wie steht es mit dem roten Faden innerhalb deiner Unikarriere, welche sind die Kernpunkte deiner Arbeit, die zentralen Anliegen, die nicht nur hin und wieder aufscheinen, sondern dich in deinem Beruf definieren?*

**G.O.:** Zur „akademischen Freiheit“: Da wir keine Lehrstühle, sondern z.T. riesige *Departamentos* haben, besteht tatsächlich die Möglichkeit, eine ruhige Kugel zu schieben; man kann Projekte entwerfen und Berichte schreiben, ohne wirklich etwas hervorzubringen – oder, und das geht wohl fast jedem so: man verfolgt eine andere Spur, die nicht im Projekt vorgesehen war. Ich denke, es ist eine kleine Minderheit, die gar keine Spur – oder keinen „roten Faden“ – verfolgt; so eine armselige Existenz kann man eigentlich nur bedauern. Und wenn man zu einem Vortrag oder zu einem Publikationsbeitrag eingeladen wird, der nichts mit dem Projekt zu tun hat, wird man deswegen diese Einladung ja auch nicht ausschlagen. Umgekehrt kann es passieren, dass man einen Vortrag hält oder einen Beitrag schreibt und sich daraus ein Projekt entwickelt, an das man vorher nicht gedacht hat. Frei nach Kleist würde ich von der „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“ sprechen – und das hat viel mit Philologie zu tun: Jedes Wort, das man zunächst gebraucht, um etwas mitzuteilen, ist auch eine Spur, die zu einem anderen Zusammenhang führen kann, den man mit diesem Wort herbeizitiert. Mit zunehmendem Alter muss man sich regelrecht gegen den Ansturm der Zitate wehren, um nicht von ihnen erschlagen zu werden, bzw. um den roten Faden nicht zu verlieren.

Als ich Ende der 1980er Jahre anfang, mir Gedanken über das Thema meiner Promotion in Vergleichender Literaturwissenschaft zu machen, habe ich natürlich an einen Vergleich zwischen deutscher und brasilianischer Literatur gedacht. Aber alles, was mir durch den Kopf ging, wie z.B. „Ironie bei Machado de Assis und Thomas Mann“, hatte für mich etwas Gezwungenes, bzw. fand ich diese wie auch andere Autoren unvergleichbar. Bis mir dann eine ältere Kollegin sagte, dass das mit dem „Vergleich“ nicht so eng gesehen wird, und mir vorgeschlagen hat, eine Arbeit über Walter Benjamin zu schreiben. Da war er also, mein roter Faden, der dann zu mehreren Projekten, zur Gründung einer Forschergruppe und einer Zeitschrift, den „Benjaminschen Heften“ (*Cadernos Benjaminianos*) und zur Veranstal-

<sup>9</sup> Unter *Extensão* wird das Lehrangebot brasilianischer Universitäten verstanden, das sich an das außuniversitäre Publikum richtet, vergleichbar den Volkshochschulen in Deutschland.

tung von vier internationalen Kolloquien geführt hat – ganz abgesehen von einer Reihe von Benjamin-Seminaren. Statt von einem roten Faden würde ich bei Benjamin lieber von einem Dreh- und Angelpunkt reden, der dann auch im Mittelpunkt meiner Deutschlandaufenthalte stand. So bin ich dann doch noch zu meinem Vergleich gekommen, nämlich zwischen der brasilianischen und deutschen Benjamin-Rezeption.

Die brasilianische Rezeption hatte übrigens mit der Übersetzung des ersten Bandes seiner *Ausgewählten Werke* (*Obras escolhidas*) begonnen, die 1985, genau im Jahr meiner Ankunft in Brasilien, veröffentlicht wurde. Meine Promotion fiel mit einer Art „Benjamin-Boom“ in Brasilien zusammen, so dass meine Arbeiten auf fruchtbaren Boden fielen und meine Integration in die brasilianische „Akademie“ erleichtert haben, was bei Thomas Mann sicherlich nicht der Fall gewesen wäre. Inzwischen konzentriere ich mich aber immer mehr auf einen Autor, der in Brasilien weitgehend unbekannt ist, nämlich Hans Blumenberg, den du ja in Münster noch „live“ erlebt hast und der mich wegen einer sehr schwierigen Übersetzung (*Die Lesbarkeit der Welt*) schon viel Zeit gekostet hat. Aber abgesehen davon, dass Benjamin mich wohl nicht mehr verlassen wird, hat Blumenberg mit seiner Metaphern- und Mythentheorie viel mit ihm gemeinsam. Beide haben, wenn man so will, die Grenzen der Rationalität ausgelotet und beide waren Philosophen, die ohne ihren direkten Bezug zur Kunst im Allgemeinen und zur Literatur im Besonderen nicht zu denken sind. Nachdem ich mich im Fall von Benjamin in ein „gemachtes Bett“ gelegt habe, stehe ich jetzt, gegen Ende meiner akademischen Laufbahn, vor der Herausforderung, mit Blumenberg Pionierarbeit zu leisten.

Aber die „Grenzen der Rationalität“ haben mich schon als Student interessiert, und ein Artikel von Blumenberg in der *Zeit* hatte mich fasziniert, weil er darin zeigte, dass wir eigentlich immer in Metaphern denken und dass die rein rationale Begrifflichkeit eine Illusion ist. Sein Beispiel war das Wort „Grund“, im Deutschen ein Synonym für Ursache. Aber wer von „Grund“ spricht, tut dies sicher aus guten Gründen. Und damit wären wir wieder bei der Philologie.

**W.H.:** *Sehr freundlich, dass du mich an mein Studium in Münster erinnerst. Ja, Freitagnachmittag war „Blumenberg-time“. Ich erinnere mich gut an das Drumherum, verstanden habe ich so gut wie nichts. In ihrem Roman mit dem Titel Blumenberg beschreibt Sibylle Lewitscharoff ja unübertrefflich, wie es in dieser Vorlesung zugeht: „Blumenberg legte Homburg und Mantel ab, stellte seine Tasche auf die langgezogene Theke, die das Pult zu beiden Seiten flankierte (...) In dem alt-ehrwürdigen Saal breitete sich eine ungeheure Spannung aus.“ Und dann kamen die Blumenberg-Sätze (hier einer in der Lewitscharoff-Version): „Die Anstrengungen, die von Menschen unternommen werden, Menschen zu trösten, sind immens, aber selten erfolgreich.“ Das Ganze bringt mich auf eine methodische Frage, auf das Thema „Vorlesung“ nämlich. Kannst du diesem (ja sehr deutschen) Veranstaltungsformat etwas abgewinnen? Wir wissen doch, dass diese Form der Rezeption eher bloß passiv und deshalb beinahe wirkungslos ist. Ist die Vorlesung vielleicht am ehesten Ausdruck von professoraler Selbstverpflichtung, sich in seinem Wissen auf*

*dem Laufenden zu halten? Denn bei der Vorlesung fiele ja als erstes auf, wenn alles aus der Schublade käme. In ganz anderen Worten: Säbest du dich gern als Vorlesungsprofessor?*

**G.O.:** Blumenberg ist natürlich in so mancher Beziehung ein Sonderfall – und das gilt auch für den Kult, der in Münster um ihn getrieben wurde und den er durch seine Haltung noch gefördert hat. Zu dieser Haltung gehört, dass er die 68er-Bewegung weitgehend ignoriert hat und – in bewusstem Gegensatz zu den Vertretern der Frankfurter Schule – jedem politischen Engagement ablehnend gegenüberstand. Er war ja zunächst der *spiritus rector* der Gruppe *Poetik und Hermeneutik*, die zwar hochinteressante Themen diskutiert hat, aber immer auch abgehoben von der Zeitgeschichte, bis Hans Robert Jauss mit seiner SS-Vergangenheit von dieser Zeitgeschichte eingeholt wurde.

Die 68er-Bewegung war ja bekanntlich anti-autoritär ausgerichtet, und da Vorlesungen als autoritär galten, gab es von da an das Format „Vorlesung mit Diskussion“. Aber ich habe auch Ende der 1970er Jahre nie eine „Diskussion“ am Ende einer Vorlesung erlebt. Es ging nach wie vor darum, dass ein Allwissender den Unwissenden etwas zu sagen hatte und dass letztere dem nichts hinzuzufügen hatten. Und das war wohl auch Blumenbergs Haltung, der nichts von Seminaren und Diskussionen hielt und nach dem Motto „Die sollen erst mal was lernen“ vorging. Auch ich habe beim Lesen seiner Texte oft nicht verstanden, worauf er hinauswollte – bis ich dann hin und wieder durch ein paar glänzend formulierte Sätze entschädigt wurde.

Aber ich würde das Format Vorlesung auch nicht pauschal verwerfen. Zumindest habe ich die Faust-Vorlesung von Karl Eibl noch in bester Erinnerung, da sie rhetorisch beeindruckte und man von der Leidenschaft seines Vortrags gefesselt war. Peter von Polenz hatte zwar eine etwas monotone Diktion, aber das hat er durch gedankliche Klarheit und politisch brisante Inhalte wettgemacht. Er brauchte auch nicht zu zeigen, dass er auf dem neuesten Stand war, denn er selbst war Teil dieses neuesten Standes, wenn er z.B. über Pragmalinguistik dozierte und uns Studenten mit der Sprechakttheorie vertraut machte. Da wir „von nichts eine Ahnung“ hatten, war so eine Vorlesung schon ein großer Gewinn, und man musste sie erst einmal verdauen, bevor man etwas diskutierte. Daneben gab es natürlich auch richtige Langweiler, denen jede Leidenschaft abging und bei denen man vergeblich auf neue Einsichten wartete. Aber für Peter von Polenz war die Vorlesung wohl die Gelegenheit, „laut zu denken“ und darauf aufbauend sein Buch *Deutsche Satzsemantik* zu schreiben. Man konnte als Student also zusehen, wie ein Buch entstand, und umgekehrt war es für ihn sicher ein Ansporn, wenn er seine Gedanken Studenten gegenüber artikulieren konnte – jetzt bin ich wieder bei Kleist gelandet. Mir selbst ist es oft passiert, dass ich durch meinen eigenen Vortrag im Seminar Gedanken „allmählich verfertigt“ habe, auf die ich wahrscheinlich sonst nicht gekommen wäre. Aber dazu braucht man keine Vorlesung zu veranstalten – um deine letzte Frage zu beantworten.

**W.H.:** Wenn bei Blumenberg vom „Nimbus der Unsichtbarkeit“ die Rede ist, dann komme ich auf den Bereich zu sprechen, in dem du ja ebenfalls tätig bist und der sich ganz ausgesprochen durch seine Unsichtbarkeit auszeichnet: Ich spreche vom Übersetzen. Du bist Übersetzer, auch vereidigter Übersetzer. In erster Linie überträgst du aber nicht Urkunden und Zertifikate, sondern anspruchsvolle philosophische und philologische Texte. Wie verhalten sich diese beiden Sphären deiner Arbeit zueinander: das intellektuelle Produzieren und das Reproduzieren, das relativ zuverlässige eigene Denken und das immer auch spekulative Nachvollziehen? Würde dir ohne das Übersetzen etwas Wesentliches fehlen?

**G.O.:** Das Reproduzieren des vereidigten Übersetzers wird paradoxerweise mehr geachtet als die produktive Tätigkeit des Übersetzers. Natürlich hat das damit zu tun, dass viele Leute von dem ersteren abhängen, sei es in ihrem beruflichen Weiterkommen, sei es bei ihren familiären Anliegen. Man ist ja so etwas wie ein Notar, der auf die wortgetreue Wiedergabe einer Urkunde achten muss, nur eben in einer anderen Sprache. Ab und zu muss man dann doch kreativ sein, da es bestimmte Dinge nicht in der gleichen Form in beiden Sprachgemeinschaften gibt – ein brasilianischer *Cartório de Registro Civil* ist eben nicht das gleiche wie ein deutsches Standesamt. Und was ist ein *escrevente*? Sicher mehr als eine „Schreibkraft“, wenn er eine Heiratsurkunde unterschreiben darf. Einen „Amtsschreiber“ gibt es wohl auch nicht mehr, und „Schreiber“ ist in Deutschland nur noch ein Nachname.

Ansonsten ist das Übersetzen von (geistes)wissenschaftlichen Texten durchaus ein kreatives Geschäft – nicht so kreativ wie bei der literarischen Übersetzung, aber manchmal muss man einfach paraphrasieren, weil es keine Wort-für-Wort-Entsprechung gibt. Das hat dann etwas Spielerisches und Befriedigendes, wenn man eine gute Lösung gefunden hat. Aber leider ist das kein Dauerzustand, und es überwiegt ein „produktives Misstrauen“, da jede Wort-für-Wort-Übersetzung mit Hilfe des Wörterbuchs kläglich scheitert oder bestenfalls Belustigung hervorruft. Dieses Misstrauen gehört zwar größtenteils zur hermeneutischen Routine, indem man die Bedeutung eines Wortes immer auf seinen speziellen Kontext reflektiert, aber dann gibt es doch immer Fälle wie den besagten *escrevente*, bei dem die Übersetzung einfach nicht passen will. Die Notlösung, die dabei herauskommt, hat dann eher etwas Unbefriedigendes oder auch Frustrierendes.

Was die „Unsichtbarkeit“ des Übersetzers betrifft, so ist diese sicher unbefriedigend. Seitdem ich weiß, wie mühselig Übersetzen ist, habe ich mir angewöhnt, in meinen akademischen Arbeiten auch immer den Übersetzer in der Bibliographie zu nennen. Andererseits finde ich es übertrieben, den Übersetzer als „zweiten Autor“ zu betrachten. Er oder sie mag originelle Einfälle haben, schreibt aber deshalb noch kein „zweites Original“. In der Polemik um das Verhältnis von Sprache und Denken gehe ich davon aus, dass die Sprache zwar das Denken entscheidend prägt, dass aber das Denken nicht völlig von der Sprache abhängt, bzw. dass es ein von der Sprache unabhängiges Denken gibt. Deshalb sind auch die Ideen, denen ein Autor z.T. über ein Leben hinweg entwickelt sein geistiges Eigentum – so, wie die Übersetzung das geistige Eigentum des Übersetzers ist, bzw. sein sollte. Auf-

schlussreich ist der Fall der Übersetzerin Denise Bottmann und ihre Kampagne, bzw. ihr Blog *Não gosto de plágio*<sup>10</sup>. Sie hat nachgewiesen, dass dieselbe Übersetzung unter verschiedenen Namen erschienen ist. Wegen dieser Enthüllungen ist man gegen sie sogar gerichtlich vorgegangen.

**W.H.:** *Für die nächsten Fragen haben wir, glaube ich, nicht mehr so sehr viel Zeit bzw. Platz, weshalb ich dafür die Methode des „elevator pitch“ vorschlage. Du triffst also im Aufzug einen Freund, der dich fragt, ob du seinem Sohn zu einem Germanistikstudium raten würdest. Du willst ihm ZURATEN und hast 90 Sekunden Zeit für deine Argumente.*

**G.O.:** Ok, ich betrete also den Fahrstuhl, treffe meinen Freund, frage ihn nach seinem Sohn und er verzieht sein Gesicht und sagt: „Der Lukas will ausgerechnet Germanistik studieren ...“. Hier meine Antwort: „Wenn er das will, sollte er das unbedingt tun. Ich habe Romanistik studiert, weil ich Französischlehrer werden wollte und weil ich total frankophil war, Georges Moustaki und Jacques Brel so toll fand und von französischer Lebenskunst gehört hatte. Nebenbei habe ich dann Germanistik gemacht, weil mir nichts Besseres einfiel oder weil ich meinte, das sei eine gute Kombination für einen künftigen Gymnasiallehrer. Am Anfang war es dann auch etwas langweilig – bis ich dann ein Kleist-Seminar besucht habe und eine Hausarbeit schreiben musste, zu Erkenntnis und Vertrauen bei Heinrich von Kleist. Unter anderem ging es da um Kleists „Kant-Krise“ und um das Ding an sich, das wir nie erkennen werden, weil unsere Erkenntnis immer irgendwie getrübt ist. Ich habe einen Monat lang nur Kleist gelesen, Theater, Erzählungen, Briefe... Kleist war auf einmal viel interessanter als Jacques Brel, weil besonders die Erzählungen mich stark beeindruckt haben. Dann, schon am Ende meines Studiums, ein Oberseminar über die „Ästhetische Erziehung des Menschen“ von Schiller. Ich hätte nie gedacht, dass Schiller so aufregend sein könnte. Ich kannte ihn ja nur als Pflichtübung meiner Eltern, die *Die Glocke* auswendig lernen mussten oder von sterbenslangweiligen Aufführungen unseres Theater-Abonnements – und dann lese ich Sachen wie „... weil es die Schönheit ist, durch welche man zur Freiheit wandert“ oder „die Intellektuellen sind Barbaren“ (weil sie nichts von Schönheit verstehen) oder „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt!“. Bei Schiller spielt Kant natürlich auch eine große Rolle, aber er ist über ihn hinausgegangen. Kant war trocken, eben ein Barbar, Schiller konnte mich begeistern. Philosophie macht Spaß, wenn sie sprachlich gut, bzw. literarisch verarbeitet wird. Germanistik ist der bessere Weg zur Selbsterkenntnis und wenn dein Sohn Glück hat, trifft er auch noch einen guten Linguisten, denn Literatur lesen, ohne über Sprache zu reflektieren, geht gar nicht.“ Ja, und da sind wir auch schon in der 42. Etage.

**W.H.:** *Stell dir vor, du würdest deine wissenschaftliche Karriere in der heutigen Zeit beginnen. Welche Denker würden wohl den Raum einnehmen, den für dich Benjamin und Blumenberg eingenommen haben? Und noch: Würdest du in dieser fiktiven Alternativkarriere mehr übersetzen oder weniger?*

<sup>10</sup> Vgl. <http://naogostodeplagio.blogspot.com/> (Stand 19.01.2021).



**G.O.:** Schwierige Frage, weil der Raum ja mit der Arbeit an einem Denker wächst – oder nicht. Aber von bestimmten Denkern würde ich mir doch einiges versprechen, besonders von einer Denkerin, nämlich Hannah Arendt. Ansonsten würde ich mich eigentlich nur noch gern in die vertiefen, die ich nur ansatzweise kenne – Kant zum Beispiel.

In zweieinhalb Jahren beginne ich mit meiner Alternativkarriere. Dann beginnt mein Unruhestand und ich stelle mir vor, dass ich bei unserem Uni-Verlag jede Menge Übersetzungsaufträge übernehme – also eher mehr.

**W.H.:** *Lieber Georg, herzlichen Dank für dieses Gespräch, in dem wir versucht haben, ein paar Aspekte des germanistisch-philologischen Daseins in Brasilien zu beleuchten. Für die Zeit bis zu deinem Ruhestand und auch danach wünsche ich dir das erdenklich Beste, in beruflicher, postberuflicher und persönlicher Hinsicht.*



# **Deutsche Literatur als Weltliteratur. Die Rezeption deutschsprachiger Literatur in der *Revista Chilena de Literatura* seit 1970**

*Horst Nitschack*

En la academia chilena observamos que la literatura de lengua alemana está presente en tanto es considerada como una manifestación de la literatura universal („Weltliteratur“). El análisis de la Revista Chilena de Literatura evidencia que durante la dictadura militar el interés en la literatura universal y, con ello, en la literatura alemana, creció de forma considerable. Con la democratización, a partir de los años noventa, se constata un nuevo giro hacia las literaturas latinoamericanas, pero también hacia literaturas representativas de otras naciones, ahora como literaturas del mundo comprometidas social y políticamente. En consecuencia, constatamos cómo a partir de los años noventa el interés por la literatura de lengua alemana en la Revista Chilena de Literatura mengua significativamente.

## **1 Deutschsprachige Literatur in Chile**

Interesse, Neugierde, ja in manchen Fällen eine Vorliebe für deutschsprachige Literatur, hat, wenn es denn der Fall ist, bei lateinamerikanischen Lesern ganz unterschiedliche Gründe: ihre Zugehörigkeit zur deutschsprachigen Emigration, in Südamerika vor allem im brasilianischen Süden, in Argentinien und in Chile; ein längerer Aufenthalt in Deutschland, oftmals als Exilanten; ein Interesse an Weltliteratur, zu der zweifellos auch die deutschsprachige Literatur gehört; ein Interesse für

deutschsprachige Literatur aufgrund eines politischen Interesses an Deutschland, das sehr unterschiedliche Gründe haben kann.

In der Vergangenheit waren deutschstämmige und/oder deutschsprachige Wissenschaftler und Forscher<sup>1</sup> für die chilenische Kultur nicht unbedeutend. Hier ist an erster Stelle auf das Wirken und die Forschungen des Linguisten und Volkskundlers Rudolf (Rodolfo) Lenz (1863–1938) zu verweisen. Auch der Anthropologe Max Uhle (1856–1944) verbrachte sieben Jahre (1912–1919) als Direktor des Museo de Etnología y Antropología in Santiago in Chile. Dann der Priester und Ethnologe Martin Gusinde (1886–1963) und der multidisziplinäre Wissenschaftler und Philosoph Alejandro Lipschutz (1883–1980), der, obwohl in Riga geboren und damit ursprünglich russischer Nationalität, seine akademische Ausbildung in Deutschland absolvierte, bevor er 1926 nach Chile kam. Während und kurz nach der Herrschaft des Nationalsozialismus war Chile zudem das Land, in dem zwischen 1942 und 1946 die *Deutschen Blätter* erschienen, eine der wichtigsten deutschen Exil-Zeitschriften, herausgegeben von den Exilanten Udo Rukser und Albert Theile.

In der jüngsten Vergangenheit haben chilenische Exilanten (wie Antonio Skármeta, Roberto Ampuero, Omar Saavedra Santis, Carlos Cerda) ab 1973 in den beiden deutschen Republiken und chilenische Schriftsteller mit Stipendien in Deutschland (wie Jorge Edwards, Carlos Franz) in ihren Erzählungen und Romanen immer wieder Deutschland zum Schauplatz ihres Schreibens gemacht. Deutsche und deutschsprachige Literatur (Hesse, Kafka, Brecht) ist im Kanon der chilenischen Schulen als Bestandteil der Weltliteratur berücksichtigt und hat in der Universitätslehre sowie auch in der Forschung einen Platz vor allem in der Literaturkritik und in der Komparatistik gefunden.

Nicht übersehen werden darf die oftmals problematische Faszination in Lateinamerika für den deutschen Faschismus. Sie findet weniger ihren Niederschlag in der Rezeption nationalsozialistischer Literatur – wenn auch die Ernst Jünger- und Carl Schmitt-Rezeption in manchen Fällen in diesem Zusammenhang gestellt werden kann –, sondern in der Präsenz von Figuren, Motiven, Themen, die direkt mit der Epoche des Nationalsozialismus verbunden sind: der Zweite Weltkrieg (Bolaño, 2666; Jorge Volpi, *En busca de Klingsor*; Ignacio Padilla, *Amphitryon*)<sup>2</sup>, Faschismus und Shoa (Luis Borges, *Deutsches Requiem*; José Emilio Pacheco, *Morirás lejos*; Roberto Bolaño, *La literatura nazi en América*; Michel Laub, *Dário da queda*) oder historische Figuren der Epoche (z.B. Ernst Jünger in Bolaños' *Nocturno de Chile*; Jünger und Canaris in Jorge Edwards *La última hermana*).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Personenbezeichnungen in der generischen maskulinen Form beziehen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter. Die Verwendung dieser unterliegt deswegen keiner ideologischen Auffassung, sondern folgt lediglich Aspekten der Sprachökonomie, Stilistik und der besseren Lesbarkeit.

<sup>2</sup> Im Folgenden werden die Werke jeweils in der Originalsprache angegeben, d.h. auf Spanisch bzw. auf Deutsch. Häufig sind Übersetzungen zu finden, auf die jedoch nicht extra hingewiesen wird. – Alle in diesem Text enthaltenen Übersetzungen wurden vom Autor des Beitrags vorgenommen.

<sup>3</sup> Die hier genannten literarischen Werke dienen als Beispiele und werden deswegen in den Literaturverweisen am Ende des Artikels nicht noch einmal gelistet.

Eine akademische Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur ist in Chile nie institutionell verankert worden. Am Departamento de Literatura der Universidad Metropolitana de Educación in Santiago de Chile wird deutscher Sprachunterricht bis zur fortgeschrittenen Mittelstufe (C1) erteilt. Der Versuch, Ende der 1990er Jahre einen Magisterstudiengang zu etablieren, wurde nach zwei Jahren wieder beendet. Sowohl in der Lehre wie auch in der akademischen Forschung erscheint deutsche Literatur insbesondere als Gegenstand der Komparatistik oder als Bestandteil von Untersuchungen zu Problemen der Weltliteratur.

Unter den Literaturzeitschriften chilenischer Universitäten ist es vor allem die *Revista Chilena de Literatura*, in der in den letzten 50 Jahren eine Anzahl von Beiträgen zur deutschen Literatur veröffentlicht wurde. Die Autorinnen und Autoren dieser Beiträge waren oder sind zum größten Teil Lehrende an der Abteilung für Literatur der Universidad de Chile, in wenigen Fällen auch Kollegen von ausländischen Universitäten. Eine Lektüre der deutschen Originaltexte ist sicher bei den meisten die Ausnahme, wenn auch einige vielleicht die deutsche Schule in Santiago de Chile oder in Concepción besucht haben. Deutschkenntnisse auf einem Niveau, das eine Lektüre anspruchsvoller literarischer Texte verlangt, sind dabei gewiss nicht erworben worden. Zwar gab es in den 1970er und 1980er Jahren im Süden des Landes noch Nachfahren deutscher Einwanderer, die über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügten, aber sie hatten in der Regel keine akademische Ausbildung erfahren, die es ihnen erlaubt hätte, daran zu denken – selbst wenn es sie interessiert hätte – deutsche Literatur an einer Universität zu lehren. Die akademische Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur, sowohl in der Lehre wie in der Forschung, findet also nicht im Rahmen einer (Auslands-)Germanistik statt, sondern ist Teil einer literarischen Komparatistik oder von Untersuchungen zur Weltliteratur. Ein Beleg hierfür sind die unterschiedlichen Bezugnahmen auf deutschsprachige Literatur in den Beiträgen der *Revista Chilena de Literatura*, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden.

## 2 Deutschsprachige Literatur in der *Revista Chilena de Literatura*

### 2.1 Die Zeit bis zum Militärputsch 1973

Die *Revista Chilena de Literatura* (RCHL) ist eine der anerkanntesten akademischen Literaturzeitschriften des Landes und in den wichtigsten internationalen Zitationsdatenbanken indiziert (WoS, ehemals ISI; Scopus, Latindex, Scielo). Sie wurde im Jahr 1970 vom Departamento de Español der Facultad de Filosofía y Humanidades der Universidad de Chile in Santiago de Chile gegründet und brachte 2019 ihre hundertste Nummer heraus. Wie der Name sagt, war die RCHL von Anfang an als eine chilenische Zeitschrift zur Literatur und nicht als eine Zeitschrift zur chilenischen Literatur konzipiert. Das Interesse an deutscher Literatur in den in ihr

veröffentlichten Beiträgen ist, wie wir zeigen werden, sehr eng mit der Entwicklung der Geisteswissenschaften, der *Humanidades*, in Chile selbst verbunden.

Die 1960er Jahre waren in Chile Jahre sozialer Reformen, die dann ab 1971 unter der sozialistischen Regierung Allendes noch beschleunigt wurden. Der Militärputsch von 1973 unter General Pinochet hatte diesen Reformen ein abruptes Ende und anstelle der sozialen nun wirtschaftliche Reformen gesetzt, die Chile zu dem lateinamerikanischen neoliberalen Musterland werden ließen, dessen Existenz gerade in diesen Tagen auf den Straßen neu verhandelt wird.<sup>4</sup>

Der historische Optimismus der späten 1960er Jahre und vor allem der Zeit der sozialistischen Unidad Popular Allendes spiegelt sich auch in der Zeitschrift wider. Während dieser Jahre, d.h. bis Ende 1972, erscheinen sechs Nummern mit wenigen Verweisen auf deutschsprachige Literatur. Einer von ihnen ist der Artikel von Oscar Hahn, einem chilenischen Dichter und Universitätslehrer, zu Meyrinks Roman *Der Golem*, mit dem Titel *Das Motiv des Golem in „Die kreisförmigen Ruinen“ von J.L. Borges*.<sup>5</sup> (RCHL 4, 1971). Oscar Hahn untersucht das Motiv des Golem in Meyrinks gleichnamigem Roman und in J.L. Borges' Erzählung und verweist dabei im Zusammenhang der literarischen Tradition künstlicher Menschen auch auf E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann* (hier besonders auf die Figur der Olimpia). Er bezieht sich in diesem Zusammenhang auf H.R. Curtius' Studie zum „Deus artifex“, der in *Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter* „gründlich“ („detenidamente“) untersucht worden sein soll (vgl. Hahn in RCHL 4, 1971: 103). Dieser Hinweis belegt zweifelsohne die Wertschätzung, die diesem Standardwerk Curtius' entgegengebracht wird, aber sie entspricht nicht den Tatsachen, denn bei Curtius findet sich – überraschenderweise – kein Hinweis auf den „Deus artifex“.

Wichtig aber ist der Verweis auf deutsche Kultur und Geschichte in diesen ersten Nummern vor allem in anderem Zusammenhang. Das Deutschland des „Dritten Reichs“, des Faschismus und des Zweiten Weltkriegs steht für historische Phänomene, die rückhaltlos zu verurteilen sind, das gilt auch im Falle von Ernesto Cardenas Gedicht *Imitación de Proporcio* aus *Apocalipsis* (vgl. Rodríguez in RCHL 1, 1970: 87). Dort werden Schlachten des Zweiten Weltkriegs zitiert, in denen die Alliierten siegreich waren, Stalingrad, der Krieg in Nordafrika, die Landung in Sizilien, die Überquerung des Rheins, doch es endet dann mit dem Abwurf der Atombomben (die Städte werden nicht genannt). Das wichtige Thema der chilenischen Intellektuellen dieser Jahre ist der Anti-Imperialismus – dies auch vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen um Kuba und der Kritik des militärischen Eingreifens und der Flächenbombardements in Vietnam. „[M]y / heart / is / in VIETNAM“ (RCHL 1, 1970: 81) heißt es in einem Gedicht Niconor Parras. Das faschistische Deutschland ist nicht vergessen, aber als Bedrohung der Gegenwart wird der US-amerikanische Imperialismus identifiziert.

<sup>4</sup> Ich überarbeite diesen Artikel in der dritten Oktoberwoche 2019, in der in vielen Städten Chiles das erste Mal seit der Militärdiktatur wieder der Ausnahmezustand ausgerufen wurde.

<sup>5</sup> Im Original: *El Motivo del Golem en „las Ruinas Circulares“ de J.L. Borges*.

## 2.2 Die Rezeption der deutschsprachigen Literatur während der Militärdiktatur

### Wahrnehmung als Weltliteratur

Im Dezember 1976, nach einer dreijährigen Unterbrechung, zu deren Gründen in der Zeitschrift keine Anmerkung gemacht wird, sicher auch, weil es dazu unter den Herausgebern keine einhellige Meinung gab, erscheint die Nummer sieben der *RCHL* als erste Nummer unter der Militärdiktatur. Wenn in den Bänden vor 1973 chilenische und hispanoamerikanische Literatur eindeutig im Vordergrund stand, so wenden sich die während der Zeit der Militärdiktatur erschienenen Artikel der Weltliteratur zu: Geoffrey Chaucer, Gabriela Mistral, Johann Wolfgang von Goethe, Julio Cortázar, Pablo Neruda, Juan Rulfo oder Leopoldo Lugones. Die lateinamerikanischen Autoren werden jetzt als „Weltliteratur“ gelesen, d.h. nicht als Autoren, in deren Texten die lateinamerikanische Geschichte und ihre sozialen Verhältnisse thematisiert, sondern in denen grundsätzliche Fragen der Menschheit verhandelt werden. Methodisch sind die wichtigsten Referenzen die des französischen Strukturalismus, hier vor allem Todorov. Die Tendenz der Internationalisierung der Zeitschrift ist zum einen als Ausweg zu werten, um die konfliktive Szene der nationalen Literatur, deren wichtigste Vertreter jetzt im Exil sind, zu meiden, zum anderen aber auch als Strategie, die es möglich macht, unter den Bedingungen politischer Überwachung und Zensur eine akademische Literaturzeitschrift veröffentlichten zu können.

Bereits in der ersten Nummer nach der Wiederaufnahme der Zeitschrift erscheint, als Ausdruck ihrer Öffnung zur Weltliteratur, der Artikel *Die dramatische Motivation eines Romans: Hamlet in Wilhelm Meister*<sup>6</sup> von José Emilio Osses (*RCHL* 7, 1976). In dem Vergleich Shakespeares mit Goethe konzentriert sich der Autor auf die Hamletrezeption in *Wilhelm Meister*, um darin eine Annäherung zwischen den „größten Figuren der deutschen und der englischen Literatur“ (47) aufzudecken. Der Vergleich nimmt seinen Ausgang von einer gemeinsamen „Essenz“ in Hamlet und Werther. Diese dient als Grundlage, die Unterschiede zwischen beiden Figuren herauszuarbeiten, um dann Wilhelms Shakespeare-Begeisterung und Theaterleidenschaft als kreative Phase seiner Selbstfindung zu interpretieren:

Im Verlauf der Ereignisse erscheinen in diesem Bildungsroman unterschiedliche Elemente der kulturellen oder menschlichen Bildung: die Beziehungen zwischen den Menschen (das Ich und das Du); die Liebe in der Familie (die Eltern Wilhelms und sein Sohn Felix); die Formen der Gesellschaft (Bürgertum, Adel); die Sehnsucht nach dem

---

<sup>6</sup> Im Folgenden sind die Titel der *RCHL*-Beiträge auf Deutsch genannt; die Originaltitel können im Literaturverzeichnis abgeglichen werden.

Unvermeidlichen und dem Irrealen (Mignon); und die Begegnung mit der Kunst (das Theater, Shakespeare, Hamlet). (Osses 1976: 67)<sup>7</sup>

Mit solchen Beiträgen findet die *RCHL* Anschluss an einen sich als universell verstehenden idealistischen Diskurs, zu dem sicher auch Autoren wie Shakespeare und Goethe einladen. Es sind Beispiele einer Literaturkritik, die darauf verzichtet, Fragen nach der Rezeption solcher Texte in der chilenischen Kultur selbst zu stellen, oder genauer: die eine Rezeption vorführt, in der sich die eigene Kultur als unmittelbar von diesen universellen Texten gemeint erkennen lässt und darauf verzichtet, Differenzen oder kulturelle Aneignungsprozesse zu thematisieren.

Diese Tendenz hält in den nächsten Jahren an. In der ersten Nummer des Jahres 1977 widmen sich fünf der acht Artikel europäischer Literatur, darunter einer zu *Goethes Faust und der spanische Don Juan* von María Isabel Sáenz-Villarreal (*RCHL* 8, 1977). Der Titel des Artikels ist allerdings irreführend oder unterschlägt zumindest den zweiten Text, den *Don Juan* von E.T.A. Hoffmann, aus dem die Autorin ausführlich zitiert und in dem sie Wahlverwandtschaften mit dem spanischen Don Juan entdeckt, die nach ihrer Interpretation Goethes Faust nicht aufweist.<sup>8</sup>

Das „Faustische“ wird in diesem Artikel als eine menschliche Haltung oder auch Gesinnung, „actitud humana“ (48), begriffen. Es wird weder historisch noch sozial oder ideologisch mit deutscher Kultur oder Geschichte assoziiert, sondern mit der Persönlichkeit Goethes: Faust als sein „alter ego“ (45). Er ist die „permanente Suche des Absoluten“ (42). Schließlich hebt der Artikel, wie schon der Beitrag von José Emilio Osses, auf das Allgemeinmenschliche in Goethes Faust und in José Zorrillas *Don Juan Tenorio* ab:

Als Schlussfolgerung lässt sich sagen, dass in beiden Werken die Liebe einen sozialen Konflikt thematisiert, da sie gegen die allgemein akzeptierten Maxime verstößt und ihre vollständige Verwirklichung nur möglich ist, wenn sie die engen Grenzen des Menschlichen überschreitet, da sie ihrem Wesen nach, wenn auch nicht in ihren Konsequenzen, am Erhabenen teilhat. (Sáenz-Villareal 1977: 58f.)<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Im Original: En el transcurso de los hechos de este Bildungsroman afloran distintos elementos de la formación o cultura del ser humano: las relaciones entre los hombres (el yo y el tú); el amor familiar (los padres de Wilhelm y su hijo Félix); formas sociales dadas (burguesía, nobleza); nostalgia por lo inevitable e irreal (Mignon); y el contacto con el arte (el teatro, Shakespeare, Hamlet).

<sup>8</sup> Hierbei handelt es sich offensichtlich um eine Fehlinterpretation des Goethe'schen Verständnisses vom Dämonischen. In seinen Gesprächen mit Eckermann hebt er gerade seine schöpferische Kraft hervor und setzt es deutlich vom Mephistophelischen ab. (Goethe: Gespräche mit Eckermann, 18. März 1831.)

<sup>9</sup> Im Original: Como conclusión se podría decir que, en ambas obras, el amor plantea un conflicto de carácter social, porque contraviene los preceptos comunitariamente aceptados, y que su realización total sólo puede darse en un plano que rebase los límites estrechos de lo humano, porque, en su esencia, aun cuando no lo sea en sus consecuencias, participa de lo sublime.



### Schwerpunkt: Vergleichende Literaturwissenschaft

Die drei hier ausführlicher vorgestellten Artikel aus den ersten Nummern der *RCHL* lassen bereits deutlich werden, in welchem Kontext deutschsprachige Literatur rezipiert und untersucht wird – das Interesse entspringt Fragestellungen einer vergleichenden Literaturwissenschaft. Hier sind zwei Perspektiven zu unterscheiden: der Vergleich zwischen hispanoamerikanischer und deutschsprachiger Literatur, wie ihn Oscar Hahn in seinem Beitrag über den Golem vornimmt, und der Vergleich innerhalb europäischer Literaturen, der Einfluss Shakespeares auf Goethe (der Artikel spricht von Einfluss und nicht von Rezeption) oder der Vergleich zwischen zwei emblematischen Figuren unterschiedlicher Nationalliteraturen, in diesem Fall zwischen Don Juan und Faust.

Für alle diese Fälle gilt allerdings: die Grundlage des Vergleichs ist ein nicht hinterfragtes Konzept von Weltliteratur, Resultat von universellen Motiven (der künstliche Mensch) und Themen (Liebe, die Suche nach dem Absoluten), allgemeinen menschlichen Problematiken und Wertvorstellungen (die Liebe bei Don Juan und Faust). Die Analysen und Interpretationen der Artikel interessieren sich für deutschsprachige Literatur als einer der Manifestationen oder eine der Variationen dieser Weltliteratur. Es handelt sich also keinesfalls um ein spezifisches „germanistisches“ Interesse, sondern es ist das Interesse an diesem Medium als einer der Ausdrucksformen der *Humanidades*, die auch die deutschsprachige Literatur miteinschließt. Dieser kommt dabei, zumindest in diesen Artikeln, keinesfalls eine Sonderstellung zu, auch wird ihr Charakter als Nationalliteratur höchstens *en passant* erwähnt. Die Arbeiten zu ihr erscheinen neben Artikeln, in diesem Fall nicht immer vergleichender Art, zur französischen und zur spanischen Literatur. Das ist aus deutscher Sicht – deutscher Faschismus und Zweiter Weltkrieg liegen gerade 30 Jahre zurück – durchaus bemerkenswert. Gleichwohl muss aus chilenischer Sicht, wie bereits gesagt, der Verdacht aufkommen, diese Internationalisierung der *RCHL* werde mit dem Verzicht bezahlt, sich den aktuellen lateinamerikanischen, besonders aber den chilenischen Autoren – die mit der Militärregierung maßgeblich ihren Ort im Exil gefunden haben – zuzuwenden.

### Deutschsprachige Beispiele der Weltliteratur

In den Artikeln zeichnet sich gleichzeitig ab, welchen Autoren und welchen Thematiken der deutschsprachigen Literatur vor allem das Interesse gilt, jeweils natürlich in dem Maße, wie sie bereits in den weltliterarischen Kanon Aufnahme gefunden haben: der deutschen Klassik, vor allem Goethe, und dem Phantastischen der Romantik. Hugo Montes' *Wanderlieder in der Poesie Eichendorffs* (*RCHL* 11, 1978) ist ein Beispiel für letzteres. Schon im ersten Satz stellt der Autor den weltliterarischen Zusammenhang her:

Die literarische Überzeugung vom menschlichen Leben als einem Übergang ist sicher sehr alt. Sie findet sich bei Homer, in der Bibel, in Virgils Aeneis, bei den hagiographischen Schriftstellern und in den Epen des Mittelalters, bei den Mystikern der Renaissance und in den repräsentativen Stimmen des Barock. (Montes 1978: 5)<sup>10</sup>

Nach diesem Hinweis auf das Motiv der Reise in der großen Literatur wendet sich der Aufsatz den kleinen Formen der deutschen Romantik zu, zuerst dem Wanderlied bei Joseph von Eichendorff, in dem der „locus amoenus“ der „langen Tradition der westlichen Dichtung“ einen „neuen Ausdruck“ findet (7). Zusammenfassend zu diesen Eichendorff-Gedichten heißt es dann:

Es gibt etwas Erlösendes in diesem Hinausgehen in Ungebundenheit und Armut, in dem in den Tag hinein Leben für lange Zeit. Gott, der sich um die Vögel des Himmels und die Lilien auf dem Felde sorgt, behütet auch den Wanderer und ist mit denen, die durch sein Weggehen verlassen sind. (Montes 1978: 9)<sup>11</sup>

Nach einem kurzen Exkurs zu einem Gedicht des spanischen Dichters Juan Ramón Jiménez (1881–1958), in dem ebenfalls das Motiv der Reise, genauer des Abschieds, diagnostiziert wird, nimmt der Autor wieder eine Wende zur deutschen Literatur und endet mit dem Abdruck, jeweils im deutschen Original und in der spanischen Übersetzung, von Hölderlins *Rückkehr in die Heimat*, Goethes *Wanderlied*, Nietzsches *Der Wanderer* und vier Gedichten aus Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts*, unter anderem *Wem Gott will rechte Gunst erweisen*. Alle diese Gedichte werden als Beispiele für das Wandermotiv zitiert. Damit sind, ohne weiteren Kommentar, sehr unterschiedliche Beispiele des Wanderers und des Wanderns in der deutschen Literatur von Goethe bis Nietzsche zusammengestellt. Über die Unterschiede nachzudenken, sie zu analysieren und zu interpretieren, wird ganz dem Leser selbst überlassen. Ohne Zweifel aber handelt es sich um eine attraktive Auswahl deutscher Dichtung.

*Rilke in einem Gedicht von Aleixandre* (RCHL 11, 1978) von Pedro Lastra erscheint in der gleichen Nummer. Der Spanier Vicente Aleixandre (1898–1984) hatte im Jahr vorher, 1977, den Literaturnobelpreis erhalten, sicher ein Anlass für Lastra, in diesem Vergleich auf den Dichter aufmerksam zu machen. Dem Autor geht es darum, „eine geistige Nähe aufzudecken, die sich durch die Ähnlichkeit

<sup>10</sup> Im Original: Ciertamente es muy antigua la consideración literaria de la vida del hombre como un tránsito. Se la encuentra en Homero y en la Biblia, en la Eneida de Virgilio, en los escritores hagiográficos y épicos de la Edad Media, en los místicos de Renacimiento y en girones representativos del Barroco.

<sup>11</sup> Im Original: Hay algo evangélico en estas salidas en desasimiento y pobreza, en el vivir al día durante largas jornadas. El buen Dios que cuida las aves del cielo los lirios del campo, cuidará también del viajero y atenderá a los que con su partida quedaron abandonados.

einiger Bilder oder durch die Wiederkehr einiger poetischer Ideen“<sup>12</sup> (*RCHL* 11, 1978: 86) herstellt. Dabei bezieht er sich auf ein klareres literaturkritisches Konzept als die bis jetzt vorgestellten Beiträge. In den beiden Autoren sollen nicht nur „einzelne Ideen“ oder „herausgelöste Verse“ übereinstimmen, sondern es sollen „tiefergehende Affinitäten“ (88) aufgefunden werden, die ihren Grund haben in den

Transformationen des Schreibens, das sich als Kreativität versteht, in der Ideologien oder textlichen Elemente dort, wo sie aufeinandertreffen und wir sie vorfinden, als das sich zeigen, was sie sind: authentische Verschiebungen, Akzentuierungen, Verdichtungen oder Vertiefungen; eine Intertextualität also, die der Ort ist, an dem die Differenzen eine Struktur finden. (Lastra 1978: 88)<sup>13</sup>

Der Artikel geht davon aus, in einer vergleichenden Lektüre die „geistige Nähe“ der beiden Autoren zu belegen, die vor allem ihren Grund in einem ihnen gemeinsamen Pantheismus findet, um sich dann auf das Konzept der „Schwere“ in Rilke (ins Spanische mit „difícil“ übersetzt), und des Konzepts des „difícil“ bei Alexandre zu konzentrieren. Pedro Lastra führt einen Brief Rilkes an seine Frau Clara an und Zitate aus *Briefe an einen jungen Dichter* und Alexandres Gedicht *Difícil* aus dem Band *Historia del corazón* (1954). Abschließend gibt er noch Möglichkeiten an, wie Alexandre tatsächlich Kenntnis der Rilke'schen Texte gehabt haben könnte: Im Umfeld der von Pablo Neruda 1935 in Madrid herausgegebenen Zeitschrift *Caballo Verde para la Poesía* war Rilke gut bekannt.<sup>14</sup> Außerdem war in Madrid Hans Gebser (später bekannt unter dem Namen Jean Gebser), Verfasser des Buches *Rilke und Spanien* (1940) und ebenfalls Autor in *Caballo Verde*, sicher mit Alexandre im Kontakt. Es gibt also nach Pedro Lastra eine große Wahrscheinlichkeit, dass Alexandre die Dichtungen Rilkes selbst kannte. In der Untersuchung wird über die „tiefergehenden Affinitäten“ hinaus der Versuch gemacht, die konkreten Kontakte, die sich zwischen Rilke und Alexandre hergestellt haben könnten, aufzuzeigen, eine Perspektive, die die oben vorgestellten Beiträge nicht in den Blick genommen haben.

Allerdings wird in dem Beitrag eine Frage nicht erörtert, die auch hier in diesem Zusammenhang nicht geklärt werden kann. Entspricht das „difícil“ bei Alexandre tatsächlich dem Rilke'schen „schwer“? Wäre es nicht vielmehr mit „schwierig“ zu übersetzen und hätte damit einen deutlich anderen Bedeutungshorizont als

<sup>12</sup> Im Original: [...] para determinar el alcance y el sentido de una cercanía espiritual, que de primera intención se manifiesta en ese eco proyectado por la semejanza de algunas imágenes o por la recurrencia de algunas ideas poéticas.

<sup>13</sup> Im Original: [...] de las transformaciones de la escritura entendida como productividad, según la cual las confluencias ideológicas o textuales en la pieza que las contiene lleguen a verse como lo que son: auténticos desplazamientos, acentuaciones, condensaciones o profundizaciones; una intertextualidad, en suma, que es ‚el lugar donde se estructuran [las] diferencias‘.

<sup>14</sup> Neruda hatte in Santiago de Chile in der Zeitschrift *Claridad* (Edición 135, Okt.-Nov. 1926) die Übersetzung eines Fragments der *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* veröffentlicht (eine Übersetzung der französischen Übersetzung von André Gide; die erste Übersetzung aus dem Deutschen der *Aufzeichnungen* von Francisco Ayalla erschien 1941 bei Editorial Losada in Buenos Aires, wie Pedro Lastra vermerkt).

Rilkes „schwer“? „Schwer“ ist eine existentielle, objektive Kategorie, „schwierig“ ist ein eher subjektives Urteil: ob für jemanden das Leben „schwer“ oder ob es „schwierig“ ist, ist sicher nicht dasselbe. Damit treffen wir auf eine der grundsätzlichen Herausforderungen der vergleichenden Literaturkritik, aber auch der Herausbildung eines Konzepts von „Weltliteratur“: die Sprachkenntnisse der Kritiker. Es wird hiermit auch das fundamentale Problem oder gar Paradoxon einer umfassenden Komparatistik offensichtlich: nur der Verzicht, literarische Texte in ihrer Originalsprache zu lesen, eröffnet ihr den geradezu grenzenlosen Horizont des Vergleichens. Wenn es dabei zu Neuinterpretationen oder zu Aneignungen kommt, die sich vom Original her nicht rechtfertigen lassen, so kann das als kreative Kraft des Originals ausgelegt werden. In jedem Fall aber ist die Übersetzung nicht nur ein Hilfsmittel, sondern bedeutet auch eine Bereicherung des Ausgangstextes. Hier können wir uns an Goethes Kommentar zur französischen Übersetzung seines *Faust* erinnern: „Im Deutschen mag ich den *Faust* nicht mehr lesen; aber in dieser französischen Übersetzung wirkt alles wieder durchaus frisch, neu und geistreich“ (Eckermann 1885: 115).

#### Beiträge über die Literatur hinaus

Im darauffolgenden Jahr, 1979, erscheint in der Nr. 14 der *RCHL* *Über Richard Wagner und den französischen Symbolismus* von Román Suárez Mardones. Es ist einer der wenigen komparatistischen Beiträge in der Zeitschrift, in denen unterschiedliche Künste verglichen werden, in diesem Fall Literatur und Musik. Mardones weist auf Analogien zwischen dem französischen Symbolismus und der Musik Wagners hin, die auf einer „panoramaartigen Annäherung“ (*aproximación panorámica*) der den „beiden Systemen, dem musikalischen und dem verbalen, inhärenten Eigenschaften“ (103) beruhen. In seinem Vergleich einer Auswahl von Gedichten von Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé, Ghil, Lorrain, Laforgue, Valéry, Claudel und den Wagner'schen Opern wird er eine „Reihe von sprachlichen Dispositionen“ aufdecken, deren „vereinigtes Wirken“ einen Vergleich des Sprachlichen mit dem musikalischen Chromatismus Wagners erlauben (108). Dabei geht es ihm einmal darum, ähnliche Verfahrensweisen in der sprachlichen und musikalischen Verarbeitung nachzuweisen, vergleichbare poetische Energien in der „Vibration“ und der „Bewegung“ (119), sowohl in den Gedichten wie auch in der Musik, und zum anderen, in den Gedichten und der Musik gemeinsame Motive aufzudecken: Orphismus, Nihilismus, die Spannung zwischen Kunst und Leben, ästhetischer Absolutismus, *l'art pour l'art*. In beiden Fällen stellt er „die Auflösung oder Pulverisierung des Raumes“ (118) fest. Wagners Musik ist für den Autor eine „verdadera summa artis“ (127), in der die unterschiedlichen Tendenzen des Symbolismus ihren Höhepunkt finden.

Der von Suárez vorgeführte Vergleich interessiert sich für Wagner nicht im Kontext seiner Wirkung in der deutschen Kulturgeschichte und im Hinblick auf seine komplexe politische Rezeption. Das gleiche gilt für den französischen Sym-

bolismus. Stattdessen konzentriert sich die Untersuchung auf eine vergleichbare Be- und Verarbeitung von ästhetischem Material, wobei es ihr auf sehr überzeugende Art und Weise gelingt, die Wahlverwandtschaften zwischen den beiden von ihm gewählten Objekten sichtbar werden zu lassen.

### Zu Fragen der Übersetzung

*Die Dynamik des Phantastischen in einem Gedicht G. Trakls* von Hannelore Benz Rist (RCHL 16/17, 1981) ist der einzige Beitrag, der sich mit dem Problem der Übersetzung eines deutschen Textes ins Spanische beschäftigt. „Wir schlagen vor, ein Gedicht Trakls auf der Grundlage einer Übersetzung zu analysieren, die seinen poetischen Reichtum bewahrt“ (89)<sup>15</sup>. Zweifelsohne ist der Autorin beizupflichten, dass in diesem Gedicht, wie auch in vielen anderen Fällen, „[...] die spanische Übersetzung des Gedichtes die sprachliche Anstrengung des Dichters nicht erfasst, eine Struktur zu schaffen, die sich von der gewöhnlichen Struktur des Deutschen entfernt“ (89)<sup>16</sup>.

Das gilt sicher nicht nur in diesem Fall, sondern für die Übersetzung poetischer wie auch philosophischer Texte von der Romantik (besonders Novalis) bis Celan, von Hegel über Benjamin bis Adorno. Dort wo Autoren ganz bewusst den Alltagsgebrauch der deutschen Sprache aufbrechen, lexikalische Innovationen kreieren oder die syntaktischen Strukturen dieser Sprache ausreizen, muss sich die Übersetzung in der Zielsprache in den meisten Fällen mit Bekanntem und dem Leser Vertrautem begnügen. Im Vergleich der beiden Übersetzungen gelingt es Hannelore Benz Rist nicht nur, auf die Schwierigkeiten der Übertragung einzelner Bilder und Ausdrücke aufmerksam zu machen, sondern auch darauf, wie durch die Entscheidungen, die der Übersetzer treffen muss, ein Licht auf Komplexität und Vieldeutigkeit des Ausgangstextes geworfen wird, die dem muttersprachlichen Leser sehr leicht entgehen.

Leider geht die Autorin nicht auf das Problem ein, wie beim Übersetzen lyrischer Texte die phonetische Struktur transportiert werden kann. Ob gegebenenfalls Begriffe zu wählen sind, die sich lexikalisch vom Ausgangstext entfernen, aber phonetisch seine Wirkung wiederzugeben versuchen, wie zum Beispiel im letzten Vers der dritten Strophe, der noch dazu der dramatischste Vers des Gedichtes ist: „Und schwarz schwankt Gottes Himmel und entlaubt“: die starke Alliteration in „schwarz schwankt“, der Klanggegensatz in „Gottes Himmel“, der Abklang zu „und entlaubt“. Hier weist die Interpretation nur auf die außergewöhnliche und nicht übersetzbare syntaktische Struktur des „und entlaubt“ hin. Auch verzichtet die Interpretation vollständig darauf, die komplexe Sinnstruktur des Gedichtes mit

---

<sup>15</sup> Im Original: Nos proponemos analizar un poema de Trakl sobre la base de una traducción que pretende conservar su riqueza poética.

<sup>16</sup> Im Original: [...] la traducción castellana del poema no deja en claro el esfuerzo idiomático del poeta por configurar una estructura que se aparta de la estructura corriente del alemán como idioma.

dem Verweis auf andere Trakl-Gedichte, oder auch über Trakl hinaus auf den Expressionismus und den Symbolismus (z.B. Trakls Rimbaud-Rezeption) zu erhellen. Hier wären die in seinen Gedichten immer wiederkehrenden Motive Abend, Herbst, Schatten, Kind, Sterben, aber auch das in vielen Trakl-Gedichten Aufscheinen von Hoffnung (z.B. *Ein Winterabend*, oder auch – weniger drastisch – in *Am Moor*), von der Möglichkeit der Erlösung, zu bedenken gewesen.

Wenn wir auch der hier vorgeschlagenen Interpretation an verschiedenen Stellen nicht folgen konnten, so hat sie doch das Verdienst, auf die Problematik der Übersetzung gerade lyrischer Texte aufmerksam zu machen. Dort wo die vorgeschlagene Interpretation uns nicht haltbar erscheint, ist dies allerdings weniger eine Frage der Sprachkenntnisse, als vielmehr einer nicht vertieften Lektüre des Trakl'schen poetischen Werkes als Ganzem und des Verzichts, es in seinem historisch-kulturellen Kontext zu verstehen.

### Literatur, Stil und Genre

Die letzten Beiträge, die sich eingehend mit deutschsprachiger Literatur befassen, sind die beiden Artikel von José Emilio Osses, *Fiktion und Reflexion in ‚Der Tod des Vergil‘* (RCHL 18, 1981) und *Das Thema des Werteverfalls bei Hermann Broch* (RCHL 29, 1987). Beide Artikel gehen aus einer im Jahre 1974 an der Universidad de Chile verteidigten Doktorarbeit des Autors hervor.

Bei dem ersten Aufsatz handelt es sich um eine textimmanente Analyse des Broch'schen Romans, die besonders auf den Gebrauch des inneren Monologs und der erlebten Rede hinweist. Fokussiert werden dabei die Diskussion über die Beziehung zwischen Kunst, Wissen und Handeln und Vergils Entschluss, sein Lebenswerk, die *Aeneis*, zu vernichten, da sie sich mit den historischen Taten Augustus' auch nicht entfernt messen könnte. Das andere Thema sind die Reflexionen Vergils angesichts seines nahen Todes über das Verhältnis von Leben und Tod und seine Überzeugung, den Tod als Erfüllung des Lebens zu akzeptieren, nicht als seinen Gegenspieler.

Der zweite Beitrag José Emilio Osses' hat Brochs *Schlafwandler* zum Thema. Im Unterschied zu seinem ersten Artikel, der eine eindeutig immanentistische Perspektive hatte, wird dieser Roman aus seinem historischen und politischen Zusammenhang heraus gelesen, was allerdings bei der Thematik und der im Raum selbst dargestellten Zeit auch naheliegt. In der Klage über den Verlust der Werte nimmt Broch eine konservative Position ein und belegt das auch an seiner Lektüre der von 1917 bis 1949 geschriebenen *Die Schuldlosen*, die er als Roman verstanden haben will und trotz ihres Untertitels „Ein Roman in elf Erzählungen“ nicht als eine Sammlung von Erzählungen. Die Schuldlosen sind nicht diejenigen, die ohne Schuld bleiben, sondern diejenigen, denen das moralische Vermögen abhandengekommen ist, Schuld zu empfinden, da sie sich blind ihren Zielen unterwerfen und mit diesen Zielen alle Mittel rechtfertigen. Die andere Thematik des Aufsatzes sind Überlegungen zur Bedeutung der Exilerfahrung für Brochs Werk. Aus heutiger

Sicht fragt man sich, ob die Frage der Schuldlosigkeit, so wie Broch sie nach Osses versteht, und die Tragik des Exils nicht auch als Anspielung einerseits auf die chilenischen Eliten und andererseits auf die chilenische Exilliteratur selbst zu lesen ist. Allerdings gibt uns der Text selbst keinerlei Hinweise auf eine solche Interpretation. In den Überlegungen zur Romanform selbst und zur Integration von essayistischen Teilen kommt Osses auf die in seiner Dissertation formulierte These zurück, dass es gerade die Form des Essays sei, die sich dem Werteverfall entgegenstellen kann, nicht der Roman, der ihn nur darstellt.

