

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

Sprachen¹ 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).² (Calvet 2002b: 109)³

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*)⁴. Dieses Gesetz wurde im Jahr 2017 maßgeblich verändert⁵, 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

¹ 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.

² 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).

³ Alle Übersetzungen aus dem Portugiesischen und Französischen stammen von der Autorin dieses Beitrags.

⁴ Das Bildungsrichtlinien- und Grundlagengesetz, bekannt als LDB, regelt das Bildungssystem im Land auf Grundlage der Prinzipien, die in der 1988 verabschiedeten Verfassung verankert sind.

⁵ 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 (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)⁶

⁶ 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.)⁷

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.

⁷ Im Original: Assim, quando se produz qualquer troca linguística, as relações de força existentes numa dada sociedade são ativadas, já 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)⁸

Um die hier genannten Diskrepanzen nach Möglichkeit zu minimieren, wurden an brasilianischen Universitäten zahlreiche Initiativen entwickelt⁹, 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 Grundbildung¹⁰ 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

⁸ 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.

⁹ 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.

¹⁰ 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 Schulen¹¹ 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 Mercosur¹², 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)¹³

¹¹ 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.

¹² 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.

¹³ 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 begrenzt¹⁴, 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)¹⁵, 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.

¹⁴ 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.

¹⁵ 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)¹⁶;
- 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.¹⁷

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 StudentInnen¹⁸ 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-

¹⁶ 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.

¹⁷ 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.

¹⁸ 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)¹⁹

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

¹⁹ 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*²⁰ (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.)²¹

²⁰ Ein Pilotprojekt für bilinguale Schulen, das verschiedene Sprachen einschließlich Deutsch umfasst. Die Schulen, die Deutsch anbieten, werden im Rahmen dieses Beitrags noch thematisiert.

²¹ 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)²² und *Idiomas sem Fronteiras* (IsF)²³. 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)²⁴

²² 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.

²³ 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).

²⁴ 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.²⁵ 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.²⁶ Im Jahr 2015 stellten auch DeutschlehrerInnen der UFF, UFRJ und UERJ ein pädagogisches Projekt zur Umsetzung von Deutschun-

²⁵ 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).

²⁶ 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)²⁷

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-

²⁷ 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 Kulturangeboten²⁸ 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)²⁹

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*³⁰ wurden zahlreiche PolitikerInnen verhaftet und verurteilt, unter

²⁸ 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).

²⁹ 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.

³⁰ 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).³¹ 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.)³²

³¹ 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.

³² 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.³³ 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)³⁴

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.

³³ 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).

³⁴ 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)³⁵

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.

³⁵ 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 bilíngüe 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 (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 (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 (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 (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 (Stand 13.03.2020).