### 2.3 Das Ende der Militärdiktatur und die Phase des Übergangs

Es ist nicht erstaunlich, dass mit der langsamen Öffnung und dem abnehmenden politischen Druck der Militärdiktatur das Interesse an Weltliteratur und damit auch an der deutschsprachigen Literatur abnimmt. Die Autorinnen und Autoren der chilenischen Literaturkritik wenden sich jetzt wieder verstärkt der Literatur ihres Landes und Lateinamerikas zu. Außerdem finden wir jetzt Beiträge aus dem Exil, in denen über Jahre der Zensur ausgesetzte chilenische Intellektuelle im eigenen Land wieder zu Wort kommen.

Die Beschäftigung mit deutschsprachiger Literatur innerhalb dieser Zeitschrift hatte, wie wir gesehen haben, über mehr als zehn Jahre eine beachtliche Konjunktur. Auf deren wenigstens teilweise problematische Gründe, nämlich „Weltliteratur“ an die Stelle einer Auseinandersetzung mit aktueller lateinamerikanischer Literatur zu setzen, haben wir hingewiesen. Gleichzeitig wurde offensichtlich, dass es sich in diesen Beiträgen nicht um ein „germanistisches“ Interesse handelte. In keinem Fall ging es darum, den literarischen Text aus dem deutschsprachigen geschichtlichen, kulturellen oder auch literarischen Zusammenhang heraus zu verstehen, oder, umgekehrt, diese Texte als Ausgang zu nehmen, um sich dem deutschsprachigen Kulturraum zu nähern.

Von den 1980er Jahren an werden Artikel zur deutschsprachigen Literatur eine Seltenheit. Allerdings stoßen wir in dem Beitrag von Germán Maníquez *Die Beziehungen zwischen Literatur und Wissenschaft am Beispiel des physiologischen Werkes von Alejandro Lipschutz und Teilen des literarischen Werkes von Thomas Mann* (RCHL 42, 1993) auf eine Besonderheit: es ist zwar nochmals ein Artikel im Kontext der Komparatistik, diesmal aber eine vergleichende Studie zu Literatur und Wissenschaft. Außerdem ist es neben der Untersuchung zu Goethes *Wilhelm Meister* das einzige Beispiel, das auf das erzählerische Werk eines Autors Bezug nimmt: Maníquez bezieht sich vor allem auf zwei Texte Thomas Manns, auf den Roman *Der Zauberberg* (1924) und auf die Erzählung *Die Betrogene* (1953). Dabei spielt für ihn Alexander Lipschutz<sup>17</sup> 1914 bei Kosmos veröffentlichtes schmales Buch *Warum wir sterben* eine entscheidende Rolle. Dieser hatte Thomas Mann seine Schrift

---

<sup>17</sup> Das Buch ist unter dem Namen Alexander Lipschutz veröffentlicht. In Chile änderte der Autor seinen Namen in Alejandro Lipschutz.

im gleichen Jahr zugeschickt und darauf auch vom Autor eine dankende Antwort erhalten, in dem dieser ihm schreibt: „[...] Ihr Buch kam mir wie gerufen (das passiert mir, geheimnisvollerweise, oft). Ich lese es mit viel Gewinn“ (117). In der Ausgestaltung eines der Leitmotive seines Romans, der Krankheit, und dem Verhältnis von Tod und Leben, scheint Thomas Mann, wie die Gegenüberstellung der nachfolgenden Zitate vermuten lässt, auf die Lektüre des Buches von Lipschütz zurückgegriffen zu haben. Dr. Behrens, der Chefarzt des Zauberberg-Sanatoriums, macht eine Aussage über das Leben, nach dem es vor allem eine Oxidation des Eiweißes der Zellen wäre. Sehr Ähnliches lesen wir in dem Buch von Lipschütz, nämlich dass die in den Zellen sich abspielenden Veränderungen, die Voraussetzung für das Leben sind, mit der Verarbeitung von Sauerstoff verbunden sind. Hier scheint sich Thomas Mann, so jedenfalls sieht es Germán Maníquez, direkt auf Lipschütz zu beziehen. Die zweite Parallele, die dieser Beitrag zwischen Alexander Lipschütz und Thomas Mann aufdeckt, ist allerdings eher spekulativer Art. Rosalie von Tümmeler wird in *Die Betrogene*, nachdem sie sich, bereits in den Wechseljahren, in einen viel jüngeren Mann verliebt, scheinbar wieder eine Menstruation haben, aber wenig darauf an einem unheilbaren Karzinom sterben. Germán Maníquez bezieht sich jetzt auf eine Arbeit von Dr. Rigoberto Iglesias in der *Revista Médica de Chile* (Nr. 109, 1981, 1219-1229), in der dieser darauf hinweist, wie Thomas Mann im Falle von Rosalie von Tümmeler das Problem der Unausgeglichenheit der Hypophyse und dem Entstehen von Krebsgewebe ganz ähnlich beschreibt, wie es Lipschütz in seinen bereits in Chile veröffentlichten Forschungen ab 1936 getan hat. Ein konkreter Kontakt zwischen Lipschütz und Thomas Mann kann für jene Jahre allerdings nicht nachgewiesen werden, so dass davon auszugehen ist, dass die medizinischen Kenntnisse, die in *Die Betrogene* einfließen, aus anderen Quellen stammen.

Der Autor Germán Maníquez war 1993, im Jahr der Veröffentlichung des Artikels, als Biologe Mitglied der Fakultät Medicina Norte der Universidad de Chile. Sein Blick auf den Erzähler Thomas Mann ist der eines Wissenschaftlers, der sich dafür interessiert, wie die ihm vertrauten wissenschaftlichen Sachverhalte in der Literatur ihre Darstellung finden. Für den komparatistisch arbeitenden Literaturwissenschaftler ist sicher von Bedeutung, welche wissenschaftlichen Befunde Thomas Mann verarbeitet, aber mehr noch, wie er mit ihnen umgeht, und dafür ist die Tonlage entscheidend: im Fall des Dr. Behrens im *Zauberberg* ist es eine nicht zu überlesende ironische Distanz und in *Die Betrogene* charakterisieren parodistische Elemente die Erzählung. Die Wissenschaft wird offensichtlich von Thomas Mann weniger ernst genommen, als es die Wissenschaftler selbst wahrhaben wollen.

In der *RCHL* spiegeln sich, zumindest bis ins erste Jahrzehnt dieses Jahrhunderts, auch Forschungsschwerpunkte des Departamento de Literatura der Universidad de Chile wider.<sup>18</sup> Im Zusammenhang der vorliegenden Studie müssen hier vor allem die Forschungen von María Eugenia Góngora zur deutschen mittelalter-

<sup>18</sup> Zu den Gründen für die Veränderung dieses Sachverhaltes siehe Nitschack und König (2019).



lichen Literatur, besonders zu Hildegard von Bingen, erwähnt werden, deren Motivation, im Gegensatz zu den bis jetzt vorgestellten Studien, kein komparatistisches Interesse ist. Ihre Untersuchungen nähern sich am ehesten dem an, was als „Mediävistik“ bezeichnet wird. In drei Beiträgen stellt die Autorin ihre Forschungen zu der mittelalterlichen Visionärin vor, der vierte ist, wie der Titel *Hildegard von Bingen: eine Einführung* (RCHL 62, 2003) ankündigt, ein biographischer Überblick. In der RCHL Nr. 57 aus dem Jahr 2000 erscheint *Das lyrische Werk der Hildegard von Bingen (1098-1179)*, in der die Herausbildung von Individualität im Mittelalter thematisiert wird. *Sehen, erkennen, vorstellen. Die Vision der Quelle und der drei Jungfrauen in dem ‚Liber Divinorum Operum‘ Hildegard von Bingens* (RCHL 68, 2006) ist das Ergebnis einer Untersuchung zur Sinnlichkeit in dieser Schrift der Visionärin Hildegard von Bingen, und der Aufsatz *Annäherung an die mittelalterlichen Emotionen; zwei Briefe Hildegard von Bingens (1098-1179)* (RCHL 82, 2012) bietet eine Lektüre der beiden Briefe mit theoretischen Konzepten, die dem aktuellen *affective turn* verpflichtet sind. Die wissenschaftlichen Voraussetzungen für diese Studien sind allerdings weniger germanistischer Art, sondern umfassende historische und kulturhistorische Kenntnisse der mittelalterlichen Welt wie auch eine hohe Kompetenz in Latein.

### 3 Demokratie und digitale Globalisierung

Im Verlauf des letzten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts hat sich das Profil der RCHL entscheidend verändert. Hierzu trugen vor allem zwei Umstände bei, einer lokalen und der andere globalen Charakters. 1990 endete in Chile die Militärdiktatur, es begann die Phase der *Transición*, die Rückkehr exilierter chilenischer Intellektueller und Akademiker, und eine erneute Politisierung des Blicks auf die chilenische und lateinamerikanische Literatur. Parallel dazu setzte die Intensivierung der Internationalisierung der Universitäten und der Humanwissenschaften als Konsequenz des anbrechenden digitalen Zeitalters ein. Die neuen technischen Möglichkeiten, u.a. der Personal Computer, vereinfachen und beschleunigen die vorher langwierige Erstellung von Manuskripten mit der Schreibmaschine. Das Schreiben auf dem Bildschirm und die dadurch völlig neuen Möglichkeiten der Textkorrektur und der Textverarbeitung lassen neue Schreibtechniken entstehen. Die beschränkten Reproduktionsmöglichkeiten der maschinengeschriebenen Texte waren bereits während der 1970er Jahre durch die Fotokopiergeräte überwunden worden. Die Digitalisierung macht ihre unbegrenzte Vervielfältigung möglich und, sicher noch entscheidender, sie macht diese Texte global in Realzeit verfügbar. Besonders für Chile, einem Land an der äußersten Peripherie der westlichen Welt, haben diese Neuerungen tiefgreifende Konsequenzen. Plötzlich sind in Chile veröffentlichte digitale Texte überall auf der Erde ohne Zeitverzögerung zugänglich, wie man auch von hier aus unbegrenzten Zugang zu allen digitalisierten Texten in den Bibliotheken der Welt hat. Diese Faktoren führen in Chile, wie überall, zu einem signifikan-

ten Anwachsen der wissenschaftlichen Publikationen, vor allem im geisteswissenschaftlichen Bereich, und damit zu einer Restrukturierung der *RCHL*.

Bei ihrer Gründung zu Beginn der 1970er Jahre war die *RCHL* vor allem eine Zeitschrift, die Artikel und Essays der Akademiker des Departamento de Literatura der Universidad de Chile veröffentlicht hat, um an einer Diskussion im nationalen Rahmen teilzunehmen. Die Internationalisierung hat nun zur Folge, dass die Redaktion in immer stärkerem Maße Artikel aus ganz Lateinamerika und aus Europa, vor allem aus Spanien, erhält (nach wie vor werden die Artikel auf Spanisch, in einigen Ausnahmefällen auch auf Portugiesisch veröffentlicht). Anstelle eines traditionellen Konzeptes von „Weltliteratur“, das das den nationalen Literaturen literarische Allgemeine (als Themen, als Motive, als Stillagen) aufdeckt, treten jetzt – potentiell jedenfalls – die „Literaturen der Welt“ untereinander in einen Dialog, ein Dialog, der auch in den akademischen Literaturzeitschriften und den in ihnen veröffentlichten Beiträgen stattfindet. Hier spielt nun bezeichnenderweise deutschsprachige Literatur, auch in ihren Übersetzungen ins Spanische, keine Rolle mehr. Selbst zu den Nobelpreisträgern Heinrich Böll, Günter Grass, Elfriede Jelinek oder Herta Müller (der Nobelpreis für Peter Handke 2019 kann in den hier untersuchten Nummern noch kein Thema sein) finden sich keine Artikel. Dafür mag es ganz unterschiedliche Gründe geben. Zum einen sicher die Vielfalt und der Reichtum spanischsprachiger Literaturen seit dem „Boom“ als privilegiertes Objekt einer Literaturkritik in dieser Sprache. Dann wohl auch die literaturtheoretischen Orientierungen (eine an feministischen, ethnischen und postkolonialen Problemen interessierte Literaturkritik), für die Autoren aus dem deutschsprachigen Raum wenig Material bieten. Eine beachtliche Präsenz kommt hingegen der deutschsprachigen Literaturtheorie (in Übersetzungen) zu. Auerbach, Lukács, Jolles, Adorno, Benjamin, Gadamer, Lausberg, Kayser, Jaus, Iser, Warning und Gumbrecht sind Namen, die immer wieder als Referenzen erwähnt werden.<sup>19</sup> Allerdings werden sie deutlich übertroffen von den Verweisen auf die französischsprachigen (Greimas, Foucault, Ricoeur, Derrida, Genette, Barthes, Todorov, Kristeva) und englischsprachigen Theoretiker (Frye, Fish, Eagleton, Jameson, Berman, Culler, de Man, Franco).

#### 4 Zusammenfassung und Ausblick

Unsere Durchsicht der *RCHL* bestätigte die zu Beginn dieses Beitrags gemachte Behauptung, nach der es vor allem die Komparatistik und eine an Weltliteratur interessierte Literaturkritik ist, die Literatur aus dem deutschsprachigen Raum zu ihrem Gegenstand macht. Dies zumindest gilt für Chile – ob es für das gesamte Lateinamerika Gültigkeit, oder zumindest eine partielle Gültigkeit hat, bleibt zu überprüfen. Es ist nicht eine Germanistik, oder eine Auslandsgermanistik, die ein

<sup>19</sup> Siehe dazu die Untersuchung von Carumán und Wallace (2019).

akademisches Interesse an deutschsprachiger Literatur hervorruft oder auch Forschungen zu ihr anregt. Gleichzeitig aber gilt: die Abwesenheit einer Germanistik darf nicht als Verzicht auf eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Literatur interpretiert werden. Die *RCHL* ist nur ein Beispiel dafür.

Eine weitere wichtige Aufgabe in diesem Zusammenhang wäre es, die Magister- und Doktorarbeiten zu untersuchen, in denen deutschsprachige Literatur ein Thema ist oder in denen sie berücksichtigt wird. Mit José Emilio Osses' Dissertation zu Hermann Broch haben wir ein Beispiel dafür erwähnt. In dem Maße, wie der Übergang zwischen Literatur und Philosophie fließend ist (etwa die ästhetischen Theorien Schillers und Schlegels), werden auch an den philosophischen Abteilungen nicht nur philosophische Schriften deutscher Autoren (von Kant bis Luhmann, Habermas und Honneth) Gegenstand der Lehre und Forschung, sondern auch deutschsprachige Literatur (hier wiederum vor allem die Klassik und die Romantik).

Ein weiterer, jedenfalls für Chile sehr wenig beachteter Bereich, der oftmals wenig Bezug zur akademischen Welt im engeren Sinne hat, sind Übersetzungen literarischer und philosophischer Texte. Was hier seit dem 19. Jahrhundert geschehen ist, ist nur wenig aufgearbeitet.<sup>20</sup> In der Gegenwart ist vor allem an die Übersetzungen von Texten Walter Benjamins (fast immer Neuübersetzungen, um problematische, bereits existierende Übersetzungen zu ersetzen)<sup>21</sup> zu denken, oder auch an die Übersetzungen des Philosophen Werner Hamacher<sup>22</sup>, dessen *95 Thesen zur Philologie* sehr schnell internationale Beachtung fanden und der als Weiterführung und kritische Auseinandersetzung mit den theoretischen Positionen der Frankfurter Schule (Benjamin, Adorno) und der Rezeptionstheorie (Jauss) gelesen wird.

---

<sup>20</sup> Ein Anfang ist die von Raúl Rodríguez Freire betreute Magisterarbeit von Claudio Soltmann Cáceres: *La traducción literaria en los hermanos Manuel Antonio y Guillermo Matta Goyenechea (1845–1864)* (Universidad Católica de Valparaíso 2019). Die Brüder Manuel Antonio und Guillermo Matta Goyenechea sind unter anderem Übersetzer von Goethes *Faust* und Schillers *Wilhelm Tell*.

<sup>21</sup> Oyarzún, Pablo. Walter Benjamin. *Dialéctica en Suspense* (mit einer Übersetzung der *Thesen zum Begriff der Geschichte*). Santiago: LOM, 1996 und *El narrador*. Santiago: Metales pesados, 2008.

<sup>22</sup> Hamacher, Werner. *Comprender Detraído. Estudios cerca de filosofía y literatura, de Kant a Celan*. Übersetzung von Niklas Bornhauser. Santiago: Metales Pesados, 2018, oder ein Dossier zu seinen Schriften in der ebenfalls indixierten Literaturzeitschrift *Revista de Humanidades*, 2020, 42.

## Literatur

- Benz Rist, Hannelore (1980): El dinamismo fantástico en un poema de G. Trakl. In: *RCHL* 15, 89-97.
- Carumán, Sergio; Wallace, David (2019): El rol de la teoría literaria en la Revista Chilena de Literatura: estudio diacrónico-descriptivo y crítico de los noventa y ocho números publicados. In: *RCHL* 100, 35-94.
- Eckermann, Johann Peter (1885): *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Leipzig: Brockhaus. Online: <https://archive.org/details/gesprchemitgoe02goetuoft/page/n7/mode/2up> (Stand 23.09.2020).
- Góngora, María Eugenia (2000): La obra lírica de Hildegard de Bingen (1098-1179). In: *RCHL* 57, 5-20.
- Góngora, María Eugenia (2003): Hildegard von Bingen: una introducción. In: *RCHL* 62, 121-125.
- Góngora, María Eugenia (2006): Ver, conocer, imaginar. La visión de la Fuente y las tres Doncellas en el ‚Liber Divinorum Operum‘ de Hildegard de Bingen. In: *RCHL* 68, 105-121.
- Góngora, María Eugenia (2012). Acercamiento a las emociones medievales: dos cartas de Hildegard de Bingen (1098-1179). In: *RCHL* 82, 143-157.
- Hahn, Oscar (1971): El Motivo del Golem en ‚las Ruinas Circulares‘ de J.L. Borges. In: *RCHL* 4, 104-108.
- Hamacher, Werner (2018): *Comprender Detraído. Estudios cerca de filosofía y literatura, de Kant a Celan*. Übersetzung von Niklas Bornhauser. Santiago: Metales Pesados.
- Lastra, Pedro (1978): La presencia de Rilke en un poema de Aleixandre. In: *RCHL* 11, 85-93.
- Maníquez S., Germán (1993): Las relaciones entre literatura y ciencias en el ejemplo de la obra fisiológica de Alejandro Lipschutz y parte de la obra literaria de Thomas Mann. In: *RCHL* 42, 115-121.
- Montes, Hugo (1978): Canciones de caminantes en la poesía de Eichendorff. In: *RCHL* 11, 5-21.
- Nitschack, Horst (1993): La recepción de la cultura de habla alemana en AMAUTA. In: Giusti, M.; Nitschack, Horst (Hg.): *Encuentros y Desencuentros*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 231-259.
- Nitschack, Horst (2010a): El sujeto del exilio. In: Sanhueza, Carlos; Pinedo, Javier (Hg.): *La patria interrumpida. Latinoamericanos en el exilio. Siglo XVII-XX*. Santiago de Chile: LOM - Instituto de Estudios Humanísticos Abate Molina, 231-240.

- Nitschack, Horst (2010b). La literatura chilena fuera de lugar (1973-2008). In: Ette, Ottmar; Nitschack, Horst (Hg.): *Trans\*Chile. Un simposio transareal*. Madrid/ Frankfurt: Vervuert 13-26.
- Nitschack, Horst (2010c): Las *Deutsche Blätter* (Hojas Alemanas) en Chile (1943-1946): una revista alemana del exilio en los márgenes de la historia literaria. In: *RCHL* 77, Sección Miscelánea, 1-9.
- Nitschack, Horst; König, Irmtrud (2019): La Revista Chilena de Literatura en cuatro momentos de su internacionalización. In: *RCHL* 100, 171-190.
- Osses, José Emilio (1976): Motivación dramática de una novela: Hamlet en Wilhelm Meister. In: *RCHL* 7, 47-68.
- Osses, José Emilio (1981): Ficción y reflexión en *La muerte de Virgilio*. In: *RCHL* 18, 5-24.
- Osses, José Emilio (1987): El tema de la degradación de los valores en Hermann Broch. In: *RCHL* 29, 23-38.
- Oyarzún, Pablo (1996): *Walter Benjamin. Dialéctica en Suspense*. Santiago: LOM.
- Oyarzún, Pablo (2008): *Walter Benjamin. El narrador*. Santiago: Metales pesados.
- Parra, Nicanor (1970): Palabras obscenas. In: *RCHL* 1, 79-85.
- Rodríguez Fernández, Mario (1970). La poesía de Ernesto Cardenal. In: *RCHL* 1, 87-89.
- Sáenz-Villarreal, María Isabel (1977): El Fausto de Goethe y del Don Juan hispano. In: *RCHL* 8, 41-66.
- Suárez Mardones, Román (1979). Sobre Ricardo Wagner y el simbolismo francés. In: *RCHL* 14, 103-127.



# Die deutsche Sprache in Paraguay: gestern – heute – Perspektiven

*Valeria Vázquez & Nicolas Wallat*

En Paraguay el idioma alemán sigue vivo luego de cien años de la llegada de los primeros pobladores de habla alemana. No sólo se habla en las casas, sino también en la escuela y en la universidad; como lengua nativa, como segunda lengua y como lengua extranjera. En este artículo nos interesa analizar esta presencia. Para ello introducimos algunos datos que delinear la geografía y el número de hablantes alemanes de ayer y de hoy, nos referimos al contexto histórico de la primera inmigración y presentamos algunas particularidades lingüísticas de los pobladores actuales. Este recorrido nos lleva a adentrarnos en el sistema educativo, desde donde se traza lo que llamamos la „geografía interna“ del idioma, aquella que contribuye particularmente a que la lengua esté viva. Finalmente, desde su protagonismo en el ámbito de la educación superior y universitaria, discutimos sobre desafíos y perspectivas para la enseñanza y la investigación de la lengua alemana y su uso en Paraguay.

## 1 Einleitung

Paraguay ist ein mehrsprachiges und multikulturelles Land. Es beherbergt circa 20 indigene Völker, die sich in Kultur und Sprache voneinander unterscheiden. Die offiziellen Sprachen sind Spanisch und Guaraní, eine der indigenen Sprachen, jedoch koexistieren auch weitere, nicht-indigene Sprachen, darunter Deutsch,

Plautdietsch (Plattdeutsch) und Portugiesisch. Es wird geschätzt, dass Deutsch die viertmeist gesprochene Sprache nach Spanisch, Guaraní und Portugiesisch ist.<sup>1</sup>

Die Beziehung zwischen der deutschen Sprache und Paraguay beginnt mit dem bayrischen Soldaten Ulrich Schmidel, der als Mitglied der spanischen Eroberungsexpedition Pedro de Mendozas am 15. August 1537 an der Gründung Asuncións beteiligt ist. Die von Schmidel geschriebene und nach seiner Rückkehr nach Europa im Jahr 1567 unter dem Titel *Wahrhaftige Historien einer wunderbaren Schifffart* (vgl. Schmidel 2013) veröffentlichte Chronik dieser Reise ist die erste bekannte Erzählung in deutscher Sprache über das paraguayische Territorium: Ein beschreibendes Tagebuch über dessen Erkundung und somit die erste Betrachtung Paraguays aus der Sicht eines Deutschen. Nach *Los comentarios*<sup>2</sup> von Álvar Núñez Cabeza de Vaca<sup>3</sup> wird es als zweites Werk überhaupt in der Geschichte des Landes angesehen.

Zu ersten größeren Einwanderungsbewegungen aus den deutschsprachigen Ländern nach Lateinamerika kommt es nach den südamerikanischen Unabhängigkeitskriegen und verstärkt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Potthast 2011: 22). In Paraguay jedoch herrscht nach der Unabhängigkeit 1811 bis Mitte des Jahrhunderts unter Gaspar Rodríguez de Francia eine strikte Politik der Isolation, aufgrund derer das Land in diesem Zeitraum ohne nennenswerte Migration bleibt. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzen die ersten dauerhaften Ansiedlungen von Eingewanderten ein.

Auf die Herkunft der deutschen Immigration wird im Folgenden eingegangen und anschließend aktuelle Daten über Deutschsprechende im Land mit einigen der linguistischen Eigenheiten aufgezeigt. Diese Statistiken wecken Interesse, eine soziolinguistische Betrachtung vorzunehmen und mögliche Faktoren zu suchen, die erklären, warum die deutsche Sprache auch mehr als 100 Jahre nach den ersten organisierten Ansiedlungen im Land noch so präsent ist. Dies führt zu einer Reflexion über die Rolle des Bildungssystems in Paraguay, in diesem Falle zur Beschreibung, in welcher Weise die deutsche Sprache dort vertreten ist. Der Artikel schließt mit einer Darstellung der aktuell größten Herausforderungen für den Fortbestand der deutschen Sprache in Paraguay und einem Ausblick auf Perspektiven für die Arbeit mit dieser.

<sup>1</sup> Diese Schätzung basiert auf den Daten des paraguayischen Statistikamts *Dirección General de Estadísticas y Censos* (DGEEC) von 2012. Die Daten unterscheiden nicht zwischen Plautdietsch und Hochdeutsch und berücksichtigen die in den Haushalten vorwiegend gesprochene Sprache. Von 1.232.496 Haushalten in Paraguay ist diese in 9.017 Deutsch. Das entspricht 0,7% der Gesamtheit und dem vierten Platz unter den meistgesprochenen Sprachen des Landes (vgl. DGEEC 2012: 92-95).

<sup>2</sup> Im Jahr 1555 in Valladolid erschienen.

<sup>3</sup> Spanischer Seefahrer und Entdecker (\* um 1490, † um 1557).



## 2 Die deutsche Einwanderung in Paraguay

Das Thema Migration wirft die Fragen auf, aus welchen Gründen Menschen ihre Heimat verlassen, welche Anziehungskraft die Zielländer ausstrahlen und warum diese die MigrantInnen<sup>4</sup> aufnehmen. Laut Potthast (ebd.: 22f.) hat die Auswanderung aus Deutschland Richtung Lateinamerika Mitte des 19. Jahrhunderts wirtschaftliche (Missernten und Pauperismus), politische (Folgen der Revolution von 1848/49 im Deutschen Bund) und religiöse Hintergründe. Mit unterschiedlicher Gewichtung bleiben dies bis nach Ende des Zweiten Weltkriegs die Hauptfaktoren der Wanderungsbewegungen. Die Attraktivität Lateinamerikas begründet sich vor allem zu Beginn in seiner geringen Bevölkerungsdichte und der Knappheit an Arbeitskraft, welche durch das Ende der Sklaverei in Brasilien verschärft wurde. Die beliebtesten Zielländer der MigrantInnen sind Chile und Brasilien, gefolgt von Uruguay und Argentinien. Paraguay scheint Vielen durch das Fehlen eines Zugangs zum Meer als ein weniger vorteilhaftes Ziel als seine Nachbarn (vgl. Warkentin 1998: 52).

Durch den Tripel-Allianz-Krieg von 1864 bis 1870, in dem Paraguay gegen die verbündeten Staaten Argentinien, Brasilien und Uruguay kämpfte, hat das Land einen enormen Bevölkerungsverlust zu beklagen.<sup>5</sup> Die Anstrengungen der folgenden Regierungen gelten der Wiederbevölkerung und Verbesserung der Lebensbedingungen mithilfe von Einwanderung. Seit Ende des 19. Jahrhunderts werden im Zuge der Einwanderungspolitik Gesetze verabschiedet, die als eine Art „Entwicklungspolitik“ die Einwanderung fördern sollen, unter anderem durch die kostenlose Vergabe von Ländereien (vgl. Warkentin 1998: 52f.).<sup>6</sup> Zudem begünstigt die Verfassung von 1870 vor allem die Immigration aus Amerika und Europa und erlässt denjenigen die Steuern, die einen Beitrag zur Industrie oder Landwirtschaft leisten und ihre Kenntnisse in Wissenschaft und Handwerk weitergeben.<sup>7</sup> Eingewanderte bekommen von Anfang an Bürgerrechte und die Möglichkeit – waren

---

<sup>4</sup> In diesem Artikel wird das Binnen-I verwendet, um der Diversität von Geschlechtsidentitäten Ausdruck zu verleihen.

<sup>5</sup> Einige HistorikerInnen beschreiben die Konfrontation als „den blutigsten Konflikt in Südamerika im neunzehnten Jahrhundert“ (Brezzo; Doratioto 2019: 123). Das Ausmaß spiegelt sich auch in der noch immer kontrovers geführten geschichtswissenschaftlichen Debatte über die Ursachen und Hintergründe des Krieges wider, die von „Kontroversen und Diskussionen, Streitigkeiten und rhetorischen Zweikämpfen“ (ebd.; vgl. auch: Brezzo 2003; Potthast 2001) gekennzeichnet ist. Ein Konsens besteht darin, dass am Ende des Krieges die Verluste für Paraguay immens waren und dass eine der sichtbarsten Folgen der drastische Bevölkerungsrückgang war, eine „demographische Katastrophe“.

<sup>6</sup> Warkentin bezieht sich unter anderem auf das Heimstattgesetz (*Ley de Homestead*) vom 5. Oktober 1918, nach dem kostenfrei bis zu zehn Hektar Land in der Ostregion und 20 Hektar in der Westregion gestellt werden, und die gesetzlichen Richtlinien vom 25. Juni 1904 und deren Ergänzung vom 26. September 1919, nach denen privaten Kolonisationsunternehmen 40 Hektar für Ackerbau und 400 Hektar für Viehzuchtbetriebe überlassen werden (vgl. Warkentin 1998: 53).

<sup>7</sup> Vgl. *Constitución de Paraguay de 1870*. Art. 6. Online: [www.cervantesvirtual.xn--com++constitucion-de-paraguay-1870-ec6u](http://www.cervantesvirtual.xn--com++constitucion-de-paraguay-1870-ec6u) (Stand 21.01.2021).

jedoch nicht gezwungen – nach zweijährigem ununterbrochenem Aufenthalt die paraguayische Staatsbürgerschaft anzunehmen.<sup>8</sup>

Bestimmte Gruppen wie die MennonitInnen erhalten mit dem Sondergesetz 514 vom 26. Juli 1921 das Recht, ohne Einschränkung nach Paraguay einzuwandern. Zudem erlässt man ihnen die Teilnahme an Kriegshandlungen und den Militärdienst. Diese von der paraguayischen Regierung gewährten Privilegien bedeuten für sie die Möglichkeit, ohne größere Interferenzen ihren Glauben zu leben und ihre Sprache und Gebräuche zu erhalten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg ist Paraguay für die aus Westpreußen stammenden MennonitInnen, die zunächst in der Ukraine ansässig geworden und nun in die westliche Besatzungszone geflohen waren, die naheliegendste Option. Neufeld und Hiebert (2005: 49) konstatieren, „(d)ie Regierung von Paraguay war als einzige bereit, die ganze Gruppe der Flüchtlinge, ob gesund oder krank, aufzunehmen“. Im Laufe der Zeit entwickeln sich die MennonitInnen zu wichtigen Akteuren für den wirtschaftlichen und kulturellen Aufschwung des Landes<sup>9</sup> und integrieren sich in die paraguayische Gesellschaft (vgl. Potthast 2011: 26).

**Tab. 1:** Deutsche Einwanderung nach Paraguay<sup>10</sup>

Deutsche Einwanderung nach Paraguay			
Zeitraum	Schätzung 1	Schätzung 2	Ortsbestimmung
1898/1899	1.200 (Mangels)	916 (offiziell)	Ein Drittel lebte in Asunción, ein weiteres Drittel in San Bernardino (erste deutsche Siedlung, 1881 gegründet), der Rest in anderen Städten und Dörfern.
1919/1925	5.000	7.000 (The American Weekly)	40 % kamen aus Brasilien. Die Mehrheit wohnte im Umland Encarnacións oder entlang des Ufers des Río Paraná.
1931	10.000/ 3.000*	17.000/ 3.000 deutschsprachige Mennoniten (Schal-lehn)	Es gibt mehr als 20 deutsche Kolonien. Die deutschsprachigen MennonitInnen, die ab 1927 aus Kanada, Russland und Polen kamen, ließen sich in Kolonien im Chaco, Menno und Fernheim, nieder. Etwa zwei Drittel der Deutschsprachigen lebten als Landwirte in den Kolonien.
1937/1938		16.000 (Kliever)	Verteilt über 30 Siedlungen, im Osten und Westen des Landes.
1952/1953	mehr als 30.000		

<sup>8</sup> Vgl. Warkentin 1998: 53 und Art. 33 de la Constitución de Paraguay de 1870.

<sup>9</sup> Zudem lässt sich auch ihre aktive Teilhabe am politischen Leben des Landes ab 1992 hervorheben (vgl. Warkentin 2016: 28).

<sup>10</sup> Eigene Erstellung auf Basis der Daten von Potthast (2011: 25) und Kleinpenning (2010: 92-95).

Die Geschichtswissenschaftlerin Potthast (2011: 25) stellt Schätzungen über die Zahlen der deutschen Einwanderung nach Paraguay zwischen Ende des 19. und Mitte des 20. Jahrhunderts an, wobei sie anmerkt, dass die statistischen Daten in Paraguay ungenau sind. Sie liefert zwei Schätzwerte (vgl. Tabelle 1), wenn auch ohne Quellenangabe, die durch Daten von Kleinpenning (2010: 92-95) mit Herkunft und geographischen Ortsbestimmungen ergänzt werden. Letztere beziffert die MennonitInnen für Mitte der 1990er Jahre auf 27.210, verteilt über 18 Kolonien<sup>11</sup> und Asunción. Die mennonitische Gemeinde selbst zählt für 2011 31.617 Mitglieder in Paraguay, verteilt auf 20 Kolonien und Asunción (vgl. Neufeld 2012: 122).

### 3 Die Deutschsprachigen im heutigen Paraguay: Statistiken und einige linguistische Eigenheiten

Die letztgenannten Zahlen führen zur heutigen Präsenz der DeutschsprecherInnen im Land. Das Nationale Amt für Statistik stellt Daten über die Anzahl der Haushalte, in denen vorwiegend Deutsch gesprochen wird, bereit.

Die nachstehende Karte zeigt die geographische Verteilung der deutschen Sprache über das Land. Sie verdeutlicht, dass, abgesehen von Ñeembucú, in allen Regionen Paraguays Haushalte vorkommen, in denen vorwiegend Deutsch gesprochen wird. Eine genauere Betrachtung ihrer Verbreitung zeigt, dass von diesen 9.017<sup>12</sup> Haushalten 2.586 in der Stadt und 6.431, also über 70%, in ländlichen Gebieten zu finden sind. Wenn man die Zonen mit mennonitischer Bevölkerung (Boquerón, San Pedro, Caaguazú, Concepción, Canindeyú, Misiones<sup>13</sup>) zusammennimmt, kommt man auf 5.855 Haushalte.<sup>14</sup> Das entspricht fast zwei Dritteln der Gesamtheit. Die Zonen, welche nicht zu den traditionell mennonitisch geprägten zählen und der ersten Einwanderung zugerechnet werden, beheimaten lediglich 2.259 Haushalte<sup>15</sup>, circa ein Viertel der Gesamtzahl. Anhand dieser Daten lässt sich also feststellen, dass in Paraguay die deutsche Sprache hauptsächlich, wenn auch nicht ausschließlich, in ländlichen Regionen mit mennonitischer Bevölkerung gesprochen wird. Die offiziellen Statistiken nehmen zwar keine Unterscheidung zwischen Hochdeutsch und Plautdietsch vor, die im Folgenden dargelegten Studien zeigen aber einige regionale Unterschiede auf.

---

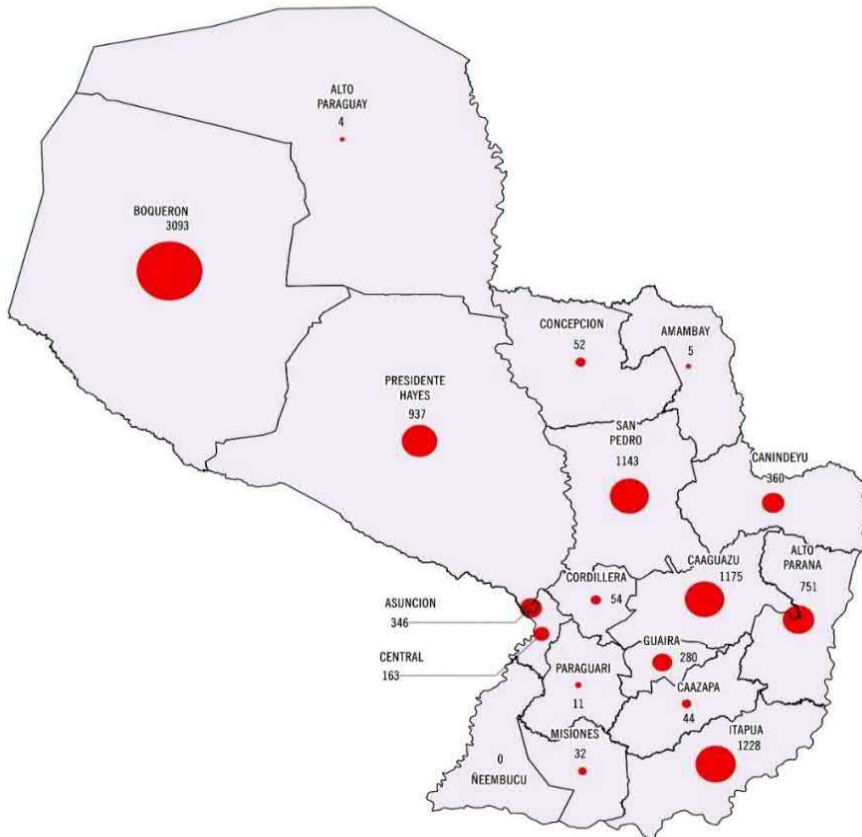
<sup>11</sup> In Paraguay wird dieser Begriff für jegliche Siedlungen von ImmigrantInnen gebraucht.

<sup>12</sup> Die Karte basiert auf Daten des Zensus von 2002. Die Proportionen entsprechen denen von 2012, wenn auch die Gesamtzahl der deutschsprachigen Haushalte leicht rückläufig war (von 9.678 auf 9.017).

<sup>13</sup> Daten von Neufeld (2012: 122).

<sup>14</sup> Wegen fehlender getrennter Zahlen von 2012 wurden für die Verhältnisse den Daten von 2002 entnommen.

<sup>15</sup> Daten von 2002.



**Abb. 1:** Karte Paraguays mit der Verteilung der Haushalte, in denen vorwiegend Deutsch gesprochen wird<sup>16</sup>

Das wichtigste Zentrum vornehmlich deutschsprechender Haushalte ist in Boquerón, in der Region Chaco, zu finden. Dieser Bezirk beheimatet drei der bevölkerungsreichsten mennonitischen Kolonien: Menno, Fernheim und Neuland. In diesen Orten ist generell Plautdietsch die Verkehrssprache der Bevölkerung, dennoch verfügt diese über gute bis sehr gute Hochdeutsch- und auch Spanischkenntnisse (vgl. Torlotting 2010: 28ff), beide Sprachen werden an den deutschsprachigen Kolonieschulen unterrichtet (vgl. Abschnitt 4). Durch das Wirtschaftswachstum der Region hat in den letzten Jahren die spanischsprachige („lateinparaguayische“) Bevölkerung zugenommen, dadurch wird heutzutage in den Kolonien zunehmend auch Spanisch und Guaraní gesprochen. Zudem sind Einwanderungsbewegungen

<sup>16</sup> Bereitgestellt von Claudia Avila (Entwicklungsforschung Asunción), basierend auf den Daten des nationalen Zensus von 2002.

aus Brasilien sowie anderen Ländern wie Deutschland, der Schweiz, den USA, Kanada und Südafrika zu verzeichnen, weshalb in bestimmten Situationen auch auf Englisch, Portugiesisch, Schweizerdeutsch und Afrikaans kommuniziert wird. Diese Erkenntnisse sind einer Fallstudie über den Ort Loma Plata, im Zentrum der Kolonie Menno, entnommen, die das sprachliche Verhalten von mehrsprachigen deutschmennonitischen ParaguayerInnen untersucht (vgl. Dueck 2013). Die Studie zeigt, dass die BewohnerInnen in ihrem Alltag auf Hochdeutsch, Plautdietsch, Spanisch und auch Englisch zurückgreifen, wobei letzteres nicht für Konversationen benutzt wird, sondern sich auf einzelne Wörter und Ausdrücke beschränkt, obwohl der Großteil der Bevölkerung die Sprache beherrscht. Jedoch wird festgestellt, dass trotz der mehrsprachigen Kompetenz der SprecherInnen der Stellenwert von Plautdietsch in der täglichen Kommunikation sehr hoch ist, unabhängig davon, ob der Kontext formell oder informell ist (ebd.: 78ff). Diese Beobachtung stimmt mit einer weiteren Studie überein, welche aufzeigt, dass Plautdietsch nicht nur im Privaten genutzt wird, sondern auch als Verkehrssprache im öffentlichen Raum. So werden zum Beispiel auf einer Kolonieverammlung die Themen auf Plautdietsch diskutiert, für die Begrüßung und den kurzen besinnlichen Teil wird jedoch Hochdeutsch gebraucht. Das liegt daran, dass im religiösen Kontext stets die Hochsprache genutzt wird, da Gott als höchste Instanz gesehen wird (vgl. Braun 2008: 95ff).

Bei den MennonitInnen wird außerdem „die unterschiedliche Aussprache zweier Großgruppen“ (Braun 2008: 45) identifiziert. Auch wenn nicht von zwei verschiedenen Dialekten gesprochen werden kann, lassen sich doch phonologische, morphologische und lexikalische Unterschiede erkennen, die als das „altkolonistische und das neukolonistische Platt“ (ebd.) bezeichnet werden. Ersteres wurde in der Altkolonie Choritz in Russland gesprochen und das zweite in der ebenfalls russischen Kolonie Molotschna.<sup>17</sup> Es wird festgestellt, dass die in den mennonitischen Kolonien Paraguays gegenwärtigen phonologischen Unterschiede der Choritz- und der Molotschna-Varietät hauptsächlich vokalischer Natur sind (ebd.: 46).

Das zweite wichtige Zentrum von Deutschsprechenden liegt im Bezirk Itapúa. Dort finden sich alte „nichtmennonitische“ deutsche Kolonien, wie die von DeutschbrasilianerInnen gegründeten *Colonias Unidas* Hohenau, Obligado und Bella Vista sowie weitere Orte wie Capitán Meza und Cambyretá. In diesen Ortschaften ist Spanisch Erstsprache und das Deutsche verschwindet zunehmend. An

---

<sup>17</sup> Das als „Altkolonie“ bezeichnete Choritz wurde im Jahr 1798 von aus Westpreußen stammenden MennonitInnen im Schwarzmeergebiet in der Nähe des Dnjeprstromes an dessen Nebenfluss Choritz gegründet. Heute findet sich hier die ukrainische Großstadt Savoroshje (vgl. Braun 2008: 15). Die „Neukolonie“ Molotschna wurde zwischen 1803 und 1804 von einer zweiten Gruppe preußischer MennonitInnen gegründet, die ausgewandert waren, nachdem die russische Regierung ihnen die volle Religionsfreiheit auf ewige Zeiten zugestanden hatte. Der Name leitet sich vom in der Nähe gelegenen gleichnamigen Fluss ab (ebd.). Die große Mehrheit der mennonitischen ImmigrantInnen in Paraguay gehört diesen zwei ursprünglich westpreußischen Gruppen an, die in die Ukraine übergesiedelt waren (vgl. Warkentin 2016: 29).

einigen Schulen wird auch heute noch Deutsch unterrichtet, jedoch werden diese immer weniger, verglichen mit den Zeiten der ersten Einwanderung (vgl. Gallas 2011: 39).<sup>18</sup> In dieser Gegend ist eine deutschbrasilianische Bevölkerung vertreten, welche im 19. Jahrhundert aus Rio Grande do Sul kam und die Sprachvarietät der südwestlichen Region des Rheins, das Hunsrückisch, in die *Colonias Unidas* mitbrachte. Eine Studie zeigt, dass die Umgangssprache der *Colonias Unidas* sowohl in phonologischer als auch morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Hinsicht „hunsrückische Merkmale“ aufweist (vgl. Lotholz 2012).

Die dritte wichtige geographische Zone mit deutschsprachigen Familien ist Caaguazú. Dort sind bevölkerungsreiche mennonitische Kolonien wie Sommerfeld, Bergthal und Tres Palmas ansässig. Darauf folgt San Pedro auf dem vierten Platz, mit mennonitischen Ortschaften wie Friesland, Volendam, Manitoba und Río Verde. In diesen Siedlungen wird hauptsächlich Plautdietsch und Spanisch gesprochen, in den Schulen wird Hochdeutsch und Spanisch unterrichtet. Als nächstes folgen Bezirke wie Presidente Hayes, Alto Paraná, Canindeyú, Asunción und Guairá, letztere mit relativ alten, nichtmennonitischen Gemeinden wie Independencia, Carlos Pfannl, Sudetia und Yegros. In diesen Ortschaften wird mehrheitlich Hochdeutsch gesprochen. In der Hauptstadt Asunción ist die Gruppe der Deutschsprechenden uneinheitlich. Neben den in den letzten 30 Jahren neu Zugezogenen finden sich auch dort MennonitInnen und deutschstämmige Familien, die seit mehreren Generationen in Asunción (und in Ostparaguay) leben.

Die geschätzte Gesamtzahl der Personen, die in Haushalten leben, in denen vornehmlich Deutsch gesprochen wird, ist 45.085 (9.017 x 5).<sup>19</sup> Den Daten der deutschen Botschaft in Paraguay aus dem Jahr 2018 nach beläuft sich die geschätzte Summe der Menschen in Paraguay mit deutschem Migrationshintergrund auf 150.000, einen deutschen Pass besitzen etwa 20.000 von ihnen. Deutsche Statistiken (vgl. Huneke; Steinig 2013) zeigen, dass die Anzahl der Deutsch sprechenden Personen bei 250.000 liegt, das entspricht fast 4% der Gesamtbevölkerung.

#### 4 Von der Statistik zur „internen Geographie“ der Sprache

Bisher wurden die allgemeinen Zahlen zur Darstellung der Anzahl und geographischen Verortung der Deutschsprechenden in Paraguay in Vergangenheit und Gegenwart betrachtet, sowie einige linguistischen Besonderheiten. Diese Daten sind aber nicht ausreichend, um aufzuzeigen, warum und wie die Sprache lebt und wel-

<sup>18</sup> Aktuell bekommen die Schulen in Capitán Meza, Bella Vista und Hohenau, u.a. wegen ihrer Ergebnisse bei den DSD-Prüfungen, weniger Unterstützung vom deutschen Staat. Obwohl die Lehrkräfte und die Elternschaft den Deutschunterricht beibehalten wollen, gibt es strukturelle Probleme z.B. bezüglich der Unterrichtsmaterialien. Diese Umstände wurden im Rahmen des ADiP (Arbeitskreis Deutsch in Paraguay) nach einem Besuch dieser Schulen durch die damalige Fachschaftsberaterin Birgit Bettin und den Schulrat der mennonitischen Schulen John Wesley Dueck geschildert (vgl. ADiP Protokoll vom 02.06.2017).

<sup>19</sup> Auf Basis der Daten des Zensus 2012.

che Perspektiven sie im Land hat. Dafür müssen auch die „interne Geographie“ angesehen und die folgende Frage gestellt werden: Wie wurde die deutsche Sprache von den ersten ImmigrantInnen bis zur heutigen dritten Generation erhalten, gepflegt, weitergegeben und „modernisiert“? Es darf angenommen werden, dass auch in Paraguay das Bildungssystem eine fundamentale Rolle dabei spielt, da die Sprache in seinen Institutionen vermittelt wird. Eine Studie in Asunción analysiert mögliche Gründe für die Erhaltung der deutschen Sprache (vgl. Torlotting 2012). So zeigen die Antworten der Interviewten auf die Frage, was sie machen, um die deutsche Sprache an ihre Kinder weiterzugeben, dass die Schule hierbei eine wichtige Funktion einnimmt: An erster Stelle steht das Deutsch sprechen zuhause, an zweiter Stelle der Besuch einer deutschen Schule. Auf der dritten Position wird genannt, dass den Kindern deutsche Geschichten vorgelesen werden, gefolgt von der Kontaktpflege zu anderen Deutschsprachigen (vgl. Torlotting 2012: 64ff.). Auch die Aussagen von EinwanderInnen der ersten Generation, die in einer Untersuchung (vgl. Eschgfäller 2016) gesammelt wurden, legen nahe, dass nicht nur die Familie Grundlage für den Erhalt der Sprache war, sondern auch die Schule eine wichtige Rolle dabei spielte, wie die folgenden zwei Beispiele zeigen:

Wir hatten hier in der Kolonie eigentlich von Anfang an immer eine deutsche Schule. (83-jährige Einwanderin, Kolonie Sudetia). (Eschgfäller 2016: 49).

Als wir Kinder waren, konnten wir lange nicht Spanisch lernen. Es war uns immer verboten mit Paraguayern zu sprechen. Jede deutsche Schule hatte in dieser Zeit einen deutschen Lehrer, der vom deutschen Staat bezahlt wurde [...] Wir gingen immer in die deutsche Schule. (94-jährige Einwanderin, Kolonie Independencia). (Eschgfäller 2016: 40).

Die deutschsprachigen Siedlerschulen haben ihre eigene Geschichte und Typologie („Vereinschule“, „Gemeinschaftschule“, „Kolonieschule“) (vgl. Warkentin 1998: 3), und es ist bekannt, dass in ihnen das „Deutschtum“ (Warkentin 1998: 180) beibehalten und gepflegt werden sollte. Aus diesem Grund wurde in der Schule viel mehr Zeit auf die deutsche als auf die spanische Sprache verwendet, was auch zur Zensur und Kritik seitens staatlicher Schulaufsichtsbeamter führte (ebd.).

Die erste deutsche Schule in Paraguay (in Asunción) datiert aus dem Jahr 1893, als der erste deutsche Verein der (evangelischen) Kirche und mit diesem die Schule gegründet wird. Das Ziel der Schule ist die Gewährung der Schulbildung der Kinder in der Sprache ihrer Eltern (vgl. Ohlandt 2011: 43ff.; Reinders 2011: 29ff.). Die Umstände decken sich mit der Tendenz der Mehrheit der deutschen Schulen dieser Jahre in Lateinamerika, eng mit der Kirche zu kooperieren. Im Jahr 1911 wird die Schule als staatliche Institution von der Kirche abgetrennt und bekommt kurz vor Ende des Zweiten Weltkrieges den Namen „Goethe-Schule“ (vgl. Abt 2016: 54). Sie ist heute eine der weltweit 140 deutschen Auslandsschulen, die seit einigen

Jahren das Gemischtsprachige Internationale Baccalaureat (GIB) anbietet. Die Goethe-Schule und die deutsche Schule Concordia sind die zwei wichtigsten Schulen mit Deutschunterricht in Asunción. Verteilt über das ganze Land bestehen insgesamt 16 PASCH-Schulen, die ein Programm zur Vorbereitung der Schülerschaft auf das Deutsche Sprachdiplom (DSD) anbieten. Ein/e FachschaftsberaterIn der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreut diese Schulen bei der Implementierung des DSD-Programms und schult die Deutschlehrkräfte in Methodik und Didaktik.

Das Thema Lehrkräfte führt automatisch zum tertiären Bildungsbereich, da in diesem die LehrerInnen ausgebildet werden (abgesehen von den aus Deutschland entsandten). Von dort ausgehend werden Perspektiven und Herausforderungen des Deutschen im Land aufgezeigt.

## 5 Deutsch in der paraguayischen Hochschulbildung

Die Hochschulbildung zählt in Paraguay als ein öffentliches Gut mit dem Ziel der

[...] persönlichen, akademischen und professionellen Bildung der Studierenden, sowie dem Erlangen von Erkenntnissen, der Entwicklung des Wissens und Denkens in verschiedenen Disziplinen und der Verbreitung der Kultur zum Wohle der Gesellschaft.<sup>20</sup>

Auch Paraguay steht vor verschiedenen Herausforderungen, denen sich die höhere Bildung in aller Welt zu stellen hat. So gilt es in unterschiedlichsten Arbeitsbereichen einem Fachkräftemangel entgegenzuwirken.<sup>21</sup>

Die deutsche Sprache ist in zweierlei Form an den Hochschulen zu finden: zum einen als Unterrichtssprache und zum anderen als Fremdsprache. Als Unterrichtssprache ist sie im Rahmen der Bildungseinrichtungen vertreten, die die Ausbildung von Deutschlehrkräften und/oder ÜbersetzerInnen zum Ziel haben. Kurse in Deutsch als Fremdsprache werden für Studierende anderer Studienrichtungen angeboten. Da hinsichtlich der deutschen Sprache in der Hochschullandschaft Paraguays der Ausbildung von Lehrkräften eine besondere Stellung zukommt, wird zunächst kurz dargestellt, wie die LehrerInnenbildung gegliedert ist und in welchem Kontext die Sprachlehre in den ersten Stufen des Bildungssystems vorkommt.

Eine Ausbildung zur Lehrkraft wird in Paraguay sowohl von Universitäten als auch von höheren Bildungsinstituten und Berufsausbildungsinstitutionen durchge-

<sup>20</sup> Artikel 2 des Gesetzes No. 4995/2013: *De Educación Superior*. Eigene Übersetzung.

<sup>21</sup> Bis zum Jahr 2012 gab es in Paraguay 52 Universitäten, davon acht staatlich und 44 privat. Momentan gibt es 54 Universitäten und 38 Höhere Institute. In einer Statistik, die 44 Universitäten einbezieht (acht staatliche und 36 private) wurde ein Angebot von 122 Studiengängen und 196.704 Studierenden im Jahr 2011 gezählt. Die Zahlen steigen, im Jahr 2000 waren noch 70.205 Personen an den Universitäten Paraguays eingeschrieben (vgl. Ministerio de Educación y Ciencias; Centro de Investigación e Innovación Educativa 2013).



führt. Die Universitäten bilden für den Lehrberuf in pädagogischen Studiengängen (u.a. Bildungswissenschaften und Erziehungswissenschaften) sowie in speziellen Fächern wie Mathematik oder Sprachen, hauptsächlich Englisch, aber auch Deutsch, Guaraní, Portugiesisch und Französisch aus. An den anderen beiden Institutionstypen werden drei- bis vierjährige Lehramts-Ausbildungsgänge für bestimmte Schulbereiche angeboten. Die dort ausgebildeten Lehrkräfte werden befähigt, in der Vorschule (zwei Jahre), der neunjährigen Pflichtschule oder der dreijährigen weiterführenden Schule zu unterrichten. Die Mehrzahl der in Paraguay tätigen Lehrkräfte sind AbsolventInnen dieser Bildungsgänge.

Historisch betrachtet ist der Kern der Sprachpolitik Paraguays die Hispanisierung. Diese Politik wurde dem Bildungssystem auferlegt und seit der Zeit der Kolonisierung bis Ende des 20. Jahrhunderts aufrechterhalten. Erst in der Verfassung von 1992 wird in Artikel 77 festgelegt, dass die Bildung ab dem Vorschulalter in der Erstsprache der Lernenden zu erteilen ist. Dieser Umstand erklärt, warum der Gebrauch der deutschen Sprache in den Schulen der Einwanderer-Kolonien von der Staatsgewalt zuvor oftmals kritisiert worden war. Der Artikel 77 bestimmt außerdem, dass im Falle der ethnischen Minderheiten, deren Erstsprache nicht Guaraní ist, eine der beiden Amtssprachen, also Spanisch oder Guaraní, ausgewählt werden darf. In diesen Gesellschaften mit Minderheitssprachen, wie der deutschen, können die Schulen eine dieser offiziellen Sprachen stärker betonen, ohne jedoch die jeweils andere zu vernachlässigen. Laut der Bildungsadministration der deutschen Kolonien wird in den deutschsprachigen Vor- und Grundschulen der Unterricht vorwiegend auf Hochdeutsch gehalten, während stufenweise erst Spanisch und dann Guaraní eingeführt werden. In den weiterführenden Schulen kommt als zusätzliche Fremdsprache noch Englisch dazu. Zu Beginn der Schullaufbahn wird also komplett auf Deutsch unterrichtet, der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts verringert sich jedoch im Laufe der Zeit, bis letztendlich, mit dem Übergang in die Oberstufe, der Großteil des Unterrichts auf Spanisch stattfindet. Die zwei Institutionen, in denen in Paraguay DeutschlehrerInnen ausgebildet werden, sind das Institut für Lehrerbildung der mennonitischen Kolonien Paraguays (IFD) und das Instituto Superior de Lenguas (Höheres Institut für Sprachen, ISL) der Philosophischen Fakultät der Nationalen Universität Asunción.

### 5.1 Deutsch als Unterrichtssprache I: Institut für Lehrerbildung der mennonitischen Kolonien Paraguays (IFD)

Das Lehrerbildungsinstitut der mennonitischen Kolonien ist eine vom Bildungs- und Kulturministerium anerkannte Hochschuleinrichtung. Es arbeitet ununterbrochen seit dem Jahr 1955 und befindet sich in Filadelfia, in der Kolonie Fernheim im Chaco. Sein Ziel ist die Ausbildung bilingualer (Spanisch – Deutsch) Grundschullehrkräfte für die deutschsprachigen Schulen Paraguays.

Das IFD trägt zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland bei, welche eine der grundlegenden Aufgaben der deutschen Kulturpolitik im Ausland ist. Es

ist administrativ dem Bildungsministerium unterstellt, hat aber den Anspruch, nicht nur die paraguayischen, sondern auch die deutschen Anforderungen an die LehrerInnenbildung zu erfüllen. In diesem Sinne werden die deutsche Sprache und Kultur sowohl im Bereich der Erst- als auch der Zweitsprache weitergegeben und die Qualität und Nachhaltigkeit der Ausbildung sichergestellt.

Für eine Zulassung müssen die BewerberInnen zweisprachig (Deutsch und Spanisch) sein und Grundkenntnisse des Guaraní nachweisen. Nach dreijähriger Ausbildung wird den AbsolventInnen der Titel „GrundschullehrerIn“ verliehen. Sie sind vom Bildungs- und Kulturministerium berechtigt, alle Fächer in den ersten sechs Schuljahren zu unterrichten. Obwohl das Curriculum keine spezielle Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache beinhaltet, sind die Lehrkräfte befähigt, sowohl deutschsprachigen Fachunterricht als auch Unterricht in Hochdeutsch bis zur Mittelstufe zu erteilen.

Da das Institut von den Kolonien finanziert wird, muss die Ausbildung auch die Erwartungen der dortigen Gesellschaft erfüllen. In diesem Sinne ist eine institutionelle Forderung der mennonitischen Schulen die Teilnahme an einer zweijährigen, berufsbegleitenden Weiterbildung, dem sogenannten „Junglehrerseminar“, vergleichbar mit dem deutschen Referendariat. Diese wird im Anschluss an das Studium ebenfalls vom IFL angeboten. Obwohl das Programm keine staatliche Anforderung ist, wird es vom Ministerium anerkannt. Sowohl im Chaco als auch in der östlichen Region des Landes werden Regionalseminare zur Supervision und Fortbildung der JunglehrerInnen durchgeführt. Im Chaco gibt es vier RegionalseminarleiterInnen für die Kolonien Menno, Fernheim und Neuland und im Osten ist eine Regionalleitung für die Kolonien Volendam und Friesland und eine weitere für die Lehrkräfte der deutschen Concordia-Schule in Asunción zuständig. Die Lehrenden werden sowohl theoretisch als auch in der Praxis betreut. Zum einen werden vier Unterrichtseinheiten pro Jahr besucht und zum anderen jährlich sechs Fortbildungsveranstaltungen für alle am Programm teilnehmenden am IFD organisiert (vgl. IFD 2019).

Das IFD hat unter anderem ein Kooperationsabkommen mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten in Deutschland, an der die Studierenden nach Beendigung des zweiten Studienjahres ein Praktikum absolvieren können. Zurzeit zählt das IFD 48 Studierende und 40 „JunglehrerInnen“.

## 5.2 Deutsch als Unterrichtssprache II: Das Höhere Institut für Sprachen der Nationalen Universität Asunción

Die 1889 gegründete Nationale Universität in Asunción (Universidad Nacional de Asunción, UNA) ist die älteste öffentliche Universität Paraguays und mit 55.072 Studierenden auch die größte. Sie bietet 81 grundständige Studiengänge und 232 Aufbaustudiengänge an.

Das Höhere Institut für Sprachen (Instituto Superior de Lenguas, ISL) besteht seit 1965 und ist Teil der Philosophischen Fakultät. Es beherbergt fünf grundstän-

dige Studiengänge (*Licenciatura* bzw. Bachelor) in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Guaraní und Portugiesisch. Alle Lehrveranstaltungen werden von Beginn an in der jeweiligen Zielsprache der Studiengänge gehalten. Am ISL werden die vorwiegend weiblichen ca. 160 Studierenden zu universitären SprachdozentInnen und öffentlichen ÜbersetzerInnen ausgebildet. Das ISL ist zudem die staatlich anerkannte Prüfstelle für ÜbersetzerInnen und die einzige Institution, die einen universitären Abschluss im Fach Deutsch (*Licenciado/a en Lengua Alemana*) anbietet.

Der Studiengang *Licenciatura en Lengua Alemana* (in etwa vergleichbar mit einem Bachelor im Fach Deutsch als Fremdsprache) besteht seit 1985. Das Hauptziel ist die Ausbildung von ExpertInnen für die deutsche Sprache mit den notwendigen Kompetenzen, um in der globalen Gesellschaft mit der deutschsprachigen Welt einen konstanten Austausch zu gewährleisten. Es sollen reflektierte und kreative AkademikerInnen ausgebildet werden, die sich der Verantwortung von Sprach- und KommunikationsexpertInnen im 21. Jahrhundert bewusst sind (vgl. ISL 2015). Am Ende des Studiums verfügen die AbgängerInnen über fundierte Kenntnisse über die Sprache, die Methodik und Didaktik für deren Vermittlung, die Übersetzung und die Kultur der deutschsprachigen Länder. Ein weiteres Ziel ist die Ausbildung von öffentlichen ÜbersetzerInnen für die Sprachen Deutsch und Spanisch und von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache auf den verschiedenen Ebenen des nationalen Bildungssystems sowie für private Akademien und Institute. Die AbsolventInnen sind in vielen Bereichen gefragt: im Bildungswesen, in der Wirtschaft und in Unternehmen ebenso wie als ÜbersetzerInnen und in öffentlichen und privaten Institutionen und internationalen Organisationen und Botschaften sowie in den Medien und Nachrichtenagenturen etc.

Das Studium hat eine Dauer von fünf Jahren, von denen das letzte für die Erstellung der Abschlussarbeit vorgesehen ist.<sup>22</sup> Im Schnitt kommt es zu sechs bis sieben Einschreibungen pro Jahr. Aktuell zählt der Studiengang 16 Studierende. Das aktuelle Curriculum in deutscher Sprache umfasst 2.720 Stunden, aufgeteilt auf 21 Pflichtveranstaltungen, die in jährlichem Rhythmus angeboten werden. Die Fächer beschäftigen sich mit Sprache, Kultur, Grammatik, Literatur und Geschichte und praktischen Inhalten wie Methodik und Didaktik des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache und Übersetzung. Dazu kommen Praktika in der Lehre und der Übersetzung.

Eine Voraussetzung für die Zulassung zum Studieneinstiegstest ist ein Sprachniveau von mindestens B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In der Vergangenheit waren die Eingeschriebenen in der Mehrheit deutsche MuttersprachlerInnen, einige von ihnen aus den mennonitischen

---

<sup>22</sup> Einige der zitierten Quellen dieses Artikels sind Abschlussarbeiten von AbsolventInnen des Studiengangs *Licenciatura en Lengua Alemana*: Braun 2008, Torlotting 2010, Lotholz 2012, Dueck 2013, Eschgfäller 2016.

Kolonien, darunter auch AbsolventInnen des IFD.<sup>23</sup> Seit einigen Jahren setzt sich die Studierendenschaft tendenziell eher aus einer Mischung von spanischen MuttersprachlerInnen, die eine deutschsprachige Schule in der Hauptstadt Asunción besucht haben, und deutschen ErstsprachlerInnen unterschiedlicher Herkunft zusammen, von denen einige sogar erst kürzlich immigriert sind. Die linguistische Heterogenität der Gruppen birgt dabei ein besonderes Kapital für die Studierenden. Da die Mehrheit schon während des Studiums in der Lehre tätig ist, werden die Lehrsäle auch zu einem Raum für die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis auf Basis der studierten Theorien.

In den letzten Jahren gibt es eine erhöhte Anzahl an Studieninteressierten, die keine oder nicht die geforderten Sprachkenntnisse besitzen. In vielen Fällen verfügen diese KandidatInnen nicht über die finanziellen Mittel, um sich Sprachkurse zu finanzieren. Dieser Umstand ist einer der Faktoren, der die geringe Zahl der Einschreibungen in den Studiengang bedingt. Er zeigt aber auf der anderen Seite auch, dass die deutsche Sprache besonders für Personen, die die Sprache noch gar nicht oder bislang nur in Grundzügen beherrschen, als berufliches Sprungbrett angesehen wird. Die niedrige Studierendenzahl erklärt sich außerdem durch die geringen Immatrikulationen im Studienfach seitens der AbgängerInnen der deutschsprachigen Schulen in Asunción. Diese würden die nötigen Voraussetzungen zwar erfüllen, zeigen jedoch als AbsolventInnen angesehener Privatschulen wenig Interesse an der beruflichen Perspektive, die der Studiengang mit sich bringt.<sup>24</sup> Dies spiegelt zum Teil auch die Tendenz am universitären Deutschstudium in der Region wider.<sup>25</sup> Des Weiteren erreichen die Werbemaßnahmen keine breite Öffentlichkeit, wodurch der Studiengang unter der großen Vielfalt an Studienangeboten der Nationalen Universität kaum wahrgenommen wird.

Die DozentInnen sind hauptsächlich deutsche ErstsprachlerInnen. Sie verfügen über viel Erfahrung im Bereich Deutschunterricht im Bildungssystem und/oder Übersetzungen. Drei von ihnen sind als Ortslektoren beim DAAD registriert. Auch fördert der DAAD Kurzzeitdozenturen von DozentInnen aus deutschen Universitäten, und Studierende und Lehrkräfte nehmen an Fortbildungsveranstaltungen der in der Region stationierten LektorInnen teil. Seit 2018 werden Teile des Programms Dhoch3 von Mitgliedern des Lehrkörpers zur Ergänzung ihrer Kurse eingesetzt.<sup>26</sup>

Die UNA unterhält Abkommen mit zahlreichen Universitäten in der Welt, unter anderem seit 2018 mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Dies kann

---

<sup>23</sup> Das IFD verleiht einen berufsbildenden Abschluss ohne Hochschulzertifikat, einige der AbgängerInnen schließen wegen des DaF-Schwerpunkts und der ÜbersetzerInnenausbildung ein Studium am ISL an, welches ihnen auch einen universitären Abschluss bietet.

<sup>24</sup> Eine vergleichbare Situation in Argentinien beschreibt Moser (2010: 24).

<sup>25</sup> Geringe Einschreibungen werden von vielen ExpertInnen berichtet, z.B. von Dr. Paulo Soethe von der Universidade Federal do Paraná. In Südbrasilien, einer Region mit 27 Mio. EinwohnerInnen und bedeutender deutscher Einwanderung, gibt es insgesamt lediglich 50 Deutschlehrkräfte an öffentlichen Schulen (vgl. Soethe 2014: 231).

<sup>26</sup> Nähere Informationen zum Programm unter [www.daad.de/dhoch3](http://www.daad.de/dhoch3) (Stand 21.01.2021).

dem Studiengang *Licenciatura en Lengua Alemana* viele Chancen eröffnen. Eine interessante Perspektive für gemeinschaftliche Projekte bietet eine Kooperation mit der Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Curitiba, Brasilien, die Verhandlungen befinden sich zurzeit in der Anfangsphase. Ein Vertragsabschluss würde die Möglichkeit bedeuten, einen Austausch von Lehrkräften und Studierenden anzubieten und Teil eines multidisziplinären Forums für Digital Humanities sowie eines internationalen Netzwerks lateinamerikanischer Germanistiken zu werden.

Das 2014 in Paraguay wiedereröffnete DAAD-Lektorat<sup>27</sup>, bei dessen Einrichtung der Deutschbereich von Beginn an eine tragende Rolle spielte, unterstützt den Studiengang fortlaufend, nicht nur in der Lehre, sondern ebenso durch eine größere Sichtbarkeit innerhalb des gesamten Landes. Das Lektorat beinhaltet eine koordinierte und systematische Zusammenarbeit mit den DozentInnen, Studierenden und der Leitung des Studiengangs. In der Geschichte der *Licenciatura* kam es zu zahlreichen signifikanten Kontakten u.a. mit Michael Eschweiler (Leiter des DAAD-Informationszentrums für Mittelamerika in Costa Rica), Dr. Michael Dobstadt (Professur für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden), Dr. Renate Riedner (University of Stellenbosch), Dr. Paulo Soethe (Universidade Federal do Paraná), Katharina Herzig (Universidad de Guadalajara), Hedwig Golpon (Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald), Prof. Dr. Barbara Potthast (Universität zu Köln), Lic. Eugen Frießen (Instituto de Formación Docente de Filadelfia, Chaco), Prof. Dr. Holger Weitzel (PH Weingarten), Prof. Dr. Werner Knapp (PH Weingarten), Prof. Dr. Karin Schweizer (PH Weingarten) und Dr. Hannes Schweiger (Universität Wien). Somit lässt sich sagen, dass die *Licenciatura* weitreichend mit Deutschland und Germanistiken in vielen Regionen der Welt vernetzt ist.

### 5.3 Deutsch als Fremdsprache an der Universität

Auch als Fremdsprache ist Deutsch im paraguayischen Hochschulsystem vertreten. Aktuell bieten zwei Universitäten im Land Deutschunterricht an: die Deutsch-Paraguayische Universität (Universidad Paraguayo Alemana, UPA) und die Nationale Universität Asunción (UNA).

Die UPA ist aus einer Allianz des paraguayischen Industrie-Verbands mit der SRH Holding in Heidelberg entstanden und bietet seit 2014 drei Studiengänge (Industrieingenieurwesen, Unternehmensführung und Informatik) mit binationalem Abschluss an. Ein verbindlicher Teil des Studiums ist ein einsemestriger Studienaufenthalt an der privaten SRH Hochschule Heidelberg mit anschließendem Praktikum bei einem deutschen Unternehmen. Dafür müssen die Studierenden in den ersten Studienjahren Deutschkenntnisse auf B2-Niveau erwerben. Die UPA betreibt eine Deutschabteilung zur Organisation ihrer DaF-Kurse.

---

<sup>27</sup> Bereits 1988, drei Jahre nach Einrichtung des Studiengangs *Licenciatura en Lengua Alemana*, war ein Lektorat eingerichtet worden, welches für fünf Jahre bestand. Der damalige Lektor Dr. Klaus Michael Barth hatte in dieser Zeit die Leitung des Studiengangs inne.

Ein Teil der Aufgaben des DAAD-Lektorats ist seit 2014 das Angebot von DaF-Unterricht an der UNA. Diese Kurse auf den Niveaus A1 bis B1 finden an der Ingenieurwissenschaftlichen Fakultät auf dem Universitätscampus statt und richten sich an HörerInnen und Beschäftigte aller Fakultäten. Der Hauptgrund für deren Wahl ist ein angestrebtes postgraduales Studium in den deutschsprachigen Ländern. Durch die Kurse soll neben der Stärkung der deutschen Sprache an Universitäten auch der Zugang zum Stipendienangebot des DAAD erleichtert werden. Die Nachfrage danach ist ebenso wie die Entwicklung der DAAD-Förderzahlen laut DAAD-Statistikreferat stetig steigend (von 28 Geförderten zehn Jahre zuvor auf 77 im Jahr 2018, 59 davon aus Paraguay, 18 aus Deutschland).

Im ISL werden seit 2016 neben den Studiengängen ebenso Sprachkurse angeboten, die für jegliches Publikum offen sind, jedoch auf Universitätsangehörige abzielen. Einer der Gründe für die Einrichtung dieser Kurse ist, die Bekanntheit und auch das Interesse an der *Licenciatura* zu erhöhen.

## 6 Perspektiven

Fast vier Generationen nach Ankunft der ersten deutschsprachigen MigrantInnen in Paraguay ist die deutsche Sprache im Land immer noch sowohl als Erst- als auch als Zweit- und Fremdsprache lebendig. Die Statistiken zeigen, dass sie als Verkehrssprache in Haushalten über fast das gesamte Land verteilt vertreten ist, wenn auch hauptsächlich in ländlichen Gegenden mit mennonitischen Gemeinden. Am meisten wird laut den zitierten Studien das Plautdietsch als Erstsprache und Hochdeutsch eher als Zweitsprache gesprochen. Neben diesen werden auch Spanisch, Englisch, Portugiesisch und andere Sprachen in geringerem Umfang verwendet. Nicht-mennonitische Siedlungen früherer Migrationsbewegungen sind ebenso zu finden. In diesen wird Spanisch und Deutsch gesprochen. In einigen Zonen können noch Züge des Hunsrückisch identifiziert werden, welches mit der ersten Einwanderung aus Brasilien kam.

Die Beschreibung der deutschsprachigen Bevölkerung mithilfe geschichtlicher Daten und aktueller Statistiken zeigt den Kontext, in dem im Land Deutsch gelebt und gelernt wird. Eine Betrachtung der Hochschulbildung lässt die Perspektiven der deutschen Sprache in Paraguay erahnen, da von diesem Bereich deren Präsenz im restlichen Bildungssystem und somit in der Bevölkerung allgemein abhängt. In der tertiären Bildung werden DeutschlehrerInnen und ÜbersetzerInnen ausgebildet und Deutsch als Fremdsprache gelehrt. Die LehrerInnenbildung findet an zwei Institutionen statt. Eine dieser, das IFD, hat einen tertiären, aber keinen universitären Status. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Vorbereitung der künftigen Lehrkräfte weniger gut oder die Qualität der Lehre geringer wäre als in der Universität. Das multilinguale Umfeld im Chaco und die Tatsache, dass die Hauptverkehrssprache Plautdietsch ist, legt nahe, zukünftig dezidiert auf Mehrsprachigkeitsdidak-

tik zu bauen und die Didaktik für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache in die Ausbildung der Lehrkräfte zu integrieren.

Im Bildungssystem sind die institutionellen Voraussetzungen für die Lehre von Deutsch oder Plautdietsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache gegeben. Insofern ist Paraguay für die Lehre und das Lernen der Sprache begünstigt. Das universitäre Angebot des ISL konkurriert nicht mit der LehrerInnenbildung am IFD, sondern komplementiert diese, da es die Lehre von Deutsch als Fremdsprache und die ÜbersetzerInnenausbildung im Fokus hat. Eine strategische und curriculare Zusammenarbeit beider Institutionen würde Entwicklungs- und Wachstumsmöglichkeiten bieten.

Die größten Herausforderungen, denen sich der Studiengang *Licenciatura en Lengua Alemana* zu stellen hat, sind einerseits eine Erhöhung der Studierendenzahl und andererseits der Abschluss der Reform des Curriculums. Dieses soll erneuert und erweitert werden, um den nationalen und regionalen Qualitätsanforderungen zu genügen. Eine Analyse der Fachliteratur und die Befragung von ExpertInnen legt nahe, dass die lokalen Gegebenheiten und das spezielle Profil der Lernenden bei der Entwicklung der Studienordnung und des Profils des Studiengangs berücksichtigt werden sollten (vgl. Herzig 2014). In diesem Sinne wird eine Erweiterung des BewerberInnenprofils erörtert. Hierbei ist eine derzeit diskutierte Möglichkeit die Absenkung der zur Einschreibung geforderten Sprachkenntnisse und eine damit einhergehende Verankerung von Sprachunterricht parallel zum Fachunterricht, bei der die Studierenden erst zum Ende des Studiums ein C1-Sprachniveau erreichen müssen. Das würde ein differenziertes Arbeiten im Unterricht erfordern, um in den ersten Studienjahren sowohl LernerInnen mit weniger Sprachkenntnissen als auch MuttersprachlerInnen zu integrieren.

Eine zusätzliche Maßnahme ist seit 2020 das Angebot von vorbereitenden Sprachkursen für Studieninteressierte, um das Niveau der Sprachkenntnisse zu Studienbeginn nicht absenken zu müssen. Von April bis November wird ein achtmonatiger Deutsch-Intensivkurs durchgeführt, in dem StudienanwärterInnen mit Grundkenntnissen ein Sprachniveau von B1 erreichen, um im folgenden Jahr am Eingangstest teilnehmen zu können. Außerdem soll dieser Kurs zu einer größeren Bekanntheit des Studiengangs *Licenciatura en Lengua Alemana* beitragen, indem er auf dem Hauptcampus der Universität stattfindet<sup>28</sup> und so auch von sprachinteressierten Studierenden anderer Fächer besucht werden kann.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, den Beruf der Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache attraktiver zu gestalten. Dies erfordert ein gemeinsames Bemühen aller an der Sprache interessierten Akteure, da der Lehrberuf in Paraguay nicht besonders hoch angesehen ist, unter anderem auch wegen der geringen Bezahlung an den öffentlichen Einrichtungen. Das Interesse am Lernen der deutschen Sprache steigt jedoch, wie die Statistik belegt (vgl. Auswärtiges Amt 2020).

---

<sup>28</sup> Die Veranstaltungen des Studiengangs *Licenciatura en Lengua Alemana* finden außerhalb des Campusgeländes im ISL statt.

Im Jahr 2020 werden in Paraguay 6.241 DeutschlernerInnen gezählt, 5.000 davon in den 19 Schulen im Land, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Zudem wird weiteres Wachstumspotenzial für die Sprache im Schulbereich gesehen. Auch im Hochschulwesen waren im selben Jahr 156 Personen offiziell in Deutschkursen eingeschrieben. Dies bedeutet mehr also eine Verdopplung im Vergleich zur letzten Erhebung im Jahr 2015 (71 LernerInnen) und sogar ein Verdreifachung gegenüber 2010, als es lediglich 50 waren.<sup>29</sup> Es ist, unter anderem auch durch die Einführung des neuen Stipendienprogramms BECAL-DAAD<sup>30</sup> im Jahr 2020, eine weitere Erhöhung der Nachfrage nach Deutschkursen zu erwarten, was wiederum zu einem gesteigerten Interesse am Beruf der Deutschlehrkraft beitragen könnte.

Außerhalb des universitären Kontextes spielt das Goethe-Zentrum, das Instituto Cultural Paraguayo Alemán (Deutsch-paraguayisches Kulturinstitut, ICPA), eine wichtige Rolle für Deutschlernende in Asunción. Hier wird neben Kursen auf allen Niveaus sowie offiziellen Sprachprüfungen auch ein breites Kulturprogramm angeboten. Dies trägt maßgeblich zur Förderung des Interesses an der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder bei. Laut eigenen Angaben zählt das ICPA zwischen 900 und 1.000 Einschreibungen pro Jahr und verzeichnet in letzter Zeit vor allem bei der Zahl abgelegter internationaler Prüfungen<sup>31</sup> eine Steigerung (160 im Jahr 2017 gegenüber 120 im Jahr zuvor).

Einen wichtigen Aspekt für die Deutschlehre im Land stellt das Deutsche Sprachdiplom (DSD) dar, da von dessen Ergebnissen letztendlich auch die finanzielle Unterstützung seitens des deutschen Staates abhängt. Die Herausforderung besteht in der Erfüllung der dort gesetzten Standards bei gleichzeitiger Ausschöpfung der lokalen Potenziale, die aufgrund der kulturellen Vielfalt und der Mehrsprachigkeit vorhanden sind. Die durch die Prüfungen bedingte Standardisierung des Sprachunterrichts erschwert letztlich die Möglichkeit, sich auf eine eigene Art und Weise der Sprache zu nähern, die nicht nur auf effiziente Kommunikation abzielt, sondern auch die Selbstermächtigung und Kreativität fördert, wie es von neuen Tendenzen der Didaktik von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache gefordert wird (vgl. Kramsch; Huffmaster 2008, Riedner; Dobstadt 2019, Vázquez 2019).

Die Rolle der Schule und anderer Institutionen des Bildungssystems, in denen Sprache weitergegeben wird und sich entwickelt, ist ohne Zweifel auch in Paraguay ein Thema, das zu weiteren Untersuchungen einlädt. Fragen könnten unter anderem lauten: Wie wurde und wird Deutsch in den deutschsprachigen Schulen unterrichtet? Wie wird mit der linguistischen Varietät, die die Kinder mitbringen,

---

<sup>29</sup> Diese Zahlen sind zum einen auf das zwischenzeitlich eingerichtete DAAD-Lektorat zurückzuführen und zum anderen auf die gestiegene Nachfrage am Lernen von Fremdsprachen, unter anderem für Bewerbungen um Stipendien für Studien im Ausland.

<sup>30</sup> Kofinanziertes Promotionsstipendien-Programm für paraguayische Staatsbürger: <http://www.becal.gov.py/wp-content/uploads/2020/02/GBC-DAAD-af-1-comprimido.pdf> (Stand 21.01.2021).

<sup>31</sup> Es handelt sich dabei um die Prüfungen „Goethe-Zertifikate“ A1 bis C2, TestDaF und TestAS.



umgegangen? Wie wird Deutsch als Fremdsprache gelehrt und gelernt? Welche Möglichkeiten bringen die neuen Tendenzen der Fremdsprachendidaktik im vielsprachigen und multikulturellen Kontext Paraguays mit sich? Diese Fragen und auch die nach linguistischen Eigenheiten der deutschen Sprache innerhalb und außerhalb der Kolonien bieten ein offenes Feld für interdisziplinäre Forschung über die deutsche Sprache und ihre Vermittlung.<sup>32</sup> Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache birgt viel Potenzial für weitergehende universitäre Forschung. In diesem Punkt stimmt die Situation in Paraguay überein mit den Perspektiven dieser Sprache in anderen Ländern, vor allem im Bereich der Forschung, dem Grundpfeiler für eine Zukunft der Germanistik in Südamerika (vgl. Soethe 2014: 230). Damit wäre die Möglichkeit gegeben, dass die mehr als 100 Jahre währende Geschichte der deutschen Sprache in Paraguay noch eine lange Zukunft vor sich hat.

## Literatur

Abt, Winfried (2016): Historia del Colegio Alemán en Asunción. In: Embajada de la República Federal de Alemania en cooperación con el Instituto Cultural Paraguayo-Alemán (Hg.): *Huellas Alemanas en el Paraguay*. Asunción: Embajada de la República Federal de Alemania, 52-59.

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*.  
Online: <https://www.auswaertigesamt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (Stand 15.07.2020).

Braun, Cecilia (2008): *Einfluss des Spanischen aufs Plattdeutsche der Mennoniten (Jugendliche und Erwachsene) in Neuland*. (Unveröffentlichtes Manuskript).  
Universidad Nacional de Asunción. Instituto Superior de Lenguas.

Brezzo, Liliana (2003): La Guerra de la Triple Alianza: Historia del vencido y nuevas emergencias historiográficas. In: *Prohistoria: historia, políticas de la historia* 7, 189-206.

Brezzo, Liliana.; Doratioto, Francisco (2019). Presentación: Ojos en la guerra del Paraguay. Archivos, enfoques, lecturas. In: *Anuario IEHS* 34, 2, 123-139.

Constitución de Paraguay de 1870. Online: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/constitucion-de-paraguay-1870/> (Stand 02.02.2021).

---

<sup>32</sup> Wichtige Werke über die historische Entwicklung der deutschen Schulen (und somit der Sprache) in Paraguay sind die von Dr. Warkentin (Warkentin 2007a, b und 2008), selbst Einwanderer der ersten Generation und langjähriger Direktor des IFD.

- Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos (DGEEC) (2012): *Paraguay principales indicadores de viviendas, 2012. Total país, área urbana-rural. Censo Nacional de Población y Viviendas 2012*. Online: [https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/documento/841e\\_Paraguay%20Principales%20Indicadores%20de%20viviendas,%202012%20Total%20pa%C3%ADs,%20%C3%A1rea%20urbana%20-%20rural..pdf](https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/documento/841e_Paraguay%20Principales%20Indicadores%20de%20viviendas,%202012%20Total%20pa%C3%ADs,%20%C3%A1rea%20urbana%20-%20rural..pdf) (Stand 30.07.2019).
- Dueck, Gabriela (2013): *Fallstudie zum Multilingualismus in Loma Plata: Analyse der Sprechsituationen von Plautdietsch, Hochdeutsch, Spanisch und Englisch sprechenden Personen*. (Unveröffentlichtes Manuskript). Universidad Nacional de Asunción. Instituto Superior de Lenguas.
- Eschgfäller, Horst (2016): *Studie der Deutschen Kolonisierung in der Region Guairá, Paraguay, Gelingen und Versagen*. (Unveröffentlichtes Manuskript). Universidad Nacional de Asunción. Instituto Superior de Lenguas.
- Gallas, Werner (2011): Colonias Unidas. In: Embajada de la República Federal de Alemania en cooperación con el Instituto Cultural Paraguayo-Alemán (Hg.): *Huellas Alemanas en el Paraguay*. Asunción: Embajada de la República Federal de Alemania, 35-39.
- Herzig, Katharina (2014): Zielgruppen- und standortspezifischer DaF-Unterricht mit mexikanischen Studierenden: Handlungszielorientierung. In: Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 43-60.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage).
- IFD (Institut für Lehrerbildung) (2019): *Handbuch.Studienseminar (Junglehrerseminar)*. Filadelfia/Fernheim. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- ISL (Instituto Superior de Lenguas) (2015): *Proyecto educativo. Licenciatura en Lengua Alemana*. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Kleinpenning, Jan (2010): La inmigración alemana en Paraguay desde 1870 y su rol en el desarrollo económico. In: Embajada de Alemania, Instituto Cultural Paraguayo-Alemán Goethe Zentrum, Thumen, Gisela von (Hg.): *150 Años de Amistad Paraguayo-Alemana. Jahre Deutsch-Paraguayische Beziehungen*, 75-96.
- Kramsch, Claire; Huffmaster, Michael (2008): The political promise of translation. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, 283-297.
- Lotholz, Anita (2012): *Hunsrückische Merkmale in der Umgangssprache der Colonias Unidas*. (Unveröffentlichtes Manuskript). Universidad Nacional de Asunción. Instituto Superior de Lenguas.

- Ministerio de Educación y Ciencias; Centro de Investigación e Innovación Educativa (2013): *Las Universidades: Una aproximación al contexto, estructura y resultados. Informe del estudio basado en las encuestas realizadas por el Viceministerio de Educación Superior*. Online: [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/recursos/9798-universidades-una-aproximacion-al-contexto-estructura-y-resultados](https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9798-universidades-una-aproximacion-al-contexto-estructura-y-resultados) (Stand 15.07.2020).
- Moser, Karolin (2010): Germanistik in Lateinamerika (Argentinien): Zwischen Überlebenskampf und neuen Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German* 43, 1, 22-30. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/17561221/2010/43/1> (Stand 15.07.2020).
- Neufeld, Korný; Hiebert, Levy (Hg.) (2005): *Mennoniten Geschichte. Paraguay in Bildern*. 3. Auflage; Asunción.
- Neufeld, Korný (2012): *Wir Mennoniten. Stationen unserer Geschichte*. Asunción: Litocolor.
- Ohlandt, Claus (2011): 1983- En Asunción se establece la Asociación Alemana de Iglesia y Escuela. In: Embajada de la República Federal de Alemania en cooperación con el Instituto Cultural Paraguayo-Alemán (Hg.): *Huellas Alemanas en el Paraguay*. Embajada de la República Federal de Alemania, 43-47.
- Potthast, Barbara (2001). Residentas, destinadas y otras heroínas: El nacionalismo paraguayo y el rol de las mujeres en la Guerra de la Triple Alianza. Mujeres y naciones en América Latina, Problemas de inclusión y exclusión. In: Potthast, Barbara; Scarzanella, Eugenia (Hg.): *Las mujeres y las naciones. Problemas de inclusión y exclusión*. Frankfurt a.M./Madrid: Vervuert Iberoamericana, 77-92.
- Potthast, Barbara (2011): El significado socio político de la emigración alemana al Paraguay. In: Embajada de la República Federal de Alemania en cooperación con el Instituto Cultural Paraguayo-Alemán (Hg.): *Huellas Alemanas en el Paraguay*. Embajada de la República Federal de Alemania, 22-26.
- Reinders, Karl (2011): Historia del colegio alemán en Asunción. In: Embajada de la República Federal de Alemania en cooperación con el Instituto Cultural Paraguayo-Alemán (Hg.): *Huellas Alemanas en el Paraguay*. Embajada de la República Federal de Alemania, 48-52.
- Riedner, Renate; Dobstadt, Michael (2019): „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 42, 14-36.
- Schmidel, Ulrich (2013): *Wahrhafte Historie einer wunderbaren Schifffahrt: welche Ulrich Schmidel von Straubing von 1534 bis 1554 in Amerika oder Neue Welt bei Brasilia oder Rio della Plata getan*. Wiesbaden: marixverlag.

- Soethe, Paulo (2014): Forschungsperspektiven und Anschlussfähigkeit einer international vernetzten Germanistik in Lateinamerika. In: Díaz Pérez, Olivia; Gräfe, Florian; Perez, Juliana; Schmidt-Welle, Friedhelm (Hg.): *Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 229-243.
- Torlotting, Isabelle (2010): *Faktoren, die bei der Erhaltung der Sprache deutscher Einwanderungsfamilien, die Mitglieder des DTA sind, einen Einfluss haben*. (Unveröffentlichtes Manuskript). Universidad Nacional de Asunción. Instituto Superior de Lenguas.
- Vázquez, Valeria (2019): Von der Acción Poética zur symbolischen Aktion. DaF-Studierende in Paraguay üben mit Hilfe der literarischen Übersetzung ihre symbolische Kompetenz. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 42, 37-66.
- Warkentin, Jakob (1998): *Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik*. Waxmann.
- Warkentin, Jakob (2007a): *Erziehung und Bildung im Raum der Kolonie*. Asunción: Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten.
- Warkentin, Jakob (2007b): *Erziehung und Bildung im Raum der Schule*. Asunción: Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten.
- Warkentin, Jakob (2008): *Erziehung und Bildung im Raum der Gemeinde*. Asunción: Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten.
- Warkentin, Jakob (2016): Los menonitas en Paraguay. Desafíos viejos y nuevos. In: Embajada de la República Federal de Alemania en cooperación con el Instituto Cultural Paraguayo-Alemania (Hg.): *Huellas Alemanas en el Paraguay*. Embajada de la República Federal de Alemania, 28-35.

# **Gestiegene DaF-Nachfrage versus PhilologInnenmangel – zur Situation der Germanistik in Uruguay**

*Claudia Barnickel, Jana Blümel & Leticia Hornos*

El cambio global de paradigmas de la Germanística extranjera, es decir, su transformación de ciencia filológica a lengua de estudio y trabajo, afecta a Uruguay de una manera especial. Hasta ahora no existe en el país una oferta académica institucionalizada en el área y la oferta de Alemán como Lengua Extranjera (DaF) se lleva adelante mediante un sistema fuertemente diversificado de instituciones públicas y privadas. Asociada a la creciente demanda de DaF en los últimos años, esta constelación conduce a una situación problemática de políticas lingüísticas, esto es, la alta demanda de cursos de alemán en el ámbito escolar y el de adultos se enfrenta a la escasez de personal académicamente calificado. El presente artículo intenta rastrear la motivación de los alumnos y las alumnas de alemán así como ubicar socialmente el interés principal por la elección de DaF. Además, el artículo contextualiza la mencionada desproporción entre oferta y demanda en la enseñanza y la analiza en el marco de la tradición científica, el escenario político universitario y el estatus social del profesional docente en Uruguay. Asimismo, ofrece posibles líneas de discusión en torno al futuro desarrollo en las políticas lingüísticas.

## **1 Zum Stellenwert des Deutschen in Uruguay**

Uruguay und Deutschland sind sowohl wirtschaftlich als auch kulturell besonders eng verbunden. So ist etwa die seit über hundert Jahren im Land vertretene Deutsch-Uruguayische Industrie- und Handelskammer (IHK) die größte binationale Wirtschaftsinstitution ihrer Art in Uruguay (vgl. IHK 2018: 2). Deutschland war

im Jahr 2018 im europäischen Vergleich der bedeutendste Import- und zweitwichtigste Exportpartner des Landes (vgl. Deutsche Botschaft Montevideo 2019: o.S.). Unter den vor Ort vertretenen deutschen Unternehmen, die hauptsächlich in den Bereichen Logistik, Technologie und chemisch-pharmazeutische Industrie tätig sind, finden sich Global Player wie Lufthansa, Siemens und Bayer (vgl. IHK 2018: 14). Von den knapp 3,5 Millionen Einwohnern Uruguays besitzen rund 10.000 einen deutschen Pass (Personen mit doppelter Staatsbürgerschaft eingeschlossen), weitere 40.000 haben deutsche Vorfahren (vgl. Deutsche Botschaft Montevideo 2019: o.S.).

Diese gemessen an der geringen Gesamtbevölkerungszahl bemerkenswert hohen Werte sind unter anderem darauf zurückzuführen, dass der uruguayische Staat während der Zeit des Nationalsozialismus zwischen 3.500 und 7.000 aus Deutschland geflohenen jüdischen BürgerInnen Zuflucht bot (vgl. Wegner 2013: 79f.) und nach dem Zweiten Weltkrieg, zwischen 1948 und 1951, für ca. 1.200 aus dem ehemaligen Westpreußen vertriebene Angehörige mennonitischer Glaubensgemeinschaften zur neuen Heimat wurde (vgl. Siemens 2018: 272).

Das kulturelle wie sprachliche Erbe der deutschen ImmigrantInnen wird bis zum heutigen Tag von religiösen Gemeinschaften wie der mennonitischen und der deutsch-evangelischen Kirchengemeinde, aber auch von folkloristischen Vereinigungen wie dem „Alpenländer Verein Montevideo“, dem deutschen Männerchor sowie den Sportvereinen „Deutscher Klub Montevideo“ und dem deutschen Ruderverein gepflegt. Letztere organisieren etwa traditionelle Veranstaltungen zu Ostern bzw. ein am bayerischen Brauchtum angelehntes Oktoberfest. Darüber hinaus hat sich das Goethe-Institut Uruguay über die 50 Jahre seines Bestehens hinweg einen Namen als bedeutender Akteur in der Kulturszene Montevideos gemacht, der weit über die Grenzen der deutschsprachigen Gemeinschaft hinausreicht.<sup>1</sup>

Die genannten Faktoren tragen dazu bei, dass in weiten Teilen der Bevölkerung ein großes Interesse am Kontakt mit der deutschen Sprache und Kultur besteht und diese mit einer gewissen Selbstverständlichkeit in das politisch explizit beförderte nationale Identitätsmodell einer migrantischen Gesellschaft integriert wird, wie es etwa im Leitfaden für EinwanderInnen des uruguayischen Außenministeriums (vgl. Ministerio de Relaciones Exteriores o.J.: 2) zum Ausdruck kommt: „Uruguay ist ein Land mit migrantischen Wurzeln und offen gegenüber der Immigration“<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Als international am stärksten wahrgenommenes Kunstprojekt kann wohl die vom Goethe-Institut Uruguay verantwortete Antigone-Inszenierung *Antígona oriental* des deutschen Regisseurs Volker Lösch gelten, die gemeinsam mit uruguayischen DarstellerInnen die Verbrechen der uruguayischen Militärdiktatur aufarbeitete und 2012 im Teatro Solís aufgeführt wurde (vgl. Giaimo 2012: o.S.).

<sup>2</sup> Im Original: Uruguay es un país con raíces inmigrantes, abierto a la inmigración. – Alle Übersetzungen in diesem Beitrag wurden von Claudia Barnickel vorgenommen.

## 2 Nicht-universitäres DaF-Lehrangebot

Obschon die Möglichkeiten zum Erlernen der deutschen Sprache in Uruguay auf wenige institutionelle und regionale Zentren beschränkt sind, erstreckt sich das punktuelle Angebot insgesamt über alle Bildungsstufen. Das heißt, es besteht an verschiedenen Standorten die Gelegenheit, auf Vorschulniveau, im Zuge der jeweils sechsjährigen Primar- und Sekundarschulbildung sowie im Rahmen der universitären Fremdsprachenausbildung Deutsch zu lernen.

In den Mennonitenkolonien Delta, El Ombú und Gartental wird im Primarbereich auf Deutsch unterrichtet. Beim Lehrpersonal handelt es sich um MuttersprachlerInnen ohne germanistische Ausbildung.

An der privaten Begegnungsschule „Deutsche Schule Montevideo“, die seit 1857 besteht und mit Stand Mai 2020 von ca. 1.600 Kindern und Jugendlichen besucht wird, ist Deutsch als verpflichtende Fremdsprache von der Vorschule bis zum Abitur ins Curriculum integriert. Von den LehrerInnen, die Deutsch unterrichten, haben etwa 40% ein deutsches Lehramtsstudium in Deutsch oder einer Fremdsprache durchlaufen. Das restliche Lehrpersonal verfügt zur Hälfte über gar keine formale Ausbildung für den Deutsch- oder Fremdsprachen-Unterricht, die andere Hälfte hat in Uruguay eine sprachdidaktische Ausbildung, wie etwa das „Grüne Diplom“ des Goethe-Instituts, absolviert.<sup>3</sup> Diese Situation wird von der Schulleitung schon seit längerem beklagt.

Daneben gibt es in der Kleinstadt Nueva Helvecia in der von deutschen und schweizerischen ImmigrantInnen besiedelten Provinz Colonia eine private Grundschule sowie eine staatliche Sekundarschule (beide PASCH-Schulen), an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. An der privaten Grundschule Colegio Mater Ter Admirabilis erhalten um die 200 Kinder mit Unterstützung von Freiwilligen des Kulturweit-Programms der UNESCO Deutschunterricht als Pflichtfach und legen am Ende ihrer Primarschulbildung die FIT 1-Prüfung des Goethe-Instituts (Niveaustufe A1) ab. An der öffentlichen Sekundarschule Liceo de Nueva Helvecia gibt es eine Deutschlehrkraft, bei der pro Schuljahr rund 20 Jugendliche im Rahmen des Wahlfachangebots Deutsch lernen (Schulen: Partner der Zukunft [PASCH] o.J.: o.S.).

<sup>3</sup> Primarstufe (Klassenstufe 1-6):

- Anzahl der Deutsch unterrichtenden Lehrkräfte, gesamt: 15
- Anzahl mit einer deutschen Lehramtsausbildung für Deutsch: 5
- Anzahl mit einer uruguayischen o. a. (z.B. Goethe-)Ausbildung zur (Deutsch-)Lehrkraft: 5
- Anzahl ohne formale Ausbildung zur Deutsch-Lehrkraft: 5

Sekundarstufe (Klassenstufe 7-12):

- Anzahl der Deutsch unterrichtenden Lehrkräfte, gesamt: 22
- Anzahl davon mit einer deutschen Lehramtsausbildung für Deutsch: 5
- Anzahl davon mit einer deutschen Fremdsprachen-Lehramtsausbildung: 5
- Anzahl mit einer uruguayischen o. a. (z.B. Goethe-)Ausbildung zur (Deutsch-)Lehrkraft: 7
- Anzahl ohne formale Ausbildung zur Deutsch-Lehrkraft: 5

(Quelle: E-Mail-Anfrage bei der Deutschen Schule Montevideo, Stand 11.05.2020).

Eine Besonderheit des uruguayischen öffentlichen Schulsystems sind die Centros de Lenguas Extranjeras (CLEs), die von der staatlichen Schulbehörde Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) verwaltet werden. Nachdem im Rahmen der letzten sprachpolitisch relevanten und bis heute geltenden Schulreform von 1996 alle Fremdsprachen bis auf Englisch aus dem Pflichtcurriculum der staatlichen Schulbildung ausgegliedert worden waren, übernahmen die CLEs den Unterricht in den Sprachen Französisch, Italienisch und Portugiesisch in Form eines auf freiwilliger Basis belegbaren Zusatzangebots (vgl. Kühl de Mones 1999: 239). Der an diesen Zentren durchgeführte extracurriculare Fremdsprachenunterricht richtet sich ausschließlich an SchülerInnen der staatlichen Schulen ab dem ersten Sekundarschuljahr (also ab der siebten Klassenstufe) und ist für diese kostenlos. Seit 1999 führen die CLEs auch Deutsch im Programm. An drei Standorten in Uruguay (Montevideo, Canelones und Paysandú) können auf drei Jahre angelegte DaF-Kurse zu jeweils vier Wochenstunden besucht werden. Ziel ist, die jugendlichen LernerInnen, die alle drei Kurse im Gesamtumfang von knapp 500 Stunden absolvieren, bis auf die Niveaustufe A2 des GER zu bringen, bisweilen wird nach Aussagen der Verantwortlichen auch das Niveau A2+ erreicht. Mit Stand Juli 2019 waren in diesen Deutschkursen insgesamt um die 400 TeilnehmerInnen eingeschrieben, eine Aufnahme der CLEs in das PASCH-Programm ist in naher Zukunft geplant.

Das Goethe-Institut besteht in Uruguay seit 1963 und ist in einem Teil des Gebäudes der deutschen Botschaft in Montevideo untergebracht. Derzeit lernen am Goethe-Institut pro Jahr um die 1.400 KursteilnehmerInnen Deutsch (Stand: 2019). Die angebotenen Kurse reichen vom Niveau A1 bis C2 und sind vor allem Extensivkurse mit einem wöchentlichen Unterrichtspensum von 3 Stunden. Gemäß den KursteilnehmerInnen-Umfragen der Sprachabteilung, die jedes Semester stattfinden, lernen rund 80% der TeilnehmerInnen Deutsch als Hobby, und ca. 20%, um sich auf einen zukünftigen Aufenthalt in Deutschland vorzubereiten. Obwohl das Goethe-Institut generell kostenpflichtige Deutschkurse anbietet, gibt es auch viele StipendiatInnen, die die Deutschkurse besuchen dürfen. Vor allem die SchülerInnen der CLEs, die mit dem Niveau A2 abschließen, erhalten am Goethe-Institut ein Teilstipendium, damit sie weiter Deutsch lernen und das Niveau B1 oder B2 erreichen können. Diese Maßnahme verfolgt das Ziel, der Zielgruppe einen späteren Zugang zu den Hochschulwinterkurs-Stipendien des DAAD zu ermöglichen, für die mindestens ein B1-Zertifikat erforderlich ist.

Die Problematik, dass es in Uruguay an qualifiziertem Lehrpersonal für Deutsch als Fremdsprache mangelt, ist am Goethe-Institut schon lange bekannt. Das institutsinterne Ausbildungsprogramm *Grünes Diplom* versucht daher, Abhilfe zu schaffen und QuereinsteigerInnen für den DaF-Lehrberuf zu qualifizieren. Die Zugangsvoraussetzungen zum *Grünen Diplom* sind ein abgeschlossenes Hochschulstudium und zertifizierte Deutschkenntnisse auf mindestens B2-Niveau. Das *Grüne Diplom* qualifiziert in zwei Jahren zur DaF-Lehrkraft und beinhaltet ein Hospitationspraktikum, das Absolvieren der DLL-Einheiten („Deutsch Lehren Lernen“)



1 bis 6, einen zweiwöchigen Deutschlandaufenthalt zur landeskundlichen Fortbildung sowie den Erwerb der Prüferzertifikate für die Prüfungen des Goethe-Instituts. Außerdem müssen die AbsolventInnen des *Grünen Diploms* am Ende der Ausbildung Sprachkenntnisse auf C1-Niveau nachweisen. Diese Zusatzqualifikation wird am Goethe-Institut Uruguay im Zwei-Jahres-Rhythmus angeboten. Ab 2019 mussten aufgrund des DozentInnen-Mangels in Uruguay rund 66% mehr Personen in die Qualifikation aufgenommen werden. Die Entwicklung der letzten Jahre stellt sich so dar, dass seit 2015 am Goethe-Institut Uruguay insgesamt sechs Lehrkräfte die Qualifikation absolviert haben. 2019 haben fünf neue TeilnehmerInnen mit dem „Grünen Diplom“ begonnen. Wenn man diese Zahlen mit den angestellten Lehrkräften vergleicht, wird klar, dass ein Ungleichgewicht besteht: Derzeit arbeiten am Goethe-Institut Montevideo zwölf Lehrkräfte, von denen sich sechs in der Qualifizierungsphase befinden.

Das seit 1964 bestehende, von einer privaten Freiwilligeninitiative getragene Kulturzentrum Casa Bertolt Brecht in Montevideo widmet sich neben politischen und kulturellen Aktivitäten ebenfalls der Vermittlung der deutschen Sprache im Bereich der Erwachsenenbildung. Es finden kostenpflichtige Kurse auf den Niveaustufen A1, A2 und B1 sowie ein Konversationskurs ab Niveau B2 statt, welcher sich hauptsächlich aus DAAD- und Deutschland-Alumni zusammensetzt, die ihre Sprachkenntnisse nach ihrer Rückkehr ins Heimatland weiter aktiv halten möchten. Im Durchschnitt nehmen insgesamt jährlich um die 80 LernerInnen am Kursangebot teil, wobei sich laut Aussagen der Verantwortlichen in den vergangenen Jahren eine leicht steigende Tendenz abzeichnet.

### **3 Universitäres Lehrangebot im Bereich der deutschen Sprache und Literatur**

So wie es innerhalb des uruguayischen Universitätssystems generell keine Möglichkeit gibt, einzelne Philologien zu studieren, existiert auch an der staatlichen Universidad de la República (UdelaR) kein Germanistik-Studiengang. Die LehrerInnen-ausbildung findet an der staatlichen Pädagogischen Hochschule Instituto de Profesores Artigas (IPA) statt, dort gibt es allerdings bisher nur Lehramtsstudiengänge für die Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch. Im Studiengang *Letras* an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der UdelaR werden geistes- und kulturwissenschaftliche Inhalte zusammengefasst, die punktuell auch verschiedene Fremdsprachenphilologien integrieren. Im Rahmen fast aller Studienangebote der Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, an der laut dem letzten Zensus von 2012 um die 4.700 Studierende in grundständigen (vgl. UdelaR 2013: 15) sowie knapp 400 Studierende in postgradualen Studiengängen (vgl. UdelaR o.J.: o.S.) immatrikuliert sind, sind die Studierenden verpflichtet, einen oder sogar mehrere Fremdsprachenkurse zu absolvieren. Im Bereich des Deutschen stehen dafür seit knapp 20 Jahren ein kontinuierlich angebotener Lesever-

stehenskurs (*Comprensión lectora*) sowie die wechselnd angebotenen Sprachkurse *Alemán I*, *Alemán II* und *Alemán III* zur Auswahl, die jeweils zur Niveaustufe A1, A2 bzw. B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen führen sollen.

Der Leseverstehenskurs Deutsch wurde 2001, kurz nach der Gründung des Fremdsprachenzentrums der UdelaR im Jahr 1997, auf Wunsch der Departments Linguistik und Philosophie eingerichtet. Er wird seitdem jährlich angeboten und dabei durchschnittlich von etwa 120 Studierenden belegt. Der Kurs verfolgt das Lernziel, ein globales bis selektives Verständnis von deutschsprachigen Primärtexten in den genannten Disziplinen zu erlangen, um beispielsweise mit Hilfe eines Wörterbuchs Inhaltszusammenfassungen zu erstellen oder in Publikationen aus Originalquellen zitieren zu können. Schnell entstand aus diesem Lehrangebot heraus der Wunsch bei den Studierenden, auch einen allgemeinsprachlichen Deutschkurs belegen zu können. Daraufhin wurde der ursprünglich einjährige vierstündige Leseverstehenskurs auf ein Semester gekürzt und im jeweils zweiten Semester des akademischen Jahres ein vierstündiger Deutschkurs für AnfängerInnen durchgeführt, der die Teilnehmenden auf die Niveaustufe A1 bringen sollte. Aufgrund der beschränkten Personalressourcen (es gab zu diesem Zeitpunkt am Sprachenzentrum der UdelaR nur einen DaF-Dozenten mit einer Viertelstelle) ging das DaF-Angebot in den ersten Jahren seines Bestehens nicht über diese Stufe hinaus.

Erst die Einrichtung eines DAAD-Lektorats am Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) der UdelaR im Jahr 2013 ermöglichte die Ausweitung der Lehre im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache. Es wurde ein neues Lehrkonzept entwickelt, gemäß dem jeweils zwei Deutsch-Sprachkurse auf unterschiedlichen Niveaustufen mit einem Umfang von je vier Semesterwochenstunden stattfinden sollten. Auf Anraten der damaligen Lektorin wurden diese Kurse erstmals als Jahreskurse konzipiert, da dieser Zeitrahmen dem Abschluss einer kompletten Niveaustufe des GER für Spanisch-MuttersprachlerInnen angemessener erschien. Die ursprünglich geplante Lernprogression von einer Stufe pro Semester war zunächst von den anderen am CELEX unterrichteten Kursen übernommen worden. Bei diesen handelte es sich jedoch entweder um romanische Sprachen (Italienisch, Französisch, Portugiesisch), bei denen der Lernfortschritt der spanischsprachigen TeilnehmerInnen naturgemäß höher ist, oder aber um Lehrangebote, bei denen keine Orientierung an den Niveaustufen des GER stattfindet, wie etwa bei den Sprachen Russisch und Japanisch. Ebenfalls als Teil des neuen DaF-Konzeptes führte man ab 2013 ein Rotationsprinzip ein, nach dem die beiden angebotenen Kurse im Zwei-Jahres-Zyklus zwischen A1, A2 und B1 wechselten. Dies hatte den Vorteil, dass es erstmalig im Rahmen des kostenfreien universitären Lehrangebots möglich war, die Mittelstufe des GER zu erreichen, aber auch den Nachteil, dass im jährlichen Wechsel eine Lücke im Lehrangebot entstand, während derer es keinen Zugang zu Unterricht auf einer der drei Niveaustufen gab. Dabei ist anzumerken, dass sich die Hauptzahl der TeilnehmerInnen an der UdelaR für den A1-Kurs anmeldet (seit 2014 im Durchschnitt 231 Studierende pro Angebotsjahr, etwa 75% der registrier-

ten Studierenden treten den Kurs zu Vorlesungsbeginn tatsächlich an), während sich für den A2-Kurs im Mittel nur 23 Studierende registrieren (Datenerfassung ebenfalls seit 2014).

Die große Differenz bei den Teilnehmerzahlen beider Veranstaltungen hat verschiedene Gründe. Zum einen ist sie darauf zurückzuführen, dass es in vielen grundständigen wie postgradualen Studiengängen der Geisteswissenschaftlichen Fakultät verpflichtend ist, jeweils einen Kurs in einer Fremdsprache zu absolvieren. Darum ist die Nachfrage nach dem Anfängerkurs naturgemäß am größten, während die Teilnahme an weiterführenden Kursen auf freiwilliger Basis erfolgt und damit geringer ausfällt. Zum anderen führen die in mehrfacher Hinsicht ungünstigen Studienbedingungen dazu, dass sich die Zahl der aktiv Teilnehmenden im A1-Kurs bis zum Ende der Vorlesungszeit um etwa 75% reduziert und nur ein geringer Anteil der KursbesucherInnen die Deutschausbildung im Folgekurs fortführen kann. So hat der Anfängerkurs aufgrund der enorm hohen Einschreibezahlen gezwungenermaßen mehr Vorlesungs- als interaktiven Charakter, was der Teilnehmerbindung wenig förderlich ist. In den ersten Wochen erhält ein Teil der Studierenden zudem keinen Sitzplatz im Kursraum und muss teilweise von den Gängen aus zuhören. Die strengen Anwesenheitsregelungen des Sprachenzentrums sowie die persönlichen Umstände der Studierenden tun ein Übriges, die Abbrecherquoten zu erhöhen. So können sich die wenigsten KursteilnehmerInnen voll und ganz ihrer Universitätsausbildung widmen. Über 60% der Immatrikulierten in grundständigen Studiengängen (vgl. UdelaR 2013: 49) sowie über 95% der in postgradualen Studiengängen Eingeschriebenen (vgl. UdelaR o.J.: o.S.) gehen einer Berufstätigkeit nach (oftmals in Vollzeit) und müssen das Studium dieser unterordnen. Da aus Personal- bzw. Ressourcenmangel nur ein Deutschkurs pro Niveaustufe angeboten werden kann, kann es somit sein, dass eine Änderung in den Arbeitszeiten der Studierenden oder ein Wechsel des Kursraums innerhalb der über ganz Montevideo verteilten Gebäude der UdelaR dazu führt, dass die Betroffenen die Kursteilnahme abbrechen müssen. Eine Inanspruchnahme der zeitlich flexibleren Kursangebote des Goethe-Instituts ist in solchen Situationen für die meisten Studierenden aus finanziellen Gründen keine Option. Auch in den weiterführenden Kursen macht sich aus den letztgenannten Gründen noch einmal eine gewisse Schwundquote bemerkbar.

Die Sprachkurse des CELEX werden in erster Linie für die Studierenden der Geisteswissenschaften angeboten, um den oben erwähnten obligatorischen Anteil an Sprachkursen im Curriculum abzudecken. Für Studierende der anderen Fakultäten stehen nur begrenzt Plätze zur Verfügung, wobei dort durchaus stärkeres Interesse an der Kursteilnahme vorhanden ist, als durch diese Quotenregelung gedeckt werden kann. Im akademischen Jahr 2019 wurde wegen dieser hohen studentischen Nachfrage nach Deutschunterricht erstmals zum Beginn des zweiten Semesters ein zweiter Anfänger-Intensivkurs im Blended-Learning-Format angeboten, für den sich 221 TeilnehmerInnen eingeschrieben haben (zusätzlich zum bereits laufenden Jahreskurs mit 198 registrierten TeilnehmerInnen).

Eine qualitative Umfrage der DAAD-Lektorin unter den Studierenden der Kurse *Alemán I*, *Alemán I Intensivo* (beide A1) sowie *Alemán II* (A2) des akademischen Jahres 2019 fördert verschiedene Motivationsfelder für das Erlernen des Deutschen zutage. Die Antworten der 161 Teilnehmenden auf die offene Frage „Warum lernst du Deutsch?“ lassen sich in die folgenden Kategorien einordnen (Anzahl der Nennungen in Klammern, Mehrfachnennungen möglich): ein generelles Interesse an Fremdsprachen oder der deutschen Sprache (89), ein geplanter Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land zu Studien, Berufs- oder anderen Zwecken (60), Vorteile für das Studium (44), kulturelles Interesse an der DACH-Region (38), Vorteile für den Beruf (29) sowie familiärer oder freundschaftlicher Bezug zu Deutsch-Muttersprachlern (11). Die Nennung eines zukünftigen Aufenthalts in einem Zielsprachenland als zweihäufigstes Motiv entspricht der allgemeinen in der uruguayischen Gesellschaft feststellbaren Tendenz zu internationaler Mobilität. So hatten im Jahr 2017 rund 359.000 uruguayische StaatsbürgerInnen – also etwa zehn Prozent der Gesamtbevölkerung – ihren Wohnsitz im Ausland (vgl. International Organization for Migration o.J.: o.S.).

Abgesehen von den Leseverstehens- bzw. Sprachkursen haben *Letras*-Studierende ein Wahlpflichtfach im Bereich fremdsprachiger Literatur- oder Kulturwissenschaft zu belegen. Diese sogenannten *Cursos panorámicos* wurden von 2013 bis 2018 durch ein jährliches Seminarangebot der damaligen DAAD-Lektorin zur Literatur und Kultur der DACH-Länder ergänzt, bei dem die Primär- und Sekundärliteratur jedoch auf Spanisch rezipiert wurde, da das maximal an der UdelaR zu erlangende Deutsch-Niveau von B1 nicht für eine Lektüre von Originaltexten ausreichte. Initiationsmoment für dieses erstmalige Lehrangebot im Bereich der deutschsprachigen Literaturen war eine DAAD-geförderte Gastdozentur von Dr. Michael Dobstadt an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der UdelaR im Oktober/November 2010, im Rahmen derer ein Blockseminar für Master-Studierende zur deutschen und österreichischen Moderne stattfand. Auch hier wurde mit spanischen Übersetzungen bzw. spanischen Untertiteln gearbeitet. Dass an der UdelaR durchaus ein institutionelles Interesse an germanistischer Philologie vorhanden ist, zeigt die im Jahr 2018 erfolgte Ausschreibung einer Dozentur für deutschsprachige Literatur, die nach längeren bürokratischen Verzögerungen zum Februar 2020 besetzt werden konnte und fortan für die Lehre im Bereich der germanistischen Literatur- und Kulturwissenschaft verantwortlich sein wird. Das aktuelle DAAD-Lektorat wird an diesen *Cursos panorámicos* bis auf Weiteres nicht beteiligt sein, damit stattdessen jedes Jahr ein durchgängiges DaF-Angebot auf den Stufen A1 bis B1 gewährleistet werden kann.

Daneben kann an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der UdelaR eine akademische Ausbildung für staatlich geprüfte ÜbersetzerInnen (*Traductor público*) im Fach Deutsch absolviert werden. Das Studium dauert vier Jahre und setzt das Bestehen einer Aufnahmeprüfung auf der Stufe C1 voraus. Da dieses Niveau bislang nur über in der Familie erworbene Kenntnisse oder außeruniversitären Unterricht zu erreichen ist, gibt es nur wenige KandidatInnen, für die dieser Studiengang in

Frage kommt. Mit Stand 2019 waren drei Studierende eingeschrieben. Die Webseite der Fakultät kündigt allerdings an, dass die Erweiterung des grundständigen Übersetzerstudiums auf ein postgraduales Studienangebot in den Bereichen literarisches und wissenschaftliches Übersetzen sowie Dolmetschen in Planung ist.<sup>4</sup>

Die konfessionelle Hochschule Universidad ORT Uruguay (ORT) ist aktuell die einzige unter den privaten Universitäten Uruguays, die Deutsch im Programm führt. Die Fremdsprachenausbildung ist dort so konzipiert, dass man die ansässigen Kulturinstitute, u.a. das Goethe-Institut, einlädt, kostenpflichtige Sprachkurse in den Räumlichkeiten der Hochschule abzuhalten. In diesem Rahmen werden ein A1.1- und ein A1.2-Kurs von DozentInnen des Goethe-Instituts durchgeführt.

#### 4 Gestiegene DaF-Nachfrage im Hochschulkontext

Seit der Einrichtung des DAAD-Lektorats an der staatlichen Universität von Uruguay sind die Einschreibezahlen für DaF-Kurse auf Anfängerniveau stetig gestiegen. Waren im akademischen Jahr 2014 für den Kurs *Alemán I* 122 Studierende registriert, wuchsen die Anmeldungen im nächsten Angebotsjahr 2016 auf 150 sowie 2017 auf 234 an. 2018 gab es aufgrund einer Zeitverzögerung in der Neubesetzung des Lektorats gar keine Deutsch-Sprachkurse am CELEX, was vermutlich zu der Rekord-Einschreibezahl von insgesamt 419 TeilnehmerInnen in den beiden A1-Kursen des akademischen Jahres 2019 führte.

Die Einschreibungen für A1-Kurse am Goethe-Institut sind im selben Zeitraum konstant geblieben. Es lässt sich also vermuten, dass durch das erweiterte kostenfreie Angebot an der Universität ein neuer AdressatInnenkreis erschlossen wurde, bei dem bereits ein grundsätzliches Interesse an der deutschen Sprache vorhanden war, der aber aufgrund finanzieller Einschränkungen vorher keinen Zugang dazu hatte. Dabei ist hervorzuheben, dass das Deutschsprachkurs-Angebot der UdelaR allein vom DAAD-Lektorat getragen wird (eine DAAD-Sprachassistenz gibt es bisher nicht) und seine Aufrechterhaltung ohne diese Kooperation aus Ressourcengründen nicht möglich wäre. Ähnlich verhält es sich bei diversen anderen Fremdsprachen am CELEX, die von muttersprachlichen LektorInnen unterrichtet werden, so etwa im Falle des Russischen und Japanischen sowie teilweise auch in den Fachbereichen Portugiesisch und Italienisch. Hier sind es die Botschaften der jeweiligen Länder, die die Lehrkräfte finanzieren.

---

<sup>4</sup> Vgl. <https://www.fder.edu.uy/traductorado> (Stand 10.05.2020).

## 5 Bemühungen um eine institutionalisierte Germanistik

Die Einrichtung einer Deutschlehrausbildung an der staatlichen Pädagogischen Hochschule Instituto de Profesores Artigas (IPA) ist seit mehreren Jahren geplant, ihre Einführung wird jedoch immer wieder verschoben.<sup>5</sup> Hierzu trägt vermutlich bei, dass es kaum qualifiziertes Dozentenpersonal für den Studiengang gibt, da entsprechende Fachkompetenzen nur über ein Germanistikstudium im Ausland oder über einen Quereinstieg (etwa durch eine private Sprachausbildung am Goethe-Institut mit entsprechender didaktischer Weiterbildung durch das *Grüne Diplom*) erworben werden können. Auch ist fraglich, ob für den Deutschlehrerstudiengang geeignete StudienanfängerInnen zur Verfügung stehen werden, da das sprachliche Einstiegsniveau nach dem aktuellen Stand der Planungen bei B2 liegen soll.

Informationen der zuständigen Behörde zufolge gilt auch für die anderen Lehramtsausbildungen im Bereich Fremdsprachen, dass ein Einstieg am IPA mit dem im Rahmen der staatlichen Schulausbildung zu erlangenden Sprachniveau von maximal B1 nicht möglich ist. Wer das erforderliche Zugangsniveau erreichen möchte, muss also zunächst immer auf eigene Kosten Sprachunterricht an einem privaten Institut nehmen, um dann seine staatliche Lehrerausbildung aufzunehmen. Ob dieses System mittelfristig demokratisiert wird, ist zum aktuellen Zeitpunkt noch unklar.

In der Zwischenzeit bemühen sich vereinzelte öffentliche Initiativen in beschränktem Umfang um Qualitätssicherung und Fortbildung in der Lehre von Deutsch als Fremdsprache. Dazu zählen der seit 1992 bestehende Uruguayische Deutschlehrerverband (UDV), sowie die staatliche Bildungsbehörde ANEP. Von ersterem stammt auch der initiale Vorschlag zur Einrichtung einer staatlichen DeutschlehrerInnenausbildung. Die Mitglieder des UDV stehen in regelmäßigem Kontakt mit den politischen Entscheidungsträgern, um die Umsetzung des Vorhabens voranzutreiben, und veranstalten darüber hinaus Treffen, die der Vernetzung der Deutschlehrkräfte im Land dienen. Die ANEP organisiert regelmäßige Fortbildungsangebote für die DeutschlehrerInnen der schulischen Centros de Lenguas Extranjeras, für die sie u.a. auch auf die Expertise des Goethe-Instituts und des DAAD-Lektorats zurückgreift.

---

<sup>5</sup> Der vorliegende Beitrag gibt die sprachpolitische Lage in Uruguay gemäß dem Stand im Mai 2020 wieder. Die im November 2019 erfolgten Präsidentschaftswahlen, bei denen die 15-jährige Führung der linken Sammelpartei Frente Amplio durch ein rechtskonservatives Regierungsbündnis abgelöst wurde, könnten die weiteren Entwicklungen entscheidend beeinflussen. Konkrete Konsequenzen für die Bildungspolitik im Bereich der Fremdsprachen sind zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht erfolgt, allerdings ist davon auszugehen, dass die neue Regierung eher die privaten als die traditionell politisch links orientierten staatlichen Hochschuleinrichtungen fördern wird.

## 6 Die Problematik des Status quo

Wie anhand der oben geschilderten Umstände deutlich wird, befindet sich das uruguayische Bildungssystem in Bezug auf die Weiterentwicklung seines germanistischen Angebots in einer Pattsituation, da die Lücke vom interessierten DaF-Lerner zur qualifizierten DaF-Lehrkraft nach aktuellem Stand nicht überbrückt werden kann. Diese Lücke betrifft drei Handlungsfelder: 1. den akademisch-historischen Kontext, 2. die Hochschulstrukturen und 3. die Motivation zum Deutschlernen bzw. den gesellschaftlichen Status des DozentInnen- und LehrerInnenberufs. Diese drei Handlungsfelder werden nachfolgend genauer beschrieben.

- In Uruguay haben Fremdsprachenphilologien in Form eigener, abgegrenzter Disziplinen im akademischen Umfeld keine Tradition. Die Geisteswissenschaften (*Ciencias Humanas*) sind an einem allgemeinen humanistischen Bildungsideal orientiert und streben deshalb eher einen integrativen Gesamtüberblick über verschiedene geisteswissenschaftliche Strömungen, Literaturen und Sprachen an. Ihre Studienpläne sind dementsprechend in übergreifenden Kategorien wie *Literatura* oder *Lingüística* organisiert und sehen ihrem Aufbau nach keine Schwerpunktsetzung auf eine Sprach- oder Kulturregion vor. Ein Studium der Didaktik oder Übersetzungswissenschaften in einzelnen Sprachen wird ebenfalls nicht angeboten. Ein direkter Anwendungsbezug des zu vermittelnden Wissens wird in der Gründungssatzung der Geisteswissenschaftlichen Fakultät von 1945 sogar dezidiert ausgeschlossen (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación o.J.: o.S.): „Der Studienplan wird lediglich kulturelle, nicht anwendungsbezogene Studien umfassen, und die Lehre wird so durchgeführt werden, dass sie deutlich von derjenigen abgegrenzt ist, die an berufsbildenden Schulen und Fakultäten stattfindet“<sup>6</sup>.

Diese ideologische Ausrichtung hat zur Folge, dass für Studierende des Fachbereichs *Humanidades* keine strukturierte Studienoption besteht, um sich im Bereich der Germanistik zu spezialisieren. Im Einzelfall kommt es zwar vor, dass besonders Interessierte privat DaF-Unterricht auf Fortgeschrittenen-Niveau nehmen und im Rahmen ihrer Forschungsarbeit ein germanistisches Thema bearbeiten möchten, hier ergibt sich jedoch die Problematik der Betreuung und des Austauschs innerhalb der wissenschaftlichen Community, die dann an Universitäten außerhalb Uruguays gesucht werden müssen. Weiterhin scheint die pädagogische Orientierung der Fakultät am humanistischen

---

<sup>6</sup> Im Original: El plan de estudios solo comprenderá estudios desinteresados y la enseñanza será impartida en forma que la separe nítidamente de aquella que se imparte en las escuelas y facultades profesionales.

*Studium generale* dazu beizutragen, dass viele Studierende der Geisteswissenschaften ihr Studium in erster Linie zur persönlichen Weiterentwicklung und Bereicherung betreiben (oftmals neben einem anderen Studium oder Beruf), aber nach eigenen Aussagen gar keinen Studienabschluss anstreben. So ist aktuellen Angaben des Dekanats der Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación zufolge rund ein Viertel der immatrikulierten Studierenden inaktiv, d.h. diese Personengruppe legt keine Prüfungen ab.

- Da die Lehrerausbildung an der pädagogischen Hochschule IPA sowohl institutionell als auch ideologisch komplett von der UdelaR getrennt ist, können dort immatrikulierte LehramtstudentInnen das Deutsch-Sprachkursangebot der UdelaR nicht nutzen. Am IPA wird lediglich im Rahmen der Französischlehrerausbildung ein DaF-Basiskurs als Pflichtfach angeboten, der dort zum Zweck der eigenen Sprachlernreflexion der angehenden PädagogInnen ins Curriculum integriert ist. Eine Einbindung des DAAD-Lektorats in die Lehrerausbildung am IPA wäre rein rechtlich möglich, aber organisatorisch anspruchsvoll, da die DAAD-VertreterInnen offiziell an der UdelaR angestellt sind und beide Einrichtungen bisher nicht kooperieren. So werden etwa an den beiden Institutionen erbrachte Studienleistungen gegenseitig grundsätzlich nicht anerkannt. Eine von der abgelösten Regierung vorgeschlagene Überführung der Pädagogischen Hochschule in eine neu zu gründende Universidad de la Educación, die die Lehrerausbildung auf universitäres Niveau (inklusive erziehungswissenschaftlicher Forschung) heben würde, ist aufgrund des kürzlich erfolgten politischen Wechsels ungewiss.
- Später hauptberuflich als Deutschlehrkraft zu arbeiten, ist in Uruguay keine zentrale Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache. Der Lehrberuf ist finanziell nicht attraktiv und dementsprechend nicht hoch angesehen (vgl. Santiago et al. 2016: 14). So werden Schullehrkräfte nur für die tatsächliche Unterrichtszeit, nicht aber für die Vor- und Nachbereitung bezahlt (ebd.: 5), darüber hinaus sind die relativen Gehälter an staatlichen Schulen niedrig (ebd.: 11).<sup>7</sup> Auch wenn die staatlichen Investitionen ins Bildungssystem in den vergangenen Jahren gestiegen sind, liegen sie weiterhin unter dem OECD-Mittel und den durchschnittlichen Bildungsausgaben anderer lateinamerikanischer Länder (ebd.: 11). Wer als LehrerIn arbeitet, ist typischerweise an mehreren Institutionen tätig. Da aktuell aber nur wenige Bildungseinrichtungen Deutsch als Unterrichtsfach anbieten, wäre es für einen Deutschlehrer oder eine Deutschlehrerin schwierig, ausschließlich von

---

<sup>7</sup> Laut der letzten zugänglichen Datenerhebung verdienten uruguayische LehrerInnen im Jahr 2007 im Durchschnitt 21,8% weniger als andere Berufstätige mit abgeschlossenem Hochschulstudium (vgl. Mizala; Nopo 2011: 15).



diesem Beruf zu leben, weshalb sie parallel dazu noch weiteren Tätigkeiten nachgehen müssten. Der Aufwand und die Kosten, um in privater Initiative das geforderte Einstiegsniveau B2 für die geplante Deutschlehrerausbildung zu erreichen, sind also gemessen an dem zu erwartenden beruflichen Erfolg unverhältnismäßig. Auf der anderen Seite verfügt das Goethe-Institut zwar über zahlreiche motivierte und zahlungswillige KursteilnehmerInnen, die zum Teil auf ein sehr hohes Deutschniveau kommen, die dortigen LernerInnen gehören aber kaum zur Zielgruppe der Interessenten für ein Lehramtsstudium, da sie entweder schon im Beruf etabliert sind und Deutsch als Hobby betreiben oder Studien- und Karrierepläne in Deutschland hegen, die in der Regel jedoch nicht im pädagogischen Bereich liegen.

## 7 Perspektiven

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten Sachstandes bietet sich als Lösungsweg derzeit nur an, pragmatisch mit den vorhandenen Gegebenheiten umzugehen und gleichzeitig ihre systematische Optimierung voranzutreiben. Dies könnte bedeuten, fortgeschrittene oder muttersprachliche DeutschsprecherInnen vor Ort nach dem Vorbild des *Grünen Diploms* des Goethe-Instituts sprachdidaktisch zu schulen und im reinen Sprachunterricht der Deutschlehrerausbildung am Instituto de Profesores Artigas einzusetzen, während Pädagogik und Allgemeine Didaktik ohne Deutschbezug unterrichtet werden können. Eine Einbeziehung des DAAD-Lektorats in den Unterricht am IPA (z.B. in germanistischer Linguistik und Literatur) wäre in Hinblick auf die vorhandenen institutionellen Hürden eingehender zu diskutieren. Weiterhin könnten Blended Learning- oder Flipped Classroom-Formate helfen, Personallücken zu schließen, die Unterrichtsqualität zu sichern und das Lehramtsstudium durch eine flexiblere Zeitstruktur attraktiver zu gestalten (etwa als Zweit- oder Parallelstudium zu *Letras* oder *Lingüística* an der UdelaR, optimalerweise mit wechselseitiger Möglichkeit zur Anerkennung von Studienleistungen). Auch eine Vernetzung der uruguayischen Deutschlehrerausbildung mit verwandten Studiengängen anderer lateinamerikanischer Hochschulen könnte beim Aufbau des neuen Studienangebots helfen und dem Austausch von Best Practices dienen.

Wünschenswert wären außerdem Stipendienmöglichkeiten, um Studienaufenthalte in Deutschland für zukünftige uruguayische DaF-Studierende zu finanzieren und sie sowohl wissenschaftlich als auch im Bereich der Landeskunde zu qualifizieren, da es zum aktuellen Zeitpunkt noch keine Förderstrukturen dieser Art gibt. Das Institut für *Letras* an der UdelaR pflegt bereits einen soliden Forschungsaustausch mit der Abteilung für Romanistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, der sich laut Aussagen der deutschen Partner auch auf den Fachbereich DaF ausweiten ließe. Aktuell sind Bemühungen im Gange, diese momentan noch

rein auf der persönlichen Ebene verankerte Zusammenarbeit zu institutionalisieren, wobei die bürokratischen Strukturen der UdelaR den Internationalisierungsbestrebungen einzelner engagierter Wissenschaftler bisweilen entgegenstehen. Im Rahmen des vorherigen DAAD-Lektorats wurde außerdem ein digitales deutsch-spanisches Tandem-Projekt mit dem Sprachenzentrum der Universität Münster etabliert, das im akademischen Jahr 2020 wieder aufgenommen wurde. Auch mit anderen deutschen Universitäten wie der TU Dresden und der Friedrich-Schiller-Universität Jena hat die UdelaR bereits Kooperationsverträge, die man eventuell für einen Studierendenaustausch im Bereich Germanistik nutzbar machen könnte. Diese Kontakte würden zwar nur denjenigen TeilnehmerInnen der Deutschlehrer-ausbildung offenstehen, die gleichzeitig als Studierende der UdelaR eingeschrieben wären, letzteres sollte aufgrund des offenen Bildungskonzeptes der Geisteswissenschaftlichen Fakultät und der allgemein verbreiteten Tendenz zum Doppel- und Zweitstudium aber kein größeres Problem darstellen. Viel eher scheitern solche Mobilitätskonzepte gerade für Studierende des staatlichen Bildungswesens an der Kostenfrage, sind doch knapp über die Hälfte der Studierenden im grundständigen Studium an der UdelaR AkademikerInnen der ersten Generation (vgl. UdelaR 2013: 47) mit oftmals schwachem finanziellem Hintergrund. Die Universität selbst kann aus eigenen Mitteln nur kürzere Forschungsaufenthalte von WissenschaftlerInnen, jedoch keine Studienaufenthalte finanzieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Gelingen einer Konsolidierung und Professionalisierung der Germanistik in Uruguay von der Mitwirkung zahlreicher nationaler wie internationaler Akteure abhängt. Das generell hohe akademische Niveau der Hochschulausbildung und das große Interesse an Deutsch, gerade auch außerhalb der traditionellen philologischen Zielgruppen, lassen nachhaltige Bemühungen darum jedoch in jedem Fall lohnenswert erscheinen.

## Literatur

- Deutsche Botschaft Montevideo (2019): *Deutschland und Uruguay: bilaterale Beziehungen*. Online: <https://montevideo.diplo.de/uy-de/themen/willkommen/laenderinfos/bilaterale-beziehungen> (Stand 15.02.2020).
- Deutsch-Uruguayische Industrie- und Handelskammer (2018): *Jahresbericht 2018*. Online: [http://uruguay.ahk.de/uploads/media/20180110\\_SE\\_ng\\_Memoria\\_Traduccion\\_ALEMAN\\_baja.pdf](http://uruguay.ahk.de/uploads/media/20180110_SE_ng_Memoria_Traduccion_ALEMAN_baja.pdf) (Stand 15.02.2020).
- Giaimo, Mariangela (2012): *Antígona oriental*. In: *Humboldt*. Eine Publikation des Goethe-Instituts. Dez. 2012, o.S. Online: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/158/de10450164.htm> (Stand 15.02.2020).
- International Organization for Migration (o. J.): *Migration Data Portal*. Online: [https://migrationdataportal.org/?i=stock\\_abs\\_&t=2017&cm49=858](https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2017&cm49=858) (Stand 15.02.2020).

- Kühl de Mones, Ursula (1999): Zur Situation der Fremdsprachen in Uruguay unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen. In: Raasch, Albert (Hg.): *Deutsch und andere Fremdsprachen - international. Länderberichte. Sprachenpolitische Analysen. Anregungen*. Amsterdam: Rodopi, 239-242.
- Ministerio de Relaciones Exteriores (o.J.): *Vivir en Uruguay. Guía de apoyo al inmigrante*. Online: <http://www.jnm.gub.uy/images/documentos/vivir-en-uruguay.pdf> (Stand 15.02.2020).
- Mizala, Alejandra; Ñopo, Hugo (2011): *Teachers' Salaries in Latin America: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Online: <http://ftp.iza.org/dp5947.pdf> (Stand 15.02.2020).
- Santiago, Paulo; Àvalos, Beatrice; Burns, Tracey; Morduchowicz, Alejandro; Radinger, Thomas (2016): OECD Reviews of School Resources: Uruguay. Summary. O.O.: OECD. Online: [https://www.oecd.org/education/school/OECD%20Reviews%20of%20School%20Resources\\_Uruguay\\_Summary\\_EN.pdf](https://www.oecd.org/education/school/OECD%20Reviews%20of%20School%20Resources_Uruguay_Summary_EN.pdf) (Stand 15.02.2020).
- Schulen: Partner der Zukunft (o.J.): Uruguay. Online: <https://www.pasch-net.de/de/par/spo/ame/uru.html> (Stand 15.02.2020).
- Siemens, Heinrich (2018): Mennoniten in Übersee. In: Plewnia, Albrecht; Riehl, Claudia Maria (Hg.): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Übersee*. Tübingen: Narr, 265-293.
- Universidad de la República, Uruguay (2013): VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Online: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading\\_429](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading_429) (Stand 15.02.2020).
- Universidad de la República, Uruguay (o.J.): Datos Básicos del I Censo de Estudiantes Universitarios de Posgrado, Año 2012. Online: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading\\_429](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading_429) (Stand 15.02.2020).
- Universidad de la República, Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (o.J.): *Historia Institucional*. Online: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/historia> (Stand 15.02.2020).
- Wegner, Sonja (2013): *Zuflucht in einem fremden Land. Exil in Uruguay 1933-1945*. Berlin: Assoziation A.



# Die Deutschabteilung an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien: Studiengänge, Forschungsprojekte und internationale Kooperationen

*Mario López-Barrios & Valeria Wilke*

La importancia del alemán en la Argentina llevó a la creación de la primera cátedra para la enseñanza de este idioma en lo que se conformaría como Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de esa cátedra unipersonal se desarrolla la Sección Alemán, encargada de la formación de docentes, traductores e investigadores. En el presente capítulo se abordan diferentes aspectos relacionados con las carreras de alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Hacemos referencia a la historia de la Sección Alemán y a la estructura de las carreras que se ofrecen: profesorado, traductorado y licenciatura. Nos referimos también a los perfiles de docentes y estudiantes. Otro punto que tratamos son los proyectos de investigación en los que participan docentes, estudiantes y egresadas y egresados de la Sección Alemán y los convenios de cooperación gestionados en conjunto con universidades alemanas. Finalmente nos referimos a las perspectivas laborales de las egresadas y los egresados, así como a las posibilidades de formación continua y de estudios de posgrado que se brindan.

## 1 Einleitung

In Córdoba wird Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Institutionen angeboten: Im privaten Bereich gibt es die Deutschen Schulen in Córdoba und Villa General Belgrano sowie im Erwachsenenbereich das Goethe-Institut. Im staatlichen Bereich bildet die Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba

(UNC) Lehrende, ÜbersetzerInnen und *Licenciados* aus. Dort werden ebenfalls kostenpflichtige extensive und intensive DaF-Kurse für erwachsene Lernende angeboten. Auch an der Technologischen Universität Córdoba (UTN) gibt es innerhalb des von der UTN und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten Jungingenieurprogramms DaF-Kurse.<sup>1</sup> Darüber hinaus wird die Sprache auch an kleineren privaten Instituten unterrichtet (vgl. Bein 2010).

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Deutschabteilung der Sprachenfakultät der Universität Córdoba, ihre Entstehung, Entwicklung und heutige Situation unter Berücksichtigung ihrer Akteure sowie der verschiedenen Tätigkeitsfelder der AbsolventInnen. In unseren Ausführungen wird dem aktuell gültigen Studienplan ein Abschnitt gewidmet, da er seit 1990 besteht und deshalb reformbedürftig ist. Ebenso werden die aus unserer Sicht bedeutendsten Stärken und Schwächen der drei Studiengänge erläutert. Außerdem gehen wir in unserem Beitrag auf Kooperationsvereinbarungen mit deutschen Hochschulen ein, in deren Rahmen unsere Studierenden die Möglichkeit haben, ein Semester an einer deutschen Universität zu verbringen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und das Studium in einer deutschsprachigen Umgebung zu erfahren. Den Abschluss dieses Aufsatzes bildet ein Überblick über die Forschungstätigkeiten der Deutschabteilung.

## 2 Entstehung und Entwicklung der Deutschabteilung

Die Deutschabteilung der heutigen Facultad de Lenguas der Nationaluniversität Córdoba, Argentinien, besteht seit der Gründung der Einrichtung für Fremdsprachenunterricht an der Universität (Instituto de Idiomas). Sie entstand als studentische Initiative, als Studierende der Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales einen Antrag auf die Gründung von Planstellen für die Erteilung von Englisch- und Deutschkursen stellten. Dieser wurde beim Universitätssenat mit dem Argument der Nützlichkeit von Fremdsprachenkursen für alle Studierenden in der Sitzung vom 27.06.1921 (Universidad Nacional de Córdoba 1922: 6) angenommen. Die Entscheidung wurde mit der Relevanz von Deutsch- und Englischkenntnissen insbesondere für Medizin- und Jurastudenten begründet, da in beiden Sprachen Grundlagenforschung veröffentlicht wurde (ebd.). Der Unterricht der freien Deutsch- und Englischkurse begann im zweiten Semester des Jahres 1921, und bis zum Jahr 1925 kamen weitere Fremdsprachen hinzu: Französisch und Italienisch sowie Altgriechisch und Latein (vgl. Escalante 1939).

Erst im Jahr 1935 fand eine Umstrukturierung statt, die das Sprachinstitut, das bis dahin lediglich als Sprachenzentrum fungiert hatte, in eine Fachausbildungsstätte umwandelte. Infolgedessen erlangten die Studierenden nach einer vierjährigen Ausbildung das Übersetzerdiplom und nach einem weiteren fünften Jahr die Lehrberechtigung in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch oder Italienisch (vgl.

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www2.daad.de/downloads/foerderprogramm/file.php?id=4508> (Stand 24.06.2020).

Escalante 1939). Die Aufnahmevoraussetzungen waren sehr elementar: StudienanwärterInnen sollten mindestens 14 Jahre alt sein und über den Abschluss der sechsjährigen Grundschulbildung verfügen (vgl. Madueño 1946). Darüber hinaus war die Ausbildung bezüglich der Dauer und Studieninhalte äußerst dürftig: der Lehrbetrieb beschränkte sich auf Grammatikvermittlung und Übungen in den ersten vier Jahren, während im fünften Jahr die fremdsprachliche Literatur, Pädagogik und Fremdsprachenmethodik als Lehrveranstaltungen angeboten wurden und Studierende ein Unterrichtspraktikum absolvieren mussten. Die Studiendauer umfasste drei wöchentliche Unterrichtsstunden in den ersten vier Studienjahren und mindestens eine Wochenstunde im letzten. Diese äußerst geringe Studienzeit war zu beschränkt, um die erwarteten Fachkompetenzen zu erreichen (ebd.). Zum Vergleich: Die bis zu diesem Zeitpunkt bestehenden Studiengänge für FremdsprachenlehrerInnen für Englisch und Französisch betrug an den renommierten pädagogischen Hochschulen in der Landeshauptstadt Buenos Aires 66 Jahreswochenstunden an der Escuela Normal de Profesores en Lenguas Vivas (Decreto 27/02/1909) und 76 am Instituto Nacional del Profesorado Secundario (Decreto 25/01/1926).

Angesichts dieser Mängel wurde im Jahr 1943 das Institut restrukturiert und in Escuela Superior de Lenguas (Sprachenhochschule<sup>2</sup>) umbenannt. Die Änderungen am Studienplan hatten eine erhebliche Erhöhung des Studienpensums auf 66 Jahreswochenstunden zur Folge, was sich in einer sowohl quantitativen wie qualitativen Verbesserung niederschlug (vgl. Madueño 1946). Die Deutschabteilung, die bis zum Inkrafttreten des neuen Studienplans lediglich eine Lehrkraft zählte, erlebte mit der Einrichtung von fünf weiteren DozentInnenstellen einen großen Zuwachs (vgl. Knoll 1988). Weitere Studienplanreformen wurden in den darauffolgenden Jahrzehnten umgesetzt (1953, 1958, 1969, 1976) (vgl. Escuela Superior de Lenguas 1976). Im Jahr 1990 trat schließlich der bis heute gültige Studienplan in Kraft.

Sowohl das vor fast 100 Jahren gegründete Institut als auch sein Nachfolger, die Sprachenhochschule, waren dem Rektorat der Universidad Nacional de Córdoba unterstellt und hatten somit keine Autonomie. Diese Lage änderte sich im Jahr 2000, als die Universitätsversammlung die Escuela Superior in die zwölfte Fakultät der UNC umwandelte. Somit wurde die erste Sprachenfakultät an einer argentinischen Nationaluniversität gegründet. Zu den Voraussetzungen für diese Umwandlung zählten die damalige Studierendenpopulation von über 4.000 StudentInnen, die 3,8% der gesamten Studentenschaft der UNC ausmachten, 14 Studiengänge (*Licenciatura y Profesorado en alemán, castellano, francés, inglés e italiano, Traductorado en alemán, francés, inglés e italiano*), zwei postgraduale Studiengänge (*Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua und Especialización en Lingüística*), sowie zahlreiche Forschungsprojekte, die weiter unten erläutert werden (vgl. Área de Estadística e Indicadores Institucionales 2018).

---

<sup>2</sup> In der deutschsprachigen Kommunikation wurde für diese universitäre Fachabteilung traditionell die Bezeichnung „Sprachenhochschule“ verwendet. In diesem Beitrag benutzen wir sie in Anlehnung an Knoll (1988).

In den 20 Jahren nach ihrer Gründung ist die Fakultät, was die Zahl der studentischen Population betrifft (Graduierung: 6.980, davon ca. 150 in der Deutschabteilung; Postgraduierung: 324), der DozentInnen (373) und der Studiengänge (17 gradual, 14 postgradual) noch einmal deutlich gewachsen (vgl. Anuario Estadístico 1999). Weiterhin pflegt die Fakultät internationale Kontakte mit ausländischen Partneruniversitäten und ist seit über 40 Jahren Sitz eines DAAD-Lektorats.

### 3 Struktur und Besonderheiten der Studiengänge

#### 3.1 Die Abschlüsse Profesorado, Traductorado und Licenciatura

An der Sprachenfakultät der Universität Córdoba werden drei Studiengänge in Deutsch angeboten: *Profesorado de Lengua Alemana*, *Traductorado de Alemán* und *Licenciatura en Alemán*. Die meisten in der Region nachgefragten beruflichen Tätigkeitsfelder in Verbindung mit Deutsch werden damit abgedeckt.

Der Abschluss *Profesor/a de Alemán* (Lehrbefähigung in Deutsch als Fremdsprache) berechtigt AbsolventInnen, auf allen Bildungsniveaus (Universitäten, Hochschulen, Primar- und Sekundarschulen) DaF zu unterrichten. Der *Traductor/a público nacional de alemán* (staatlich vereidigte(r) ÜbersetzerIn für Deutsch)<sup>3</sup> berechtigt AbsolventInnen, öffentliche und private Dokumente in den Bereichen Wirtschaft, Recht, Journalismus, Literatur, Wissenschaft und Technik vom Deutschen ins Spanische und vom Spanischen ins Deutsche zu übersetzen. Das Hauptziel beider Abschlüsse ist eine berufsvorbereitende Qualifizierung. Der Abschluss *Licenciado/a de Alemán* hat zum Ziel, AbsolventInnen dazu zu befähigen, in der linguistischen und literarischen Forschung tätig zu sein. Sein Hauptziel stellt die Vorbereitung auf ein Weiterstudium im Post-Grad-Bereich dar. Die drei Abschlüsse werden als gleichwertige Qualifizierung für den Einstieg in die Hochschullehre anerkannt. Um jedoch an der Universität lehren zu können, müssen DozentenanzwärtInnen zusätzliche Qualifizierungen zum Abschluss erlangen, wie die Teilnahme an Forschungsprojekten oder die Absolvierung einer *Adscripción* (ehrenamtliche Assistenz) bei einer Lehrveranstaltung der UNC bzw. der Nachweis eines Post-Graduierten-Abschlusses.

Jeder der genannten drei Studiengänge zielt auf ein bestimmtes Berufsprofil ab, was seine Entsprechung in den spezifischen Lehrveranstaltungen hat: So unterscheidet sich der Studiengang Übersetzung von den anderen beiden dadurch, dass übersetzungspraktische Kurse in verschiedenen Bereichen belegt werden müssen. Im Falle des Lehrerdiploms spiegelt sich diese Spezifik im zweijährigen Unter-

<sup>3</sup> Argentinische ÜbersetzerInnen werden an ihrer jeweiligen Universität vereidigt und tragen sich hinterher in dem Übersetzerverband der Provinzen (*Colegio Público de Traductores*) ein, wo sie ihre Zulassung als Übersetzer erhalten. Jeder Übersetzer erhält eine eigene Matrikelnummer, die ihn entsprechend ausweist und die ihn dazu ermächtigt, Dokumente zu unterschreiben und zu stem-peln.



richtspraktikum und in den Lehrveranstaltungen im Bereich der Pädagogik und Fremdsprachendidaktik und -methodik wider. Spezifisch für die *Licenciatura* sind Seminare zu Forschungsmethodik und die Abschlussarbeit, die nach den fünf Jahren Studium verfasst wird.<sup>4</sup>

Die Studiengänge *Profesorado*, *Traductorado* und *Licenciatura* haben eine Regelstudienzeit von fünf Jahren. Am Anfang des Studiums wird eine Eingangsprüfung in Deutsch (auf GER-Niveau A2) und Spanisch abgenommen, die – zusätzlich zum Abschluss der schulischen Oberstufe – die Voraussetzung für die Immatrikulation darstellt. Davor können zwei sechswöchige Einführungslehrveranstaltungen in Deutsch und Spanisch besucht werden, die jedes Jahr im Februar und März angeboten werden, auf diese Eingangsprüfung vorbereiten und als erste Einführung ins Studium dienen. Die folgende Tabelle zeigt die Struktur der drei Studiengänge, wobei die auf Deutsch gehaltenen Lehrveranstaltungen kursiv hervorgehoben sind.

**Tab. 1:** Struktur der Studiengänge *Profesorado*, *Traductorado* und *Licenciatura*

Gemeinsame Lehrveranstaltungen	Lehrveranstaltungen <i>Profesorado</i>	Lehrveranstaltungen <i>Licenciatura</i>	Lehrveranstaltungen <i>Traductorado</i>
1. Studienjahr			
<i>Deutsch I</i> <i>Grammatische Praxis</i> <i>Aussprachepraxis</i> Spanisch I	Einführung in die Philosophie		Einführung in die Übersetzungswissenschaft
2. Studienjahr			
<i>Deutsch II</i> <i>Grammatik I</i> <i>Phonetik + Phonologie I</i> Spanisch II Forschungstheorie und -praxis	Einführung in die Literaturwissenschaft		<i>Übersetzungsmethoden und -techniken</i> <i>Terminologie und Dokumentation</i>
	Erziehungsphilosophie + Allgem. Pädagogik		
3. Studienjahr			
<i>Deutsch III</i> <i>Grammatik II</i> <i>Phonetik + Phonologie II</i>	<i>Theorie und Analyse des literarischen Diskurses</i> Kulturanthropologie		<i>Handelsübersetzung</i> <i>Technische Übersetzung</i> Rechtselemente in der Übersetzung
	Erziehungspsychologie Allgemeine Didaktik		

<sup>4</sup> Weitere Informationen über Struktur und Curriculum der Studiengänge findet man auf der Homepage der Fakultät: <https://lenguas.unc.edu.ar/> (Stand 20.12.2019).

Gemeinsame Lehrveranstaltungen	Lehrveranstaltungen <i>Professorado</i>	Lehrveranstaltungen <i>Licenciatura</i>	Lehrveranstaltungen <i>Traductorado</i>
4. Studienjahr			
<i>Deutsch IV</i> <i>Linguistik I</i> <i>Kulturgeschichte I</i>	<i>Sprachgeschichte</i> <i>Deutschsprachige Literatur I</i>		<i>Kontrastive Grammatik</i> <i>Juristische Übersetzung</i> <i>Einführung in die Literatur</i>
	<i>Fachdidaktik I</i> <i>Unterrichtspraktikum I</i>	Literaturwiss. Forschungsmethoden Linguistische Forschungsmethoden	
5. Studienjahr			
<i>Deutsch V</i> <i>Linguistik II</i> <i>Kulturgeschichte II</i>	<i>Deutschsprachige Literatur II</i>		<i>Literarische Übersetzung</i> <i>Journalistische Übersetzung</i> <i>Einführung ins Dolmetschen</i>
	<i>Fachdidaktik II</i> <i>Unterrichtspraktikum II</i> Forschungsmethoden	<i>Deutschsprachige Literatur der Nachkriegszeit</i> Westliche Zeitgenössische Literatur	

Wie in der Tabelle ersichtlich wird, haben die drei Studiengänge gemeinsam, dass sie um die dreißig Pflichtlehrveranstaltungen enthalten. Außerdem haben die drei Studiengänge gemeinsame Lehrveranstaltungen, wie Sprachpraxis, Phonetik, Grammatik, Linguistik, deutschsprachige Literatur und Geschichte sowie Spanisch (vgl. Wilke 2003).

Im Bereich der postgradualen Weiterbildung hat die Sprachenfakultät verschiedene Angebote: *Especializaciones* (einem Aufbaustudiengang vergleichbar), Masterstudiengänge und Promotion. Da in Argentinien keine Möglichkeit besteht, Post-Grad-Studiengänge zu belegen, die ausschließlich die deutsche Sprache bzw. die deutschsprachige Kultur und Literatur als Gegenstand haben, entscheiden sich einige AbsolventInnen für einen Aufbau- oder Masterstudiengang aus dem bestehenden Angebot der Sprachenfakultät. Andere bewerben sich für ein postgraduales Studium im Ausland, das in der Regel mit einem DAAD-Stipendium finanziert wird.

### 3.2 Stärken und Schwächen der Studiengänge

Die Studiengänge des Studienplans Nr. 7 aus dem Jahr 1990 bestehen seit 30 Jahren und vereinen viele Stärken. Zu nennen sind die vielen Stunden Sprachpraxis, die im Falle von *Lengua Alemana* etwa ein Drittel der Gesamtstunden des Deutsch-

studiums umfassen (vgl. Rodríguez 2009) und sich sehr positiv auf das sprachliche Abschlussniveau der AbsolventInnen auswirken (C1 des GER in den produktiven und C2 in den rezeptiven Fertigkeiten). Darüber hinaus werden die meisten spezifischen Lehrveranstaltungen auf Deutsch unterrichtet. Dies hat zwar den Nachteil, dass aufgrund der noch nicht ausreichenden Deutschkenntnisse die Themen zum Teil nicht in der notwendigen Tiefe behandelt werden können, jedoch wirkt es sich für die Entwicklung der Deutschkenntnisse sehr vorteilhaft aus. Auch die relativ frühe Auseinandersetzung mit Fachliteratur in der Zielsprache stellt aus unserer Sicht eine Bereicherung und eine Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten der Studierenden dar.

Insgesamt kann das Angebot der drei Studiengänge als solide und ziemlich umfassend bezeichnet werden. Jedoch weist es auch Mängel auf, die vor allem damit zusammenhängen, dass der Studienplan den aktuellen Herausforderungen nicht mehr gewachsen ist: Im Jahr 1986 wurde von der Leitung der damaligen Sprachhochschule eine Kommission ernannt, die einen Studienplan entwickeln und dabei sowohl die Stimmen von Dozierenden als auch von Studierenden berücksichtigen sollte (vgl. Rodríguez 2009: 55). Die Verabschiedung des Studienplans 1990 muss im Kontext der Wiedereinführung der Demokratie 1983 in Argentinien betrachtet werden, um die basisdemokratische Dimension dieses vierjährigen Prozesses nachvollziehen zu können, in dessen Rahmen alle daran beteiligten Akteure erfasst wurden.

Da der Studienplan schon so lange Bestand hat, fehlen in den Studiengängen Lehrveranstaltungen, die mit der Entwicklung der neuen Technologien einhergehen und den Anspruchsprofilen der angestrebten Berufe im 21. Jahrhundert entsprechen. Außerdem ist die Terminologie im Dokument veraltet: Zum Beispiel wird von „threshold level“ gesprochen, um das sprachliche Niveau der Studierenden zu beschreiben (vgl. Rodríguez 2009). Ferner sind die Studiengänge sehr umfassend und bestehen aus vielen Lehrveranstaltungen. Beispielsweise müssen Studierende des *Profesorado*, wie in der Tabelle ersichtlich, drei Jahreskurse zur deutschsprachigen Literatur belegen (insgesamt 234 Stunden). Das trägt sicherlich zur Weiterentwicklung ihrer Sprachkenntnisse und zur Aneignung von soziokulturellem und literarischem Wissen über deutschsprachige Länder bei, jedoch entspricht die Behandlung der literaturwissenschaftlichen Komponente unseres Erachtens eher der Ausbildung eines *Licenciado/a* als der eines Deutschlehrenden.

Einen weiteren negativen Aspekt stellt die unflexible Struktur der Studiengänge dar, denn sie bestehen nur aus Pflichtlehrveranstaltungen und die Studierenden haben somit keine Möglichkeit, Seminare selbst auszuwählen. Sehr starr ist ebenso die Reihenfolge, in der die Lehrveranstaltungen belegt werden müssen (*correlatividades*). Bis zu einem gewissen Grad ist das auch sinnvoll und nachvollziehbar – dass beispielsweise Deutsch I vor Deutsch II belegt werden muss. Aber leider hat dies im gültigen Studienplan zur Folge, dass die Studierenden zum Teil erheblich länger als die Regelstudienzeit brauchen, um ihr Studium abzuschließen. Außerdem sind die meisten Lehrveranstaltungen Jahreskurse, was eine Hürde im Falle eines

Austauschstudiums im Ausland darstellt, da in den meisten Ländern das Studium in Semester aufgeteilt wird.

Die *Licenciatura* stellt den von den Studierenden am wenigsten gewählten Studiengang dar; so haben sich in den Jahren 2009–2018 insgesamt 77 Studierende für die *Licenciatura*, 303 für Übersetzung und 140 für Lehramt immatrikuliert (vgl. PEU, Anuarios 2009–2017; Área de Estadísticas e Indicadores Institucionales 2019). Das hängt sicher damit zusammen, dass die Unterschiede zu den anderen zwei Studiengängen zum Teil nicht deutlich konturiert sind und dass die *Licenciatura* keinen direkten Bezug zur konkreten Berufspraxis hat.

Um die längst fälligen Reformen des Studienplanes einzuleiten, wurden von der Verwaltung der Sprachenfakultät seit 2005 verschiedene Kommissionen zur Änderung der drei Studiengänge ernannt.<sup>5</sup> Obwohl in dieser Zeit sehr intensiv an einem neuen Vorschlag gearbeitet wurde, war es bis jetzt nicht möglich, einen Konsens zu finden, der den Vorstellungen und Wünschen aller an der Reform beteiligten Akteure Rechnung trägt.

### 3.3 Die Lehrveranstaltung Lengua Alemana

Die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana* erstreckt sich über alle fünf Jahre der drei Studiengänge und umfasst das größte Stundenvolumen im Vergleich zu allen anderen Lehrveranstaltungen: Insgesamt werden 1.000 UE (à 45 Minuten) Deutschunterricht gegeben. Diese beachtliche Lernzeit soll zur Entwicklung von sehr guten Fremdsprachenkenntnissen beitragen, jedoch äußern die Studierenden zuweilen Unzufriedenheit in Bezug auf diesen Unterricht, da er nicht immer ihren Bedürfnissen, Erwartungen und Interessen entspricht. Kritisch betrachten Studierende manche thematischen und landeskundlichen Inhalte, die sich wiederholen, sowie die mangelnde Fachorientierung. In der Tat ist es schwierig, passende Lehrwerke für den universitären Deutschunterricht zu finden, und somit werden gute Lernende zum Teil unterfordert; es wird deshalb mit Zusatz- und selbst erstellten Materialien gearbeitet, was schwache Lernende wiederum überfordert. Es fehlt zudem ein zielgruppenspezifisches Konzept, da an der gleichen Lerngruppe *Profesorado*-, Übersetzungs- und *Licenciatura*-Studierende teilnehmen. Der Studienplan enthält außerdem keine Vorgaben dazu, welche Inhalte und Themen im Sprachunterricht behandelt, welche Textsorten rezipiert und produziert oder wie die Studierenden bewertet werden sollen (vgl. Herzig et al. 2014). Die fehlenden Vorgaben und die mangelnde Absprache unter den DozentInnen in Bezug auf Themen und Inhalte stellen unseres Erachtens den Hauptgrund für die o.g. Wiederholung dar.

Es würde den Rahmen dieser Beobachtungen sprengen, ausführlich auf diese Problematik einzugehen; dennoch möchten wir hier auf zwei Masterarbeiten hin-

<sup>5</sup> *Resoluciones Decanales* 1929/2015 und 2175/2015; *Resoluciones Honorable Consejo Directivo* 13/2005, 160/2007, 239/2007, 440/2013, 229/2015 und 146/2018. Vgl. <http://www.digesto.unc.edu.ar/> (Stand 18.12.2019).

weisen, die sich mit der Curriculumentwicklung in *Lengua Alemana III* befasst haben: Die erste (vgl. Wilke 2003) formuliert allgemeine Richtlinien für die Curriculumentwicklung in diesen sprachpraktischen Lehrveranstaltungen. Dabei wird ein Vorschlag für den Deutschunterricht im 3. Studienjahr erarbeitet, der in Lernzielen, Themen, Textsorten und Bewertung den Bedürfnissen der Zielgruppe Germanistikstudierende gerecht wird, insbesondere was die sprachlichen Anforderungen im Studium und die Verwendung der Sprache nach dem Studium angeht. Die zweite, „Grundlagen der Curriculumentwicklung für universitäre DaF-Kurse an der Sprachenfakultät der Staatlichen Universität Córdoba: Zentralelemente der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse“ (vgl. Rodríguez 2009) geht noch einen Schritt weiter und verfolgt das Ziel, eine Bedarfs- und Bedürfnisanalyse an der Sprachenfakultät durchzuführen, um mit den Ergebnissen eine erste empirisch fundierte Grundlage für das Curriculum von *Lengua Alemana I-V* zu bilden.

## 4 Zu den Studierenden, Lehrenden und AbsolventInnen der Deutschabteilung

### 4.1 Profil der Studierenden

Es ist schwierig, verallgemeinernde Aussagen über unsere Studierenden zu machen, jedoch gibt es gemeinsame Eigenschaften. Es wird dabei auf folgende Aspekte eingegangen: Alter, Niveau der Deutschkenntnisse bei Studienbeginn, Motivation für die Wahl eines Deutschstudiums und Einteilung nach Studiengängen.

Die schulische Oberstufe wird in Argentinien in der Regel mit 17 bis 19 Jahren abgeschlossen. Nach dem Abschluss können sich Jugendliche an der Universität einschreiben. Obwohl es Ausnahmen gibt, sind die meisten StudienanfängerInnen also verhältnismäßig jung. Es gab zwar auch AbsolventInnen, die erst im Rentenalter mit dem Studium angefangen haben, jedoch stellen sie eine Ausnahme dar. StudienanfängerInnen können sich ohne Deutschkenntnisse einschreiben, jedoch müssen sie vor Beginn des ersten Studienjahres Basiskenntnisse auf GER A2-Niveau nachweisen, die, wie schon erwähnt, im Rahmen des intensiven Einführungskurses erworben werden können. Dennoch verfügen die meisten ErstsemesterInnen über Deutschkenntnisse, die nach eigenen Aussagen beispielsweise aus dem Schulbereich (z.B. Besuch einer Deutschen Schule) oder dem außerschulischen Bereich (z.B. Goethe-Institut) stammen. Manche haben an Austausch- oder Au-Pair-Programmen in deutschsprachigen Ländern teilgenommen und die Sprache dabei gelernt. Darüber hinaus werden deutsche Vorfahren bzw. Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache als Gründe für die Entscheidung genannt, ein Studium an der Sprachenfakultät aufzunehmen. Zusammenfassend kann man sagen, dass viele ErstsemesterInnen über Deutschkenntnisse verfügen, jedoch ist das Niveau sehr heterogen, da dieses von DeutschmuttersprachlerInnen bis zu Deutschlernenden mit Niveau A2 nach dem GER reicht.

Die Gründe für die Wahl eines Deutschstudiums sind sehr vielfältig. Die folgende Darstellung stützt sich auf Lernbiografien, die die Studierenden am Anfang des dritten Jahres verfassen, und erhebt deshalb keinen Anspruch auf Vollständigkeit: Viele Studierende geben an, dass sie Sprachen mögen, sie sich für Sprachen interessieren, sie schöne Erfahrungen beim Deutschlernen hatten oder dass ihnen die deutsche Sprache sehr gefällt. Einige sind im Übersetzungs-Studiengang Englisch eingeschrieben und wollen eine zusätzliche Sprache studieren. Man verbindet Deutsch ebenso mit dem späteren Berufsziel „Ich möchte Deutsch unterrichten“ oder „ÜbersetzerInnen sind BotschafterInnen zwischen Kulturen“. Praktische Gründe gibt es auch: „Ich wollte meine Deutschkenntnisse vertiefen und das Goethe-Institut bot damals keine Kurse über Niveau B2 an“.<sup>6</sup>

Die meisten Studierenden entscheiden sich für den Übersetzungsstudiengang. Als repräsentatives Beispiel werden die Zahlen der 2019 eingeschriebenen Studierenden angeführt: Insgesamt haben sich 46 Studierende für Deutsch an der Sprachenfakultät entschieden, davon sieben für den Studiengang *Licenciatura*, elf für das *Profesorado* und 28 für Übersetzung.<sup>7</sup> Das Deutschstudium hat leider hohe Abbrecherquoten, stellt damit aber keine Ausnahme an der UNC dar. Folgende Zahlen beweisen dies: In den Jahren 2016, 2017 und 2018 haben sich insgesamt 142 Studierende für die Studiengänge der Deutschabteilung entschieden, in der gleichen Zeitspanne schlossen das Deutschstudium jedoch nur 14 AbsolventInnen ab.

## 4.2 Profil der Lehrenden

Stand 2019 sind 13 DozentInnen an der Deutschabteilung tätig, die insgesamt 22 Planstellen (*cargos*) mit unterschiedlichen Stundendeputaten ausfüllen. Dies bedarf einer gesonderten Erklärung: An der UNC besteht die Möglichkeit, mehrere Stellen gleichzeitig zu besetzen, weil es verschiedene Stellentypen gibt: Vollzeitstellen (40 Stunden), Halbzeitstellen (20 Stunden) und Teilzeitstellen (10 Stunden), jedoch ist die Stellenkombination auf 50 Wochenstunden begrenzt. Dabei müssen die DozentInnen in jedem Fall verschiedene Tätigkeiten ausüben, ungefähr 40% bis 50% des Stundendeputats wird der Lehre gewidmet, hinzu kommen Forschung und *Extensión*<sup>8</sup>. Die Statuten der UNC sehen vier DozentInnen-Kategorien vor: *Profesor Titular*, *Profesor Asociado*, *Profesor Adjunto* und *Profesor Auxiliar*. Von den 22

<sup>6</sup> Die Studierenden müssen am Anfang des dritten Studienjahres für die Lehrveranstaltung *Lengua Alemana III* eine Lernbiografie verfassen, in der sie unter anderem darüber berichten, wie und wo sie Deutsch gelernt haben. Für diesen Beitrag wurden die Aussagen der Studierenden 2017, 2018 und 2019 zusammengefasst.

<sup>7</sup> Die Zahlen wurden vom Akademischen Sekretariat der Sprachenfakultät zur Verfügung gestellt.

<sup>8</sup> Aufgaben von UniversitätsdozentInnen sind laut den Statuten der UNC Lehre, Forschung und *Extensión*. Unter dieser letzten Aufgabe versteht man Tätigkeiten, die die Universität mit der Gesellschaft verbinden. Auf der Webseite der UNC kann man sich über die Projekte und Programme im Bereich der *Extensión* informieren. Online: <https://www.unc.edu.ar/extensi%c3%b3n/> (Stand 14.12.2019). Dies wird hier erläutert, weil diese Aufgabe in lateinamerikanischen Universitäten eine sehr wichtige Funktion erfüllt, in europäischen Universitäten dagegen nicht.

Stellen der Sektion sind 17 *Titulares*, zwei *Adjuntos* und drei *Auxiliares*, die von 13 DozentInnen (zehn Frauen und drei Männern) besetzt werden. Ein *concurso* (öffentliches Auswahlverfahren) haben nur neun Dozenten abgelegt, was 40% der Abteilung entspricht und deutlich unter dem erwarteten Prozentsatz liegt, nach dem mindestens 70% der Stellen auf diese Weise besetzt werden sollen.<sup>9</sup> Ferner wird eine der Halbzeitstellen von einem DAAD-Lektor bzw. einer DAAD-Lektorin besetzt. Auch eine DAAD-Sprachassistentin ist in der Sprachenfakultät vorgesehen. Drei der Kolleginnen der Deutschabteilung sind zudem DAAD-Ortslektorinnen.

Was die akademische Ausbildung des Kollegiums angeht, haben drei DozentInnen von 13 einen Dokortitel erlangt, fünf besitzen einen Masterabschluss und zwei einen deutschen Magister. Ferner haben 61% der DozentInnen der Deutschabteilung einen Status als Forschende erhalten. Im Abschnitt 5.2 wird genauer auf dieses Programm eingegangen.

Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass die Abteilung eine angemessene Anzahl von DozentInnenstellen besitzt, was das Verhältnis zwischen Studierenden und DozentInnen angeht: Beispielsweise zählte man im Jahr 2018 207 Deutschstudierende, was ein Verhältnis von 15 Studierenden pro DozentIn ergibt. Dennoch wäre es für eine bessere Qualifizierung der Abteilung wünschenswert, wenn alle DozentInnen mindestens einen Masterabschluss erwerben würden.

### 4.3 Tätigkeitsfelder und Berufsperspektiven der AbsolventInnen

Die meisten Studierenden entscheiden sich für den Übersetzungsstudiengang, da der Lehrerberuf in der öffentlichen Meinung oft mit mangelndem Verdienst, wenig Prestige und viel Anstrengung verbunden wird und das Profil des Studiengangs *Licenciatura* im Vergleich zu den anderen beiden unscharf konturiert ist. Dabei ist der landesweite Bedarf an Deutschlehrkräften hoch, und es mangelt immer an qualifizierten LehrerInnen, was dazu führt, dass ÜbersetzerInnen, Magister und AbsolventInnen der *Licenciatura* als Deutschlehrende angestellt werden. Die fehlende didaktisch-methodische Ausbildung wird vom Goethe-Institut mit eigener zusätzlicher Qualifizierung kompensiert; mit dem sogenannten *Grünen Diplom* und mit dem Programm *Deutsch Lehren Lernen* (DLL), das als Blended-Learning-Programm vom Goethe-Institut angeboten wird.<sup>10</sup> Diese Programme sind als Notlösung gedacht, um dem LehrerInnenmangel entgegenzuwirken, vermitteln jedoch

---

<sup>9</sup> Der Prozentsatz 70% wird vom Hochschulgesetz (*Ley de Educación Superior 24.521*) im Paragraph 51 festgelegt. Online: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/text.act.htm> (Stand 13.12.2019). Ferner bestimmt die Verordnung 4/2008 des Hochschulrates (*Honorable Consejo Superior*) der UNC die Pflicht für alle Fakultäten, ihre Stellen durch ein öffentliches Auswahlverfahren zu belegen. Online: [http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/4\\_2008](http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/4_2008) (Stand 13.12.2020).

<sup>10</sup> Informationen über diese Ausbildungsprogramme werden auf der Homepage des Goethe-Instituts angeboten. Online: <https://www.goethe.de/ins/lb/de/spr/unt/for/gia/grd.html> und <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html> (Stand 17.12.2020).

lediglich Grundkenntnisse in Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, sodass sie sich quantitativ und qualitativ deutlich von einer regulären LehrerInnenausbildung unterscheiden. Wie in Tabelle 1 deutlich wird, belegen die DaF-Lehrerstudierenden von Anfang an spezifische Lehrveranstaltungen; beispielsweise handelt es sich in den ersten drei Jahren um Kurse wie Philosophie der Erziehung, Erziehungspsychologie und allgemeine Didaktik, dann besuchen sie im vierten und fünften Jahr jeweils einen Jahreskurs in Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. Ferner müssen sie ein zweijähriges Unterrichtspraktikum absolvieren.

Laut Aussagen unserer AbsolventInnen haben ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen ebenso gute Arbeitsmöglichkeiten in Argentinien, aber ihre Tätigkeit ist nicht immer stabil bzw. regelmäßig, sondern hängt von Angebot und Nachfrage ab. Viele werden von internationalen Übersetzungsbüros engagiert, übersetzen von zu Hause aus und müssen für einen auskömmlichen Verdienst eine bestimmte Wörteranzahl pro Tag leisten. Die bei weitem meisten Übersetzungen stammen aus dem Bereich der Technik. Am schwierigsten ist es für *Licenciados*, eine Arbeitsstelle zu finden, aus unserer Sicht vor allem aufgrund ihrer unscharfen Berufsspezifik. Die Möglichkeit, Karriere als ForscherIn zu machen, ist im Bereich Fremdsprachen (noch) eher selten und in der Regel mit der Anbindung an ein Forschungsprojekt oder ein Stipendium der offiziellen Forschungsbehörde Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) verknüpft.

## 5 Kooperationsprojekte und Forschungsvorhaben

### 5.1 Kooperationsprojekte

Internationale Kooperationen sind an der Universität Córdoba vor allem im Zusammenhang mit der Internationalisierung der europäischen Hochschulen entstanden und haben in erster Linie die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen oder Fakultäten und Instituten mit Fokus auf Lehre und Forschung zum Ziel. Dabei stellt die Uni Córdoba ein attraktives Ziel für internationale Kooperationen dar, da sie die älteste Universität Argentiniens ist, eine lange akademische Tradition besitzt und Studiengänge in allen möglichen Studien- und Fachrichtungen anbietet. Häufig stellt das Auslandssemester für europäische Studierende einen obligatorischen Bestandteil des Studiums dar und viele haben ein ausgesprochenes Interesse an einer Auslandserfahrung im spanischsprachigen Lateinamerika. Córdoba ist nicht nur eine besuchenswerte Universitätsstadt, sondern verfügt auch über ein breites Kulturangebot, viel Natur in unmittelbarer Nähe sowie über ein mildes, sonniges Wetter.

Die ersten internationalen Kooperationen zwischen deutschen Hochschulen und der Sprachenfakultät der UNC wurden ab 2009 unterzeichnet, und zwar mit der Freien Universität Berlin (2009), der Universität Kassel (2009), der Fachhoch-



schule Köln (2009), der Universität Regensburg (2010) und der Universität Mainz (2012). Von diesen sind zurzeit die Abkommen mit den zwei letzten Universitäten gültig; die anderen konnten aus verschiedenen Gründen nicht verlängert werden. In beiden Fällen ist das Hauptziel der Austausch von Studierenden, Forschenden und Lehrenden. Für das Studium an diesen Partneruniversitäten werden vom DAAD Stipendien mittels verschiedener Programme vergeben. Folglich haben die meisten unserer AbsolventInnen vor ihrem Abschluss bereits eine Deutschlanderaufahrung hinter sich, sei es im Rahmen eines der Kooperationsabkommen mit einer deutschen Universität, als DAAD-StipendiatInnen zur Teilnahme an einem Winterkurs, privat mit Au-Pair-Programmen oder als AustauschschülerInnen vor Beginn des Studiums.

Zusätzlich zu den Kooperationsvereinbarungen mit deutschen Universitäten wurden bisher Sondierungsgespräche für zwei Projekte für binationale Abschlüsse im Rahmen des Programms DAHZ/CUAA (Deutsch-argentinisches Hochschulzentrum/Centro universitario argentino alemán) durchgeführt, das vom DAAD und der argentinischen Regierung in Kooperation gefördert wird.<sup>11</sup> Beim ersten Vorhaben handelte es sich um einen binationalen Masterstudiengang in Angewandter Linguistik mit Orientierung in Deutsch als Fremdsprache mit der Universität Kassel (Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften, Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache). Beim zweiten Projekt geht es um einen binationalen DeutschlehrerInnen-Abschluss mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Leider kamen beide Projekte nicht über die Anbahnungsphase hinaus. Gründe dafür waren mangelnde finanzielle Unterstützung im ersten Fall und formale, mit der Spezifik der argentinischen Lehrerausbildungssysteme verbundene Hürden im zweiten Fall.

## 5.2 Forschungsprojekte der Deutschabteilung

Die Deutschabteilung der Sprachenfakultät kann auf eine beträchtliche Anzahl von Forschungsprojekten in verschiedenen Bereichen der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft verweisen. Im Jahr 1993 wurde das *Programa de Incentivos para los docentes investigadores* (Förderprogramm für Dozierende in der Forschung) ins Leben gerufen, mit der Absicht, besonders in Fachbereichen mit einem niedrigen Forschungsaufkommen die Wissensproduktion durch Zuschüsse für Forschungsaktivitäten (z.B. Kongressreisen, Anschaffung von Fachliteratur) voranzutreiben. Bereits wenige Jahre nach dem Inkrafttreten des Programms wurden an der Sprachenfakultät erste Forschungsprojekte durchgeführt, an denen DozentInnen der Deutschabteilung beteiligt waren, und seit der Jahrtausendwende erfährt die Anzahl der Projekte mit einem Bezug zur deutschen Sprache (Übersetzung und DaF) und deutschsprachiger Kultur- und Literaturstudien einen stetigen Zuwachs.

---

<sup>11</sup> Weitere Informationen über das DAHZ/CUAA findet man auf der Homepage des Programms: [www.cuaa-dahz.org](http://www.cuaa-dahz.org) (Stand 19.12.2020).

Darüber hinaus unterhält die Sprachenfakultät das Forschungszentrum CIFAL (Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas), das in Unterabteilungen gegliedert ist, die die an der Fakultät ansässigen Forschungsschwerpunkte vertreten: Übersetzungswissenschaft (ATRA), Komparatistik (ALCC), Italianistik (ARIT), Fremdsprachendidaktik (ADILE), Angewandte Linguistik (ALA) und Informations- und Kommunikationstechnologien (ATICEL). Das Zentrum hat seinen Ursprung im Linguistischen Forschungszentrum (Centro de Investigaciones Lingüísticas), das bereits im Jahr 1975 ins Leben gerufen wurde und somit auf ein frühes Interesse an Forschungstätigkeiten hindeutet<sup>12</sup>.

Seit Beginn des o.g. Förderprogramms hat die Forschungsgruppe Terminologie (*Grupo de Investigación en Terminología, GITEL*) bis heute zahlreiche Projekte zu verschiedenen Bereichen der mehrsprachigen Terminologie entwickelt, wobei u.a. Glossare und Datenbanken entstanden sind (vgl. Baduy 2015). In den Anfängen beschäftigte sich die Gruppe mit der Entwicklung eines Prototyps einer mehrsprachigen Terminologie-Datenbank zur Nutzung in Lehrveranstaltungen im Kontext der Ausbildung von ÜbersetzerInnen, wobei die Fremdsprache Deutsch von Anfang an vertreten war. In weiteren Projekten wurden Terminologie-Datenbanken zur Struktur- und Funktionsweise von Bildungssystemen entwickelt, sowie zu Themen des Rechtswesens, wobei die Einrichtung einer terminologischen Wissensdatenbank im Bereich der Justiz als Grundlage zur Entwicklung weiterer Text- und Terminologie-Datenbanken zum Familienrecht und zu Vollmachten diente. Auch die sprachlichen Eigenschaften von terminologischen Einheiten in der Textklasse Vollmacht wurden untersucht, z.B. die in diesen Texten typischen Phraseologismen (vgl. Garda 2014) und die Synonymie- und Antonymierelationen von terminologischen Einheiten mit einem verbalen Bestandteil (vgl. Granero 2011).

Forschungsprojekte mit einem Bezug zum Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache sind ebenfalls zahlreich und umfassen vor allem drei Untersuchungsgegenstände, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird. Materialien für das fremdsprachliche Lernen und Lehren werden aus verschiedenen Standpunkten untersucht: aus historischer und kontextueller Perspektive sowie aus dem Blickpunkt des didaktischen Designs und der Lehrmaterialentwicklung. Ferner werden Themen der Mehrsprachigkeit behandelt, wobei für die spanischsprachige Welt Pionierarbeit in Bezug auf Interkomprehension in germanischen Sprachen geleistet wird. Ein drittes Interessensgebiet bilden der fremdsprachliche Lexikerwerb und die Wortschatzvermittlung.

Im ersten Projekt wurden argentinische und internationale fremdsprachliche Lehrmaterialien für Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch, die unterschiedliche methodische Ansätze vertreten, aus historischer Perspektive miteinander verglichen (vgl. López-Barrios et al. 2002) und in Bezug auf charakteristische Eigenschaften lokaler (im Gegensatz zu globalen, für die ganze Welt hergestellten)

---

<sup>12</sup> Online: <https://www.lenguas.unc.edu.ar/centrodeinvestigaciones-facultaddelenguas> (Stand 21.12.2020).

Lehrmaterialien hin überprüft (vgl. López-Barrios et al. 2004). Ein weiteres auf Lehrmaterialien bezogenes Projekt zielte auf die Analyse der Eigenschaften, Abstufung und Sequenzierung von Übungen in Lehrbüchern für die vier oben genannten Sprachen, wofür der Aufsatz von López-Barrios et al. (2014) für diese Designmerkmale von DaF-Lehrwerken exemplarisch ist. Die Erkenntnisse aus diesen Projekten mündeten in ein neues Vorhaben: die Entwicklung kontextsensibler Lern- und Lehrmaterialien für bestimmte lokale Unterrichtskontexte. Dabei handelt es sich um Materialien für drei Lern- und Lehrszenarien: staatliche Sekundarschulen der Provinz Córdoba mit mehrsprachigen Zügen (Englisch, Französisch), Erwachsenenurse des Sprachenzentrums der Nationaluniversität Córdoba (Deutsch, Französisch), und den Einführungskurs zu den Studiengängen der deutschen und französischen Abteilungen der Sprachenfakultät. Erste Entwürfe werden zurzeit erprobt und überarbeitet (vgl. López-Barrios; San Martín, im Druck).

Besonderes Interesse für gegenwärtige Konzepte von Mehrsprachigkeit gilt den Erkenntnissen und Produkten des Projekts Interkomprehension in germanischen Sprachen, das seit über einem Jahrzehnt durchgeführt wird. Das Projekt entstand auf Grundlage der im Bereich der Interkomprehension in romanischen Sprachen gewonnenen Ergebnisse und zielt auf die Entwicklung rezeptiver Lesefertigkeiten in drei verwandten Sprachen: Englisch, Deutsch und Niederländisch<sup>13</sup> (vgl. López-Barrios 2011). In den ersten Etappen ging es um die Entwicklung von Grundlagen für die Erstellung von Materialien zur simultanen Förderung von Lesefertigkeiten in Deutsch und Niederländisch auf der Basis von elementaren Englischkenntnissen, die von erwachsenen Lernenden als in der Schulbildung erworbenes Vorwissen vorausgesetzt werden. Zur Vorbereitungsphase gehörten lexikalische Analysen, um die Lesbarkeit der Texte einiger von der Forschungsgruppe entworfener didaktischer Sequenzen zu ermitteln (vgl. López-Barrios 2014). Ziel der darauffolgenden Phase des Projekts war die Entwicklung, Erprobung und Veröffentlichung von Lehrmaterialien für die Vermittlung des simultanen Leseverstehens in den drei genannten Sprachen (vgl. Wilke; Lauría 2016). Als Ergebnis dieser Forschung wurde Anfang 2016 das Lehrwerk *INTERGER: Manual de intercomprensión en lenguas germánicas para Hispanoblatantes* (Lauría et al. 2016) herausgegeben. Anhand des Lehrwerks gibt die Forschungsgruppe regelmäßig kostenlose Kurse über die Secretaría de Extensión der Sprachenfakultät, die sich an erwachsene Lernende mit Vorkenntnissen des Englischen ab Niveau A2 richten. Ferner wurden in dieser Phase andere Aspekte des interkomprehensiven Lehr- und Lernprozesses dargelegt, wie zugrundeliegende Transferprozesse (vgl. Wilke 2013) und didaktisch-methodische Prinzipien des interkomprehensiven Lernens (vgl. Wilke 2017). Des Weiteren ging es um die Gewinnung von Erkenntnissen über die von den Kursteilnehmern beim Lesen multilingualer Texte angewendeten kognitiven, metakognitiven, und sozial-affektiven Lernstrategien (vgl. Wilke; Götze 2019).

---

<sup>13</sup> Die Fakultät besitzt keinen Lehrstuhl für Niederländisch. Am Projekt beteiligt sich die Kollegin, die im Sprachenzentrum die Niederländischkurse erteilt.

Gegenwärtig wird an der Erstellung eines Online-Kurses für die Vermittlung der Interkomprehension in Deutsch, Englisch und Niederländisch für Spanisch sprechende Lernende gearbeitet, der in Zukunft über die Moodle-Lernplattform der Sprachenfakultät zur Verfügung gestellt werden soll (vgl. Lauría; Trovarelli; Barrea, im Druck).

Ein weiteres Thema mit einem Bezug zur Fremdsprachendidaktik ist die Untersuchung von verschiedenen Aspekten des Wortschatzlernens und -lehrens: die Behandlung der Lexik in ausgewählten Lehrwerken für Englisch und DaF, die Haltungen und der Strategieeinsatz von Englisch- und DaF-Lernenden beim Wortschatzlernen sowie die subjektiven Theorien von Deutsch-, Englisch- und FranzösischlehrerInnen in verschiedenen institutionellen Kontexten und ihr Verhältnis zu den im Unterricht eingesetzten Wortschatzlehrtechniken. Forschungsergebnisse mit einem Bezug zum Deutschen als Fremdsprache wurden in mehreren Publikationen referiert. Zum ersten Thema untersuchten López-Barrios, Jáimez und Oyola (2013) den lexikalischen Inhalt und die Eigenschaften von Wortschatzlernaktivitäten in vier DaF-Lehrwerken, während die Studie von López-Barrios und Raffo (2016) den produktiven Wortschatz von DaF-Lernanfängern mit dem lexikalischen Inhalt eines Lehrwerks verglich. In Bezug auf die Wortschatzlernstrategien beschäftigte sich die Studie von López-Barrios, Jáimez und Raffo (2017) mit der Frage, ob Lerner einer zweiten Fremdsprache (Deutsch) einen Vorsprung in ihrem Lernstrategieeinsatz im Vergleich zu Lernern einer ersten Fremdsprache (Englisch) aufweisen. Schließlich behandelt López-Barrios (2019) in einer Fallstudie das Verhältnis zwischen den subjektiven Theorien (Überzeugungen und Meinungen) bezüglich der Wortschatzlehrstrategien von je zwei DaF- und EnglischlehrerInnen mit den in Unterrichtsbeobachtungen eingesetzten Lehrtechniken.

Im Bereich der Kulturstudien wurden zwei Projekte über die deutschsprachige Einwanderung nach Argentinien durchgeführt. Das erste bezog sich als Fallstudie einer nach den 1930er Jahren gegründeten deutschsprachigen Siedlung auf Villa General Belgrano, ein Dorf in der Provinz Córdoba. Schwerpunkte der Untersuchung bildeten die Themen der Gründungsgeschichte, der Kultur, der Identität und des Sprachkontakts (vgl. Knoll 2011). Das zweite Projekt thematisierte verschiedene Formen der Migration, Ansiedlung und Akkulturation deutschsprachiger Einwanderer nach Argentinien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wobei der Begriff des Deutschtums eine besondere Rolle spielt. Das Projekt beschäftigt sich mit fünf Ortschaften in den Provinzen Córdoba (Stadt Córdoba, La Falda, Isla Verde), Corrientes (Neu Karlsruhe) und Buenos Aires (Piñeyro) (ebd.).

In einem Projekt mit Schwerpunkt auf Literaturwissenschaft wurden zeitgenössische Werke deutsch- und niederländischsprachiger Epik, Drama und Lyrik auf die Behandlung der in den Texten verwendeten Sprachen und künstlerischen Ausdrucksformen hin untersucht. Dabei geht es um das Thema *Leben in der Stadt* in Kontexten von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit und wie diese Lebenserfahrungen durch verschiedene Sprachen und Intermedialität zum Ausdruck gebracht werden. Diese Eigenschaften wurden von van Muylem (2018a) am Beispiel des

Werks des belgischen Künstlers Jan Lauwers sowie an der Erörterung des Begriffs *postdramatisches Theater* in Werken von Hans-Thies Lehmann (vgl. van Muylem 2018b) dargestellt. Beispiele aus dem von der Forschungsgruppe zusammengestellten deutschsprachigen Korpus bilden Canavosio und Götzes (2016) Analyse von Annett Gröschners Roman *Walpurgistag* oder die Studie von Hornos Weisz (2018) über Nino Haratischwilis Theaterstück *Die Barbaren. Monolog für eine Ausländerin*.

Insgesamt deutet die Breite der Forschungsthemen auf das Interesse hin, auf lokal relevante Problematiken eine Antwort zu geben. Im Bereich der angewandten Sprachwissenschaft ist ein deutlicher Bezug zwischen bestimmten aus der Praxis entstehenden Bedürfnissen und den anvisierten Forschungsthemen zu erkennen. So wurde bei den Übersetzungsstudien in den ersten Projekten der Akzent auf die sich damals rasch entwickelnden Terminologie-Datenbanken gelegt, in dessen Rahmen Themen wie Bildung (z.B. Bezeichnungen von Uni-Lehrveranstaltungen) und Rechtswesen (z.B. Vollmachten) behandelt wurden, für die ein Bedarf für angehende ÜbersetzerInnen besteht. Ähnlich verhält es sich im Bereich der DaF-bezogenen Themen: das Interesse an Lehrmaterialien entstand sowohl aus der Praxis des DaF-Unterrichts als auch aus dem Bedarf, für die Lehrerausbildung relevante theoretische Hintergründe zu erschließen und empirisch gesicherte Daten zu gewinnen. Dabei entstanden Modelle für die Entwicklung lokaler Lehrmaterialien sowie eine Taxonomie zur Klassifizierung von Grammatiklernaktivitäten, die in der DaF-Lehrerausbildung Anwendung fanden. Bei den Kulturstudien tragen die Projekte zur Bildung deutschsprachiger Gemeinschaften in der Provinz Córdoba dazu bei, Prozesse der Akkulturation und der Erhaltung der Sprache und Kultur von MigrantInnen-Gruppen zu ermitteln und ein Verständnis für Interkulturalität zu gewinnen, insbesondere was die Stereotypenbildung betrifft. Die literaturwissenschaftlich bezogenen Projekte behandeln die Mehrsprachigkeit im Kontext postmoderner Gesellschaften sowie die Wirkung der Multimodalität in der Konstruktion fiktiver Welten, zwei für eine Sprachenfakultät hoch relevante Themen.

## 6 Perspektiven und Desiderate

In diesem Beitrag wurden die Deutschstudiengänge der Sprachenfakultät der Universität Córdoba dargestellt, der einzigen argentinischen Universität, an der Deutsch als eigenständiges Studienfach angeboten wird. Wenn man bestimmte Entwicklungen der letzten Jahre verfolgt, kann man feststellen, dass die Zahlen der eingeschriebenen Studierenden sich konstant gehalten haben. Trotz der übergeordneten Rolle der englischen Sprache im argentinischen Bildungssystem ist das Interesse für das Erlernen der deutschen Sprache – vor allem im Privatbereich – in Argentinien nach wie vor vorhanden, insbesondere auf dem Anfängerniveau.

Was das Profil der AbsolventInnen anbelangt, wurde in diesen Ausführungen klar, dass es sich beim *Profesorado* und *Traductorado* um berufsbezogene Qualifikati-

onen handelt. Aus persönlichen Berichten der Studierenden geht hervor, dass die *Licenciatura* in der Regel nicht als eigenständiger Studiengang, sondern als weitere Qualifizierung – zusätzlich zum Lehramts- oder Übersetzungsstudium – absolviert wird, da sie dafür nur noch einige zusätzliche Lehrveranstaltungen belegen und eine Abschlussarbeit verfassen müssen. Bei der lange fälligen Studienplanreform sollte über Sinn und Ziele dieses Studiengangs nachgedacht werden, um ihm klare Konturen und ein deutlicheres Berufsprofil zu verleihen.

Die grundlegende Rolle des DAAD wurde bereits in unseren Ausführungen deutlich: Über DAAD-Programme werden die Mehrheit der Stipendien an Studierende und Lehrende der Abteilung vergeben; DAAD-LektorInnen und -SprachassistentInnen gestalten aktiv Veranstaltungen mit, an denen die Deutschabteilung teilnimmt. Zu nennen ist hier z.B. die Deutschtagung, die jedes Jahr im November zum Abschluss der Vorlesungszeit stattfindet, oder der im Februar 2020 stattgefundene 9. Argentinische DeutschlehrerInnen-Kongress, bei dem die Deutschabteilung zusammen mit anderen Partnern mitwirkte. Mit Fachliteratur wird die Deutschabteilung über verschiedene Programme ebenfalls sehr gut versorgt.

Die langjährige Existenz der Deutschabteilung hat, wie in diesen Seiten gezeigt wurde, ihre Licht- und Schattenseiten. Obwohl sich aus sprachpolitischen Gründen die Rolle des Deutschen verändert, besteht ein konstantes Interesse, ein mit dieser Sprache verbundenes Studium zu absolvieren, das sich in den angeführten Zahlen niederschlägt. Argentinische staatliche Universitäten werden durch kontextuelle Faktoren charakterisiert, wie Kostenfreiheit und hohe Studierendenzahlen, die die hohen Abbruchquoten beeinflussen. Diese betreffen aber nicht nur die hier beschriebenen Studiengänge, sondern alle Studienfächer des breiten und komplexen Universitätssystems Argentiniens.

Um die Internationalisierung der Studiengänge der Deutschabteilung voranzutreiben, könnten Abkommen mit den Deutschabteilungen anderer lateinamerikanischer Universitäten abgeschlossen werden, um den regionalen Austausch und die gemeinsame Arbeit zwischen Dozierenden, Forschenden und Studierenden auf diesem Kontinent auszubauen. Eine unseres Erachtens zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang der ALEG-Verband (Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos), der etwa alle drei Jahre einen Kongress auf regionaler Ebene organisiert, auf dem Beiträge in den Bereichen DaF, Literaturwissenschaft, Linguistik und Übersetzung vorgestellt und diskutiert werden.

Darüber hinaus bieten die sogenannten „neuen“ Technologien im 21. Jahrhundert vielfältige virtuelle Austauschformate für Studierende, wie z.B. das Tandem-Lernen, die es zu nutzen gilt. Was die Forschungstätigkeit betrifft, profiliert sich die Anwendung dieser Technologien zur Lösung lokaler Bedürfnisse z.B. im Fremdsprachenunterricht, sowie die Erforschung ihrer Wirkung als sehr wichtiges Thema, insbesondere im Kontext der Covid-19-Pandemie. Außerdem sollten sich die Forschungsgruppen intensiver darum bemühen, ihre Forschungsergebnisse bekannt zu machen, indem sie auf nationalen, regionalen und internationalen Fo-

ren vorgestellt und in Publikationen veröffentlicht werden, die einem weiten Interessentenkreis zugänglich sind.

Im Großen und Ganzen kann die Deutschabteilung auf eine Vergangenheit zurückblicken, die solide Grundlagen für die Gegenwart legte, und interessante und zugleich spannende Perspektiven für ihre zukünftige Entwicklung bringt.

## Literatur

- Baduy, Marta et al. (2015): Estudio terminológico contrastivo plurilingüe de asignaturas de carreras de grado. In: Elgue-Martini, Cristina (Hg.): *La Investigación en curso, resúmenes 2014-2015*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 276-284.
- Bein, Roberto (2010): Deutsch in Argentinien. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1607-1611.
- Canavosio, Julieta; Götze, Katharina (2016): Las periferias en el centro de Berlín en la novela alemana Walpurgistag (2011). In: Castro, Adriana; Agüero, Gustavo; Raffo, Carlos; Gonzalez de Gatti, María Marcela; Romano, María Elisa (Hg.): *Actas del 1º Congreso Internacional Lenguas-Migraciones-Culturas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas, 422-430.
- Escalante, María Teresa (1939): Instituto de Idiomas. In: *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* 26, 5-6, 1043-1047.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Online: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand 10.12.2019).
- Garda, María Paula. (2014): Fraseologismo en poderes: estudio comparativo alemán-español. In: Merzig, Brigitte; Felfe, Marc; López-Barrios, Mario (Hg.): *Cruce de fronteras / Grenzgänge / Cruzando fronteiras*. Tomo II. Córdoba: Comunicarte, 696-705.
- Granero, Ana María; Baduy, Marta; Brígido, Ángela; Candiotti, Ignacio; Echegaray De Maussion, Carlos; Garda, Paula; Lupotti, Emma (2011): Estudio contrastivo multilingüe: unidades terminológicas verbales, clase textual, poderes. In: Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (Hg.): *La Investigación en curso: resúmenes*. Córdoba: Comunicarte, 89-95.
- Herzig, Katharina; Biedermann, Anne; Peuschel, Kristina; Wilke, Valeria; Wucherpennig, Norma (2015): Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. In: *Info DaF* 42, 6, 591-627.

- Hornos Weisz, Leticia (2018): Marusjas Strebergarten: alemán para extranjeros o la desestabilización de la lengua en el teatro de Nino Haratischwili. In: *Revista da ANPOLL* 47, 57-67.
- Instituto Nacional del Profesorado Secundario (1926): Decreto 25/01/1926. Plan de Estudios. In: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Hg.): *Memoria: año 1926. Anexos de Instrucción Pública*. Buenos Aires, 378-389.
- Knoll, Hans (1988): Die Sprachenhochschule der Nationaluniversität Córdoba. In: *Deutsch in Argentinien*. Buenos Aires, 42.
- Knoll, Hans (2011): Inmigración germanoparlante en Argentina: diferentes formas de migración, asentamientos y aculturación. In: Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (Hg.): *La Investigación en curso: resúmenes*. Córdoba: Comunicarte, 147-152.
- Lauría, Patricia; Merzig, Brigitte; Trovarelli, Sandra; van Muylem, Micaela; Wilke, Valeria (2016): *Inteeger: manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.
- Lauría, Patricia; Trovarelli, Sandra; Barrea, Irina (im Druck): Las bases teóricas que sustentan el diseño de materiales digitales para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG). In: *Actas de las XVI Jornadas y III Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, 2018*. Universidad Nacional de la Rioja, Argentina.
- López Barrios, Mario (2011): Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. In: *Linguística en el Aula* 14, 10, 9-20.
- López-Barrios, Mario (2014): Lexik und Interkomprehension in drei germanischen Sprachen (Deutsch, Englisch, Niederländisch). Ergebnisse und didaktische Implikationen einer lexikalischen Analyse. In: Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (Hg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Band 4. Tübingen: Stauffenburg, 151-159.
- López-Barrios, Mario (2019): Enseñanza del léxico en inglés y alemán: creencias de los docentes y praxis áulica. In: *E-AESLA* 5, 5, 63-72.
- López-Barrios, Mario; Bogliotti, Amelia; Dalla Villa, Felicitas; Jáimez, Luis; Villanueva De Debat, Elba (2002): Nacional vs. importado: Textos de enseñanza de lenguas extranjeras en contraste. In: *Bitácora* V, 10, 43-65.
- López-Barrios, Mario; Dalla Villa, Felicitas; Jáimez, Luis; Villanueva De Debat, Elba (2004): Rasgos específicos de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras para el contexto local. In: *Bitácora* VI, 11, 15-33.



- López-Barrios, Mario; Jáimez, Luis; Oyola, Gonzalo (2013): Análisis de las actividades de aprendizaje léxico en manuales de alemán. In: Miranda, Lidia Raquel; Rivas, Lucía Inés; Basabe, Enrique Alejandro (Hg.): *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 227-235.
- López-Barrios, Mario; Jáimez, Luis; Raffo, Carlos (2017): Estrategias de aprendizaje léxico de aprendientes de inglés y alemán: incidencia del plurilingüismo. In: Granato, Luisa; Negrín, Marta (Hg.): *Asuntos de lingüística aplicada*. Bahía Blanca, Ediuns y SAEL, 103-112.
- López-Barrios, Mario; Raffo, Carlos (2016): Die Rolle des DaF-Lehrwerks im Wortschatzerwerb. In: Drumbl, Hans; Gelmi, Rita; Lévy-Hillerich, Dorothea; Nied Curcio, Martina (Hg.): *Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: Bolzano University Press, 361-373.
- López-Barrios, Mario; San Martín, María Gimena (im Druck): Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación. In: *Actas de las XVI Jornadas y III Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Universidad Nacional de la Rioja, Argentina.
- López-Barrios, Mario; Wilke, Valeria; Jáimez, Luis; Trovarelli, Sandra (2014): Präsentation neuer grammatischen Strukturen, Übungsphase und Konzentration auf sprachliche Form in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Merzig, Brigitte; Felfe, Marc; López-Barrios, Mario (Hg.): *Cruce de fronteras / Grenzgänge / Cruzando fronteiras*. Tomo II. Córdoba: Comunicarte, 925-932.
- Madueño, Juan Agustín (1946): Informe del Inspector Técnico de Enseñanza, Profesor D. Juan Agustín Madueño, acerca de los „Estudios en la Escuela de Idiomas de la Universidad Nacional de Córdoba, y alcance de la validez de los títulos que expide la misma“. In: *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* 81, 3091-3097.
- Ministerio de Instrucción Pública, Argentina (1909): Decreto 27/02/1909. In: *Boletín de la Instrucción Pública*, Tomo I, 51-52.
- Muylem, Micaela van (2018a): Interacciones entre imagen y texto en escena y en papel. In: *sic - Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay* VIII, 20, 82-95.
- Muylem, Micaela van (2018b): El teatro posdramático de Hans-Thies Lehmann: gestación y revisión del concepto. In: *Telónfondo* XIV, 28, 27-52.

- Rodríguez, Soledad (2009): *Grundlagen der Curriculumentwicklung für universitäre DaF-Kurse an der Sprachenfakultät der Staatlichen Universität Córdoba: Zentralelemente der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse*. Masterarbeit. Universität Leipzig (unveröffentlichtes Manuskript).
- Universidad Nacional de Córdoba, Área de Estadística e Indicadores Institucionales (2019): *Anuario Estadístico 2018*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría General. Online: <https://www.unc.edu.ar/programa-de-estad%C3%ADsticas-universitarias/anuarios-estad%C3%ADsticos> (Stand 10.12.2019).
- Universidad Nacional de Córdoba, PEU (Programa de Estadísticas Universitarias): *Anuario 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 und 2017*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría General. Online: <https://www.unc.edu.ar/programa-de-estad%C3%ADsticas-universitarias/anuarios-estad%C3%ADsticos> (Stand 10.12.2019).
- Universidad Nacional de Córdoba (1999): *Anuario Estadístico 1999*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría de Asuntos Académicos.
- Universidad Nacional de Córdoba, Escuela Superior de Lenguas (1976): *Información general. Plan de estudios N° 6*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba.
- Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Superior (1922): Acta No 11. - Sesión ordinaria de 27 de junio de 1921. In: *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* 9, 5-6-7, 6. Online: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/article/view/4992/6511> (Stand 10.12.2019).
- Wilke, Valeria (2003): *Zur Curriculumentwicklung für die Lehrveranstaltung „Lengua Alemana“ an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba, Argentinien*. Masterarbeit. Universität Kassel. Online: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2055/Valeria%20Wilke.%20Masterarbeit%20%28vollst%C3%A4ndig%29%2030.08.03.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Stand 31.08.2019).
- Wilke, Valeria (2013): El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas. In: *Lenguaje y Textos* 22, 37, 29-36.
- Wilke, Valeria (2017): Principios metodológico didácticos de la intercomprensión. In: Baduy, Marta; Bogliotti, Amelila María; Ledesma, María Marta; Pérez, Ana Cecilia (Hg.): *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Volumen 6. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 70-87. Online: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5574/JELENS%202015%20Volumen%206.pdf?sequence=1> (Stand 10.12.2019).

- Wilke, Valeria; Götze, Katharina (2019). Interkomprehension in germanischen Sprachen: Die Erforschung von Lesestrategien. In: Akten des 16. Kongresses des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes (ALEG). *Germanistik in Lateinamerika: Neuorientierungen – Neue Perspektiven. 27 de noviembre al 1° de diciembre de 2017*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. IES en Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández“, 489-503. Online: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ALEG/ALEGXVI/paper/view/3727> (Stand.10.2019).
- Wilke, Valeria; Lauría, Patricia (2016): La intercomprensión en lenguas germánicas en el contexto hispanohablante. In: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* 8, 173-195.



# Germanistik an den staatlichen Universitäten Argentiniens

*Lila Bujaldón de Esteves & Regula Robland de Langbehn  
unter Mitarbeit von Facundo Saxe, María Sol Pérez Corti & Adriana Massa*

En este artículo se va perfilando la evolución histórica de la materia *literatura alemana/literatura de lengua alemana* en seis universidades argentinas: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Tucumán. Al respecto, se hace también hincapié en las condiciones-marco de los estudios germanísticos y las características especiales que ostentan en el ámbito de las universidades argentinas.

## 1 Einleitung

In der deutschen Bibliographie (vgl. Galle 2002; Moser 2010) wird der Fachbereich, der in unserem Artikel als Germanistik bezeichnet wird, nicht als solche gewürdigt. Galle schreibt, dass an den argentinischen Universitäten ein Studiengang

wie z.B. *Letras Modernas* zulässt, dass der Student ein- oder zweimal im Laufe seines Studiums Vorlesungen des Lehrstuhls für deutsche Literatur belegt. Diese Veranstaltungen sind nicht an sprachliche oder andere kulturspezifische Vorkenntnisse gebunden und finden in der Landessprache statt, auch die deutschen Autoren werden in Übersetzungen rezipiert. (Galle 2002: 217)

Diesen Vorlesungen gibt er den Namen Integrierte *Letras*-Fächer (IL). Der Blick des Autors ist hier eindeutig auf die Germanistik als umfassende Lehre des Deutschen, eingeschlossen die Sprachwissenschaft und Geschichte, zentriert. In Argentinien zugewanderte Germanisten<sup>1</sup>, wie Werner Bock, beobachteten diesen Unterschied schon kurz nach dem Zweiten Weltkrieg, und wiesen auch auf die lückenhafte Dokumentation hin, die im abgelegenen Argentinien die Lehre der deutschen Literatur und die Forschung über diese erschwerte und mitbestimmte (vgl. Unseld 2009: 360-366). Tatsächlich beruhte ja und beruht bis heute diese Lehre weitgehend auf einem aus Übersetzungen diverser Provenienz zusammengesetzten Kanon, der von der Gründergeneration an ständig aber selektiv erweitert wurde. Demgegenüber soll in unserer Arbeit dargestellt werden, wie das als Bildungsfach gelehrt Fach *deutsche/deutschsprachige Literatur* (u.ä.) an den argentinischen Universitäten eingeführt wurde, welchen Verlauf die Entwicklung der Disziplin in Forschung und Lehre seit ihrer Einführung vor fast hundert Jahren genommen hat, und welche Eigenentwicklung diese Auslandsgermanistik gezeitigt hat.

Im Folgenden wird deshalb unter dem Begriff Germanistik die Entwicklung der Lehre der deutschen Sprache und Literatur an den Staatsuniversitäten Argentiniens seit Anfang des 20. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts dargestellt. Nach einer Beschreibung der wichtigsten Universitäten, an denen in Argentinien Germanistik (nach Galle 2002 „IL“) gelehrt wird, findet sich ein Panorama der gegenwärtigen Studien in diesem Fachgebiet. Zunächst werden unter dem Begriff „Rahmenbedingungen“ einige Besonderheiten der argentinischen Staatsuniversitäten aufgezeigt, mit denen ein nicht argentinischer Leser nicht vertraut zu sein pflegt. Auch werden die formalen und inhaltlichen Unterschiede zwischen dieser Auslandsgermanistik und der traditionellen Germanistik aufgezeigt. Es folgt ein Abschnitt über die geschichtliche Entwicklung und ein weiteres über die Ergebnisse der argentinischen Germanistik. Schließlich wird unter dem Titel „Ausblick“ die heutige Lage kurz charakterisiert. Ein zweiter Artikel in diesem Sammelband ist den Professoren gewidmet, die diese Lehre eingerichtet haben und vertreten.

## 2 Rahmenbedingungen

### 2.1 Der Begriff „Germanistik“ in Argentinien

Die Germanistik umfasst zwei unterschiedliche Lehrkomplexe. Zum einen das Fach deutschsprachige Literatur, das heute an vier staatlichen Universitäten in spanischer Sprache als Kulturfach gelehrt wird und wofür die Studenten keine Deutschkenntnisse benötigen; weitere Hochschulen behandeln die deutsche Literatur als Teilgebiet der nordeuropäischen Literaturen. Zum anderen gibt es die Ausbildung zum Deutschlehrer und zum Übersetzer, die an der Sprachenfakultät der

---

<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet.

Staatsuniversität Córdoba<sup>2</sup> und an dem Instituto de Estudios Superiores (IES; früher Instituto Nacional) en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández in Buenos Aires etabliert ist.<sup>3</sup>

Im Folgenden wird die Entwicklung der Germanistik an mehreren staatlichen Universitäten skizziert, an denen das Fach Deutschsprachige Literatur (unter verschiedenen Namen) gelehrt wird. Behandelt werden zunächst die Germanistik an den Universitäten von Buenos Aires (UBA) und La Plata, dann die während des Zweiten Weltkriegs und in den Jahren danach entstandenen Planstellen für deutschsprachige Literatur an mehreren der neuen Staatsuniversitäten im Inneren Argentiniens. Das Fach ist auch an einigen Privatuniversitäten vertreten, wie zeitweise an der Universidad del Salvador (Buenos Aires) mit Werner Hoffmann und heute an der Universidad Católica Argentina, an der das Fach durch Adriana Cid<sup>4</sup> gelehrt wird.

Bei der Lehre der deutschsprachigen Literatur an den hier behandelten Staatsuniversitäten handelt es sich nicht um eine Fachrichtung, sondern um ein Wahlpflichtfach im Bereich *Letras* (Literatur- und Sprachwissenschaften), das auf Spanisch erteilt wird und bei den Studierenden keine Deutschkenntnisse voraussetzt. Dadurch ist der Charakter des Faches nach deutschen Begriffen nicht der einer vollgültigen Germanistik. Die Professoren des Faches bilden jedoch ihre Nachfolger aus und betreiben eigenständige Forschungen. Da diese in der Regel in spanischer Sprache veröffentlicht werden, ist die Kenntnisnahme für Deutsche erschwert. Diese Hochschullehrer werden jedoch von den internationalen Germanistenverbänden voll anerkannt.

## 2.2 Germanistenstellen

Für die Besetzung der Professuren (*cátedras*) ist die jeweils zweite Lehrkraft am Lehrstuhl ein *profesor asociado* (etwa ein Außerordentlicher Professor) oder ein *profesor adjunto* (ein fertig ausgebildeter Professor, der mit einem Teil der Aufgaben am Lehrstuhl betraut wird) von großem Interesse, denn häufig wird ein Tandem zwischen den zwei Professoren an dem Lehrstuhl gebildet, die ihre Hauptvorlesung in unregelmäßigem Wechsel halten. Die Nachfolge der Inhaberschaft des Faches fällt in der Regel dem *profesor adjunto* zu. Die Ausschreibungen dieser Stelle legitimieren in der Regel nur eine schon bestehende Nachfolge. Hierbei handelt es sich häufig

---

<sup>2</sup> Siehe den Beitrag von López-Barrios und Wilke in diesem Band.

<sup>3</sup> Ausführungen zu diesen Ausbildungsgängen fehlen in dieser Publikation. Es sei verwiesen auf die schon nicht mehr aktuelle Arbeit von Roberto Bein (2001). Mehrere DAAD-Lektoren sind nach Abschluss ihres Lektorats in Buenos Aires verblieben und waren bzw. sind weiter in der Sprach- und Kulturvermittlung tätig, hier sind insbesondere Wolfgang Tichy und Uwe Schoor zu nennen.

<sup>4</sup> Adriana Cid lehrt seit Anfang des 21. Jahrhunderts an der Universidad Católica Argentina. Sie hat mit einer Arbeit mit dem Titel *Mythos und Realität im Spätwerk Rilkes* (Frankfurt a. M.: Lang 1992) promoviert und arbeitet weiter zu Rilke, aber auch zum Verhältnis zwischen Literatur und Film. Vorher hatten Ilse Brugger und María Ester Mangariello ihre Tätigkeit von der UBA und der Universidad Nacional de La Plata auf diese Universität ausgedehnt.

um einen Schüler des *profesor titular*, aber das Ausschreibungssystem und die Ernennung von Stellvertretern durch den Fakultätsrat führen häufig dazu, dass Spannungen zwischen den beiden Partnern entstehen.

Für den Lehr- und Forschungsbetrieb der argentinischen Germanistik besteht – wie allgemein an den argentinischen Universitäten – ein Ausschreibungsverfahren. Wer durch Ausschreibung auf eine Stelle kommt, ist für eine festgesetzte Zeit deren Inhaber. Die Universitäten ernennen jedoch häufig Lehrkräfte, auch Professoren (also den Lehrstuhlinhaber und dessen „zweiten Mann“, einen *profesor adjunto* oder *asociado*) auf Zeit, ohne den Ausschreibungsprozess in Gang zu setzen, und verschleppen dadurch die Ausschreibung der festen Stellen. Auf diese Weise werden die Professuren von einem qualifizierten Dozenten oder einer Dozentin „a cargo de cátedra“ wahrgenommen, welche ohne eine entsprechende Vergütung dieselben Aufgaben zu übernehmen haben und dieselbe Verantwortung tragen wie ein regulärer Professor. Oft werden sie „a cargo de cátedra“ viele Jahre lang in der Stellung eines *profesor adjunto* oder *asociado* geführt, wodurch sie arbeitsrechtlich benachteiligt sind. Denn in der Regel werden diese Stellen als Teilzeitarbeit eingestuft, die sogenannte *dedicación simple* (weniger als ein Viertel des Gehalts der vollen Stelle) oder, seltener, als *dedicación semiexclusiva*, als halbe Stelle (mit etwas weniger als der Hälfte eines vollen Gehalts), was die Lehrenden dazu zwingt, weitere Lehrgebiete an ihrer Universität oder an anderen Institutionen zu versorgen. Dies zeigen die Biographien in dem anderen Artikel, in welchem sichtbar wird, dass Professorinnen wie Frau Massa (Córdoba) oder Frau Wamba Gaviña (La Plata) mehrere Lehrstühle gleichzeitig innehaben. Die Zeit, daneben einer Forschung nachzugehen, wird durch diese Praxis für die betroffenen Hochschullehrerinnen drastisch beschnitten. Nur die wenigen von den Universitäten Vollzeit angestellten Dozenten haben ausreichend Zeit für die Forschung.

Eine Ausnahme bilden nur die vom CONICET (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*, dem argentinischen Forschungsrat) geförderten Dozenten. Bei diesen rangiert die Forschungsstelle als ihre eigentliche Arbeit und die Lehrtätigkeit wird als zusätzliche Tätigkeit mit einem geringen Gehalt (*dedicación simple*) zusätzlich vergütet. Der CONICET ist eine eigene, komplexe Institution, die auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften eine relativ geringe Anzahl von Forschern fördert. Die Germanistik ist zurzeit begünstigt: nachdem jetzt Frau Bujaldón den Lehrstuhl abgegeben hat, gehören ihm immer noch zwei der acht gegenwärtig aktiven Professoren (nämlich Vedda und Saxe) an.<sup>5</sup> Die vom CONICET bestellten Lehrkräfte widmen sich vor allem der Forschung und Koordinierung des Wissenschaftsbetriebs, der Fortbildung (Master- und Doktorandenseminare) und übernehmen meist nur eine oder zwei der regulären Lehrverpflichtungen.

Den Universitäten im Landesinneren stehen im Vergleich zur Hauptstadt weniger Mittel und Möglichkeiten zur Verfügung. Für das Fach Deutschsprachige

<sup>5</sup> Mit Stand 2020 werden zusätzlich auch einige Nachwuchsgermanisten, vor allem an der UBA, vom CONICET gefördert.



Literatur waren 2019 beispielsweise in Mendoza 50 Studenten eingeschrieben, an der Universität Buenos Aires waren es ca. 150, was einen größeren Stab an Mitarbeitern rechtfertigt. Es ist der Beharrlichkeit der Lehrenden im Inland zu verdanken, wenn sie es schaffen, sich von ihren Universitäten aus ein international sichtbares Format zu erarbeiten. Hierbei sind die Germanistentreffen und -kongresse in Argentinien und Lateinamerika sowie internationale Veranstaltungen eine wesentliche Stütze. Der Zugang zu Texten und Bibliographie durch die Entwicklung des Internets trägt in den letzten Jahrzehnten auch dazu bei, die Gefahren der akademischen Isolierung zu verringern.

### 2.3 Organisationsfragen

An der Universität Buenos Aires ist das Fach *Deutsche Literatur* seit seiner Einrichtung 1952 ein Wahlpflichtfach, das ein *profesor titular* und weitere Dozenten lehren. Das Fach wird seit 1980 für ein Semester belegt und kann als Spezialfach einmal wiederholt werden. Im Studienplan und im Postgraduiertenstudium werden zusätzlich Seminare angeboten. Die Studentenzahl dieses Faches an der UBA beläuft sich, wie bereits erwähnt, zurzeit auf etwa 150.

Nach der Gründergeneration, Juan Probst in Buenos Aires und später Alfredo Dornheim in Mendoza, Alfredo Cahn in Córdoba und zuletzt in La Plata Ilse Brugger, und nach der Generation der exilierten Germanisten, die von Ilse Brugger und Günter Ballin vertreten wird, aber auch von dem später eingewanderten Gerhard Moldenhauer, der als Nationalsozialist seinen Lehrstuhl in Wien verloren hatte, übernahmen an den argentinischen Universitäten ihre Schüler und Mitarbeiter die Fachgebiete und Institute mit ihren Bibliotheken und arbeiteten an deren Einrichtung weiter. Die Zusammensetzung des Lehrkörpers der Deutschen Literatur ist unterschiedlich. An der UBA ist die *cátedra* mit den Jahren komplex geworden, derzeitig lehren außer dem Lehrstuhlinhaber und dem *profesor adjunto* mehrere promovierte Germanisten. Da die Stellen zeitlich nicht begrenzt sind, bleiben die Dozenten bis zur Pensionierung als überqualifizierte Assistenten in Arbeit. Ihre Arbeit wird aufgewertet durch eine neuere, um die Jahrtausendwende eingeführte Disposition, nach der die promovierten Mitarbeiter an der UBA eigene Seminare halten und selbst Doktoranden betreuen können. Sie unterrichten meist gleichzeitig an Lehrerseminaren und neuen Universitäten im Umfeld von Buenos Aires, allerdings in anderen (nicht germanistischen) literarischen Fachbereichen.

### 2.4 Bibliotheken

In Argentinien steht den Dozenten nur in seltenen Fällen ein eigener Arbeitsplatz in den Räumen der Universität zur Verfügung. Deshalb ist es üblich, die wissenschaftliche Arbeit weitgehend in den Privatwohnungen der Forscher abzuwickeln. Hierzu trägt heutzutage der Zugang zu vielen Materialien über das Internet bei.

Aber ältere Institute sammeln thematische Bestände, auch gibt es in den Zentralbibliotheken weitere germanistische Bücher.

Die Bedeutendste unter den germanistischen Bibliotheken dürfte die Heinrich-Heine-Bibliothek der UBA sein: Die Deutsche Literatur hat hier in einem größeren Komplex mit Forschungsinstituten der *Letras*-Fakultät zwei Räume zur Verfügung, in denen nach langjähriger Arbeit schätzungsweise 10.000 Bände mit Textausgaben und Bibliographie zur deutschen Literatur angesammelt sind. Darunter befinden sich relativ wenige Zeitschriften, die aber jetzt über das Internet zugänglich sind. Zusätzlich besitzt das Institut eine Fassung der Microfichesammlung zur deutschen Literatur vom Verlag Saur, die in den 1990er Jahren angeschafft wurde. In Mendoza besitzt die Fachleitung der Deutschsprachigen Literatur eine Sammlung von deutsch-argentinischer Literatur im eigenen Raum, während die deutsche Klassik und Moderne an der Fakultätsbibliothek und der Zentralbibliothek gesammelt werden. In Córdoba hat die deutsche Literatur keine eigene Bibliothek, aber die Fakultätsbibliothek Elma K. de Estrabou besitzt einen Bestand von ca. 1.650 germanistischen Publikationen. An den Privatuniversitäten werden die Bibliotheken von Ilse Brugger (Universidad Católica Argentina) und Werner Hoffmann (Universidad del Salvador, ca. 1.600 Bände) bewahrt.

### 3 Geschichtliches

#### 3.1 Vorgeschichte und Anfänge der Germanistik in Argentinien

Die Geschichte der Vermittlung der deutschen Sprache und Literatur in Argentinien muss im Rahmen der kulturpolitischen Entwicklung des Landes gesehen werden. Sie durchläuft den gleichen historischen Prozess wie andere moderne Sprachen und Literaturen Europas. Deshalb soll hier zunächst kurz auf die Einführung des Französischen, Englischen und Italienischen an den Bildungsinstitutionen des Landes eingegangen werden.

Spanien übte während der Kolonialzeit ein wirtschaftliches und kulturelles Monopol in seinen südamerikanischen Kolonien aus. Nicht nur der Handel mit ausländischen Mächten, sondern auch kulturelle Kontakte waren verboten. Lediglich einige theologische Studiengänge umfassten den Unterricht von Latein und teilweise Griechisch. Das Erlernen fremder Sprachen, was unter dem Verdacht der Ketzerei stand, war kurz vor der Französischen Revolution untersagt worden, um zu verhindern, dass die neuen Ideen in den fernen Kolonien verbreitet würden. Neben den lebenden Sprachen waren auch die Naturwissenschaften und andere, in Industrie und Technik anwendbare, Wissenschaftszweige von den Lehranstalten verbannt.

Nichtsdestotrotz bestanden am Río de la Plata während der Kolonialzeit Kontakte mit dem Ausland, man schmuggelte Bücher ein, es gab Reisen, Briefwechsel und europäische Kleidungsmode. Fremde Sprachen wurden insgeheim, meist au-

todidaktisch, erlernt, um die neuen politischen und philosophischen Ideen des 18. Jahrhunderts aufnehmen zu können. Mariano Moreno, ein glühender Revolutionär, hatte bei einem fortschrittlichen Geistlichen Französisch und Englisch gelernt und nach dem Revolutionsjahr 1810 in einer von ihm gegründeten Zeitung seine Übersetzung der Einleitung zum *Contrat Social* von Jean Jacques Rousseau veröffentlicht. Es war die Zeit der „patriotischen“ Übersetzungen, die als Beitrag zur Entwicklung des jungen Landes anzusehen sind. Deren Qualität war damals nicht so wichtig wie ihre schnelle Verbreitung; es ging darum, Wirtschaft, Politik und Kultur zu verbessern. In diesen Rahmen gehört die bis heute als früheste geltende spanische Übersetzung eines deutschen Buches in Argentinien im Jahr 1838, ein Beitrag, der zur Verbesserung der Schafzucht und der Wollproduktion dienen sollte.<sup>6</sup>

Nach der Unabhängigkeitserklärung 1810 hatte man an einigen öffentlichen Schulen in Buenos Aires angefangen, Fremdsprachen zu unterrichten, und zwar Französisch, Englisch und Italienisch. Aus Gründen der Religion entstanden presbyterianische Lehranstalten, die sich hauptsächlich mit der Bibel in ihrer englischsprachigen Übersetzung auseinandersetzten; auch Kirchen und Friedhöfe für die nicht katholischen Einwohner gehörten zu diesen neu eingeführten religiösen Unternehmen. Andere private Lehranstalten boten Unterricht in fremdsprachiger Geschäftskorrespondenz an. Die junge Generation der Revolutionäre hatte bald erkannt, dass neben der politischen auch die kulturelle Freiheit errungen werden musste. Spanien galt als sehr rückschrittlich, man suchte deshalb neue Vorbilder in Europa: Frankreich, England, Italien und Deutschland wurden als die fortschrittlichsten Länder angesehen. In den Buchhandlungen von Buenos Aires waren jetzt die aktuellsten Neuerscheinungen in den Originalsprachen zu finden.

Die lange Regierungszeit des Gewaltherrschers Juan Manuel de Rosas (1835–1852) unterbrach diese Entwicklung, sie kam erst nach seiner Niederlage wieder in Gang. In den darauffolgenden Jahrzehnten gewann die deutsche Sprache an einigen öffentlichen Oberschulen, an denen die Schüler auf die Universität vorbereitet wurden, langsam einen Platz neben dem Englischen und Französischen. Ab 1880 wurde an manchen Oberschulen in Buenos Aires deutsche Literaturgeschichte zusammen mit der Literatur anderer europäischer Länder gelehrt, das Fach trug die Bezeichnung *Ausländische Literaturen und Ästhetik*. Oberschullehrer wie Mauricio Nirenstein und Juan C. Probst lehrten gleichzeitig Literatur an der Universität. Das erklärt, dass viele argentinische Intellektuelle der Zeit mit der deutschen Sprache und Literatur vertraut waren.

Nachforschungen von Bujaldón (2007) haben ergeben, dass die deutsche Literatur erstmals 1922 unter der Bezeichnung *Literatura de Europa Septentrional* als Pflichtfach im Rahmen der *Letras*-Studiengänge an der Facultad de Filosofía y Letras der Universität Buenos Aires gelehrt wurde, und zwar von Mauricio Niren-

---

<sup>6</sup> Johann Heinrich Clauss. *Über die Cultur der Schafe und die Production der edelsten Wolle*. Meißen: c. G. Klinkicht 1836. Übersetzt und 1838 in Argentinien herausgegeben als *De la cría de ovejas y refinamiento de sus lanas*.

stein<sup>7</sup>. Dabei war die Vermittlung anfangs noch stark von den französischen Vorbildern geprägt, was sich mit der zentralen Rolle der französischen Kultur im 19. Jahrhundert in Argentinien erklären lässt, die erst im 20. Jahrhundert zurücktrat. Sowohl die historische als auch die komparatistische Perspektive bleiben in der weiteren Entwicklung der argentinischen Germanistik gegenwärtig.

### 3.2 Exil und Germanistik in Argentinien

Die Wissenschaftsgeschichte der Germanistik hat sich in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts besonders für jene Germanisten interessiert, die in der Zeit des Nationalsozialismus ins Exil gingen. Als Folge ihrer akademischen Tätigkeit im Ausland entstand eine komparatistische Perspektive, die darauf beruhte, dass das fremdkulturelle Umfeld mitgedacht wurde. Befragungen dieser Personengruppe haben ergeben, dass viele sich als Vertreter des so genannten „wahren“ Deutschlands betrachteten und deshalb die Lehre der deutschen Sprache und Literatur als eine Art hohe Aufgabe und Widerstand gegen die damalige Untergrabung der humanistischen Werte in ihrer Heimat ansahen. Im Blickfeld standen sowohl der Beitrag jüdischer Schriftsteller zur deutschen Literatur als auch die Werke zeitgenössischer aus Deutschland exilierter Autoren. In Argentinien finden wir unter diesen Germanisten Werner Bock, Ilse M. de Brugger und Günther Ballin. Bujaldón hat in ihrer Dissertation (2003, publiziert 2006) erstmals die Geschichte der Germanisten im argentinischen Exil aufgearbeitet.

Im Bereich der Geisteswissenschaften (Geschichte, *Letras*) führte das spanische Exil ab 1939 infolge des spanischen Bürgerkriegs zur Verbesserung des Niveaus in einigen Fachbereichen. Aufgrund der gemeinsamen Sprache und vorher bereits bestehender Kontakte war es für die spanischen Akademiker viel leichter, sich in Argentinien zu integrieren, als für die Deutschen. Auch das deutsche Exil hat auf das Niveau der Geisteswissenschaften Einfluss gehabt; vor allem haben während des Zweiten Weltkriegs klassische Philologen, wie Eilhard Schlesinger und Wilhelm Thiele und die Germanistin und Anglistin Ilse Brugger in ihren Bereichen Neuerungen eingeführt. Indirekt wurden übrigens viele der neu angekommenen spanischen Hochschullehrer zu Vermittlern der deutschen Wissenschaft, weil sie in Deutschland ihre Ausbildung genossen hatten. Auf dem Gebiet der Pädagogik, Jura oder Mathematik übersetzten sie deutsche Autoren, deren Werke an den argentinischen Universitäten lange als Lehrbücher verwendet wurden.

Für die Deutschen aber war, aus Gründen der Sprache und der Politik, Argentinien ein Exilland „zweiter Wahl“. Dennoch war es – verglichen mit anderen lateinamerikanischen Ländern – das Land, das während der Hitler-Zeit die größte Zahl deutscher Auswanderer aufnahm. Da viele davon illegal ins Land kamen,

---

<sup>7</sup> Mauricio Nirenstein fand als Intellektueller einen gebührenden institutionellen Rahmen an der 1896 entstandenen Fakultät, die in Buenos Aires als erste in ganz Argentinien humanistische Studien anbot.

variieren die Zahlen zwischen 35.000 und 45.000. Es handelte sich unter anderem um eine „qualifizierte Zuwanderung“ von Künstlern, Musikern, Ingenieuren, Architekten, Wissenschaftlern, Schauspielern und kleinen Unternehmern und Kaufleuten, die das Profil der heutigen Metropole von Buenos Aires in manchen Bereichen mitgeprägt haben. Die meisten waren in Deutschland als „rassisch minderwertig“ verfolgt worden. Unter den Exilanten, die die Germanistik nachhaltig prägten, zeichnet sich Ilse Bruggen durch ihre umfangreichen Leistungen aus. Daneben führten die Interessen von Günther Ballin frühzeitig zur Untersuchung der Literatur des deutschen Exils und Widerstands. Manche Schüler und Mitarbeiter der eingewanderten Professoren übernahmen an den argentinischen Universitäten die schon eingerichteten Lehrstühle und Institute mit ihren Bibliotheken.

## 4 Standorte und Institutionen der Germanistik in Argentinien

### 4.1 Die Universidad de Buenos Aires (UBA): Institutionalisierungsprozess und Anfänge der Germanistik

Die wichtigste Figur in dem Jahrzehnt vor der Institutionalisierung der Germanistik an der Universität Buenos Aires durch Hans/Juan C. Probst war Albert Haas (1873–1930), ein Beamter der Deutschen Gesandtschaft in Buenos Aires während der Weimarer Republik. Als Germanist entspricht sein Profil dem seiner früheren Hochschullehrer in Berlin, die die Öffentlichkeitsarbeit zu ihren Aufgaben zählten und mit ihrer Arbeit für Zeitungen Einfluss auf das zeitgenössische Kulturleben und die Politik nahmen. So arbeitete auch Albert Haas zwischen 1919 und 1930 in Buenos Aires: er gestaltete die Zeitschrift *Phoenix*, ein bedeutendes Publikationsorgan der Wissenschaftsgemeinschaft in Buenos Aires; er beteiligte sich an den wichtigsten lokalen Feierlichkeiten, wie der Hundertjahrfeier der Universidad de Buenos Aires in 1921 und den Vaterlandsfeiern am 25. Mai; er verfasste Artikel für die bekanntesten argentinischen und deutschsprachigen Zeitschriften und Zeitungen, und ihm ist die erste Geschichte der deutschen Literatur in spanischer Sprache für ein spanischsprachiges Publikum zu verdanken. Ausgehend von einem längeren Vortragszyklus, den Albert Haas an der UBA zum Thema der Entwicklung der deutschen Literatur seit 1770 hielt, wurden zwei Ausgaben seiner *Historia de la literatura alemana moderna* herausgegeben, viele der Exemplare dieses Buches wurden als Geschenk an Studenten und Universitätsbibliotheken verteilt. Diese Bemühung für die Beschäftigung der Studenten vor Ort, die über Lehrbücher auf Spanisch Zugang zur deutschen Literatur finden sollten, war der erste Schritt auf einem Sonderweg, den die argentinischen Germanistikprofessoren bis in die 1960er Jahre gegangen sind.

Im Jahr 1937 wurde das Institut für Germanistische Studien (Instituto de Estudios Germánicos – IEG) an der Fakultät für Philosophie und Literatur- und Sprachwissenschaften (Facultad de Filosofía y Letras) der Universität Buenos Aires

gegründet. Sein wichtigstes Ziel war die Verbreitung der deutschen Sprache und Literatur, neben der Einrichtung einer Fachbibliothek und der Herausgabe von Fachpublikationen. Diese Einrichtung entstand im Rahmen eines Spezialisierungs- und Aufwertungsprozesses, der die gesamte Universität betraf, vor allem im Bereich der Forschung. Andere Institute dieser Fakultät hatten schon denselben Weg beschritten, wie das Instituto de Filología (das Philologische Institut) und das für Argentinische Literatur. Der Leiter des IEG war fast zwanzig Jahre lang, bis 1955, Juan Carlos Probst (1892–1973). Unter seiner Leitung entstanden zwei grundlegende Publikationsreihen: der *Boletín de Estudios Germánicos* (Mitteilungen Germanistischer Studien; 1939–1955) und die *Antología Alemana* (Deutsche Anthologie; 1944–1968). Vor allem bei der *Antología Alemana* lag das Ziel in der Übersetzung wesentlicher Texte aus der Geschichte der deutschen Literatur seit ihren Anfängen, die in spanischer Sprache bis dahin nirgends herausgebracht worden waren. Juan C. Probst beteiligte sich an der Organisation regelmäßiger Treffen der Germanisten aus Argentinien und den umliegenden Ländern. Er verband sich eng mit dem Argentinisch-Deutschen Kulturinstitut (Institución Cultural Argentino-Germana), wo er Vorträge, Kurse, Einladungen und Ehrungen organisierte. Das IEG ist darüber hinaus zu einem Modell für ähnliche Institute an anderen humanwissenschaftlichen Fakultäten geworden, die später entstanden, wie im Falle der Universidad Nacional de Cuyo.

Hans Probst ist gegenüber den anderen Germanisten der sogenannten „ersten Generation“ ein Sonderfall. Während diese anderen Germanisten ein Studium in Deutschland genossen hatten, war er in Argentinien ausgebildet worden und ging seinen Weg an der UBA. Neben der Führung des IEG arbeitete Probst seit 1936 als *profesor adjunto* an dem Lehrstuhl für Nordeuropäische Literaturen (*cátedra de Literaturas de Europa Septentrional*). Dieser Lehrstuhl wurde 1952 umbenannt in *cátedra de Literatura Alemana* und von der Lehre der englischen Literatur getrennt. Sowohl im IEG wie auf dem Lehrstuhl hatte Juan C. Probst als enge Mitarbeiter deutsche Kollegen, die in den 1930er Jahren nach Argentinien gekommen waren, wie Wilhelm/Guillermo Thiele und Ilse M. de Brugger.

#### 4.1 Die Germanistik an der Universidad Nacional de La Plata (UNLP)<sup>8</sup>

Die Behandlung der deutschen Literatur als eigenes Fach an der Fakultät für Human- und Erziehungswissenschaften wurde an der staatlichen Universität La Plata im Jahr 1953 eingeführt, als im Rahmen einer Erneuerung des Studienplans eine Fachleitung für *Literatura Alemana* geschaffen wurde (vgl. Finocchio 2001: 65). Auch vorher schon gab es an der 1905 gegründeten Universität Unterrichtseinheiten zur deutschen Literatur, allerdings im Rahmen von allgemeinen Kursen zur europäischen Literatur. Erst seit Einrichtung einer Lehrerbildung innerhalb der Humanwissenschaften 1953 findet sich das Fach unter diesem Namen im Studien-

<sup>8</sup> Dieser Abschnitt wurde von Facundo Saxe verfasst.

plan. Zuvor gab es, ähnlich wie an der Universität von Buenos Aires (vgl. Bujaldón 2006: 55-61), Fächer zu südeuropäischer und nordeuropäischer Literaturgeschichte, die allgemein der Vermittlung von literarischen Texten dienten. In letzterem waren die englische und die deutsche Literatur vertreten. Das Fach *Literatura Alemana* blieb seit 1953 auch bei allen Studienplanänderungen erhalten, wenngleich mit mehrfachen Änderungen seiner Bezeichnung (vgl. Finocchio 2001: 67-70).

Das Fach lag von Anfang an in Händen von Germanisten, welche die Studien zur deutschsprachigen Literatur in Argentinien vorangetrieben haben. Erstmals wurde es 1954 von Rodolfo Modern betreut, danach u.a. von Ilse Brugger, María Esther Mangariello, María Luisa Punte und Graciela Wamba Gaviña. Im gegenwärtigen Studienplan von 2003 für die geisteswissenschaftliche Lehrerbildung und das rein akademisch ausgerichtete Lizenziat gehört es zum Bereich der Nicht-Spanischsprachigen Literaturen.

#### 4.2 Die Germanistik an der Universidad Nacional del Litoral in Rosario<sup>9</sup>

Im Jahr 1948 wurde in Rosario die Philosophische Fakultät (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral) eröffnet. Entsprechend der in Argentinien seit Mitte des 19. Jahrhunderts eingeführten Tradition gehörte im Bereich der Literarischen Studien (*Letras*) die Germanistik zum Lehrstuhl für Literaturgeschichte der nordeuropäischen Länder, der die deutsche und die englische Literatur umfasste (vgl. Bujaldón 2006: 55). Zu Anfang arbeitete die Fakultät im Gebäude des damaligen Nationalkollegs. Ab 1951 ist sie in das Gebäude verlegt worden, in dem vorher das Colegio de la Santa Unión de los Sagrados Corazones seinen Sitz hatte, und änderte seinen Namen, sie hieß jetzt Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre (vgl. Conti 2009: 63). Ab November 1968 gehörte die Fakultät zu der neugegründeten Staatsuniversität Rosario (Universidad Nacional de Rosario; vgl. Conti 2009: 95).

An dieser Universität wurde der Fachbereich Deutsche Literatur von Gerhard Moldenhauer eingeführt, einem deutschen Romanisten, der als Nationalsozialist mit Ende des Zweiten Weltkriegs seinen Lehrstuhl in Wien aufgeben musste und daraufhin von 1950 bis zu seiner Pensionierung 1965 in Argentinien an der UBA und an der Universität Rosario tätig war. Das Fach hatte nach seinem Ausscheiden keine Kontinuität, in Rosario wird Europäische Literatur des Mittelalters (*Literatura Europea I*) und der Moderne (*Literatura Europea II*) gelehrt, ohne Rücksicht auf die Nationalliteraturen. An diesen Lehrstühlen (*cátedras*) wurde der deutsche Anteil später aber lange von dem Übersetzer Héctor Piccoli gelehrt.

---

<sup>9</sup> Dieser Abschnitt wurde von María Sol Pérez Corti verfasst.

### 4.3 Die Germanistik an der Universidad Nacional de Cuyo

Die Staatsuniversität der Region Cuyo (UNCuyo) wurde in Mendoza im Jahr 1939 gegründet. Die Philosophische (und geisteswissenschaftliche) Fakultät war von Anfang an dabei. Die Programme der geisteswissenschaftlichen Richtung enthielten das Fach *Nordeuropäische Literatur*, das – entsprechend dem Vorbild der Universität Buenos Aires – die deutsche und englische Literatur einschloss. Während einer kurzen Zeit war dieses Fach 1944–45 in den Händen von Julio Cortázar, der später ein berühmter Schriftsteller wurde (vgl. Bujaldón 2015). Cortázar behandelte in seinen Programmen fast ausschließlich die englische Dichtkunst und einige wenige deutsche Autoren, wie Rainer Maria Rilke. Zwischen 1943 und 1949 war Alfredo Dornheim Direktor des gerade erst gegründeten Instituts für Germanische Studien. 1948 übernahm er die Leitung der Nordeuropäische Literaturen. Während seiner Amtszeit entstand in den 1950er Jahren ein ausschließlich der deutschsprachigen Literatur gewidmetes Fach, das er dann bis zu seinem Tod im Jahre 1969 betreute. Nachfolger wurde sein Sohn Nicolás Dornheim (1969–2004). Er war es, der das Fach in den 1970er Jahren zur *Cátedra de Literatura Alemana y Austríaca* (Deutsche und Österreichische Literatur) erweiterte. 2018 ist die Bezeichnung dann noch einmal geändert worden und das Fach heißt jetzt Deutschsprachige Literatur (*Literatura de Lengua Alemana*). Der Bereich wurde seit 2007 von Lila Bujaldón de Esteves geleitet. 2020 übernahm Claudia Garnica die Leitung des Lehrstuhls. Die Germanistik in Mendoza zeichnet sich besonders dadurch aus, dass die deutsche Literatur ständig in ihrem Bezug zu anderen Literaturen Europas sowie zum lokalen Umfeld betrachtet wird. Diese Entwicklung hat an der Facultad de Filosofía y Letras eine Parallele in der Entwicklung der Komparatistik: die Gründung *ad hoc* eines Lehrstuhls und eines Forschungszentrums mit dem Namen Centro de Literatura Comparada, das die epistemologische Begründung dieser verschiedenen kultur- und literarischen Beziehungen festigt.

### 4.4 Die Germanistik an der Universidad Nacional de Córdoba<sup>10</sup>

Bereits 1613 wurde die Universität von Córdoba als erste Universität Argentiniens von den Jesuiten gegründet. Sie verfügt deswegen über eine historische Bibliothek mit sehr alten Beständen. Die Fakultät für Philosophie und Geisteswissenschaften nahm 1946 ihre Aktivitäten auf. Anfang März 1957 wurde Alfredo Cahn die Betreuung der deutschen Literatur übertragen, er weihte das Institut für Germanische Sprachen (Instituto de Lenguas Germánicas) ein. Dieses wurde 1966 in Institut für Germanische Literatur (Instituto de Literatura Germana) umbenannt und einige Jahre später aufgelöst. Nach Alfredo Cahn und Oscar Caeiro ist Adriana Massa gegenwärtig die dritte Professorin für dieses Fach, unterstützt von Gustavo Giovannini.

<sup>10</sup> Dieser Abschnitt wurde von Adriana Massa verfasst.



#### 4.5 Die Germanistik an der Universidad Nacional de Tucumán

Die 1914 gegründete Nationaluniversität von Tucumán ist heutzutage mit 75.000 Studierenden und 13 Fakultäten die größte Hochschule im Norden des Landes. Wilhelm Thiele hatte hier ab 1942 das Institut für neue Sprachen und Literaturen aufgebaut, als langjähriger Lehrstuhlinhaber ist zudem Hellmuth Albrecht zu nennen. Zurzeit liegt in Tucumán die Lehre der deutschen Sprache und Kultur in Händen eines Lektors des DAAD.

### 5 Ergebnisse der Germanistik und Bibliotheken

Dieser Abschnitt soll skizzieren, was die argentinische Germanistik im Laufe der zirka acht Jahrzehnte ihrer Existenz seit Ende der 1930er Jahre geleistet hat.

#### 5.1 Forschung

Die Zeitschriften, Sammelbände, eigenen Bücher und Beiträge zu deutschen und internationalen Publikationen weisen seit Ende der 1930er Jahre eine eigene Forschungstätigkeit der in Argentinien tätigen Germanisten aus. Erst seit den 1990er Jahren werden allgemein an den Universitäten Argentiniens Forschungsprojekte aus Fonds der Universitäten<sup>11</sup> und von staatlichen Institutionen<sup>12</sup> ausgeschrieben und finanziell unterstützt. Dies hatte in vielen Zweigen der Wissenschaften großen Einfluss auf die Intensivierung und Modernisierung der Forschungstätigkeit. Doktor- und Masterstudiengänge wurden jetzt organisiert, die auch die Literatur in fremden Sprachen betreffen. So hat sich in den letzten Jahrzehnten eine immer breitere Forschungslandschaft aufgetan.

#### 5.2 Übersetzungen

Eine Besonderheit an den argentinischen Staatsuniversitäten besteht darin, dass die fremdsprachigen Literaturen nicht als Philologien, sondern als Kulturfächer gelehrt werden. Die Studenten belegen die Kurse, ohne notwendigerweise Kenntnisse der Sprachen mitbringen oder erwerben zu müssen. Der Unterricht bezieht sich seit ca. 1970<sup>13</sup> stets auf übersetzte Texte. Dies führt dazu, dass die Professoren und

---

<sup>11</sup> Die Projekte der Universitäten sind eigenständig, jede hat ihr eigenes System der Förderung von Forschung und Bewertung entwickelt, kann aber zusätzlich Projekte von außen betreuen. Die der Universität Buenos Aires heißen *Proyectos UBACyT* und hatten große Bedeutung für die Modernisierung der UBA.

<sup>12</sup> Zu nennen ist bspw. das System *Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica* (PICT), das größere Forschungsprogramme fördert.

<sup>13</sup> Publikationen von Originaltexten auf Deutsch gibt es seit der Zeit von Rodolfo Modern an den Universitäten von La Plata und Buenos Aires nicht mehr. Vor ihm hat schon Ilse Brugger der Tatsache, dass das Deutsche nur von sehr wenigen gelernt wurde, durch ihre zahlreichen Übersetzun-

ihre Mitarbeiter meist auch übersetzen, um interessante und gerade veröffentlichte Texte einführen zu können.

Erfreulicherweise hat sich ab ca. 1990 sowohl in Spanien als auch in Lateinamerika die Übersetzungskunst bedeutend verbessert und beschleunigt, sodass man heute ein breites und aktuelles Spektrum an gut übersetzter deutschsprachiger Literatur verwenden kann, die zwar nicht für Textanalysen, aber doch als kulturelle Zeugnisse vollen Wert haben.

### 5.3 Tagungen und Publikationsserien

Der 1989 gegründete argentinische Germanistenverband *Asociación Argentina de Germanistas* (AAG) organisiert Tagungen, die im Schnitt alle zwei Jahre stattfinden. Der gewählte Präsident bzw. die gewählte Präsidentin des Vereins übernimmt die Organisation des jeweils nächsten Germanistentages. Außer den Germanisten an Universitäten und den Lehrkräften der Sprachenhochschulen sind auch andere interessierte Teilnehmer bei diesen Veranstaltungen vertreten, sowie Lektoren des DAAD oder Wissenschaftler wie z.B. Jorge Dubatti, ein Theaterwissenschaftler der UBA, der die zahlreichen argentinischen Stücke in der Faust-Tradition studiert, oder Alfredo Bauer (1926–2016), der als Autor ein großes Interesse an den Tagungen hatte und die Diskussionen belebte.

Seit Beginn der Lehre der Deutschen Literatur an den Universitäten wurden verschiedene Serienpublikationen ins Leben gerufen. Nach den älteren Serien wie dem *Boletín de Estudios Germánicos* (Buenos Aires), später *Estudios Germánicos* (1939–1955), *Boletín del Instituto de Estudios Germánicos* (Mendoza, 1942–1972), *Antología Alemana* (1944–1968) und mehreren Gedenkschriften erschien in Buenos Aires das *Anuario Argentino de Germanística – AAG* (2005–2013/2014, 9 Bände).<sup>14</sup>

## 6 Ausblick

Die vorliegende Arbeit zeigt, wie sich das Fach *Deutschsprachige Literatur* in Argentinien, und hier vor allem an vier staatlichen Universitäten, entwickelt hat. In Buenos Aires haben Nirenstein, Albert Haas und Juan C. Probst feste Grundlagen geschaffen. Später kamen in der Mitte der 1930er Jahre nach Argentinien migrierte Dozenten wie Helmuth Albrecht, Alfred Dornheim und Werner Hoffmann hinzu, deren politische Haltung zum Nationalsozialismus noch im Detail studiert werden sollte. Während des Zweiten Weltkriegs und kurz nachher in Buenos Aires und im Inneren Argentinien fand ein ernsthafter Versuch statt, die deutsche Sprache als

---

gen Rechnung getragen. Anders Juan C. Probst, Helmuth Albrecht und Gerhard Moldenhauer, die noch mit Originaltexten arbeiteten.

<sup>14</sup> Hinzu kommen mehrere Bände mit *Actas* von germanistischen Treffen, die bis 2005 und seit 2015 herausgegeben wurden, und mehrere komparatistische Zeitschriften, die gelegentlich germanistische Themen enthalten.

Literatursprache und die deutsche Literatur an verschiedenen Universitäten und Instituten zu vermitteln. Probst hatte schon während und nach dem zweiten Weltkrieg zusammen mit anderen Germanisten, wie vor allem Ilse Brugger, die als Exilantin vor dem Nationalsozialismus geflohen war, durch die Herausgabe von germanistischen Sammelbänden und Zeitschriften das Fach wissenschaftlich gefestigt und mit der zweisprachigen *Antología Alemana* ein erstes Repertorium geschaffen, um einen deutschsprachigen Kanon in spanischer Übersetzung rezipieren zu können.

Nach Kriegsende gelangten weitere Flüchtlinge, deren Rolle während der Hitlerzeit sie in Europa in Verruf gebracht hatte, nach Argentinien. Im Bereich der Germanistik ist hier vor allem Gerhard Moldenhauer zu nennen, von Haus aus ein Romanist, der aber in Rosario und an der UBA über deutschsprachige Literatur gelehrt und veröffentlicht hat. So waren gleichzeitig alte Nazis und Exilanten, von denen auch Günther Ballin und Werner Bock in Montevideo genannt sein müssen, in der universitären Germanistik tätig. Aus dieser heterogenen Gruppe von Begründern und Mitbegründern des Faches, zu denen auch der seit 1922 in Argentinien lebende aus der Schweiz stammende Jude Alfredo Cahn zu rechnen ist, hat sich eine erste Generation argentinischer Dozenten entwickelt, unter denen Rodolfo Modern, Nicolás Dornheim und Oscar Caeiro hervorstechen, die ihrerseits mehrere der jetzt amtierenden Germanisten betreut haben. In dieser Gruppe spielt die späte Immigrantin Regula Rohland eine Sonderrolle, die Nachfolgerin Moderns wurde und deren Aktivität die jetzige Interessenlage an der UBA begünstigte. Der stärkere theoretische Unterbau einerseits, die vielfältige Übersetzungstätigkeit andererseits, die heute das Fach *Deutsche Literatur* der UBA kennzeichnen, haben in den 1990er Jahren begonnen (z. B. mit dem Band von Rohland und Vedda 2004) und tragen unter der Ägide von Miguel Vedda zur Bearbeitung von Themen und Schriften bei, die dem starken Theoriebedürfnis seiner Universität entsprechen. Auf diese Weise tragen die germanistischen Studien an der UBA dazu bei, die reichhaltigen Literatur- und Gesellschaftstheorien aus dem deutschen Sprachbereich zu vermitteln. Es trifft sich günstig, dass in der Arbeit Veddas, aber auch in der seines *profesor adjunto* Marcelo Burello und anderer Mitarbeiter, die deutschen Theorien von der Germanistik aus in Perspektive mit den amerikanischen, englischen, französischen und russischen Entwicklungen gebracht werden.

Jede der Universitäten im Inneren Argentiniens, an denen zur Zeit das Fach Deutschsprachige Literatur gelehrt wird, hat ein eigenes Profil entwickelt. In allen sieht man aber, dass die deutschsprachigen Literaturen in erster Linie nicht als Nationalliteraturen, sondern im Hinblick auf das eigene Umfeld studiert werden. Hierbei zeichnet sich ab, dass bei einigen der Germanisten, wie Garnica und Giovannini, das Zentrum der Aufmerksamkeit das eigene Land, die in Argentinien produzierte Literatur, gegebenenfalls die deutschsprachige Argentinienliteratur, bildet. Dagegen öffnen die scheinbar einengenden Genderstudien, wie sie Saxe betreibt, und die vielfältigen Theorieansätze an der UBA neuerlich den Ausblick auf die Weltliteratur.

## Literatur

- Buchbinder, Pablo (2010): *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bujaldón de Esteves, Lila (2003): Exil und Germanistik in Argentinien. In: Wiesinger et al. (Hg.): *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*. Bd. 11. Bern: Peter Lang, 285-290.
- Bujaldón de Esteves, Lila (2005): Mauricio Nirenstein y los primeros estudios de Literatura Alemana en la Universidad de Buenos Aires. In: *Anuario Argentino de Germanística* 1, 25-36.
- Bujaldón de Esteves, Lila (2006): *Historia de la Germanística Argentina*. Buenos Aires: AAG.
- Bujaldón de Esteves, Lila (2007): Exil und Vermittlung deutscher Kultur. Der Fall der spanischen exilierten Gelehrten in den argentinischen Universitäten ab 1939. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 82, 87-94.
- Bujaldón de Esteves, Lila (2015): Wege der lateinamerikanischen Germanistik. In: *Ibero-amerikanisches Jahrbuch für Germanistik* 9, 171-188.
- Cohen de Chervonagura, Elisa; Lupprich, Edith (2014): Representaciones y beneficencia. Mujeres alemanas y judías en Argentina, siglo XX. In: *Diálogos Latinoamericanos* 23, 184-200
- Conti, Jorge (2009): *Lux Indeficiens. Crónica para la historia de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Finocchio, Silvia (Hg.) (2001): *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ediciones Al Margen/Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Galle, Helmut (2002): „Germanistik“ in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte. In: Roggausch, Werner (Hg.): *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela*. Bonn: DAAD, 213-234.
- Garnica de Bertona, Claudia (2016): *Literatura en Alemán de Migrantes y Viajeros a la Argentina (1870–1970)*. Madrid: Publicia.
- König, Christoph; Müller, Hans-Harald; Röcke, Werner (Hg.) (2000): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik in Porträts*. Berlin: De Gruyter.

- Krohn, Patrick; Von zur Mühlen, G. P.; Wincker, Lutz (Hg.) (1998): *Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933-1945*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Lütge, Wilhelm; Körner, Karl Werner; Hoffmann, Werner; Klingenfuss, Karl (1981): *Deutsche in Argentinien*. Buenos Aires: Alemann.
- Moser, Karolin (2010): Germanistik in Lateinamerika (Argentinien): Zwischen Überlebenskampf und neuen Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 43, 1, 22-30.
- Rohland de Langbehn, Regula; Holzner, Johann; Arlt, Herbert (Hg.) (1998): *Jura Soyfer* 7, 3 (Sondernummer über argentinische Germanisten und österreichische Literatur).
- Rohland de Langbehn, Regula; Bujaldón de Esteves, Lila (1998): Was bedeutet ‚Germanistik‘ in Argentinien? In: *Jura Soyfer* 7, 3, 3-4.
- Rohland, Regula; Vedda, Miguel (2004): *Teoría de la Tragedia en Alemania 1700-1850*. (Antologie mit Übersetzungen). Hg. v. Vedda, Miguel. Madrid: Gredos.
- Schmitz, Walter (Hg.) (1994): *Modernisierung oder Überfremdung? Zur Wirkung deutscher Exilanten in der Germanistik der Aufnahmeländer*. Stuttgart: Metzler.
- Schwartzstein, Dora (2001): *Entre Franco y Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en la Argentina*. Barcelona: Crítica.
- Unsel, Kerstin (2009). *Werner Bock – Ein deutscher Literat am Río de La Plata*. Heidelberg: Winter.



## **ProfessorInnen für deutschsprachige Literatur an *Letras*-Abteilungen argentinischer Universitäten**

*Regula Rohland de Langbehn, Lila Bujaldón de Esteves, Facundo Saxe, María Ester Vázquez, Adriana Massa, María Sol Pérez Corti & Marcelo G. Burrello*

Stand 19.01.2021.<sup>1</sup>

### **Albrecht, Hellmuth Friedrich Gustav (1901–1965)**

Albrecht wurde 1901 in Leipzig geboren und starb 1965 in Tucumán. Er studierte Rechts- und Staatswissenschaften, Geschichte, Germanistik und neuere Sprachen in Leipzig und promovierte dort im Jahr 1935. Von 1936 bis 1946 lehrte er Deutsch an der Institución Cultural Argentino-Germana in Buenos Aires. Er arbeitete am Instituto de Estudios Germánicos der Universidad de Buenos Aires (UBA) und gab einige Bände der *Antología Alemana* heraus. Von 1947 bis 1963 war er Professor für Deutsche Literatur an der Universidad Nacional de Tucumán und leitete dort 1949–1952 das Institut für Neuere Sprachen. Er schrieb Gedichte und widmete sich der deutschen Literaturgeschichte, vor allem des Mittelalters und des Barocks. Mit Unterstützung der Universität Tucumán veröffentlichte er mehrere Bände zur Geschichte der deutschsprachigen Literatur auf Spanisch.

---

<sup>1</sup> Eine allgemeine Bibliographie über die GermanistInnen steht am Ende des Verzeichnisses, hiervon grundlegend und immer wieder zitiert: Bujaldón 2003, Bujaldón 2006. Einige der Personen, insbesondere Alfred Cahn, Werner Hoffmann und Gerhard Moldenhauer, sind aus verschiedenen Gründen mehrfach in der Sekundärliteratur behandelt worden, deshalb nimmt in diesem Artikel ihre Gestalt größeren Raum ein, ohne dass damit ein Werturteil verbunden wäre. Ein Register argentinischer GermanistInnen stellte vor dreißig Jahren Nicolás J. Dornheim (1990) zusammen.

Seine Artikel und Übersetzungen erschienen meist in der in Tucumán veröffentlichten Zeitschrift *Humanitas*.

**Literatur:** Albrecht, Hellmuth (1943): *La literatura alemana desde sus orígenes hasta el siglo XIX. Una selección*. Buenos Aires: Publicaciones de la Institución Cultural Argentino-Germana. (1954-1958): *Tendencias en la literatura alemana desde el naturalismo hasta nuestros días*. 3 Bde. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón (2003: 15f.).

*Lila Bujaldón de Esteves*

## **Ballin, Günther (1909–1982)**

Günther Ballin studierte von 1927 bis 1932 Geschichte und Germanistik an der Friedrich-Wilhelm-Universität seiner Heimatstadt Berlin. Nach seiner Promotion 1932 nahm Ballin das Studium an der Lehranstalt für die Wissenschaft des Judentums auf. Sein besonderes Interesse an der Problematik der Jugendlichen ist auf seine Mitarbeit in der Jungenschaft Schwarzes Fähnlein zurückzuführen, die versuchte, die deutsche Identität ihrer assimilierten jüdischen Mitglieder zu stärken. Der 1932 gegründete Jugendbund wurde 1934 von der nationalsozialistischen Regierung aufgelöst.

1939 kam Ballin mit einem Touristenvisum nach Argentinien und blieb dort bis zu seinem Lebensende. In Buenos Aires wurde er als Kanzelredner in vielen jüdischen Gemeinden bekannt und war als Lehrer an der Pestalozzi-Schule tätig, die 1934 von politisch und rassistisch verfolgten Einwanderern gegründet worden war. In den Anfangsjahren veröffentlichte er Gedichte und Erzählungen im *Argentinischen Tageblatt* und in der *Jüdischen Wochenschau*. 1945 erschien sein autobiographischer Roman *Zwischen Gestern und Morgen* im Exilverlag Cosmopolita. In seinen Memoiren erzählt er von seiner Berliner Kindheit und dem jüdisch-sozialistischen Umfeld.

1956 wurde Günther Ballin Professor (*profesor adjunto*) für Deutsche Literatur an der Universidad de Buenos Aires (UBA). Er schrieb in diesen Jahren für mehrere Zeitungen über die im Exil entstandenen Romane Lion Feuchtwangers, Erich Maria Remarques, Hermann Kestens und Thomas Manns und hinterließ Abhandlungen über die Geschichte der deutschsprachigen Juden in Argentinien.

**Literatur:** Ballin, Günther (1945): *Zwischen Gestern und Morgen*. Buenos Aires: Cosmopolita. (1961): Sobre el Dr. Faustus de Thomas Mann. In: *La Biblioteca IX* 2da. Época, 5, 95-112. (1958): La novela en la literatura alemana moderna. In: *Cursos y Conferencias VIII*, 283, 27, 285-301.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón (2003: 82f. und 2006: 158-171).

*Lila Bujaldón de Esteves*



## Brugger, Ilse (1908–1995)

Eine der profiliertesten Figuren der argentinischen Germanistik war Ilse Teresa Masbach de Brugger (geb. Masbach). Sie war in Berlin-Wilmersdorf geboren und ihre Emigration 1938 führte sie nach Argentinien. Sie hatte an der Universität Innsbruck mit einer Arbeit über *Das Todesproblem bei Rainer Maria Rilke* (1930) promoviert, die dann in Buenos Aires publiziert wurde (Brugger 1944). Lila Bujaldón de Esteves schreibt über sie:

1938 kam die dreißigjährige Schriftstellerin und Germanistin Ilse Brugger mit ihrem Ehemann und ihrem jüdischen Vater nach Buenos Aires. Ihr Ausschluss aus der Reichsschrifttumskammer im Jahr 1935 hatte ihre Arbeitschancen in Deutschland zerstört.

Ab 1941 arbeitete sie am Instituto de Estudios Germánicos der Philosophischen Fakultät der Universität Buenos Aires. Ilse Brugger ist Generationengenossin von Liselotte Blumenthal und Käthe Hamburger und gehört so zur ersten Generation der deutschsprachigen Literaturwissenschaftlerinnen (vgl. Bujaldón 2006: 187).

Die Leistungen Ilse Bruggers sind im Rahmen der argentinischen Germanistik bisher unerreicht: Ihre Bücher über das deutsche Theater zählen bis heute zu der kanonischen Bibliographie der Lehrprogramme an den argentinischen und manchen spanischen Universitäten. Ihre Übersetzungen von Friedrich Hebbel und Hugo von Hofmannsthal gehören noch jetzt zum Theaterrepertoire spanischsprachiger Bühnen. Auch bei der Gründung des argentinischen und des lateinamerikanischen Germanistenverbands spielte Ilse Brugger eine wichtige Rolle (ebd.).

Ilse Brugger wurde 1950 als Argentinierin eingebürgert. Sie lebte noch in einer Zeit, in der es für Frauen schwierig war, in höhere akademische Ämter vorzudringen, und ist damit eine Vorläuferin dieser Entwicklung an den argentinischen Hochschulen.<sup>2</sup> Ihre wissenschaftliche Laufbahn hat sich vor allem an den Universitäten von Buenos Aires (UBA) und La Plata (UNLP) abgespielt. An der UBA hat sie am Instituto de Estudios Germánicos und an seinen verschiedenen Publikationen mitgearbeitet, hierzu gehört vor allem die Sammlung deutscher Texte in Übersetzung *Antología Alemana* (Bujaldón 2006: 190f.). 1941 bis 1949 war sie Assistentin am Instituto de Estudios Germánicos der Universität Buenos Aires und von 1949 bis 1954 *profesora adjunta* für Deutsche und Englische Literatur an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät (Facultad de Filosofía y Letras) der UBA (vgl. Garnica 2016: 119). An der UBA hatte sie 1954 bis 1966 die Professur für Englische und Nordamerikanische Literatur inne. Von 1952 bis 1966 lehrte Frau Brugger darüber hinaus die Fächer Deutsche und Englische Literatur am Lehrerbildungsinstitut

---

<sup>2</sup> Lila Bujaldón de Esteves merkt an, dass Frau Brugger in den 1950er Jahren ihren Universitätstitel für gültig erklären lassen musste, „dieser Überprüfung waren die anderen aus Deutschland gekommenen Kollegen nicht ausgesetzt“ (2006: 190). Cohen de Chervonagura und Lupprich nennen Ilse Brugger ein Beispiel für „die wenigen Fälle von herausragenden Frauen, die sich unabhängig von einem männlichen Lehrer entwickelt haben“ (2014: 193).

Instituto Nacional del Profesorado Secundario (später „Joaquín V. González“ genannt) in Buenos Aires. 1957 bis zu ihrer Pensionierung 1966 hatte Ilse Brugger die Professur für Deutsche Literatur an der Universidad Nacional de La Plata (UNLP) inne und leitete auch das Institut für Fremdsprachige Literaturen (Instituto de Literaturas Extranjeras). Weiterhin hatte sie von 1965 bis 1970 eine Professur für Deutsche Literatur an der Katholischen Universität (Universidad Católica Argentina), einer Privatuniversität in Buenos Aires, und war von 1967 bis 1970 an dieser Universität Direktorin des Bibliographischen Zentrums für Deutsche Literatur. In den Jahren von 1956 bis 1965 hat sie am argentinischen Radio Nacional Programme zur Verbreitung der deutschen Kultur in Argentinien ausgearbeitet.

An der Universität La Plata hat Frau Brugger die Germanistik erst richtig entwickelt. Unter ihren wissenschaftlichen Nachfolgerinnen finden sich María Esther Mangariello und María Luisa Punte. In ihren zahlreichen germanistischen Publikationen findet sich keine Spur von den besonderen Merkmalen, die die Exilgermanistik kennzeichnen (z.B. das Interesse an deutschen Schriftstellern jüdischer Abstammung und an dem Phänomen des Exils), was als Mechanismus der Überadaptation interpretiert werden kann (vgl. Bujaldón 2006: 188).

1968 wurde Frau Brugger die Große Bronzeplakette der Hebbelgesellschaft und 1978 das Verdienstkreuz erster Klasse der Bundesrepublik verliehen (vgl. Garnica 2016: 119f.).

**Literatur:** Brugger, Ilse (1944): *El problema de la muerte en Rainer Maria Rilke*. Buenos Aires: Instituto de Estudios Germánicos. (1959): *Teatro alemán expresionista*. Buenos Aires: La Mandrágora. (1961): *Teatro alemán del siglo XX*. Buenos Aires: Nueva Visión. (1965): *La temática fáustica en la literatura universal*. La Plata: Universidad de La Plata. (1968): *La edad de Goethe y Schiller*. Capítulo Universal n° 6. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Grillparzer, Franz (1960): *Medea*. Üb. Ilse Brugger. La Plata: Universidad de La Plata. Hofmannsthal, Hugo von (1969): *Cada Cual*. Üb. Ilse Brugger. Buenos Aires: Institución Cultural Argentino-Germana.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón (2003: 283f. und 2006: 187-197, 233-237). Cohen de Chervonagura, Elisa; Luppich, Edith (2014). Representaciones y beneficencia. Mujeres alemanas y judías en Argentina, siglo XX. In: *Diálogos Latinoamericanos* 15, 23, 184-200.

*Facundo Saxe*

## **Bujaldón de Esteves, Lila (\* 1950)**

Lila Bujaldón hat *Letras* an der Universidad Nacional de Cuyo in Mendoza studiert. Danach erwarb sie ein DAAD Stipendium, um in Tübingen Seminare auf dem Gebiet der Exil-Germanistik und Komparatistik zu belegen. Ihre Laufbahn begann im Jahr 1981 als Dozentin an der Abteilung für deutschsprachige Literatur der Universidad Nacional de Cuyo in Mendoza. Seit 2007 besetzt sie dort als Nachfolgerin von Nicolás Dornheim die Professorenstelle. Als Dornheim im Jahr 2004 verstarb, hatte sie bereits die Leitung des Zentrums für Vergleichende Literaturwis-

senschaft (Centro de Literatura Comparada) übernommen. Gleichzeitig ist sie als Forscherin für den Nationalen Wissenschaftsrat CONICET (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*) tätig.

Sowohl der Lehrstuhl (*cátedra*) für deutschsprachige Literatur als auch das Zentrum für Komparatistik verfügen über Spezialbibliotheken (*gabinetes*), welche von Dr. Bujaldón geleitet werden. Die Deutsch-Argentinische Bibliothek (Biblioteca Germano-Argentina) sammelt gezielt argentiniendeutsche Literatur, z.B. von Hans Tolten, Jovita Epp, Werner Hoffmann oder die Zeitschrift *Phoenix* (vgl. Garnica 2016). Auch der erstmals 1976 von Nicolás Dornheim herausgegebene *Boletín de Literatura Comparada* steht gegenwärtig unter der Leitung von Dr. Bujaldón.

Ihre umfangreiche Publikationsliste enthält Forschungen zum deutschen Exil in Argentinien (z.B. Bujaldón 1991), unter anderem zu fast unbekanntem deutsch-jüdischen Schriftstellern (vgl. Bujaldón 2011). Ein besonderes Interesse Lila Bujaldóns gilt den deutsch-argentinischen Kulturbeziehungen. Neben vergleichenden Arbeiten (z.B. zum Faustthema) hat sie kulturübergreifend über Maler, Reisende oder Schriftsteller gearbeitet. Unter ihren Veröffentlichungen befindet sich die aus ihrer Dissertation hervorgegangene Monographie über die Geschichte der argentinischen Germanistik (vgl. Bujaldón 2006). In dem von Christoph König 2003 herausgegebenen *Internationalen Germanistenlexikon* ist sie mit zehn Beiträgen zu in Argentinien tätigen Germanisten vertreten.

**Literatur:** Bujaldón de Esteves, Lila (1991): Wird die Fremde dritte Heimat? Probleme deutsch-jüdischer Exilschriftsteller in Argentinien. In: Iwasaki, Ejiro (Hg.): *Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses. Tokio 1990*. München: Iudicium Verlag. Bd. 8, 284-291. (2002): Páginas inéditas de Jorge Luis Borges. Una carta y una poesía dedicada a Kurt Heynicke testimonian el entusiasmo que sintió el joven escritor por el expresionismo alemán. *Humboldt* 136, 61-65. (2004): Wie Borges mit deutschen Expressionisten korrespondierte. Zu einem erstmals in Deutschland veröffentlichten Brief des Argentiniers an Kurt Heynicke. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, 54, 3, 345-352. (2007): Exil und Vermittlung deutscher Kultur. Der Fall der spanischen exilierten Gelehrten in den argentinischen Universitäten ab 1939. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Reihe A, 82, 87-94. (2010a): Rugendas y Robert Krause. Una amistad imprescindible. Incursión común a través de Los Andes y por la región de Cuyo (1837-1838). In: *Anuario Argentino de Germanística VI. Homenaje a Oscar E. Caeiro*, 181-190. Bujaldón de Esteves, Lila (2010b): La clínica del Doctor Mefistófeles de Alberto Gerchunoff. Otro texto faústico argentino en el siglo XX. In: Galle, Helmut; Mazzari, Marcus (Hg.): *Fausto e a América Latina*. São Paulo: Humanitas, 267-284. (2011): Hans Silber ensayista. In: *Estudios migratorios latinoamericanos* 25, 70, 231-240.

Regula Robland de Langbehn

## Burello, Marcelo G. (\* 1969)

Marcelo Burello hat an der Universidad de Buenos Aires (UBA) das *Letras*-Studium durchlaufen und wurde 2010 mit einer Arbeit zum Begriff der Autonomie in der deutschen Ästhetik promoviert. Er lehrt zurzeit als *profesor adjunto* am Lehrstuhl (*cátedra*) für Deutsche Literatur.

Seine Publikationsliste umfasst u.a. wissenschaftliche Monographien und literarische Bücher. Hinzu kommen eine Vielzahl an Buchkapiteln, Artikeln und Übersetzungen, auch als Herausgeber. Somit ist Burello gegenwärtig einer der produktivsten Germanisten in Argentinien und sein Werk spiegelt die breitgestreuten Fachinteressen der argentinischen Literaturwissenschaft wider. Das Themenspektrum reicht von der Ästhetik der frühen deutschen Klassik bis hin zur Literatursoziologie und modernen Theorie (vgl. Burello 2017, 2018; Benjamin 2017). Des Weiteren schreibt er Einführungen in die Werke älterer Ästhetiker und Autoren (Nestroy, Goethe, Schiller, Freud, Zweig). Unter seinen Übersetzungen finden sich Stücke von Friedrich Maximilian Klingler, Christian Dietrich Grabbe und Johann Nepomuk Nestroy, aber auch Schriften von einflussreichen neueren Denkern, wie Peter Szondi, Jan Assmann, Alain Badiou, Jacques Rancière und Frederic Jameson.

Neben der Germanistik hat sich Burello auch auf Nordamerikanische Ästhetik und Literatur spezialisiert. Er hat im Jahr 2019 das Ausschreibungsverfahren als *profesor adjunto* für den Bereich Nordamerikanische Literatur an der UBA gewonnen, den er zurzeit leitet. Es zeichnet sich auf Grund seiner Verpflichtungen in anderen Schwerpunkten ab, dass dieser Wissenschaftler sich künftig weniger intensiv der deutschen Literatur widmen wird.

**Literatur:** Benjamin, Walter (2017): *Materiales para un autorretrato*. Üb. Marcelo Burello. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Burello, Marcelo G. (2011a): La estética hegeliana y sus malentendidos. In: Borovinsky, Tomas; Romandini, Ludueña, Fabián; Taub, Emmanuel (Hg.): *Posteridades del Hegelianismo. Continuadores, heterodoxos y disidentes de una filosofía política de la historia*. Buenos Aires: Teseo/Universidad de Belgrano, 33-48. (2011b): Un estudio patológico con forma épica. Lenz, de Georg Büchner. In: Vedda, Miguel (Hg.): *El realismo en la literatura alemana. Nuevas interpretaciones*. Buenos Aires: FfYL, UBA, 87-110. (2011c): La Shoá puesta en escena. El 'teatro documental' y las primeras representaciones del Holocausto en Alemania. In: *Revista de Estudios sobre Genocidio* 4, 5, 72-88. (2012): *Autonomía del arte y autonomía estética. Una genealogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (2017): La bella y pérfida Albión. Notas sobre la germanización de la estética británica en el siglo XVIII. In: *Boletín de Literatura Comparada* 42, 35-66. (2018): Karl Kraus, el pájaro de mal agüero que además ensucia el propio nido. In: Burello, Marcelo G. (Hg. u. Üb.): *Karl Kraus. Contra el periodismo*. Buenos Aires: 90 Intervenciones, 76-85.

## Cahn, Alfredo (1902–1975)

Alfredo Cahn wurde 1902 als Sohn einer jüdischen Familie in Zürich geboren. Nach dem Abitur begann er ein Studium der Germanistik an der Züricher Universität, unterbrach es aber bald und ging 1921 nach Barcelona. Diese Studienzeit als Philologe bildete seine einzige Ausbildung, führte aber dazu, dass er sich, nachdem er 1924 nach Argentinien gekommen war, in Buenos Aires als Literat betätigen konnte. Wegen seiner umfangreichen Arbeit als Übersetzer und Kritiker wurde Cahn 1957 die Möglichkeit geboten, als erster im Rang eines *profesor interino* (stellvertretenden Professors) am Lehrstuhl (*cátedra*) für Deutsche Literatur an der Philosophischen und Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universidad Nacional de Córdoba einzuweihen. Parallel zu dieser Aufgabe gründete er das Instituto de Lenguas Germánicas und lehrte auch französische Literatur.

Laut Caeiro (1985) hat Cahn durch die Kombination von Forschung und Lehre „einen besonderen Arbeitstyp im Umfeld der Universität Córdoba geschaffen“. Mit Publikationen von Vorlesungen, Vorträgen, Essays u.a. sowie *ad hoc*-Übersetzungen bereicherte er die Bibliographie von Lehrprogrammen und Vorlesungen.

Cahn hatte 1963 eine Ausschreibung seines Lehrstuhls gegen seinen hervorragenden Schüler Oscar Caeiro verloren. Damit ging seine Tätigkeit als Germanist jedoch keineswegs zu Ende. Er publizierte weiterhin bis 1973 über die Universitätspresse verschiedene Schriften, so z.B. eine Arbeit über seinen persönlichen Freund Stefan Zweig.

Mehr als 280 Bücher übersetzte er, unter anderem Werke von Thomas Mann, Emil Ludwig, Hermann Hesse, Paul Stefan, Georg Büchner und Jakob Wassermann; ebenso Schweizer Klassiker wie Conrad Ferdinand Meyer, Gottfried Keller, Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt. 29 Werke Zweigs hat er ins Spanische übertragen und stand ihm in den schwierigsten Momenten seines Exils zur Seite. Er war sein literarischer Agent für ganz Südamerika. In dem internationalen Kolloquium „*Stefan Zweig y la literatura del exilio*“ (Buenos Aires, November 1992) wurde die Figur Cahns als Teil der argentinischen Germanistik gewürdigt (vgl. Rohland 1994 und Cartolano 1994).

Cahns Buch *Cuentistas de la Alemania libre* (1936) ist eine frühe Anthologie, von ihm übersetzt und herausgegeben, mit Illustrationen des Exilgrafikers Clément Moreau (1903–1988) (vgl. Bujaldón 2014). Hier kommen deutsche Zeitgenossen zur Sprache, die sich der in der deutschen und argentinischen Presse vorherrschenden Kriegshetze offen widersetzen. Sein Aufsatz *Autores sin patria* (1939) ist ein „früher Versuch“, die deutsche Literatur „von Buenos Aires aus als globalen Prozess zu verstehen“ (Dornheim 1988-1990: 276). Seine kriegsfeindliche und antitotalitäre Haltung bezeugt Cahns Buch *Un pueblo perdió su norte. Cuatro siglos de lucha infructuosa del espíritu contra la barbarie alemana* (1941).

Alfredo Cahn starb 1975 in Río Ceballos, wo er den Mittelpunkt eines regen künstlerischen und kulturellen Lebens gebildet hatte. Er war einer der wichtigen Vermittler und Verbreiter der deutschsprachigen Literatur in Argentinien.

**Literatur:** Cahn, Alfredo (1939): Autores sin patria. *Revista Claridad* 340. (1964): *A partir de Heliand. Contribución a la Historia de las Letras*. Córdoba: UNC. (1961). *Literaturas Germánicas*. Buenos Aires: Fabril Editora. (1960): *Goethe, Schiller y la época romántica*. Buenos Aires: Ed. Nova. (1994): Carta-Informe de Alfredo Cahn a Friederike Zweig (6 de mayo de 1944). Üb. Ana María Cartolano. In: *Boletín de Literatura Comparada* (BLC) XIX, 183-195.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón de Esteves, Lila (2013): Erzählung und Zeichenstift gegen den Nazismus. Eine Anthologie aus dem Jahre 1936. In: Díaz Pérez, Olivia C.; Gräfe, Florian; Renner, Rolf G. (Hg.): *Transformationen: Intermedialität und Alterität, Migration und Emigration. Tendenzen der deutschsprachigen Literatur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 379-393. Caeiro, Oscar (1985): Alfredo Cahn: la docencia. In: *La Voz del Interior*, Suplemento Cultural, 14. Juli 1985, 4-5. Dornheim, Nicolás J.: (1988-1990). Las letras alemanas en la revista porteña *Claridad* (1926-1941). In: *Boletín de Literatura Comparada* 13-15, 265-277. Rohland, Regula (1993): Correspondencias desconocidas entre California y Buenos Aires: Heinrich Mann y Alfred Döblin, corresponsales de Alfredo Cahn. In: Costa Picazo, Rolando (Hg.): *Estados Unidos y América Latina. Relaciones interculturales. Problemas de la contemporaneidad. El pasado visto desde lo contemporáneo. XXVI Jornadas de la Asociación Argentina de Estudios Americanos*. Buenos Aires, 54-62. Rohland de Langbehn, Regula (2003): Alfredo Cahn. In: König, Christoph (Hg.) *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950*. Berlin/New York: de Gruyter, Band I, 308f. Vázquez, María Ester (2019): Stefan Zweig, Alfredo Cahn y la traducción perfecta. In: *XVII Jornadas de Literatura en Lengua Alemana. Reencuentros con la literatura alemana. 30 años de la caída del muro de Berlín: 100 años de la Bauhaus*. Online: <https://bdigital.uncu.edu.ar/13596>, 344-360 (Stand 19.01.2021).

María Ester Vázquez

## Caeiro, Oscar (1937–2020)

Geboren wurde Oscar Caeiro 1937 im argentinischen Córdoba. Er erwarb den akademischen Abschluss *Licenciado en Letras* an der dortigen Staatsuniversität und wurde 1967 mit einer Dissertation zum erzählenden und dramatischen Werk Reinhold Schneiders zum Doktor im Bereich Moderne Literatur promoviert. Professor Caeiro starb als Emeritus der Staatsuniversität Córdoba am 25. November 2020.

1968 übernahm er die Professur für Deutsche Literatur an der Universität seiner Heimatstadt und hatte diese bis 2007 inne. In diesem Rahmen erteilte er auch ein Seminar für Übersetzung aus dem Deutschen. Seit 1993 war er korrespondierendes Mitglied der Argentinischen Akademie für Literatur und Sprachwissenschaften (Academia Argentina de Letras).

Neben der akademischen Lehre und Forschung ist Caeiro als Essayist, Übersetzer und Schriftsteller bekannt geworden. Er hat sich in seiner ausgedehnten Tätigkeit vor allem mit der deutschsprachigen Literatur beschäftigt. Dies geht deutlich hervor aus der breitgestreuten Themenliste seiner Bücher und wissenschaftlichen Beiträge in Sammelbänden, die u.a. Autoren wie Goethe, Schiller, Novalis, Thomas Mann, Hermann Hesse, Nietzsche, Schopenhauer, Joseph Roth, Stefan

Zweig, Elias Canetti, Bertolt Brecht, Heinrich Böll, Else Lasker-Schüler oder Günter Grass umfasst.

Unter seinen literaturwissenschaftlichen Schriften nehmen Arbeiten zu Reinhold Schneider und Franz Kafka einen wichtigen Platz ein. Das 1979 von Hartmut Binder herausgegebene *Kafka-Handbuch*, das der Geschichte der Kafka-Rezeption in der hispanischen Welt gewidmet ist, enthält einen Beitrag von ihm. Caeiros langjährige Untersuchungen des kafkaschen Werks dürften ihn als besten Kafka-Kenner Argentiniens ausweisen. Auch wundert es nicht, dass eine gewisse Themen- und Stilverwandtschaft zu Kafka im Erzählwerk Caeiros sichtbar wird.

Die pädagogische Seite seiner Tätigkeit drückt sich in *Temas de literatura alemana* (1999) aus. In diesem Werk, das eigentlich ein Handbuch zur deutschsprachigen Literatur ist, sucht Caeiro nicht nur zu dieser Literatur „einen Zugang zu öffnen, vielleicht ein Interesse oder eine Sympathie dafür zu erwecken“, sondern auch „Information über sie bereitzustellen, die wichtigsten Werke im Umriss [...] und gewisse Meinungen der Fachliteratur darzustellen“ (Caeiro 1999: 13). Dieser Ansatz macht es zu einem grundlegenden Nachschlagewerk.

Auch die argentinische Literatur, vor allem die seiner Heimatprovinz Córdoba, hat ihn sehr interessiert. Hier sollen seine Studien zu den Autoren José Luis de Tejada, Borges, Martínez Estrada und anderen mehr erwähnt werden. Seine Rolle als Komparatist muss ebenfalls hervorgehoben werden. Caeiro hatte das Bestreben, Brücken zwischen den Literaturen und Bildungswelten zu bauen. Sein Band *Literatura argentina comparada* (2015) enthält eine Reihe von kritischen Texten, die zwischen 1969 und 2011 geschrieben wurden, in denen er sich mit der Rezeption von spanischen und deutschen Werken und AutorInnen in der argentinischen Literatur beschäftigt. Es gelingt Caeiro hier in einem grundlegenden kritischen Werk, die Literatur der Provinz Córdoba sowohl in ihrer Eigenständigkeit als auch in ihrem rezeptiven Verhältnis zu den deutschen AutorInnen zu erkennen.

Dr. Caeiro hat mit seinen Übersetzungen dem argentinischen Lesepublikum vielerlei Werke deutschsprachiger AutorInnen zugänglich gemacht: von Goethe, Rilke, Schopenhauer und Nietzsche über Lasker-Schüler bis hin zu Max Scheler und selbstverständlich Kafka.

Eine weitere Facette seines Schaffens, die eng mit den anderen zusammenhängt, ist das schöpferische Schreiben. Seine ersten Publikationen im Kulturanhang der Cordobeser Zeitung *La voz del Interior* stammen aus den 1960er Jahren, einige seiner Erzählungen gewannen später Preise bei Literaturwettbewerben. Im Laufe der Jahrzehnte hat er, wenngleich mit Unterbrechungen, immer wieder Erzählungen und kurze Prosastücke veröffentlicht. 2008 brachte er den Roman *Viaje al poema* heraus, 2012 den Erzählband *El tajamar de Carvalho* und 2014 die Romane *Memento* und *Noche de insomnio*.

Auch jenseits der universitären Germanistik leistete er einen bedeutenden Beitrag zur Bekanntmachung der deutschsprachigen Literatur in Form von zahlreichen Vorträgen am Goethe-Institut Córdoba und anderen Institutionen, sowie mit Artikeln und Rezensionen in Zeitschriften und Zeitungen.

**Literatur:** Caeiro, Oscar (1970): *La obra narrativa de Reinhold Schneider*. Córdoba: UNC, Dirección General de Publicaciones. (1979): Geschichte der Kafka-Rezeption in der hispanischen Welt. In: Binder, Hartmut (Hg.): *Kafka-Handbuch*. Stuttgart: Kröner Verlag, Band 2. (2003): *Franz Kafka, Kafka y sus consecuencias*. Córdoba: Alción Editora. (1999): *Temas de literatura alemana*. Córdoba: Alción Editora. (2013): *Leer a Kafka. El hombre de las mil angustias*. Buenos Aires: Editorial Quadrata. (2015): *Literatura argentina comparada*. Córdoba: Alción Editora.

**Sekundärliteratur:** Asociación Argentina de Germanistas (Hg.) (2010): *Anuario Argentino de Germanística VI. Homenaje a Oscar E. Caeiro*. Massa, Adriana (2010): A Propósito de Oscar Caeiro. *Anuario Argentino de Germanística VI. Homenaje a Oscar E. Caeiro.*, 13-18.

*Adriana Massa*

## Dornheim, Alfred (1909–1969)

Alfred Dornheim studierte in seiner Geburtsstadt Hamburg und in Paris Romani-sche Sprachwissenschaft, Anglistik, Germanistik, Nationalökonomie und andere Fächer. 1935 promovierte er bei Fritz Krüger in Romanischer Philologie. Dann ging er als Deutschlehrer nach Spanien und später nach München an die Deutsche Akademie, einer Vorgängerinstitution des Goethe-Instituts. 1937 wanderte er nach Argentinien aus. Bis 1940 erteilte er Deutschkurse am argentinisch-deutschen Kulturinstitut Institución Cultural Argentino-Germana in Buenos Aires, nachfolgend an der Fremdsprachenabteilung der Universidad Nacional de Cuyo in Mendoza. 1943 wurde er dort an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät zum Direktor des Instituts für Germanistik (Instituto de Estudios Germánicos) ernannt. In den 1950er Jahren entstand im Zuge der Gründung des Instituts für Moderne Literaturen (Instituto de Literaturas Modernas) ein ausschließlich der deutschsprachigen (damals „deutschen“) Literatur gewidmeter Unterbereich.

Prof. Dornheim beteiligte sich 1949 an der Gründung der argentinischen Goethe-Gesellschaft, die ihren Sitz in Mendoza hat, und war viele Jahre lang ihr Sekretär. 1951 gehörte er zu den Gründungsmitgliedern der IVG (Internationale Vereinigung für Germanistik) und wurde zu Gastvorlesungen an deutsche Universitäten eingeladen. Von 1960 bis 1966 war er der Leiter des Instituts für deutsche Kultur in der Region Cuyo (Instituto Cuyano de Cultura Alemana), das ausschließlich die Sprachlehre des Deutschen zum Ziel hatte. Mitte der 1960er Jahre war er eines der Gründungsmitglieder des Lateinamerikanischen Germanistenverbands ALEG (Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos). 1966 und 1967 lehrte er darüber hinaus Germanistik an der Staatsuniversität Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba).

Von 1942 bis 1968 brachte Dornheim eine germanistische Zeitschrift heraus, die zuerst den Namen *Boletín Bibliográfico* trug und später *Boletín de Estudios Germánicos* hieß (parallel zu einer Zeitschrift, die unter ähnlichem Namen an der Universität Buenos Aires herauskam). Seine Forschungsthemen waren vor allem



Goethe, die Geschichte der mythologischen Motive und zeitgenössische Lyrik. Darüber hinaus übersetzte er Werke von Friedrich Schiller, Ernst Wiechert, Detlev von Liliencron und Adalbert von Chamisso.

**Literatur:** Dornheim, Alfredo (1949): El humanismo goetheano en la literatura contemporánea. In: *Tomo homenaje a Goethe 1949*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 201-218. (1952): Goethes ‚Mignon‘ und Thomas Manns ‚Echo‘, Zwei Formen des ‚göttlichen Kindes‘ im deutschen Roman. In: *Euphorion* 46, 3/4, 315-220. (1958): *Vom Sein der Welt. Beiträge zur mythologischen Literaturgeschichte von Goethe bis zur Gegenwart*. Mendoza: Sociedad Goetheana Argentina. (1967): Germanistik in Argentinien. In: *Colloquia Germanica* 3, 310-318. (1969): *La literatura alemana: La transición al realismo*. Buenos Aires: Capítulo Universal, 19.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón (2003: Band I, 399f.).

*Lila Bujaldón de Esteves*

## Dornheim, Nicolás Jorge (1938–2004)

Als sein Vater gestorben war, übernahm Nicolás Jorge Dornheim 1969 die Professur für Deutsche Literatur an der Universidad Nacional de Cuyo in Mendoza, deren Namen er später zu Deutsche und Österreichische Literatur erweiterte. Er hatte diese bis zu seinem Tod 2004 inne.

Nicolás Dornheim wurde 1938 in Buenos Aires geboren, lebte dann aber in Mendoza. Dort erwarb er 1962 die Lehrbefähigung für Literatur und Sprachwissenschaften (*profesor en Letras*) an der Philosophisch-Geisteswissenschaftlichen Fakultät. Anschließend studierte er Germanistik und Hispanistik an der Universität München und wurde unter Leitung von Helmut Motekat 1969 mit einer Dissertation zur Lyrik Hermann Hesses promoviert.

Später unterrichtete er deutsche Sprache am Deutschen Kulturinstitut der Region Cuyo, am Goethe-Institut in Mendoza und an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät (Facultad de Filosofía y Letras) der Staatsuniversität. 1976 gründete er an derselben Fakultät das Zentrum für Komparatistik (Centro de Literatura Comparada), das heute nach ihm heißt und der Forschung gewidmet ist. Ihm ist zu verdanken, dass die Vergleichende Literaturwissenschaft 1999 als eigenständiges Studienfach aufgenommen wurde. Er selbst war der erste, der das neue Fach lehrte.

Nicolás Dornheim editierte mehrere Nummern des *Boletín de Estudios Germánicos* (1970, 1972), der *Revista de Literaturas Modernas* (1978, 1981) und war 1976–2002 verantwortlich für das *Boletín de Literatura Comparada*.

Er war Gründungsmitglied des Argentinischen Germanistenverbands (Asociación Argentina de Germanistas, 1989) und des Argentinischen Komparatistenverbands (Asociación Argentina de Estudios Comparados, 1992), fungierte als Präsident beider Vereine und organisierte mehrfach die biennialen Tagungen dieser Vereine. 1991 organisierte er als Vizepräsident des Lateinamerikanischen Germanistenverbands (ALEG) einen seiner Kongresse. Er war auch Mitglied der Interna-

tionalen Vereinigung für Germanistik (IVG) und des Internationalen Vereins für vergleichende Literaturwissenschaft (ICLA, AILC).

**Literatur:** Dornheim, Nicolás J. (1988-1990): Las letras alemanas en la revista porteña *Claridad* (1926-1941). In: *Boletín de Literatura Comparada* XIII-XV, 265-277. Dornheim, Nicolás J. (1994): El epistolario argentino de Stefan Zweig. Cartas a Alfredo Cahn 1928-1942. In: *Actas Coloquio Internacional 'Stefan Zweig y la Literatura de exilio'*. *Boletín de Literatura Comparada* XIX, 51-72.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón de Esteves, Lila; Rohland de Langbehn, Regula; Vedda, Miguel: (Hg.) (2014): *Anuario Argentino de Germanística* IX (2013-2014). *Trabajos escogidos de Nicolás Jorge Dornheim (1938-2004)*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Germanistas. Bujaldón de Esteves (2014): A manera de introducción y homenaje. In: Bujaldón de Esteves, Lila et al. (Hg.): *Anuario Argentino de Germanística* IX, 9-20.

*Lila Bujaldón de Esteves*

## Garnica de Bertona, Claudia Beatriz (\* 1963)

Claudia Garnica studierte spanische Sprache und Literatur (*Letras*) an der Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. 1991 wurde sie dort an der Abteilung für Moderne Literaturen als Assistentin angestellt und arbeitete sich bis zur Stellung des *profesor adjunto* hoch. 2020 übernahm sie von Frau Bujaldón den Lehrstuhl für deutschsprachige Literatur. Sie führte Sprachkurse des Deutschen an der geisteswissenschaftlichen Fakultät ein, die seit 2010 unter ihrer Regie stehen.

2014 wurde sie mit der Arbeit *Literatura en lengua alemana de migrantes y viajeros a la Argentina (1870-1970)* promoviert (vgl. Garnica 2016). Wichtig in ihrem Werdegang war der Einfluss von Nicolás Dornheim, mit dem sie als Assistentin zusammenarbeitete. Mit Dr. Bujaldón arbeitet sie auch im Zentrum für Komparatistik zusammen. Claudia Garnica begann mit Aufsätzen zur konkreten Poesie (z.B. Garnica 1998), hat sich aber später zunehmend auf das Thema der argentinien-deutschen Literatur spezialisiert, dem auch ihre Doktorarbeit gewidmet ist.

**Literatur:** Garnica de Bertona, Claudia (1998): Ernst Jandl en la teoría y en la práctica. In: *Actas de las Décimas Jornadas Universitarias de Literatura en Lengua Alemana. Desde la actualidad: en el año del bicentenario de Heinrich Heine, 1797-1997*. Córdoba: Comunicarte, 123-130. (2007): Auslandsdeutsche Literatur in Argentinien. In: Valentin, Jean-Marie (Hg.): *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses: Germanistik im Konflikt der Kulturen*. Band 6. Bern: Peter Lang, 95-103. (2011a): Die Romanschriftstellerin Livia Neumann. In: *Zwischenwelt. Exil in Argentinien*. Wien: Theodor Kramer Gesellschaft, 28, 3, 37-39. (2011b): Von Mitteleuropa bis zum Silberfluss: Die Reise der deutschen Auswanderer nach Argentinien. In: *Ibero-amerikanisches Jahrbuch für Germanistik* 4, 107-113. (2016): *Literatura en alemán de viajeros y migrantes a la Argentina (1870-1970). Un capítulo de las relaciones germanoargentinas*. Saarbrücken: Publicia.

*Regula Rohland de Langbehn*

## Giovannini, Gustavo (\* 1969)

Giovannini studierte an der Staatsuniversität seiner Geburtsstadt Córdoba und promovierte 2012 über Wandlungen des Fauststoffes in der deutschen und argentinischen Literatur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Giovannini 2012). 1997 begann er seine akademische Laufbahn als Assistent und seit 2009 ist er *profesor adjunto* an dem Lehrstuhl (*cátedra*) für Deutsche Literatur in Córdoba.

Er arbeitet zur deutschsprachigen und argentinischen Literatur, auch aus komparatistischer Perspektive. Fast ein Drittel seiner germanistischen Publikationen sind der Fausttradition gewidmet, die übrigen befassen sich mit verschiedenen Themen der deutschen Literatur und ihren Beziehungen zur argentinischen. Als Übersetzer ins Spanische hat er 2005 das *Puppenspiel vom Dr. Faustus* in der Ausgabe von Karl Simrock ediert (vgl. Anón 2005) und an Schillers Balladen mitgearbeitet (vgl. Rohland; Daniello 2006).

**Literatur:** Giovannini, Gustavo (2012): *Metamorfosis del mito fáustico en la literatura alemana y en la literatura argentina en la segunda mitad del siglo XX* Tesis de posgrado. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. E-book. (Hg.) (2005): *Doctor Juan Fausto. Pieza de teatro para títeres* (Ed. v. Karl Simrock). Üb. Gustavo Giovannini. Córdoba: Universitas, FFyH, UNC.

*Regula Robland de Langbehn*

## Haas, Albert (1873–1930)

Haas studierte Philosophie, Nationalökonomie und Germanistik in Berlin, wo er 1896 promovierte. Nach verschiedenen akademischen und journalistischen Tätigkeiten wurde er 1919 von der Transozeanischen Nachrichtengesellschaft nach Argentinien entsandt, wo er bis zu seinem Tode 1930 blieb. Er versuchte in vielen Zeitungsartikeln dem deutschen Publikum Geschichte, Literatur und die wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklung Argentiniens nahezubringen. Auch leitete er in Argentinien (1921–1924) die Zeitschrift *Phoenix*, die deutsche Forschungen über das Gastland und Südamerika insgesamt verbreitete und die *Buenos Aires Handelszeitung*.

Im Jahr 1928 veranstaltete Albert Haas einen Vortragszyklus über die Geschichte der neueren deutschen Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universidad de Buenos Aires (UBA). In der Folge dieses Kurses wurde sein Lehrbuch *Historia de la literatura alemana* (1928) veröffentlicht. Auf diese Weise entstand im 20. Jahrhundert die erste auf Spanisch verfasste Geschichte der deutschen Literatur, die sofort unter den Studenten Verbreitung fand und in den wichtigsten einschlägigen akademischen Publikationen rezensiert wurde.

Albert Haas hinterließ eine lange Reihe journalistischer Arbeiten, die in Deutschland vor allem in der *Kölnischen Zeitung* und in Argentinien in der landessprachlichen und der deutschen Presse gedruckt wurden. Seine Themen umfassten Wirtschaft, Politik, Kultur und internationale Beziehungen Argentiniens in Bezug

auf deutsche Interessen. Zusätzlich arbeitete er als Wirtschaftsbeirat an der damaligen Deutschen Gesandtschaft, der Vorgängerin der Deutschen Botschaft in Buenos Aires, wo er für Einwanderungsfragen verantwortlich war.

**Literatur:** Haas, Albert (1928): *Historia de la literatura alemana*. Buenos Aires: Institución Cultural Argentino-Germana. (1929): Goethes Lehre vom Gesellschaftsleben. In: *Phoenix* XV, 3, 73-93. Haas, Albert; More, Federico (Hg. u. Üb.) (1924): *Flores de la poesía alemana*. Bd. 1. Buenos Aires: Editora Internacional.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón (2003: 645-648 und 2006: 79-112). Bujaldón de Esteves, Lila (1995): Albert Haas y su labor de intermediación cultural argentino-germana. In: Rohland de Langbehn, Regula; Mangariello, María Esther (Hg.): *De Franz Kafka a Thomas Bernhard*. IX *Jornadas de Literatura Alemana*. Buenos Aires: Univ. de Buenos Aires, 171-177.

*Lila Bujaldón de Esteves*

## Hoffmann, Werner (1907–1989)

Als Sonderfall kann die Geschichte Werner Hoffmanns betrachtet werden, der ein in Deutschland ausgebildeter Germanist war, jedoch nur einen Teil seiner Tätigkeit in Argentinien der Germanistik widmete. Er hat seit 1959 an der 1944 von den Jesuiten gegründeten Universidad del Salvador zur deutschen Literatur des Mittelalters und dann auch zur deutschen Literatur gelesen.

Hoffmann wurde 1907 in Strehlen, Schlesien, geboren und starb 1989 in Buenos Aires. Er studierte Germanistik in Heidelberg. 1929 promovierte er in Würzburg. Nach einem Aufenthalt in Spanien und später an der Deutschen Akademie in München kam Hoffmann 1934 nach Buenos Aires, wo er als entsandter Studienrat an der Goetheschule arbeitete. Diese Schule war die repräsentativste Schule der damaligen „Deutschen Kolonie“ in Buenos Aires. Die Kolonie war sehr konservativ ausgerichtet und stand ideologisch dem Nationalsozialismus nahe. Sie wurde 1945 nach Kriegsende (Argentinien hatte Deutschland Ende März 1945 den Krieg erklärt) enteignet und konnte erst mehrere Jahre danach langsam wieder aufgebaut werden. So musste Hoffmann ab 1945 einige Jahre lang sein Leben mit Privatkursen und Klavierspiel verdienen, um seine Familie durchzubringen. Hoffmann arbeitete auch als Theaterregisseur an der Goetheschule und mit einer eigenen Truppe, mit der er 1940 in Chile auf Tournee war. Sein Biograph Carlos A. Page sieht in Hoffmann einen Gegner des Nationalsozialismus, der wegen seines Unbehagens in Deutschland eine Arbeit möglichst weit fort suchte und der auf und nach der Überfahrt jüdischen Freunden geholfen habe. Letzteres ist gut möglich. Aber die langjährige Arbeit an der Goetheschule, die dem Nationalsozialismus nahestand, und die Aussagen einiger seiner literarischen Werke (Kelz 2011: 191-193) scheinen darauf hinzudeuten, dass sein Widerstand lau war. Auch seine spätere Teilnahme als Mitverfasser an dem Buch *Das Deutschtum in Argentinien* (1955) und an der zweiten Ausgabe *Die Deutschen in Argentinien* (1981) weist ihn eher als Traditionalisten denn als Widerständler aus.

Hoffmann arbeitete nach dem Zweiten Weltkrieg als Dozent an der Institución Cultural Argentino Germana, dem der Verbindung mit deutschen Hochschulen gewidmeten argentinisch-deutschen Kulturinstitut, das neben seiner akademischen Mitteltätigkeit in Buenos Aires Sprachkurse und thematische Kurse anbot. 1972 hat er eine Geschichte der Goetheschule veröffentlicht und ist außerdem Autor des ausgedehnten Argentinienkapitels in dem Buch Harmut Fröschles *Die Deutschen in Lateinamerika. Schicksal und Leistung* (1979: 40-145).

Zwei Bände mit Gedichten, einer mit Erzählungen, fünf Romane und drei Theaterstücke Hoffmanns haben unter den Werken der deutschargentinischen Literatur ihren Platz.

Als Germanist hat Hoffmann zwanzig Jahre lang an der Universidad del Salvador, einer Privatuniversität mit dem Schwerpunkt Theologie, gelehrt. Er wurde Ende 1959 für die neugegründete Professur zur Deutschen Literatur des Mittelalters verpflichtet, und wenig später waren die germanistischen Vorlesungen an dieser Universität in seinen Händen. Hoffmann war 1965 bis 1969 Leiter der Literaturabteilung dieser Universität, dann folgte er einer Einladung nach Puerto Rico und lehrte zwei Jahre lang an der dortigen Universität. 1971 kam er zurück nach Argentinien und arbeitete wieder an der Universidad del Salvador, bis er ab 1980 an einem Forschungsprojekt des Nationalen Wissenschaftsrats CONICET (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*) engagiert wurde, um die Übersetzung der Werke des Jesuitenpaters Anton Sepp (1655–1733) und später anderer historisch wertvoller Texte zu leiten. Als *profesor consulto* (Emeritus) unterrichtete Werner Hoffmann weiterhin zu Kafka an der Universidad del Salvador.

**Literatur:** Hoffmann, Werner (1930): *E. T. A. Hoffmann. Lebensgefühl und Weltanschauung*. Ohlau: Eschenhagen. (1966): *Clemens Brentano. Leben und Werk*. Bern/München: Franke. (1972): *Geschichte der Goetheschule*. Buenos Aires: Asociación Escolar Goethe. (1975): *Kafkas Aphorismen*. Bern/München: Franke. (1978): *Los aforismos de Kafka*. Mexiko: Fondo de Cultura Económica. (1979): Argentinien. In: Fröschle, Hartmut (Hg.): *Die Deutschen in Lateinamerika. Schicksal und Leistung*. Tübingen: Erdmann, 40-145.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón (2003: 777f.). Kelz, Robert (2011): El teatro y la concepción de lo nacional: el Deutsches Theater (Ney-Bühne). In: *Estudios Migratorios Latinoamericanos* 70, 177-194. Page, Carlos A. (2016): Werner Hoffmann (1907-1989) y su aporte a la historiografía guaraní-chiquitana. In: Duve, Thomas; Hensel, Silke; Mücke, Ulrich; Pieper, Renate; Potthast, Barbara (Hg.): *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas* 53, 329-351. Rega, Liliana (2019): Biblioteca, manuscritos, libros y música: la vida de Werner Hoffmann a través de su hijo. Entrevista a Miguel Hoffmann. In: *Huellas en papel. Publicación de la Biblioteca Histórica de la Universidad del Salvador* VIII, 12, o.S. Online: <https://p3.usal.edu.ar/> (Stand 19.01.2021).

*Regula Robland de Langbehn*

## Mangariello, María Esther (1938–2011)

María Esther Mangariello arbeitete von 1975 bis zu ihrer Pensionierung 2001 als *profesora adjunta*, später *titular* an dem Lehrstuhl für Deutschsprachige Literatur der Universidad Nacional de La Plata (UNLP) und als *profesora adjunta*, später *asociada* am Lehrstuhl für Deutsche Literatur der UBA. Sie war Studentin und Assistentin Ilse Bruggers und spezialisierte sich auf neue deutschsprachige Literatur. Ihre Doktorarbeit, die sie 2001 an der UNLP verteidigte, ist dem Existentialismus im Werk Max Frischs gewidmet (vgl. Mangariello 2002). Sie arbeitete auch als Professorin für deutschsprachige Literatur an der Universidad Católica Argentina und der Universidad del Salvador in Buenos Aires, sowie am Institut Juan N. Terrero in La Plata. Sie schrieb über Brecht, Frisch, Goethe, Hesse, Ibsen und Thomas Mann.

**Literatur:** Mangariello, María Esther (1972): El ansia de una vida auténtica y Latinoamérica en la obra de Max Frisch. In: *Boletín de Estudios Germánicos IX*, 217-232. (1975): *Polivalencia del espacio en ‚La muerte en Venecia‘*. In: Universidad Nacional de La Plata (Hg.): *Thomas Mann: 1875-1975 Homenaje en su centenario*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 179-168. (1991): Brecht in Argentinien. Zur Rezeption des Werkes von Bertolt Brecht in Argentinien. Begegnung mit dem ‚Fremden‘: Grenzen – Traditionen – Vergleiche. In: Iwasaki, Ejiro (Hg.): *Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses. Tokio 1990*. München: Iudicium Verlag, 364-374. (2002): *La problemática existencial en la obra de Max Frisch*. Buenos Aires: Geka. Mangariello, María Esther; Rohland de Langbehn, Regula (Hg.) (1995): *De Franz Kafka a Thomas Bernhard. IX Jornadas de literaturas alemanas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Mangariello, María Esther; Wamba Gaviña, Graciela (1977): La recepción de Hesse en Argentina. In: Universidad Nacional de La Plata (Hg.): *Hermann Hesse 1877-1977: Homenaje en su centenario*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 145-158.

Facundo Saxe

## Massa, Adriana (\* 1956)

Adriana Massa hat an der Universidad Nacional de Córdoba den Studiengang Letras Modernas durchlaufen und promovierte im Jahr 2000 mit einer Arbeit über die Amazonas-Trilogie von Alfred Döblin. Ihre Laufbahn am Lehrstuhl (*cátedra*) für Deutsche Literatur an der gleichen Universität begann 1979; sie wurde 2004 *profesora adjunta* und rückte 2008 auf die Stelle des ausscheidenden Professors (*profesor titular*) Oscar Caeiro. Sie entfaltet außerdem eine reiche Lehrtätigkeit als Professorin an der Deutschabteilung der Sprachenfakultät. An dem Lehrstuhl für Komparatistik leitet sie das Masterprogramm für Vergleichende Literaturwissenschaft.

Massa hat zusammen mit Fernando Pagés Larraya ein Buch über Paracelsus von Hohenheim verfasst (vgl. Pagés Larraya; Massa 2002) und außerdem mehrere Sammelpublikationen herausgegeben. Über vierzig Artikel von ihr sind in Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht, sie arbeitet mit breitem Spektrum über Kulturkontakte zwischen Lateinamerika und Deutschland, von Alexander

von Humboldt über Döblich bis zu südamerikanischen AutorInnen, die auf deutschsprachige reagieren und gehört zu den VermittlerInnen der neuen Literatur in deutscher Sprache (vgl. Massa 2011, 2014, 2016), wobei Sprachprobleme in den Mittelpunkt rücken (vgl. Massa 2019).

**Literatur:** Massa, Adriana (2010): Alexander von Humboldt ante Goethe. Proyección en la segunda parte de *Fausto*. In: Galle, Helmut; Mazzari, Marcus (Hg.): *Fausto e a America Latina*. São Paulo: Humanitas, 129-143. (2011): La construcción del yo autobiográfico en ‚Pelando la cebolla‘ de Günter Grass. In: Asociación Argentina de Germanistas (Hg.): *Anuario Argentino de Germanística* VII, 147-155. (2015): De la realidad a la ficción. La figura de Robert Walser en *Doctor Pasavento* de Vila-Matas. In: Cariello, Graciela et al. (Hg.): *Tramos y Tramas V: Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Rosario: Laborde Libros Editor, 331-336. (2016): La guerra de Irak y su configuración literaria en *Bambiland* de Elfriede Jelinek. In: *Anuario de Filología. Literatures contemporànies* 6, 133-144. (2017): Hamlet y su resignificación en la novela de Alfred Döblich. In: Cariello, Graciela et al. (Hg.): *Tramos y Tramas VI. Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Rosario: Laborde Libros Editor, 215-222. (2019): Die Sprache des Schreibens als Wahlsprache: Die Fälle von Italo Svevo und Elias Canetti. In: Hölter, Achim; Bachleitner, Norbert; Ferstl, Paul; Syrový, Daniel; Zocolo, Gianna (Hg.): *Die vielen Sprachen der Literaturwissenschaft*. Berlin: De Gruyter. Pagés Larraya, Fernando; Massa, Adriana (2002): *Liturgia lunar de la locura*. Córdoba: Editorial Comunicarte.

*Regula Robland de Langbehn*

## Modern, Rodolfo Enrique (1922–2016)

Modern ist in Buenos Aires geboren und gestorben. Er besuchte das berühmte Colegio Nacional Buenos Aires, wo er später auch lehrte. Modern studierte an der Universidad de Buenos Aires (UBA) gleichzeitig Recht und Literatur. Er promovierte in beiden Disziplinen, seine von Gerhard Moldenhauer betreute germanistische Dissertation hatte zum Thema die Natur im Werk Georg Büchners; sie wurde 1968 veröffentlicht.

Als Hochschullehrer arbeitete er zunächst an der Universidad Nacional de La Plata, dann auch an der Universidad Nacional de Litoral in Rosario, und schließlich wurde er *profesor titular* für Deutsche Literatur an der Universität Buenos Aires, an der er von 1969 bis 1987 lehrte. Er war dort auch der Leiter des Instituts für Deutsche Literatur. Er verfasste eine Reihe von Büchern auf Spanisch, die für das Studium an der Universität eingesetzt wurde, so eine kurze Geschichte der Deutschen Literatur (*Historia de la Literatura Alemana*, 1961), sowie zahlreiche umfassende Darstellungen zur deutschsprachigen erzählenden, lyrischen und dramatischen Literatur im 20. Jahrhundert. Er war für die Universität La Plata auch der Herausgeber von Gedenkschriften zu Friedrich Hölderlin, Georg Trakl, Hermann Hesse und Thomas Mann. Als Übersetzer verdankt man ihm Übertragungen der Expressionisten, Rainer Maria Rilkes und Hermann Hesses. Über Jahrzehnte hat Modern in

wichtigen Tageszeitungen wie *La Prensa* und *La Nación* über Autoren und das Geschehen in der deutschsprachigen Literatur referiert.

Rodolfo Modern hat neben der Germanistik eine reiche Tätigkeit als Schriftsteller entfaltet, 13 Gedichtbände, aber auch Prosa und Theaterstücke sind von ihm veröffentlicht worden und mehrere staatliche Preise wurden ihm für die literarischen Werke verliehen.

Seine letzten Jahre hat er ab 1995 als Sekretär der Academia Argentina de Letras gewidmet, die ihn 1988 als Mitglied aufgenommen hatte.

**Literatur:** Modern, Rodolfo E. (1961): *Historia de la Literatura Alemana*. Barcelona: Labor. (1968): *La naturaleza en la obra de Georg Büchner*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. (1974a): *El expresionismo literario*. Buenos Aires: Eudeba. (1974b): La germanística en las universidades argentinas. In: *Actas IV Congreso Latinoamericano de Estudios Germánicos*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 203-207.

*Lila Bujaldón de Esteves*

## Moldenhauer, Gerhard (1900–1968)

Gerhard Moldenhauer wurde 1900 in Unterpeißien, Sachsen, geboren. Er studierte von 1918 bis 1922 Theologie, Romanische Philologie und Geschichte an der Universität Halle, wo er 1922 zum Doktor promoviert wurde. Zwischen 1925 und 1929 leitete er die neugegründete Arbeitsstelle für deutsch-spanische Wissenschaftsbeziehungen in Madrid, die vom Auswärtigen Amt finanziert wurde. Während dieser Amtszeit habilitierte er sich 1926 zunächst an der Universität Halle als Hochschullehrer für Romanische Philologie, bevor er im Jahr 1929 seine kulturpolitische Tätigkeit in Madrid aufgab und die *Venia Legendi* für Linguistik erhielt, um an der Universität Bonn zu lehren. Dort erlangte er 1930 einen Posten als außerplanmäßiger Professor am Lehrstuhl von E. R. Curtius.

Im Jahr 1933 schrieb sich Moldenhauer in der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei ein, er wurde Mitglied der Marinedivision der Sturmabteilung (SA) und im Dezember desselben Jahres Präsident des Bonner Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB). 1938 wurde Moldenhauer zum Professor an der nach dem Anschluss Österreichs von dem NS-Regime übernommenen Universität Wien ernannt. Er leitete dort das Seminar für Romanische Philologie. Am 23. August 1945 wurde er aufgrund der Übernahme durch die Alliierten seines Postens entoben. Im Entnazifizierungsprozess wurde er als Mitläufer eingestuft.

Hausmann (1998) ordnet Moldenhauer in seiner Untersuchung zur deutschen Romanistik im Dritten Reich jedoch unter die „nationalsozialistischer Bekenner“. Auch Tanzmeister (2010: 496) präsentiert ihn in seiner Studie über die Wiener Romanistik zur NS-Zeit als „engagierten Nationalsozialisten und begeisterten Soldaten“. In der Nachkriegszeit versuchte Moldenhauer vergeblich, seine Professur in Wien wieder einzunehmen, und als dies nicht gelang, beschloss er 1949 nach Argentinien auszuwandern. Dort wurde er 1951 eingebürgert.



1950 nahm Moldenhauer seine Lehrtätigkeit im Bereich der Linguistik und der Germanistik an der Facultad de Filosofía y Letras der Universidad Nacional del Litoral in Rosario auf. 1952 wurde er zum Leiter des neugegründeten Philologischen Instituts ernannt. Zwischen 1949 und 1965 übernahm er mehrfach Lehraufgaben an der Universidad de Buenos Aires (UBA) als Professor für deutsche Literatur und Leiter des entsprechenden Forschungsinstituts. Seine Bemühungen ab 1960, als Universitätsprofessor nach Deutschland oder Österreich zurückberufen zu werden, scheiterten. Ebenso auch später seine Anträge, als Professor der Universität Wien emeritiert zu werden. Zwischen 1959 und 1962 hat Moldenhauer als Gastprofessor Vorträge über „argentinische Themen“ an mehreren deutschen Universitäten (sowohl in der BRD als auch in der DDR) und in Wien gehalten. Er starb 1968 in Stuttgart.

Die Arbeit Moldenhauers an den Universitäten in Rosario und Buenos Aires deutet darauf hin, dass es ihm um das Deutschlandbild in Argentinien nach dem Zweiten Weltkrieg ging und dass ihm das spezifisch argentinische Umfeld für die Aufnahme der deutschsprachigen Literatur wichtig war (vgl. Pérez Corti 2017a, 2017b). Hierbei kommt auch ein komparatistisches Interesse zur Geltung (vgl. Moldenhauer 1964b). Dieser Blick auf das Zielland war, wie es in der Fachliteratur heißt, ein wesentlicher Beitrag der während der Hitlerzeit und nach der Niederlage des Dritten Reiches ins Exil gegangenen Germanisten (Bujaldón 2006: 149). Es muss noch geklärt werden, bis zu welchem Punkt und in welchem Sinne sich während der Argentinienjahre Moldenhauers seine Tätigkeit sowohl als Philologe als auch im Dienst der deutschen Wissenschafts- und Kulturpolitik, wie er sie in Madrid getrieben hatte, entwickelt hat.

**Literatur:** Moldenhauer, Gerhard (1952): *Filología y lingüística. Esencia, problemas y tareas en la Argentina*. Rosario: Instituto de Filología, Universidad Nacional del Litoral. (1953): Personajes griegos en la obra dramática de Gerhart Hauptmann. In: *Boletín de Estudios Germánicos*, número dedicado a Juan C. Probst. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 93-111. (1956): Federico von Schiller y la generación romántica argentina. In: *Homenaje a Schiller. Estudios y documentos*. Rosario: Instituto de Filología, Universidad Nacional del Litoral, 3-40. (1957): *El teatro del barroco alemán. Antología bilingüe*. Selección y prólogo. Rosario: Instituto de Filología, Universidad Nacional del Litoral. (1964a): *Homenaje a Heinrich von Kleist*. Rosario: Instituto de Filología Moderna, Cuaderno IV, Universidad Nacional del Litoral. (1964b): *Contribución a la historia de las interrelaciones literarias argentino-germanas*. Rosario: Instituto de Filología Moderna, Cuaderno III, Universidad Nacional del Litoral.

**Sekundärliteratur:** Hausmann, Frank Rutger (1998): Auch eine nationale Wissenschaft? Die deutsche Romanistik unter dem Nationalsozialismus. In: *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte* 22, 261-313. Hausmann, Frank Rutger (2000): ‚Vom Strudel der Ereignisse verschlungen‘. *Deutsche Romanistik im ‚Dritten Reich‘*. Analecta Romanica 61. Frankfurt am Main: Klostermann. Pérez Corti, María Sol (2017a): Lengua, filología e identidad nacional: sobre algunas contribuciones de Gerhard Moldenhauer en *Freie Presse*. In: *Actas del VIII Congreso Internacional ‚Las lenguas del archivo‘*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Pérez Corti, María Sol (2017b): Gerhard Moldenhauer: un programa de investigación

filológica (1951-1960). In: Castano, María Belén (Hg.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (ALEG). Germanística en Latinoamérica: nuevas orientaciones, nuevas perspectivas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Páginas. Pfefferle, Roman; Pfefferle, Hans (2014): *Glimpflich entnazifiziert: die Professorenschaft der Universität Wien von 1944 in den Nachkriegsjahren*. Göttingen: Vienna University Press.

*María Sol Pérez Corti*

## **Nirenstein, Mauricio (1877–1935)**

Mauricio Nirenstein studierte Jura an der Universität Buenos Aires und wurde dort im Jahre 1900 promoviert. Schon während seines Studiums interessierte er sich auch für verschiedene Sprachen und Literaturen, schrieb Gedichte und veröffentlichte literarische Essays. Zudem übersetzte er französische und deutsche Poesie ins Spanische, vor allem Lieder Heines. Als Kenner der literarischen Szene von Buenos Aires stand er mit den wichtigsten Köpfen des kulturellen Lebens der Hauptstadt in Kontakt. Er wurde mehrfach von der Universität Buenos Aires (UBA) beauftragt, bedeutende deutsche Wissenschaftler als Gäste zu betreuen und ihre Vorträge zu dolmetschen, wie etwa beim Besuch Albert Einsteins 1924 in Buenos Aires. Auch unterrichtete er jahrelang Deutsch am Colegio Nacional de Buenos Aires, dem berühmtesten humanistischen Gymnasium der Hauptstadt Argentiniens.

Während seiner ersten sechs Jahre (1922–1927) als Dozent an dem Lehrstuhl (*cátedra*) für *Literatura de Europa Septentrional* an der UBA las Mauricio Nirenstein ausschließlich zu Themen aus der Germanistik. In den Jahren 1928 und 1929 widmete er seine Vorlesungen jedoch auch dem Theater Shakespeares.

Mauricio Nirenstein fand als Intellektueller und Germanist einen gebührenden institutionellen Rahmen an der 1896 entstandenen Fakultät, die in Buenos Aires als erste in Argentinien humanistische Studien anbot. Da es an ausgebildeten Dozenten mangelte und selbst der Begriff der Spezialisierung in einer Disziplin wie der Germanistik noch fehlte, mussten die ersten Dozenten dieser Disziplinen ein hohes Ansehen, eine überzeugende Rhetorik und die Kenntnis mehrerer Sprachen mitbringen, die den Zugang zu den europäischen Literaturen ermöglichen sollten. Alle diese Qualitäten besaß Mauricio Nirenstein. Später, in den 1930er und 1940er Jahren, wurden diese Professoren, da sie keine formelle Germanistik betrieben, sondern einführende Vorlesungen in die fremdsprachige Literatur hielten, von ihren ehemaligen Schülern als Dilettanten angeprangert. In Buenos Aires finden sich noch die Reste seiner wertvollen Bibliothek im Instituto Superior de Enseñanza Secundaria (ILSE); einen Teil seiner Bücher stiftete er der Bibliothek der Asociación Hebraica Argentina.

Den noch erhaltenen Seminarprogrammen (vgl. Bujaldón 2006: 75-78) ist zu entnehmen, dass Nirenstein, als Pionier in diesem Fach, die deutsche Literatur aus historischer Perspektive dargestellt hat. Die Sekundärliteratur der Kursprogramme

zeigt weiterhin die französische Herkunft des wichtigsten benutzten Lehrbuches: den Studenten wird die *Histoire de la littérature allemande* Adolphe Bosserts (1904)<sup>3</sup> zur Grundlegung ihrer Studien empfohlen. Außerdem nennt die Bibliographie wichtige europäische KritikerInnen seiner Zeit, von denen sich einige, wie George Brandes, durch eine prägnante komparatistische Betrachtungsweise auszeichneten (vgl. Bujaldón 2005). Die Präsenz der französischen Germanistik in den Anfängen der Disziplin lässt sich mit der zentralen Rolle der französischen Kultur im 19. Jahrhundert in Argentinien erklären. Sowohl die historische als auch die komparatistische Perspektive bleiben in der weiteren Entwicklung der argentinischen Germanistik gegenwärtig.

Publikationen von Mauricio Nirenstein sind nur spärlich vorhanden. Als einzige germanistische Leistung haben seine Übersetzungen von Liedern Heines Bestand. Spuren seiner akademischen Laufbahn finden sich nur in Nachrufen und Gelegenheitsschriften: sein Name taucht in Festreden und in den Erinnerungen anderer Schriftsteller auf. Zu seinen Schülern zählte Angel J. Battistessa, einer der bekanntesten Intellektuellen Argentiniens, ein Kritiker und Vermittler der europäischen Literaturen im kulturellen Leben des 20. Jahrhunderts.

Mauricio Nirenstein spielte auch eine wichtige Rolle an den liberalen jüdischen Institutionen, die sich aktiv am kulturellen Leben in Argentinien beteiligten. Seine Familie war im Jahre 1877 aus Ägypten eingewandert. In den Nekrologen der jüdischen Presse ist zu lesen, dass er in den letzten Jahren seines Lebens das Hebräische seines Vaters wieder aufgenommen und das Jiddische neu erlernt hat. Spätere Germanisten Argentiniens zeigen ebenfalls diese doppelte Bindung an die jüdische und deutschsprachige Kultur, z. B. Alfredo Cahn und Günther Ballin.

**Literatur:** Nirenstein, Mauricio (1925). Einstein en Buenos Aires. In: *Verbum* 18, 166-178. (1927). En el primer centenario del libro de los cantares de Enrique Heine. In: *Síntesis* I, 6, 319-328. (1928): La peregrinación a Kévlaar. In: *Verbum* XX, 70, 278-300.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón, Lila (2006: 63-78). Bujaldón, Lila (2005a): Mauricio Nirenstein y los primeros estudios de Literatura Alemana en la Universidad de Buenos Aires. In: Asociación Argentina de Germanistas (Hg.): *Anuario Argentino de Germanistas (AAG)* 1, 25-36. Bujaldón, Lila: (2005b): Albert Einstein y su anfitrión porteño. En el centenario de aquel ‚Annus mirabilis‘. In: *Proa* 3: 85-92. Weinstein, Ana E.; Gover de Nasatsky, Miriam (1994): *Escritores judeo-argentinos. Bibliografía 1900-1987*. Buenos Aires: Milá, 31-33.

Lila Bujaldón de Esteves

---

<sup>3</sup> Bossert, Adolphe (1904): *Histoire de la littérature allemande*. Paris: Hachette.

## Probst, Juan C. (1892–1973)

Probst war der erste Direktor des Instituts für Germanische Studien (Instituto de Estudios Germánicos; IEG) an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät (Facultad de Filosofía y Letras) der Universität Buenos Aires (UBA). Er galt bisher, bis zu den Studien Frau Bujaldóns zur Rolle von Nirensteins und Haas, als der Pionier der Germanistik an den argentinischen Universitäten, weil er die germanistischen Studien zu einer autonomen Disziplin im Land ausgestaltet hat.

1892 in Nürnberg geboren, legte Hans Probst sein Abitur am „Königlichen Realgymnasium Nürnberg“ ab und ließ sich 1910 in Buenos Aires nieder, um dem vorbestimmten Beruf – als ältester Sohn war er der Erbe der Probst’schen Fabrik – zu gehen. Juan C. Probst, diesen Namen nahm er als Student an, durchlief ein *Letras*-Studium an der UBA, das ihn zum Sekundarschullehrer für Spanisch und spanische Literatur qualifizierte, und promovierte 1920 mit einer Dissertation über die spanischen Grundlagen der Erziehung in der Kolonialzeit Argentiniens. Während seiner Studentenzeit nahm er lebhaft an den damaligen politischen Bewegungen und den kulturellen Interessen seiner Kommilitonen teil, beispielweise tat er sich bei der Universitätsreform des Jahres 1918 und als Leiter der Zeitschrift *Verbum* hervor. Auch identifizierte er sich mit den argentinischen Historikern der 1920er Jahre; langjährige historische Forschungen Juan C. Probsts dienten dem Ziel, die grundlegende Rolle Spaniens in der kulturellen Prägung Argentiniens zu belegen. Er wurde gefördert von Ernesto Quesada, bei dem er ein Forschungsseminar belegt hatte und von dem Philosophen Coriolano Alberini, der als Dekan die Gründung des IEG beschloss.

Als Probst 1937 Direktor des neuen Instituto de Estudios Germánicos (IES) und gleichzeitig Dozent an dem Lehrstuhl (*cátedra*) für Nordische Literaturen (*Literaturas de Europa Septentrional*) wurde, begann er sich aktiv für die akademische Vermittlung der deutschen Sprache und Literatur einzusetzen. Das IEG gab zwischen 1939 und 1955 unter verschiedenen Titeln elf Bände des *Boletín de Estudios Germánicos*, später *Estudios Germánicos*, – der ersten germanistischen Zeitschrift Argentiniens – heraus. Vor allem veröffentlichten darin die in Argentinien tätigen Universitätslehrer, die sich für die Germanistik interessierten, ihre Forschungen; auch die Beiträge der ersten germanistischen Tagungen wurden in dieser Zeitschrift publiziert.

Probst war auch für die Veröffentlichung der *Antología Alemana* (1944–1968) verantwortlich (vgl. Bujaldón 2006: 143-147). Sie war auf 42 zweisprachige Bände geplant, von denen jedoch nur 33 fertig gestellt worden sind. Herausgegeben von der UBA und der Institución Cultural Argentino-Germana, umfasst diese Anthologie wichtige literarische Texte von den Anfängen der deutschen Literatur bis zum Sturm und Drang. Zuerst hatte Probst Hans Roehls *Abriss der deutschen Dichtung* ins Spanische übersetzt (vgl. Roehl 1938)<sup>4</sup>, um ihn als Lehrbuch für seine Spanisch

<sup>4</sup> Roehl, Hans (1916): *Abriss der deutschen Dichtung*. Leipzig: Teubner. Roehl, Hans (1938): *Breve historia de la literatura alemana*. Üb. Juan Probst. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.

sprechenden StudentInnen einzusetzen. Dann hielt er es für nötig, ihnen Texte zur Illustration von Roehls Werk anzubieten. Hierzu rief er die zweisprachige *Antología Alemana* ins Leben. Nicht nur Probst selbst folgte dem Kriterium der Werktreue bei seinen Übersetzungen, dies galt auch für seine MitarbeiterInnen an der *Deutschen Anthologie*. Diese waren entweder nach Argentinien emigrierte deutsche GermanistInnen der ersten Generation, wie Helmut Albrecht, Alfred Dornheim oder Ilse Masbach de Brugger, oder ehemalige StudentInnen Probsts, wie Manfred Schönfeld und Catalina Schirber. Probst hielt die Herausgabe der *Antología Alemana* für seine größte Leistung.

Mehr als fünfzig Jahre lang hielt Probst ständigen Kontakt zu seiner Familie in Deutschland durch eine erstaunlich regelmäßige wöchentliche Korrespondenz und ca. 20 Schiffsreisen. Gleichzeitig gelang ihm eine erfolgreiche akademische Integration in Argentinien. Späte Ehrungen beziehen sich auf die Orte an denen er arbeitete: ihm wurde das Verdienstkreuz der Deutschen Bundesrepublik verliehen, er war Ehrenmitglied des Deutschen Klubs in Buenos Aires, Emeritierter Professor der Facultad de Filosofía y Letras der Universität Buenos Aires und Ehrendirektor (*director honorario*) des IEG.

**Literatur:** Probst, Juan (Hg.) (1939-1955): *Boletín de Estudios Germánicos/Estudios Germánicos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. (1944-1968): *Antología Alemana*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Institución Cultural Argentino-Germana (33 Bände erschienen). (1946): *Juan Baltasar Mazziel, el maestro de la Generación de Mayo*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón, Lila (2003: 1432-1438 und 2006: 113-147). Universidad de Buenos Aires (Hg.) (1953): En homenaje a Juan C. Probst. *Estudios Germánicos*. Boletín 10. Universidad de Buenos Aires.

*Lila Bujaldón de Esteves*

## **Punte, María Luisa (1930–2015)**

María Luisa Punte hat an der Universidad Nacional de La Plata (UNLP) das Lehramtsstudium für spanische Sprache und Literatur (*carrera de Letras*) absolviert. Als Germanistin war sie Schülerin von Prof. Brugger. Sie war an der UNLP von 1983 bis 1999 als *profesora adjunta* für deutschsprachige Literatur tätig. Sie arbeitete über Autoren wie Hesse, Dürrenmatt und Ingeborg Bachmann. 1986 verteidigte sie an der UNLP ihre Doktorarbeit über die Weltsicht Dürrenmatts in seinen Theaterstücken (vgl. Punte 1987). Punte hat die spanischsprachige Bibliographie mehrerer deutscher AutorInnen zusammengestellt und das Bibliographische Zentrum für Deutsche Literatur an der Universidad Católica Argentina geleitet, in dem die Bibliothek von Ilse Masbach de Brugger aufbewahrt wird.

**Literatur:** Punte, María Luisa (1971): Hölderlin: bibliografía en castellano. In *Friedrich Hölderlin: 1770-1970. Homenaje en su centenario*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 201-208. (1987): *La cosmovisión de Dürrenmatt en sus piezas de teatro*. La Plata: UNLP. (1993): *Ingeborg Bachmann: maneras de vida*. Buenos Aires: Almagesto.

*Facundo Saxe*

## Rohland de Langbehn, Regula (\* 1940)

Regula Rohland wurde in Bunzlau, Schlesien, geboren; ihre Familie wanderte 1949 nach Argentinien aus. 1957 kehrte sie nach Deutschland zurück und immatrikulierte sich an der Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg. 1961 erwarb sie dort ihr Diplom als Übersetzerin (Deutsch-Spanisch-Englisch) und studierte dortselbst Romanistik und Kunstgeschichte. 1968 erlangte sie die Doktorwürde in Philosophie (Geisteswissenschaften). Im Jahr 1970 siedelte sie sich mit ihrer Familie endgültig in Argentinien (San Isidro, Provinz Buenos Aires) an.

Ihre drei Jahrzehnte umfassende Lehrlaufbahn begann 1978, wobei sie an verschiedenen Kultur- und Bildungseinrichtungen in der Hauptstadt Buenos Aires und Umgebung tätig war. Hervorzuheben ist ihre Arbeit 1985–1992 am Staatlichen Lehrerkollegium für Lebende Sprachen (Instituto Nacional de Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández“, jetzt Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández“), wo sie als DAAD-Ortslektorin aktiv und drei Jahre lang Leiterin der Abteilung für Deutsch war. 1986 wurde sie an der Fakultät für Philosophie und Literatur und Sprachwissenschaften der Universidad de Buenos Aires (UBA) am Lehrstuhl (*cátedra*) für Europäische Literatur des Mittelalters zur *profesora adjunta* ernannt. Schon im folgenden Jahr erhielt sie die Professur (*profesora titular interina*) an dem Lehrstuhl (*cátedra*) für Deutsche Literatur (offizielle Ausschreibung 2000), die sie bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2007 innehatte.

In diesen Funktionen konnte Regula Rohland den philologischen Ansatz der Textarbeit als pädagogische Methode anwenden. Sie begann damit, die damals unbefriedigende Situation im Bereich der Verlage von fremdsprachlichem Material mit Übersetzungen und akademischen Ausgaben zu verbessern. Ihre Arbeit umfasst Werke von Goethe, Schiller und bis dahin in Argentinien unbekanntem Autoren wie Grabbe oder Nestroy, auch machte sie durch eine Tagung und einen Auswahlband auf den Exilanten Paul Zech (vgl. Rohland 1997; 1999) aufmerksam. Dank mehrerer von der Universität Buenos Aires finanzierten Forschungsprojekte, die sie leitete, konnte Prof. Rohland das Interesse an der systematischen Erforschung der Literaturtheorie und der literarischen Genres fördern. Hierzu trug auch ihr Engagement in der Mitherausgeberschaft von Fachzeitschriften, Jahrbüchern und monografischen Bänden mit Studien und Übersetzungen bei, was den Werdegang vieler ForscherInnen und ÜbersetzerInnen in der Ausbildung beeinflusste und Freiräume für wissenschaftliche Beteiligung und Zusammenarbeit ermöglichte.

Trotz ihrer Konzentration auf die Germanistik während dieser Zeit blieb ihr Engagement für die ältere spanische Literatur erhalten: zahlreiche Artikel und Vorträge sowie wiederholte Forschungsaufenthalte in Europa waren hispanistischen Themen gewidmet. Nachdem sie sich jahrelang mit dem Subgenre des spanischen sentimental Romans (*Novela Sentimental*) beschäftigt und dazu publiziert hatte (vgl. Rohland 1999)<sup>5</sup>, veröffentlichte Frau Rohland in den USA ihr reifstes Werk, ein Buch zum Feminismus der weiblichen Pikareske bis Defoe, in welches beide Sprachbereiche eingebracht werden konnten (vgl. Rohland 2012)<sup>6</sup>.

Seit ihrer Pensionierung 2007 gilt ihr Hauptinteresse der deutschsprachigen Einwanderung nach Argentinien, einem in der historischen Forschung des Landes vernachlässigten Thema. Gestützt auf ihre Tätigkeit in diesem Bereich und ihre 2004 begonnene Sammlung von Texten und Dokumenten, die sich ständig weiterentwickelte, gründete Frau Rohland – zusammen mit Anderen – einen Verein zur Dokumentation der Deutschsprachigen Einwanderung in Argentinien (Centro de Documentación de la Inmigración de Habla Alemana en Argentina; Centro DIHA). Das von dem Verein betriebene DIHA-Zentrum besteht aus einem im Wachsen befindlichen Archiv und einer Bibliothek. Es ist seit 2016 an der Universidad Nacional de San Martín ansässig. Heute fungiert Dr. Rohland dort als wissenschaftliche Ad-Honorem-Beraterin.

**Literatur:** Burello, Marcelo; Rohland de Langbehn, Regula (Hg. u. Üb.) (2014): *J. W. Goethe y F. Schiller: La más indisoluble unión. Epistolario completo, 1794-1805*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Grabbe, Christian Dietrich (2007): *Don Juan y Fausto*. Üb. Regula Rohland u. Marcello Burello. Madrid: Cátedra. Nestroy, Johann N. (2014): *El talismán*. Hg. u. Üb. Marcello Burello u. Regula Rohland de Langbehn. Buenos Aires: Prometeo. Rohland de Langbehn, Regula (Hg.) (1997): *Zech Paul. La Argentina de un poeta alemán emigrado. 1933-1946*. Traducciones de alumnos y egresados de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Rohland de Langbehn, Regula; Vedda, Miguel et al. (Hg.) (1999): *Actas del Simposio celebrado el 9 y 10 de septiembre de 1996: Paul Zech. Un poeta alemán exiliado en la Argentina, 1933-1946*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Rohland de Langbehn, Regula; Vedda, Miguel (2003): *Teoría de la Tragedia en Alemania 1700-1850*. (Anthologie m. Üb.). Madrid: Gredos.

Marcelo G. Burello

---

<sup>5</sup> Rohland, Regula (1999): *La unidad genérica de la novela sentimental española de los siglos XV y XVI*. London: Queen Mary & Westfield College.

<sup>6</sup> Rohland, Regula (2012): *A dos Luces. El feminismo de la picaresca femenina hasta Defoe*. Juan de la Cuesta, Newark, Delaware.

## Saxe, Facundo (\* 1981)

Facundo Saxe hat von 1999 bis 2006 an der Universidad Nacional de La Plata (UNLP) das Lehramtsstudium für spanische Sprache und Literatur (*carrera de Letras*) absolviert. 2014 wurde er dort zum Doktor der Literaturwissenschaft promoviert (vgl. Saxe 2014). Seitdem vertieft er seine Arbeit über genderspezifische Fragen und Feminismus und arbeitet als Forscher und Publizist über Comics und Bildgeschichten (vgl. z.B. Saxe 2018). Im Postgraduiertenbereich und im Bereich der Vergleichenden Literaturwissenschaft arbeitet er zur sexuellen Diversität in der Weltliteratur (vgl. Saxe 2015) und besonders der antiken Literatur (vgl. Saxe 2017).

Saxe arbeitet seit 2009 an der UNLP und ist seit 2015 *profesor adjunto* am Lehrstuhl (*cátedra*) für Deutsche Literatur und ist als Forscher vom Nationalen Wissenschaftsrat CONICET (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica*) bestellt. Seit 2017 lehrt er auch im Bereich Einführung in die Feministischen Theorie, Gender- und Sexualitätsstudien. Saxe engagiert sich aktiv im Bereich der Menschenrechte, er ist Mitglied des Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-IdIHCS) und arbeitet in einem Netzwerk RAFIDHA (*Red para la Articulación y Fortalecimiento de los Investigadores en Derechos Humanos en Argentina*), das vom Argentinischen Sekretariat für Menschenrechte und dem Justizministerium geschaffen wurde.

Saxes Spezialisierung auf Dissidenzen im sexuellen Bereich ist ein Sonderfall innerhalb der argentinischen Germanistik. Seine thematische Festlegung übt eine besondere Attraktion aus, bei der die Beschäftigung mit deutschen Themen um eine Dimension bereichert wird, insofern Bereiche ausgeleuchtet werden, die sonst der Prüderie anheimfallen und verdrängt werden. Die Themen Saxes und sein Niveau als Wissenschaftler stellen somit eine ungewöhnliche Bereicherung der germanistischen Landschaft an den argentinischen Universitäten dar.

**Literatur:** Saxe, Facundo (2009): Klaus Mann y Luis Cernuda: poéticas de escritura en torno al homoerotismo como tema literario. In: *Boletín de Literatura Comparada* 34, 251-261. (2012): Österreichische Zeugnisse über die Konzentrationslager: Heinz Heger und die Männer mit dem rosa Winkel. In: Arlt, Herbert (Hg.): *Trans-Studien*, Viena: INST-Verlag/Jura Soyfer Gesellschaft, 80-86. (2013): Lysistrata queer: sexualidades disidentes desde Aristófanes a Ralf König. In: Sapere, Analía (Hg.): *Nuevas aproximaciones a la antigüedad grecolatina II*. Buenos Aires: Editorial Rthesis, 222-229. (2015a): Disidencia sexual e historieta. El caso de Ralf König. In: *Argos, Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades* 32, 62, 165-184. (2015b): El SM gay-lésbico y la felicidad promiscua: Gayle Rubin en The Catacombs, Ralf König en The Eagle, hacia una despatologización de las disidencias. In: José Amicola (Hg.): *Una erótica sangrienta. Literatura y sado-masoquismo*. La Plata: EDULP, 221-258. (2017): Medea contra el patriarcado: Géneros y Disidencias en Rivera despojada /Medea Material /Paisaje con Argonautas de Heiner Müller. In: Laham Cohen, Rodrigo; Cardigni, Julieta; Macías, Julián; Noce, Esteban; Paiaro, Diego; Requena, Mariano; Sapere, Analía (Hg.): *Perspectivas interdisciplinarias sobre el Mundo Grecolatino*. Buenos Aires: Rthesis, 416-423.



## Thiele, Wilhelm (Guillermo) (1904–1983)

Wilhelm Thiele wurde in Bremen geboren und starb in Mérida, Venezuela. Er hatte in München und Hamburg Germanistik, Altphilologie, Linguistik und Philosophie studiert. Nach Abschluss des Studiums arbeitete er zuerst als Herausgeber und Hochschullehrer und ging 1935 als Dozent für Methodologie ausländischer Philologien an die Deutsche Akademie in München. In Argentinien hat er vor allem in den ersten Jahren nach seiner Ankunft 1935 deutsche Sprache vermittelt und zur Deutschen Literatur gearbeitet. Von Hause aus war jedoch sein Forschungs- und Lehrgebiet die klassische Philologie. Als klassischer Philologe genießt er bis heute die Bewunderung und Wertschätzung vieler AkademikerInnen, die später an den verschiedenen Universitäten Argentiniens gelehrt haben. Dies ist an der *tabula gratulatoria* der ihm gewidmeten Festschrift *Calidoscopio* (1992: 123-126) zu erkennen, in der zahlreiche seiner Radiosendungen zu Themen der Antike zusammengestellt sind.

Nach Argentinien ausgewandert, unterrichtete Thiele zunächst ab 1936 zwei Jahre lang als Deutschlehrer an der Institución Cultural Argentino-Germana in Buenos Aires. Seine Anstellung 1938 als technischer Mitarbeiter für deutsche Sprache, und 1939 als wissenschaftlicher Volontär (*adscripto honorario*) an dem damals von Juan C. Probst geleiteten Instituto de Estudios Germánicos an der Universidad de Buenos Aires führte zu germanistischen Publikationen. Ihm oblag bis 1942 vor allem die Herausgabe der ersten acht Hefte des *Boletín de Estudios Germánicos*. Spätere Publikationen Thieles zu germanistischen Themen sind sehr sporadisch. Ende der 1960er Jahre veröffentlichte er noch zwei Artikel in der Zeitschrift *Humboldt*.

Ab 1942 profilierte sich Thiele an der Universität Buenos Aires und an mehreren anderen Universitäten in Argentinien und Südamerika als Altphilologe. Er arbeitete auch am Radio mit kulturellen Sendungen zu klassischen Themen und kam zu hohen Ehren in Griechenland, dessen Kultur er so tatkräftig vertrat.

**Literatur:** Thiele, Albert (1937): *El humorismo en la Literatura Alemana*. Buenos Aires: Institución Cultural Argentino-Germana. (1943): *Curso sistemático de la gramática de la lengua alemana. Primera parte: morfología*. Buenos Aires. (1938-1942, Hg.): *Boletín de Estudios Germánicos*. Buenos Aires: UBA. (1947): *Alemán para universitarios*. Tucumán.

**Sekundärliteratur:** Bujaldón (2003: 187f. und 2006: 127f.). Romero, María Luz; Tornadú, Beatriz (Hg.) (1992): *Calidoscopio. Edición Homenaje Guillermo Thiele*. Buenos Aires: Galerna.

Lila Bujaldón de Esteves

## Vedda, Miguel (\* 1968)

Vedda hat an der Universidad de Buenos Aires (UBA) das Lehramtsstudium absolviert und spezialisierte sich am Lehrstuhl (*cátedra*) von Prof. Rohland auf deutsche Literatur. Er wurde im Jahr 2000 zum Doktor promoviert und arbeitete von 2001 bis 2007 als *profesor adjunto* an diesem Lehrstuhl. Seit 2007 besetzt er dort die Professur für Deutsche Literatur. In seiner bisherigen Laufbahn bekleidete er verschiedene Ämter an der Universität. Seit 1997 war er maßgeblich an der Organisation von Tagungen und Kongressen beteiligt, mit Schwerpunkt auf Geistesgeschichte, Marxismus und Kritische Theorie. Er war bzw. ist Mitherausgeber der Zeitschriften *Anuario Argentino de Germanística*, *Pandaemonium Germanicum* (São Paulo) und des *Ibero-amerikanischen Jahrbuchs für Germanistik* sowie seit 2019 der neuen Folge von *Inter Litteras* (UBA). Als akademischer Lehrer hat er seit 2007 mehrere Forschungsprojekte geleitet und komparatistische Master- und Doktorarbeiten mit Schwerpunkt deutsche Literatur und Gesellschaftstheorie betreut. 2019 leitete er die Forschungen von sechs Postdoktoratsarbeiten und vier AssistenzforscherInnen am CONICET, sowie die Forschung von mehreren Doktoranden und Stipendiaten. Durch seine Lehrtätigkeit ist im Bereich der Literaturtheorie, der Literatursoziologie, der Vergleichenden Literaturwissenschaft und der Deutschen Literatur die Forschung erweitert worden.

Vedda ist ein hervorragender Kenner der deutschen Literatur, er hat sich mit großen Dichtern wie Goethe und Kafka, aber auch mit zeitgebundenen Gattungen wie der Novelle, in Übersetzungen und Analysen intensiv beschäftigt, verfügt aber auch über einen fundierten Ausblick auf die Weltliteratur. Er hat in Argentinien bewirkt, dass die Theorien der Frankfurter Schule und Walter Benjamins genauer rezipiert wurden (vgl. Jozami et al. 2013) und hat – in Zeitverschiebung zu der europäischen Entwicklung – grundlegend zu der argentinischen Rezeption von Karl Marx (vgl. Vedda 2018), Georg Lukács (vgl. Infranca; Vedda 2015) und Siegfried Kracauer beigetragen, nicht nur bezüglich der Literaturanalyse, sondern als Denker zur modernen Gesellschaftsstruktur.

Die deutschsprachige Literatur wird von Vedda nicht so sehr als ein Prozess in sich, sondern als Teil des Literarischen allgemein betrachtet. Hierbei ist es naturgemäß hilfreich, wenn keine Sprachbarrieren den Zugang versperren; nicht zufällig sind Übersetzungen ein wichtiger Teil der von ihm geleisteten Arbeit, weil damit die Grundlagen für eine Rezeption in der anderen (hier spanischen) Sprache gelegt sind. Phänomene wie das Unheimliche, das Triviale und andere werden so beispielhaft an den aus dem Deutschen übersetzten Texten analysiert und können von dort aus in anderen Literaturen aufgesucht und studiert werden.

**Literatur:** Infranca, Antonino; Vedda, Miguel (Hg.) (2015): *György Lukács: Testamento político e altri scritti contro lo stalinismo. En appendice l'interrogatorio della polizia sovietica nel 1941*. Milán: Punto Rosso. Jozami, Eduardo; Kaufman, Alejandro; Vedda, Miguel (Hg.) (2013): *Walter Benjamin en la ex ESMA. Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la memoria*. Buenos Aires: Prometeo. Eichendorff, Joseph von (2016): *El castillo Durande y otras narraciones*. Hg., Einl. u.

Üb. Miguel Vedda. Buenos Aires: Gorla. Kafka, Franz (2017): *El desaparecido (América)*. Hg. u. Üb. Miguel Vedda. Buenos Aires: Gorla. Vedda, Miguel (2018): Heinrich Heine und Karl Marx als Essayisten. Zur Entstehung und Funktion der kritischen Intellektuellen. In: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 61, 328, 556-602. Vedda, Miguel; Castano, Belén (2015): *Lukács, György, Acerca de la pobreza de espíritu y otros escritos de juventud*. Buenos Aires: Gorla. Vedda, Miguel; Ciordia, Martín José (Hg.) (2014): *Placeres de la melancolía. Reflexiones sobre literatura y tristeza*. Buenos Aires: Gorla/DAAD.

Regula Robland de Langbehn

### **Wamba Gaviña, Graciela (\* 1953)**

Graciela Wamba Gaviña hat an der Universidad Nacional de La Plata (UNPL) das Studium zum Lehramt für spanische Sprache und Literatur (*Letras*) durchlaufen. Sie wurde an dieser Universität 1982 mit einer Arbeit über den Expressionismus in den Dramen Georg Kaisers promoviert.

Im Fach Deutsche Literatur hatte sie ihre erste Stelle an der UNLP als Assistentin 1982–1984. Sie war ab 1992 verschiedentlich als Dozentin an Lektürekursen und Deutschkursen ihrer Fakultät tätig.

Seit 2008 lehrt Dr. Wamba als Professorin für Deutsche Literatur an der Staatsuniversität La Plata. Sie leitet dort seit 2017 das Masterstudium für Literatur und Komparatistik und hält Kurse zur deutschsprachigen Literatur und Literaturtheorie. Auch gehört sie zum Akademischen Komitee und dem Lehrkörper in dem von der Universität La Plata und der von Rostock gemeinschaftlich organisierten Promotionsstudium Interdisziplinäre soziokulturelle Studien (Europa und Lateinamerika).

Parallel zu ihrer Tätigkeit an der UNLP leitet Dr. Wamba seit 1987 das Deutsch-Argentinische Kulturinstitut in La Plata, das sie mitbegründet hat, und lehrt dort seit 1993 deutsche Sprache im Bereich der *extensión universitaria* (es handelt sich um Kurse zur Weiterbildung, im Sinne einer Volkshochschule) und tut dies ebenso an ihrer Fakultät in La Plata.

Neben ihrer beachtlichen Lehr- und Organisationstätigkeit hat Frau Wamba eine reichhaltige Publikationstätigkeit entfaltet, an die 70 Artikel von ihr sind in wissenschaftlichen Zeitschriften und Sammelbänden zu lesen. Sie arbeitet vor allem zur Literatur des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart und hat eine interessante Palette an Themen in ihren Aufsätzen entwickelt, die von Robert Musil und Hermann Broch bis Sebald und Thomas Brussig reichen, und thematisch das Exil, den Nationalsozialismus (vgl. Wamba Gaviña 2016), aber gelegentlich auch philosophische Fragen aufgreifen und sich mehrfach mit der Polarität Berlin-Buenos Aires befassen (vgl. Wamba Gaviña 2012).

**Literatur:** Wamba Gaviña, Graciela (2011): Presencia del pensamiento alemán en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata a comienzos del siglo XX. In: Chicote, Gloria; Göbel, Barbara (Hg.): *Ideas viajeras y sus objetos. El intercambio científico entre Alemania y América austral*. Berlin: Ibero Americana, 77-86. (2012): Berlin-Buenos Aires in der argentinischen und in der deutschen Literatur. Die nur anscheinende Linearität Buenos Aires-Berlin. In: Gruzca, Franciszek (Hg.): *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*, Frankfurt: Peter Lang, 187-194. (2016): Discurso de la violencia y holocausto en el cine y literatura argentinos recientes. In: Piovani, Juan Ignacio; Ruvituro, Clara; Werz, Nikolaus (Hg.): *Transiciones, memorias e identidades en Europa y América Latina*. Frankfurt/Madrid: Ibero-americana Vervuert, 189-206. Wamba Gaviña, Graciela; De Diego, José Luis; Pastormerlo, Sergio; Lamy, María Celina (1998): Zur Rezeption Walter Benjamins in Argentinien. In: Piepho, Hans-Eberhard; Kubanek-German, Angelika (Hg.): *I beg to differ. Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden, Festschrift für Hans Hunfeld*. München: Iudicium Verlag, 111-119.

Regula Rohland de Langbehn

## Literatur

Sammelbände, Zeitschriften und Schriften über die argentinische Germanistik, soweit nicht in den einzelnen Einträgen aufgeführt:

Buchbinder, Pablo (2010): *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bujaldón de Esteves, Lila (1991): Wird die Fremde dritte Heimat? Probleme deutsch-jüdischer Exilschriftsteller in Argentinien. In: Iwasaki, Ejiro (Hg.): *Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses*, Tokio 1990. München: Iudicium Verlag. Bd. 8, 284-291.

Bujaldón de Esteves, Lila (2002): Germanistik und deutsche Sprache in Argentinien. In: Roggensch, Werner (Hg.): *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland- Argentinien- Brasilien- Chile- Kolumbien- Kuba- Mexiko- Venezuela*. Bonn: Deutscher Akademischer Austausch Dienst, 43-52.

Bujaldón de Esteves, Lila (2003): Ilse de Bruggen (Bd. I, 283-284); Alfred Dornheim (Bd. I, 399-400); Helmuth Friedrich Gustav Albrecht (Bd. I: 15-16); Werner Theodor Martin Hoffmann (Bd. II: 777-778); Juan Carlos Probst (Bd. II: 1432-1434); Guillermo Enrique Jorge Thiele (Bd. III: 1876-1877). In: König, Christoph (Hg.): *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950*. Berlin/ New York: de Gruyter.

Bujaldón de Esteves, Lila (2006): *Historia de la Germanística argentina. Anuario Argentino de Germanística. Anejo I*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Germanista.

- Bujaldón de Esteves, Lila (2007): Exil und Vermittlung deutscher Kultur. Der Fall der spanischen exilierten Gelehrten in den argentinischen Universitäten ab 1939. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* Reihe A, 82, 87-94.
- Bujaldón de Esteves, Lila (2015): Wege der lateinamerikanischen Germanistik. In: *Ibero-amerikanisches Jahrbuch für Germanistik* 9, 171-188
- Bujaldón de Esteves, Lila (2017): Bibliotecas perdidas, bibliotecas recuperadas. Peripicias de las bibliotecas de los germanistas argentinos. In: Rohland de Langbehn, Regula (Hg.): *Temas de la inmigración alemana en la argentina*. Cuadernos del Archivo I. Publicaciones del Centro de Documentación de la Inmigración Alemana en la Argentina (DIHA). London/Potsdam: INOLAS.
- Dornheim, Nicolás J. (1988-1990): Las letras alemanas en la revista porteña Claridad (1926-1941). In: *Boletín de Literatura Comparada* XIII-XV, 265-277.
- Dornheim, Nicolás J. (1990): *Germanistik in Argentinien. Dozentenverzeichnis*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1990.
- Garnica, Claudia (2016): *Literatura en alemán de migrantes y viajeros a la Argentina (1870-1970)*. Spanien: Publicia.
- Lütge, Wilhelm; Körner, Karl Werner; Hoffman, Wilhelm (1951): *Das Deutschtum in Argentinien*. Buenos Aires: Alemann.
- Lütge, Wilhelm; Hoffmann, Werner; Körner, Karl Wilhelm; Klingenfuss, Karl (1981): *Die Deutschen in Argentinien*. Buenos Aires: Alemann.
- Lütge, Wilhelm; Hoffmann, Werner; Körner, Karl Wilhelm; Klingenfuss, Karl (2017): *Los alemanes en la Argentina. 500 años de historia*. Hg. u. Üb. v. R. Rohland de Langbehn. Buenos Aires: Biblos.
- Moser, Karolin (2010): Germanistik in Lateinamerika (Argentinien): Zwischen Überlebenskampf und neuen Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: *Die Unterrichtspraxis* 43, 1, 22-30.



# Betrachtungen zur Germanistik in Lateinamerika. Ein Nachwort

*Dorit Heike Grubn, Dörthe Uphoff & Paul Voerkerl*

Dieser Beitrag schließt den Bogen, den die einzelnen Artikel dieses Sammelbands über Lateinamerika gespannt haben und in denen es um verschiedene Aspekte der Germanistik in insgesamt elf Ländern ging. Die Publikation wird zunächst in Bezug zu früheren Arbeiten gestellt, um anschließend ausgewählte Ideen und Beobachtungen aus den einzelnen Texten noch einmal aufzunehmen und zu vergleichen. Es geht dabei nicht um eine umfassende und abschließende Übersicht der Germanistik in Lateinamerika, denn dies wäre bei der großen Vielfalt der Akteure und Situationen kein realistisches Unterfangen. Stattdessen sollen Tendenzen nachgezeichnet und am Ende des Beitrags Anknüpfungspunkte für eine stärkere Vernetzung in der Zukunft identifiziert werden.

## 1 Einleitung

Verbindungen zwischen Lateinamerika und dem deutschsprachigen Raum bestehen seit fast 500 Jahren und umfassen verschiedenste Themenbereiche und Disziplinen (vgl. Ammon 2015: 97). Gerade auch die Beschäftigung mit Sprache, Literatur und Kultur dieses Raumes ist bis heute auf dem amerikanischen Kontinent aktuell und kann aus verschiedenen Perspektiven vollzogen werden.

Ein wichtiger Aspekt der Auseinandersetzung ist die deutschsprachige Einwanderung nach Lateinamerika im 19. und 20. Jahrhundert, die insbesondere den Süden des Kontinents geprägt hat. Die deutsche Sprache und ihre Varietäten sind in bestimmten Kontexten bis heute im Gebrauch (vgl. die Beiträge zu Bolivien und Paraguay in diesem Band), und Brasilien, wo sich bis zu 5 Millionen Personen auf

deutsche Vorfahren berufen, gilt inzwischen als das Land mit den meisten deutschsprechenden Personen außerhalb Europas (vgl. Ammon 2018: 1038).

Aktiver Gebrauch und Weitergabe der deutschen Sprache sind in Lateinamerika also kein neues Phänomen, sondern bestehen seit fast 200 Jahren. Deutlich jünger ist jedoch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Germanistik, die sich an Universitäten zunächst über Literaturvorlesungen, später auch über die Einrichtung von Lehrstühlen und Fachabteilungen, seit etwa 100 Jahren belegen lässt (in Argentinien ab 1922, in Brasilien ab 1939 und in Mexiko ab 1954). Seitdem hat diese sich dynamisch entwickelt und ausdifferenziert, was sowohl aus der Außen- als auch der Innenperspektive kontinuierlich beobachtet und beschrieben wurde.

## 2 Frühere Arbeiten zur Lage der Germanistik

In der Vergangenheit wurde immer wieder zu Geschichte und Lage der Germanistik in Lateinamerika publiziert. Ältester uns bekannter Titel ist die Frage nach dem *Sinn der germanistischen Studien in Lateinamerika* von Oeste de Bopp, veröffentlicht in den Kongressakten des IV ALEG<sup>1</sup> in São Paulo (1974). Das Thema taucht vereinzelt in weiteren ALEG-Bänden auf (jüngstes Beispiel ist die Sondernummer des *Jahrbuchs für Internationale Germanistik* mit Hauptvorträgen des ALEG 2014, herausgegeben von Soethe 2020) und ist in früheren Jahren auch regelmäßig von den Mittlerorganisationen (DAAD, Goethe-Institut, Alexander von Humboldt-Stiftung) und nationalen Verbänden aufgegriffen worden. In diesem Zusammenhang sind u.a. die Sammelbände des DAAD (2002) zum Germanistentreffen in São Paulo und des Goethe-Instituts (1998) zum Deutschunterricht in den Ländern des Mercosur zu nennen. Zwei kleine Bände, vom DAAD 2006 und 2011 veröffentlicht, enthalten Erfahrungsberichte von LektorInnen, OrtslektorInnen und StudentInnen in der Region, aber zum Beispiel auch einen Überblicksartikel zur lateinamerikanischen Germanistik (vgl. Galle 2006). Eine umfassende Zusammenstellung zu den DAAD-Lektoraten an lateinamerikanischen Universitäten hatten Blühdorn, Sartingen und Sielaff bereits 1996 vorgelegt. Speziell auf ein einzelnes Land bezogen sind die vom argentinischen Germanistenverband veröffentlichte Monografie von Bujaldón (2006) zur Geschichte der Germanistik in Argentinien, der vom DAAD und weiteren Institutionen 2007 herausgegebene Band zur Lagebeschreibung des Deutschunterrichts an verschiedenen mexikanischen Institutionen sowie der aus einer Begegnungstagung des DAAD heraus entstandene Sammelband zur Germanistik in Brasilien (2014). Wie relevant diese Mittlerorganisationen (DAAD, Goethe-Institut, aber auch die nationalen und überregionalen Verbände) weiterhin sind, wird an zahlreichen Verweisen in diesem Band deutlich.

<sup>1</sup> Die *Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos* bzw. *Associação Latino-Americana de Estudos Germanísticos* (ALEG) wurde als Lateinamerikanischer Germanistenverband 1965 gegründet und führt seitdem regelmäßig international besetzte Kongresse durch, bei denen sich die VertreterInnen der Germanistik aus der Region vernetzen können.



Jenseits der vorgenannten Organisationen sind das umfangreiche Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer 2010) zu erwähnen, wo sich von den 56 Beiträgen zu „Deutsch an Schulen und Hochschulen in den nichtdeutschsprachigen Ländern“ immerhin sechs mit Lateinamerika befassen (Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba und Mexiko), sowie einige institutionengebundene bzw. auf einzelne Standorte bezogene Veröffentlichungen (z.B. Uphoff; Leipnitz; Arantes; Pereira 2017 und 2019).

Die meisten der vorliegenden Publikationen verorten die lateinamerikanische Germanistik in einer breit gefächerten, intensiven Tätigkeit im Umfeld von Lehre, Forschung, Fachkongressen und Kooperationsprogrammen. Ein gemeinsamer Nenner ist ebenso der feste Platz, den Deutsch als Fremdsprache zumindest ab den 1990er Jahren innerhalb der lateinamerikanischen Germanistik einnimmt. Als wichtiges Desiderat wird häufig das weitgehende Fehlen eines schulischen Deutschunterrichts genannt, das germanistische Studiengänge der Region in eine sprachlich schwierige Ausgangslage versetzt. Thematisiert werden darüber hinaus der Mangel an qualifizierten Lehrkräften, an Ausbildungsprogrammen für LehrerInnen sowie die schlechten Arbeitsbedingungen an Universitäten und anderen Lehrinrichtungen. Es schwingt zudem seit Jahrzehnten immer auch die Frage mit, ob GermanistInnen (einschließlich DeutschlehrerInnen) als Vermittler zwischen Sprachen und Kulturen zu verstehen sind, oder ob es doch vorrangig darum geht, wirtschaftlich verwertbare Sprachkenntnisse zu vermitteln (vgl. Rall 2002: 88f.). Was lässt sich nun aus heutiger Perspektive dazu sagen?

### **3 Gehört Deutsch als Fremdsprache (DaF) zur Germanistik? Ein Paradigmenwechsel**

Die in diesem Band zusammengeführten Beiträge bestätigen, dass die Germanistik in Lateinamerika einen sehr breiten Wirkungsbereich aufweist, der – nachvollziehbarerweise – in der Regel anders strukturiert ist als in den deutschsprachigen Ländern. Der Begriff und das Selbstverständnis der „Germanistik“ wird denn auch in einigen Artikeln explizit aufgegriffen bzw. diskutiert (vgl. Heidermann; Otte, Voerke, Uphoff; Tanaka und Bujaldón; Rohland<sup>2</sup>). Traditionell, d.h. in den 1960er bis 1980er Jahren, wurden unter Germanistik in Lateinamerika vorrangig wissenschaftliche Literaturstudien unter Einbezug von Übersetzungstätigkeiten verstanden. Diese klassische Ausprägung der Germanistik existierte und existiert weiterhin in drei Ländern, und die Literaturwissenschaft, d.h. die Auseinandersetzung mit den Werken deutschsprachiger AutorInnen, sei es in der deutschsprachigen Originalfassung ihrer Werke (germanistische Studiengänge in Brasilien und Mexiko) oder anhand von Übersetzungen (*Letras*-Studiengänge in Argentinien), ist weiterhin

---

<sup>2</sup> Bei den Autorenangaben, die in diesem Artikel ohne Jahreszahl erscheinen, handelt es sich um Beiträge in diesem Sammelband.

Schwerpunkt vieler Forschungen (vgl. Uphoff; Tanaka, Rohland et al., Gruhn; Hahn). Zum anderen reicht institutioneller DaF-Unterricht in Lateinamerika teilweise bis ins 19. Jahrhundert zurück (vgl. Vázquez; Wallat, Gruhn; Hahn, Voerkel) und umfasst wesentlich mehr Standorte. Das ist sicher auch ein Grund dafür, dass DaF in Lateinamerika schon seit rund 30 Jahren mit zur Germanistik gezählt wird. So umfassen z.B. bereits die ALEG-Kongressakten von 1994 (Mexiko), 1998 (Chile) und 2000 (Venezuela) jeweils eine (wenn auch noch zaghafte) Sektion „Deutsch als Fremdsprache“, bei ALEG 2012 ist es dann bereits einer von insgesamt vier Bänden (vgl. Díaz Pérez; Gräfe; Perez; Schmidt-Welle 2014). Die Germanistik in Lateinamerika ist also als „weite Germanistik“ zu verstehen, die dezidiert fächerübergreifend arbeitet (vgl. Soethe 2014 sowie Koroschetz und Pereira in diesem Band) und insofern im Vergleich zur Inlandsgermanistik in den deutschsprachigen Ländern breiter aufgestellt ist. Es bewahrheitet sich in Lateinamerika, was Gerhard Helbig in seinem Beitrag zu der Debatte um das Thema „Inlandsgermanistik versus Auslandsgermanistik“ festhält, welche von 2004 bis 2006 in der *Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache* ausgetragen wurde:

DaF hat – auf den ersten Blick – relativ wenig Nähe zur Inlandsgermanistik, wohl aber eine große Affinität zur Auslandsgermanistik (schon auf Grund der Fremd- und Außenperspektive, die für beide konstitutiv ist). Deshalb werden DaF und Auslandsgermanistik auch manchmal (fälschlicherweise) identifiziert. In Wahrheit darf weder DaF zur Auslandsgermanistik hochstilisiert noch die Auslandsgermanistik auf DaF reduziert werden. (Helbig 2005: 8)

Allerdings zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab: DaF ist in den letzten beiden Dekaden deutlich selbstbewusster geworden. Heute existiert die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Inhalten der Angewandten Linguistik und Sprachlehredidaktik nicht mehr nur als Anhängsel der „richtigen Germanistik“, sondern nimmt zunehmend mehr Raum ein. Der Trend geht eindeutig und anscheinend unwiderlich weg von der reinen Philologie, hin zu einem stärkeren Anwendungsbezug, welcher nun aber vielerorts in einen wissenschaftlichen Rahmen gestellt wird. Das zeigen die im vorliegenden Band erwähnten, in diesem Jahrtausend in Lateinamerika neu gegründeten Master-Studiengänge (Guadalajara, Curitiba, Medellín, dazu noch die *Especialização* für DaF an der UERJ und der (sterbende) Aufbaustudiengang in Venezuela), die alle schwerpunktmäßig DaF gewidmet sind. Damit einher geht eine deutliche Zunahme einschlägiger Forschungsarbeiten. Dies belegen Uphoff und Tanaka in ihrem Beitrag mittels quantitativer Erhebungen zur Entwicklung der brasilianischen Fachzeitschrift *Pandaemonium Germanicum*, wo eine stärkere Hinwendung zu DaF-didaktischen Themen in den publizierten Artikeln insbesondere ab 2015 zu verzeichnen ist. Die Artikel von Mächler; Clavijo, Schneider; Palm, López-Barrios; Wilke sowie Gondar; Ferreira; Bolacio stellen anhand von Beispielen aus Kolumbien, Ecuador, Argentinien und Brasilien Forschungsarbeiten im DaF-Bereich vor. Des Weiteren kann das Postgraduiertenprogramm

*Língua e Literatura Alemã* an der USP als Beleg dieser Tendenz herangezogen werden: literaturwissenschaftliche Masterarbeiten standen dort seit dem Beginn der Aktivitäten vor 50 Jahren an erster Stelle, wohingegen der DaF-Bereich heute praktisch gleichgezogen hat. DaF wird somit inzwischen als Wissenschaft anerkannt und auch betrieben.

#### 4 Zur Bedeutung des schulischen Deutschunterrichts

Kontinuierlicher und weniger von tagespolitischen Entscheidungen abhängig ist das Deutschangebot dort, wo es an Schulen etabliert ist. Dies ist in Lateinamerika punktuell seit beinahe 200 Jahren der Fall, insbesondere in Gebieten mit einer starken deutsch(sprachigen) Einwanderung. Schulen spielten eine äußerst wichtige Rolle als Mittel der Sprach- und Identitätsbewahrung vieler Einwandergruppen und tun das zum Teil heute noch. Nicht selten ist das Bestehen dieser Schulen an eine bestimmte Religionszugehörigkeit geknüpft, wie etwa im Umfeld der mennonitischen Gruppen (vgl. Ullrich, Vázquez; Wallat, Ammon 2015: 381ff.). Anzumerken ist, dass die Sprache dieser Einwanderergruppen im ländlichen Umfeld meist nicht Hochdeutsch, sondern eine der Varianten des Niederdeutschen ist.

Doch auch im städtischen Raum wurden bereits im 19. Jahrhundert die ersten deutschen Schulen gegründet (so etwa 1862 in Rio de Janeiro). Waren diese Schulen anfangs vor allem Kindern deutschsprachiger Familien vorbehalten, änderte sich dies im Laufe des 20. Jahrhunderts sehr deutlich: ab den 1960er Jahren wurden die von Deutschland aus unterstützten Schulen zu „Begegnungsschulen“, in denen ein immer größerer Anteil der Schülerschaft Deutsch als Fremdsprache lernt (vgl. Uphoff 2011: 22).

Neuen Schwung erhielt das schulische Deutschangebot weltweit durch die 2008 vom Auswärtigen Amt initiierte PASCH-Initiative. Dabei handelt es sich um ein Netzwerk, das Schulen mit Deutschangebot (einschließlich einiger österreichischer und Schweizer Schulen) in diverse Förderprogramme einbindet. In rund der Hälfte der Artikel dieses Sammelbands wird das PASCH-Netzwerk – durchgehend positiv – erwähnt. Tatsächlich bestehen in fast allen Ländern des lateinamerikanischen Festlandes<sup>3</sup> sowie in der Dominikanischen Republik Schulen des PASCH-Netzwerks<sup>4</sup>. Dabei ist allerdings anzumerken, dass es sich bei diesen Schulen mehrheitlich um (teure) Privatschulen handelt, die vor allem den finanziell privilegierten Schichten offenstehen.

Pläne, Deutsch als Tertiärsprache (DaT) in staatlichen Schulsystemen zu etablieren, hat es in Lateinamerika durchaus gegeben (vgl. z.B. Koroschetz), sie wurden aber nur vereinzelt umgesetzt (in diesem Sammelband erwähnen Barnickel; Blümel; Hornos drei staatliche Schulen mit DaT in Uruguay, zwei weitere werden bei

<sup>3</sup> Ausnahmen: Belize, Nicaragua, Honduras, Guayana, Französisch-Guayana und Surinam.

<sup>4</sup> Vgl. dazu die Übersichtskarte des PASCH-Netzwerks, online: <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (Stand 15.02.2021).

Mächler; Clavijo für Kolumbien genannt, Schneider; Palm stellen eine von der Stadt Quito in Ecuador teilfinanzierte Schule mit DaT vor)<sup>5</sup>. Interessant ist in diesem Zusammenhang die zweite Dekade des 21. Jahrhunderts in Brasilien, in der an der Bundesuniversität UFPR ein (inzwischen auslaufendes) SprachlehrerInnenausbildungsprogramm initiiert wurde, bei dem Lehrkräfte berufsbegleitend ein DaF-Studium absolvierten, um Deutsch an öffentlichen Schulen zu unterrichten (vgl. Soethe; Chaves). Stephanie Godiva beschreibt in ihrem Artikel am Beispiel mehrerer Förderprojekte in Rio de Janeiro allerdings eindringlich, wie sehr Initiativen dieses Zeitraums an Phänomene wie Fußballweltmeisterschaft und Olympische Spiele im Land gebunden und somit bildungspolitisch wenig nachhaltig waren.

Seitens der Germanistik wird schon seit Jahrzehnten die Forderung aufgestellt, die deutsche Sprache als zusätzliche Fremdsprache an (staatlichen) Schulen zu etablieren (vgl. Soethe; Chaves, Bernstein; García in diesem Band, aber auch z.B. Soethe 2020, Ammon 2015: 375). Der Trend geht jedoch in den lateinamerikanischen Ländern dahin, Englisch als einzige Fremdsprache an Schulen gesetzlich zu verankern (vgl. Gondar, Ferreira; Bolacio, Godiva).<sup>6</sup> Sollte es nicht zu tiefgreifenden Änderungen des wirtschaftlichen und politischen Panoramas auf globaler Ebene kommen, wird sich mittelfristig daran auch nichts ändern. Das bedeutet, dass Deutsch als Fremd- bzw. Drittsprache dort zu etablieren und zu fördern ist, wo das derzeit überhaupt möglich ist: nämlich vorrangig an Schulen jenseits der staatlich-öffentlichen Systeme und im Rahmen von studienbegleitenden Sprachkursen. Gerade die Nachfrage nach letzteren steigt maßgeblich in der Region (vgl. Auswärtiges Amt 2020) und umfasst einen Personenkreis, der später in einem Studium oder Arbeitsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land eine erstrebenswerte Option sieht.

## 5 Kernaufgabe: Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften

Soll Deutschunterricht erfolgreich sein, müssen Sprachlehrkräfte einem komplexen und anspruchsvollen Anforderungsprofil genügen (vgl. Schneider; Palm). Das macht die DaF-Lehrerausbildung zu einem zentralen Thema der lateinamerikanischen Germanistik, welches wiederum eng an die Arbeitsbedingungen für DeutschlehrerInnen geknüpft ist.

An diesen hat sich im Vergleich zu früheren Bestandsaufnahmen wenig geändert. In einigen Ländern haben sich die Bedingungen in den letzten Jahren sogar

---

<sup>5</sup> Was Mexiko betrifft, so existiert DaT an der schulischen Oberstufe einiger weniger autonomer Universitäten im 10. bis 12. Schuljahr. Das ist möglich, weil diese Universitäten zwar öffentlich zugänglich, aber nicht staatlich sind, d.h. sie sind nicht an die staatlichen Lehrpläne gebunden. Letztere enthalten kein DaF oder DaT.

<sup>6</sup> Auch in Mexiko ist Englisch als (einzige) Fremdsprache an staatlichen Schulen (ab der Vorschule) vorgesehen, vgl. Acuerdo 23/12/19, *Diario Oficial de la Federación* (Regierungsanzeiger) vom 29. Dezember 2019.

deutlich verschlechtert (vgl. Koroschetz sowie Schneider; Palm). Anderswo gibt es, zumindest den Zahlen nach, positive Entwicklungen (vgl. Mächler; Clavijo). In beinahe allen Ländern Lateinamerikas steigt die Nachfrage nach Deutsch (vgl. Auswärtiges Amt 2020, Bernstein; García), sodass gut ausgebildete DeutschlehrerInnen gesucht werden und eine Anstellung finden. Doch wie nachhaltig sind Sprachlehre und Professionalisierungsangebote für Lehrkräfte?

Der Artikel von Schneider und Palm zeigt eindrücklich, dass auch über Jahre hinweg mühsam aufgebaute Qualifikationsstrukturen unter dem Lehrpersonal eines Studiengangs infolge (universitäts-)politischer Entscheidungen gleichsam über Nacht wieder zunichte gemacht werden können (vgl. auch Koroschetz zur Situation in Venezuela). Weiter oben wurde bereits auf die Kurzlebigkeit mancher Förderprogramme für Lehre und LehrerInnenausbildung aufgrund von lokalpolitischen Entscheidungen hingewiesen. Auf diese (sprachen-)politische Dimension ist bisher in der lateinamerikanischen Germanistik wenig eingegangen worden (eine Ausnahme ist z.B. Altenhofen 2013).

Eine Konstante in vielen der vorliegenden Beiträge ist der Mangel an LehrerInnen, der teilweise akut ist und die Möglichkeiten beeinträchtigt, Deutsch überhaupt anzubieten (vgl. Barnickel; Blümel; Hornos, Gondar; Ferreira; Bolacio, Mächler; Clavijo, ebenso Auswärtiges Amt 2020: 7f.). Häufig stellen Anbieter von Sprachkursen deshalb nicht ausreichend qualifizierte DozentInnen ein (z.B. allein mit einem B1-Zertifikat als Qualifikationsnachweis, vgl. u.a. Pereira). Das Problem greift allerdings noch tiefer: Nur wenige Anbieter sind überhaupt bereit, qualifizierte DozentInnen entsprechend zu entlohnen, man bevorzugt billige Lehrkräfte. Das wiederum beeinflusst die Attraktivität von Ausbildungsangeboten dort, wo sie bestehen (vgl. Mächler; Clavijo und Barnickel; Blümel; Hornos). Bezeichnenderweise entscheiden sich AbsolventInnen deutscher Schulen selten für den DaF-Lehrerberuf und bevorzugen stattdessen andere Fachrichtungen (vgl. Vázquez; Wallat). Auch leiden einschlägige Ausbildungsprogramme und Masterstudiengänge nicht selten aus eben diesen Gründen an geringer Nachfrage und niedrigen AbsolventInnenzahlen, wodurch ihr Bestehen nicht auf lange Sicht garantiert ist (vgl. Mächler; Clavijo).

In einigen Ländern gibt es gar keine Ausbildungsmöglichkeiten für Deutschlehrkräfte (Dominikanische Republik, Ecuador, Uruguay), vereinzelt springen DAAD-LektorInnen und Goethe-Institute helfend ein (u.a. mit Online-Angeboten, vgl. z.B. Barnickel; Blümel; Hornos). Mancherorts ist das Studienangebot nicht eigenständig, sondern in andere Sprachstudien integriert (vgl. Ullrich, Voerkel). Ein weiteres Problem kann, je nach Standort, der Status bzw. die staatliche Anerkennung sein. Zum Teil bestehen Deutschstudiengänge, die aber nominell keine LehrerInnen ausbilden; Pädagogische Hochschulen wiederum, die für den Unterricht an Schulen qualifizieren, bieten kein Deutsch an (vgl. Vázquez; Wallat, Koroschetz, Ullrich). Doch damit nicht genug: Dort, wo qualifizierte DozentInnen für die Sprachlehre fehlen, mangelt es natürlich i.d.R. auch an qualifiziertem Personal für die DaF-LehrerInnenausbildung. Kooperationsprogramme mit Mittleror-

ganisationen oder Partneruniversitäten in den deutschsprachigen Ländern leisten hier mitunter Hilfestellung (vgl. Pereira, Soethe; Chaves, Barnickel; Blümel; Hornos). Mächler und Clavijo erwähnen zum Beispiel ein schulinternes LehrerInnen-Ausbildungsprogramm des privaten Colegio Andino in Bogotá in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, das einen einjährigen Auslandsaufenthalt umfasst. Weitere institutionsgebundene Projekte werden im kürzlich erschienenen Info-DaF-Themenheft zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften in Südamerika vorgestellt (vgl. DAAD 2020). Wünschenswert wäre, dass solche Modelle Nachahmer finden, die nicht auf eine Institution und günstigstenfalls auch nicht auf ein einziges lateinamerikanisches Land beschränkt bleiben.

Arbeitsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten und die daran geknüpfte Attraktivität des Berufsstands sind demnach ein wichtiges Thema im Bereich der LehrerInnenausbildung und sollten die Germanistik stärker als bisher beschäftigen. Dabei muss immer im Auge behalten werden, dass die Disziplin in Lateinamerika natürlich auch deshalb einen schweren Stand hat, weil sie eng von politischen und privatwirtschaftlichen Entscheidungen vor Ort abhängt, die Projekten und Plänen oftmals enge Grenzen setzen (vgl. Godiva, Schneider; Palm, Barnickel; Blümel; Hornos). Mit anderen Worten: Die lateinamerikanische Germanistik ist auf Unterstützung von außen angewiesen, wenn eine substanzielle und nachhaltige Aus- und Weiterbildung von DeutschlehrerInnen garantiert werden soll.

Nun verhält es sich so, dass die Qualifikation von geeigneten DeutschlehrerInnen von offiziellen deutschen Stellen als eine Querschnittsaufgabe gesehen wird, die alle Mittlerorganisationen betrifft (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Deshalb sind seitens solcher Organisationen schon lange vor der Covid-Pandemie tragbare Ansätze für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften ins Leben gerufen worden, die größtenteils (aber nicht ausschließlich) auf Online-Plattformen stattfinden und an Kooperationspartner vor Ort gebunden sind. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang z.B. das vom DAAD und dem Auswärtigen Amt kostenlos auf einer Online-Plattform zur Verfügung gestellte Förderprogramm Dhoch3 zur vertieften Ausbildung von Deutschlehrkräften<sup>7</sup>, das idealerweise im Rahmen bereits bestehender Curricula auf Master-Niveau eingesetzt werden soll. Des Weiteren bietet das Goethe-Institut diverse (kostenpflichtige) Fortbildungsoptionen an, z.B. das Programm „Deutsch lehren lernen“ (DLL)<sup>8</sup>. Solche (Online-)Angebote, die von Mittlerorganisationen entwickelt werden und Kooperations- sowie Ansprechpartner vor Ort vorsehen, sind sicher Schritte in die richtige Richtung, aber auch noch ausbaufähig, um breitere Zielgruppen zu erreichen. Die durch die Corona-Krise ausgelöste Explosion der digitalen Bildung birgt darüber hinaus Chancen, die zu einer engeren Vernetzung innerhalb Lateinamerikas führen können. Wegweisend ist hier z.B. ein (kostenpflichtiges) einsemestriges (vom DAAD gefördertes) Fern-

---

<sup>7</sup> Vgl. [www.daad.de/dhoch3](http://www.daad.de/dhoch3) (Stand 20.03.2021).

<sup>8</sup> Vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html> (Stand 20.03.2021).

studienangebot der Universidad de Antioquia in Kolumbien, das von bereits berufstätigen DaF-LehrerInnen der gesamten Region wahrgenommen werden kann.<sup>9</sup>

## 6 Weitere Gemeinsamkeiten verschiedener Standorte in Lateinamerika

Über die Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede Germanistik-Standorte in den Ländern Lateinamerikas aufweisen, hat sich vor einigen Jahren eine Arbeitsgruppe (vornehmlich aus DAAD-Lektorinnen und Ortslektorinnen) Gedanken gemacht (Herzig et al. 2015). Die Autorinnen unterstreichen die Notwendigkeit von Zielgruppen- und regional abgestimmten Konzepten. Die von ihnen herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten lateinamerikanischer DaF-LernerInnen und StudentInnen im Hochschulbereich decken sich mit Informationen dieses Sammelbands. Exemplarisch seien drei Aspekte genannt:

- **Profil der Lernenden:** In den allermeisten Fällen haben die Studierenden eine romanische Sprache als Erstsprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt. Deutsch ist demnach eine Drittsprache. Das Durchschnittsalter der LernerInnen liegt zwischen 18 und 25 Jahren. Es handelt sich um angehende AkademikerInnen mit relativ wenig Kontakt zur Zielsprache (vgl. Herzig et al. 2015: 606). Die Motive und Hintergründe der Lernenden sind allerdings so heterogen, dass nicht pauschal von einer einheitlichen lateinamerikanischen Zielgruppe ausgegangen werden kann.
- **Sprachniveau:** Aus dem eingeschränkten Deutschangebot an Schulen ergibt sich, dass die Deutschlernenden zum Großteil Anfänger bzw. Lerner auf dem A-Niveau sind – ab dem B-Niveau sinken die Lernendenzahlen rapide (vgl. u.a. Barnickel; Blümel; Hornos). Auch die Studierenden der Deutschstudiengänge sind in der Regel Anfänger und müssen ihre Sprachkenntnisse in den ersten Jahren des Studiums rasch erwerben und ausbauen (vgl. Mächler; Clavijo, Koroschetz, Voerkel, Pereira, Gondar; Ferreira; Bolacio).
- **Lehrmaterialien:** Grundlegend für den Spracherwerb sind die Unterrichtsmaterialien. Für ganz Lateinamerika gilt, dass für den DaF-Unterricht fast ausschließlich Lehrwerke verwendet werden, die in Deutschland entwickelt wurden, und die deshalb den Spezifika der jeweiligen Lernsituation nur ungenügend gerecht werden bzw. dem jeweiligen Bedarf i.d.R. nicht entsprechen (vgl. Mächler; Clavijo, Voerkel, Herzig et al. 2015).

---

<sup>9</sup> Vgl. <https://www.daad.co/es/2020/11/13/diplomatura-ensenanza-de-aleman-como-lengua-extranjera-daf-y-dfu-clil/> (Stand: 20.03.2021).

## 7 Ausblick

Beim Lesen dieses Sammelbandes fällt ins Auge, dass die einzelnen Artikel zwar durchaus von bilateralen Kooperationsprogrammen mit Organisationen oder Institutionen in deutschsprachigen Ländern berichten, aber kaum Querverbindungen zwischen lateinamerikanischen Ländern ins Blickfeld kommen. Auffallend ist auch, dass die einzige, seit 25 Jahren ununterbrochen erscheinende und auf der internationalen Datenbank SciELO gelistete germanistische Fachzeitschrift *Lateinamerikas, Pandaemonium Germanicum* (herausgegeben an der USP in Brasilien), von AutorInnen anderer lateinamerikanischer Länder bisher nur wenig genutzt wurde (vgl. Uphoff; Tanaka), wenn auch die Beteiligung in den letzten Jahren leicht ansteigt.

Sicher, es gibt die ALEG-Kongresse und weitere interregionale Tagungen für DeutschlehrerInnen (etwa den 2011 erstmals veranstalteten und nun alle vier Jahre stattfindenden Andenkongress). Es gibt die lateinamerikanische Zeitschrift *DaF-Brücke*, die aber im letzten Jahrzehnt nicht einmal jährlich erschienen ist. Es gibt außerdem Treffen von DAAD-LektorInnen und OrtslektorInnen. Doch scheinen auch bei diesen gemeinsamen Aktivitäten die Beteiligten vorrangig ihrem eigenen Kontext verhaftet zu bleiben, was zum Teil auf die schwierigen Arbeitsbedingungen an den einzelnen Standorten zurückzuführen ist. Rühmliche Ausnahmen gibt es, so etwa die im vorigen Abschnitt erwähnte Erhebung von Herzig et al. (2015), an dem Forscherinnen mehrerer lateinamerikanischer Länder beteiligt waren.

Will man die Germanistik in Lateinamerika stärken, wird es sinnvoll sein, diese in Zukunft enger zu vernetzen und breiter über Fachgrenzen hinweg zu denken. Synergien müssen aktiviert und genutzt werden (vgl. z.B. Soethe 2014). An Themen für gemeinsame Untersuchungen und Arbeitsgruppen fehlt es sicher nicht, so würde sich zum Beispiel im Bereich des Spracherwerbs die Ausarbeitung zielgruppenspezifischer (Online-)Lehrmaterialien anbieten. Was die literarischen Forschungen betrifft, so sind die im vorliegenden Sammelband mehrfach angesprochenen Flüchtlings- und Exilbewegungen noch längst nicht umfassend dokumentiert und aufgearbeitet, hier vor allem das Schicksal jüdischer EmigrantInnen (vgl. Schröer; Rocker, Barnickel; Blümel; Hornos, Bujaldón; Rohland).

Das „Schauen über den Tellerrand“ wird umso notwendiger, als in Folge der derzeit weltweit grassierenden Covid-Pandemie mit deutlichen Änderungen und Anpassungen im Bildungsbereich zu rechnen ist. Das Fremdsprachenlernen an Universitäten und sonstigen Institutionen wird speziell betroffen sein, nicht zuletzt durch die radikal neu zu denkende Rolle der digitalen Kommunikation. Es muss also (auch) darum gehen, sich strategisch zu positionieren und aktuelle Herausforderungen aufzugreifen.

Wichtig dafür sind Vernetzung, gegenseitiger Austausch, und im Idealfall auch gemeinsame (Studien-, Forschungs- und Publikations-)Projekte. Der vorliegende Sammelband soll eine Einladung sein, sich gegenseitig (besser) kennenzulernen, die Arbeit in den anderen lateinamerikanischen Ländern wertzuschätzen und die Chancen einer vernetzten Germanistik dort zu ergreifen, wo sie bestehen.



## Literatur

- Altenhofen, Cleo V. (2013): Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidis, Christine (Hg.): *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 93-116.
- Ammon, Ulrich (2018): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. [Korrigierter Nachdruck]. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt. Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (Stand 12.02.2021).
- Blühdorn, Hardarik; Saringen, Kathrin; Sielaff, Andreas (Hg.) (1996): *Standorte und Arbeitsbedingungen von DAAD-Lektorinnen und DAAD-Lektoren an lateinamerikanischen Universitäten*. Bonn: DAAD.
- Bujaldón, Lila (2006): *Historia de la Germanística Argentina*. [Sonderband des Anuario Argentino de Germanística]. Buenos Aires: Asociación Argentina de Germanistas (AAG).
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2002): *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela. São Paulo 2001*. Bonn: DAAD.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2006): *Auf die letzte Minute – em cima da Hora. DAAD-Lektorinnen und Lektoren über ihre Erfahrungen in Lateinamerika – mit Texten argentinischer, brasilianischer und kubanischer Studenten. Ein Lesebuch*. Bonn: DAAD.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2011): *In der Ferne zuhause, die Heimat im Blick. Ortslektorinnen und Ortslektoren berichten. Ein Lesebuch*. Bonn: DAAD.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2014): *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien*. Göttingen: Wallstein.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2020): Themenschwerpunkt „Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden in Südamerika: Perspektiven und Herausforderungen“. *InfoDaF* 47, 5.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst; Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (AMPAL); Universidad Autónoma de Baja California (Hg.) (2007): *El idioma alemán en México: Medio de enlace, oportunidades, prestigio. Hacia un futuro trilingüe*.

- Díaz Pérez, Olivia; Gräfe, Florian; Perez, Juliana; Schmidt-Welle, Friedhelm (Hg.) (2014): *Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Galle, Helmut (2006): Germanistik und deutsch als Fremdsprache (DaF) in Lateinamerika. In: DAAD (Hg.): *Auf die letzte Minute – em cima da Hora*. Bonn: DAAD, 256-270.
- Goethe-Institut (Hg.) (1998): *Enseñanza de Alemán en los países del Mercosur. Una colaboración al plurilingüismo en el sistema educativo*. Buenos Aires: Goethe-Institut.
- Herzig, Katharina; Biedermann, Anne; Peuschel, Kristina; Wilke, Valeria, Wucherpennig, Norma (2015): Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. In: *InfoDaF* 42, 6, 591-627.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Oeste de Bopp (1974): Sinn der germanistischen Studien in Lateinamerika. In: *Kongressakten des IV ALEG*, São Paulo, 209-221.
- Rall, Dietrich (2002): Situation und Perspektiven der Germanistik in Mexiko. In: DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela. São Paulo 2001*. Bonn: DAAD, 85-96.
- Soethe, Paulo (2014): Forschungsperspektiven und Anschlussfähigkeit einer international vernetzten Germanistik in Lateinamerika. In: Díaz Pérez, Olivia et al. (Hg.): *Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur*. Tübingen: Stauffenburg, 229-243.
- Soethe, Paulo (Hg.) (2020): *Weltgermanistik, Germanistiken der Welt. Begegnungen in Lateinamerika*. [Reihe: Jahrbuch für Internationale Germanistik]. Bern: Peter Lang.
- Uphoff, Dörthe (2011): Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): *Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 13-30.
- Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Pereira, Rogéria (Hg.) (2017): *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas.
- Uphoff, Dörthe; Leipnitz, Luciane; Arantes, Poliana; Pereira, Rogéria (Hg.) (2019): *Alemão em contexto universitário. Ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas.

## Verzeichnis der Beiträgerinnen und Beiträger

- Barnickel, Claudia.** Bis Februar 2021 Dozentin für Deutsch am Sprachenzentrum der Universidad de la República, Uruguay. Arbeitsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche und diskursanalytische Ansätze in der Neueren deutschen Literatur. Kontakt: claudiabarnickel@gmail.com
- Bernstein, Nils.** Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Hamburg und Sprecher des Bereiches DaF. Arbeitsschwerpunkte: Kultur- und Literaturdidaktik im Fach DaF, Messen und Bewerten von Sprachkenntnissen, Wissenschaftssprache, Methodik/Didaktik. Kontakt: nils.bernstein@uni-hamburg.de
- Blümel, Jana.** Leiterin der Spracharbeit des Goethe-Instituts Uruguay. Arbeitsschwerpunkte: Qualifizierung und Fortbildung von DaF-Lehrkräften, methodisch-didaktische Prinzipien des DaF-Unterrichts, Bildungsmanagement. Kontakt: jana.bluemel@goethe.de
- Bolacio, Ebal.** Dozent für Deutsch als Fremdsprache im Fachbereich für Moderne Sprachen der Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Deutschunterricht, Lehrerbildung, Übersetzung und Phonetik. Kontakt: ebolacio@gmail.com
- Bujaldón de Esteves, Lila.** Professorin (em.) für deutsche Literatur und Komparatistik an der Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentinien. Forscherin des CONICET und Herausgeberin des *Boletín de Literatura Comparada*. Arbeitsschwerpunkte: Exilliteratur, Geschichte der Germanistik. Kontakt: lilabujaldon@gmail.com
- Burello, Marcelo G.** Übersetzer und Professor für Deutsche Literatur und Literatur der USA an der Universidad de Buenos Aires, Argentinien. Arbeitsschwerpunkte: Ästhetik der frühen deutschen Klassik, Literatursoziologie. Kontakt: margbur@gmail.com
- Chaves, Giovanna Lorena Ribeiro.** Dozentin für Lehrerbildung der Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Deutschunterricht und Lehrerbildung. Kontakt: giovannachaves@id.uff.br
- Clavijo Cruz, Claudia Esmeralda.** Dozentin für Deutsch an der Universidad Nacional de Colombia und Deutschlehrerin am Goethe-Institut Kolumbien. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildung, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und Emotionsforschung mit Blick auf den universitären Deutschunterricht. Kontakt: ceclavijoc@unal.edu.co

**Costa Pereira, Rogéria.** Dozentin für Deutsch als Fremdsprache der Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Ausspracherwerb des Deutschen, Neue Medien im Fremdsprachenunterricht, Deutschunterricht und Lehrerausbildung in der *Extensão*.

Kontakt: rogeria\_pereira@ufc.br

**Ferreira, Mergenfel Vaz.** Dozentin für Deutsch und Fremdsprachendidaktik an der Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Fremdsprachenlernen und -lehren, Innovatives und Kooperatives Lernen und DaF-Lehrerausbildung. Kontakt: megchenvaz@yahoo.com

**García Llampallas, Claudia Guadalupe.** Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, Methodik-Didaktik und andere Fächer im Fachbereich für Angewandte Linguistik an der Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) der UNAM, Mexiko. Arbeitsschwerpunkte: Fremdspracherwerb, Evaluation, Lehrerausbildung und Lernen mit Unterstützung der digitalen Medien. Kontakt: claudia.garcia@enallt.unam.mx

**Godiva, Stephanie.** Geschichts- und Sprachwissenschaftlerin, derzeit Doktorandin an der Europa-Universität Viadrina. Arbeitsschwerpunkte: Sprach(en)-politik, Sprachideologie, Mehrsprachigkeit und Translingualismus.

Kontakt: stephaniegodiva@id.uff.br

**Gondar, Anelise F. P.** Dozentin für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: DaF-Lehrerausbildung, Sprachmittlung, DaF-Didaktik und Didaktik der Dolmetschwissenschaft. Kontakt: anelise.gondar@uerj.br

**Gruhn, Dorit Heike.** Dozentin für DaF und Übersetzung am Sprachenzentrum und im Studiengang für Englisch und Französisch der Sprachenfakultät der Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexiko, sowie freiberufliche Übersetzerin. Arbeitsschwerpunkte: Übersetzungswissenschaft und Geschichte von Germanistik und DaF in Mexiko. Kontakt: heike50@hotmail.com

**Hahn, Josefin.** DAAD-Lektorin am Sprachenzentrum und Dozentin für Pädagogik im Studiengang Deutsche Pädagogik der Universidad de Talca, Chile. Arbeitsschwerpunkte: Methodik/Didaktik DaF, Lehrerbildung, Theaterwissenschaften und Linguistik. Kontakt: jhahn@utalca.cl

**Heidermann, Werner L.** Dozent für deutsche Sprache und deutschsprachige Literatur an der Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Grammatikvermittlung im Unterricht DaF, Literaturübersetzung, Übersetzungstheorie, Übersetzungsdidaktik.

Kontakt: heidermann@gmail.com

- Hornos Weisz, Leticia.** Dozentin für Deutsch am Centro de Lenguas de Extranjeras (UdelaR) und am Goethe Institut Uruguay. Arbeitsschwerpunkte: Translation Studies, Rezeption deutschsprachiger Literatur im literarischen Umfeld des Río de la Plata. Kontakt: letihornos@gmail.com
- Koroschetz de Maragno, Renate.** Dozentin für Deutsch als Fremdsprache (1976–2003), Koordinatorin des Aufbaustudienganges Deutsch als Fremdsprache an der Universidad Central de Venezuela (2005–2019) und Leiterin der Spracharbeit am Goethe-Institut Caracas (2006–2019). Derzeit wissenschaftlich-didaktische Mitarbeiterin an der Freien Universität Bozen. Arbeitsschwerpunkte: Phonetik und Lehreraus- und -fortbildung. Kontakt: renete.maragno@gmail.com
- López-Barrios, Mario.** Professor für DaF- und Englischdidaktik an der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien. Arbeitsschwerpunkte: Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Fremdsprachenerwerbsforschung, Lehrmaterialentwicklung und -forschung, Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Kontakt: mario.lopez.barrios@unc.edu.ar
- Massa, Adriana.** Professorin für Deutsche Literatur und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien. Arbeitsschwerpunkte: moderne deutschsprachige Literatur, Rezeption deutschsprachiger Literatur in Südamerika, Komparatistik. Kontakt: adrianamassa@hotmail.com
- Mächler, Lissette.** Sachgebietsleitung und Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: wissenschaftliches Schreiben, schreibprozessorientierte Fremdsprachendidaktik, linguistische Schreibforschung, Lehrerbildung. Kontakt: lissette.maechler@admin.uni-giessen.de
- Nitschack, Horst.** Professor für Lateinamerikanische Literatur und Komparatistik an der Universidad de Chile, Santiago, Chile. Arbeitsschwerpunkte: Lateinamerikanische Literatur (Schwerpunkt Brasilien), Kulturtheorie (W. Benjamin und Frankfurter Schule), Affekttheorie. Kontakt: hnitschack@u.uchile.cl
- Otte, Georg.** Übersetzer und Professor für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft und Leiter der Forschungsgruppe „Mythos und Moderne“ an der Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Literaturästhetik, Walter Benjamin, Hans Blumenberg. Kontakt: georg.otte@uol.com.br
- Palm, Hendrikje.** Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache an der Deutschen Schule Quito, Ecuador. Arbeitsschwerpunkte: Mündliches Argumentieren in gesprächsanalytischer Perspektive, Lernen mit digitalen Medien, Motivation im Fremdsprachenunterricht. Kontakt: pah@caq.edu.ec

- Pérez Corti, María Sol.** Doktorandin (Schwerpunkt Linguistik) an der Universidad de Buenos Aires, Argentinien und an der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Linguistik in Argentinien, Austausch Argentinien-Deutschland, deutschsprachige Presse in Argentinien. Kontakt: sperezcorti@filo.uba.ar
- Rocker, Maike.** Doktorandin in Deutscher Linguistik und Sprachwissenschaft an der Pennsylvania State University, USA. Arbeitsschwerpunkte: Variationslinguistik, Soziolinguistik deutscher Sprachgemeinschaften in den Amerikas, Niederdeutsch in den USA. Kontakt: mhr21@psu.edu
- Rohland de Langbehn, Regula.** Professorin (em.) für Deutsche Literatur und für Europäische Literatur des Mittelalters an der Universidad de Buenos Aires, Argentinien, und Übersetzerin. Gründerin des Archivs *Centro DIHA*. Arbeitsschwerpunkte: Spanische Literatur der Renaissance, Geschichte der literarischen Theorien, deutschsprachige Immigration in Argentinien. Kontakt: rrohland@gmail.com
- Saxe, Facundo.** Professor für Deutsche Literatur an der Universidad Nacional de La Plata, Argentinien. Forscher des CONICET am Interdisziplinären Gender-Forschungszentrum. Arbeitsschwerpunkte: Deutsche Literatur, Genderforschung. Kontakt: facusaxe@yahoo.com.ar
- Schneider, Kathrin Friederike.** Dozentin für moderne Fremdsprachen an der Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Arbeitsschwerpunkte: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, webbasiertes Lernen. Kontakt: kschneider940@puce.edu.ec
- Schröer, Meike.** DAAD-Lektorin und Dozentin an der Universidad Acción Pro Educación y Cultura (UNAPEC), Santo Domingo, Dominikanische Republik. Arbeitsschwerpunkte: Theater- und Kunstpädagogische Methoden im DaF-/DaZ-Unterricht, Implementierung von DaF-Strukturen, Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Lehrendenbildung, Internationalisierung. Kontakt: mschroer@adm.unapec.edu.do
- Soethe, Paulo Astor.** Dozent für Deutsch und Deutschsprachige Literatur an der Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch in Brasilien, Literaturbeziehungen zwischen Brasilien und Deutschland. Kontakt: paulosoethe@icloud.com
- Tanaka, Victor Almeida.** Masterstudent an der Universidade de São Paulo. Arbeitsschwerpunkte: berufsbezogenes Deutsch, schriftliche Produktion und Lehrwerke. Kontakt: victor.almeida.tanaka@usp.br

- Ullrich, Claudia.** Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Universidad Católica Boliviana San Pablo, La Paz, Bolivien. Arbeitsschwerpunkte: Sprachpolitik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Bilingualer Interkultureller Schulerziehung in Lateinamerika, Sprachenporträts, Sprachlernmotivation in Bolivien, Einsatz von Lernvideos im Fremdsprachenunterricht.  
Kontakt: [cullrich@ucb.edu.bo](mailto:cullrich@ucb.edu.bo)
- Uphoff, Dörthe.** Dozentin für Deutsch und Methodik-Didaktik im Fachbereich für Moderne Sprachen der Universidade de São Paulo, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: methodisch-didaktische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht, Deutschunterricht und Lehrerbildung in diskursanalytischer Perspektive, Forschungsgeschichte DaF/DaZ in Brasilien. Kontakt: [dorthe@usp.br](mailto:dorthe@usp.br)
- Vázquez, María Ester.** Dozentin am Lehrstuhl für Deutsche Literatur an der Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentinien. Arbeitsschwerpunkte: Alfredo Cahn, Komparatistik. Kontakt: [maesvazwe@gmail.com](mailto:maesvazwe@gmail.com)
- Vázquez, Valeria.** Leiterin des grundständigen Studiengangs Deutsch als Fremdsprache und Dozentin für Methodik-Didaktik und Literatur an der Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. Arbeitsschwerpunkte: methodisch-didaktische Prinzipien in DaF, Didaktik der Literatur in DaF, Digitalität in Erziehungswissenschaft und Fremdsprachendidaktik. Forschung im Bereich Schule und Bildung in Paraguay. Kontakt: [isl-vvazquez@fil.una.py](mailto:isl-vvazquez@fil.una.py)
- Voerke, Paul.** Bis Februar 2021 Lektor an der DAAD-Außenstelle und an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasilien. Arbeitsschwerpunkte: Methodik/Didaktik und DaF-Lehrkräfteausbildung, Kulturstudien DaF, Sprachenpolitik. Kontakt: [paul.voerke@gmail.com](mailto:paul.voerke@gmail.com)
- Wallat, Nicolas.** Dozent für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsschwerpunkte: Methodik und Didaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, (Inter-)kulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht.  
Kontakt: [n\\_wallat@hotmail.com](mailto:n_wallat@hotmail.com)
- Wilke, Valeria.** Dozentin für Deutsch als Fremdsprache und Methodik-Didaktik an der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien. Arbeitsschwerpunkte: methodisch-didaktische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht, Interkomprehension in germanischen Sprachen für Spanisch sprechende Lernende.  
Kontakt: [valewilke@unc.edu.ar](mailto:valewilke@unc.edu.ar)

Während des 16. Kongresses des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes (ALEG) in Buenos Aires im Dezember 2017 wurde das Desiderat eines Sammelbandes mit Beiträgen in deutscher Sprache deutlich, in denen die Entwicklungen und Perspektiven germanistischer Studiengänge in den verschiedenen lateinamerikanischen Ländern aufgearbeitet werden. AkademikerInnen aus der gesamten Region stellten sich der Herausforderung, Einblicke und Erkenntnisse zu den Aufgaben und Schwerpunkten germanistischer Studien für das Buchprojekt zu teilen. Da die Rahmenbedingungen des Fachs in Lateinamerika sehr unterschiedlich sind, gehen die InitiatorInnen von einem weiten Begriff der Germanistik aus, der die Lehre und Erforschung sowohl literatur- und kulturwissenschaftlicher Themen als auch sprach- und übersetzungswissenschaftliche Studien sowie die LehrerInnenausbildung und den Unterricht der deutschen Sprache an sich umfasst.

Der Sammelband vereint insgesamt 22 Artikel aus elf Ländern und ermöglicht damit eine breite und differenzierte Sicht auf die Lage der Germanistik in Lateinamerika.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-517-5

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen