

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 Sprachraums¹ 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-

¹ 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 Jahrtausendwende² 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.

² 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 Deutschland³ 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 Federal⁴ 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

³ 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.).

⁴ 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 Ländern⁵, 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

⁵ 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 Hochschulen⁶ 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.

⁶ 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 Amerikas⁷ 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 Sklaven⁸, 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).

⁷ 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).

⁸ 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 Kaisers⁹ 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 Manaus¹⁰, 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)¹¹ 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)¹². 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 Vargas¹³. 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

⁹ 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).

¹⁰ Die Einrichtung bestand allerdings nur drei Jahre lang, kann also nicht auf eine durchgehende Geschichte zurückblicken.

¹¹ Die ab hier genannten Hochschulen, die einen Deutschstudiengang betreiben, werden im Anhang mit Standort und weiteren Angaben gelistet.

¹² 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).

¹³ 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 Universitätsstatuten¹⁴, 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).¹⁵ 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

¹⁴ Basis dafür war das Dekret n°. 19.851 vom 14.04.1931 (vgl. Shiroma; Moraes; Evangelista 2011: 16, Piletti; Piletti 2018: 179).

¹⁵ 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 Bildung¹⁶ 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 CNPq¹⁷. 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.

¹⁶ 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.).

¹⁷ 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 investiert¹⁸ 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).

¹⁸ 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.).¹⁹ Die ImmigrantInnen kamen vorwiegend aus Europa (die meisten aus Portugal, Spanien, Italien und den deutschsprachigen Ländern²⁰) 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 Land²¹ 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).

¹⁹ 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.).

²⁰ 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.).

²¹ 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.²² 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

²² *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 Janeiro²³, an der Universidade de São Paulo (USP) in der Stadt São Paulo²⁴, an der Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Curitiba²⁵, an der Universidade Federal da Bahia (UFBA) in Salvador²⁶, an der Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) in Belo Horizonte²⁷ und an der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) in Porto Alegre²⁸. 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 Festlegung der Hochschulen. Durch Zusammenlegung einzelner Fakultäten entstanden

²³ Der Deutschstudiengang wurde 1931 geschaffen (vgl. <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-alemao.html>, Stand 04.12.2020).

²⁴ Der kombinierte Studiengang Englisch-Deutsch (*Letras Anglo-Germânicas*) wurde 1940 eingerichtet (vgl. Uphoff; Perez 2015: 14) und 1942 offiziell akkreditiert (vgl. APPA 1989: 29).

²⁵ 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, Stand 04.12.2020). Mehr zu diesem Studiengang im Beitrag von Soethe und Chaves in diesem Band.

²⁶ 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, Stand 04.12.2020, und Fonseca 2017: 86).

²⁷ 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).

²⁸ 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, 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 Niterói²⁹, an der Universidade Federal do Pará (UFPA) in Belém³⁰ und an der Universidade Federal do Ceará (UFC) in Fortaleza³¹.

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 Blumenau³² und dem Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) in São Leopoldo³³ gewann die brasilianische Germanis-

²⁹ 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).

³⁰ 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).

³¹ 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).

³² 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).

³³ 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.³⁴ Dies bildete die Grundlage für einen verstärkten akademischen Austausch: das Lektorenprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) wurde verstetigt³⁵ 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.³⁶

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.

³⁴ Das Kulturabkommen wurde 1969 beschlossen, 1970 ratifiziert und 1996 erneuert (vgl. Schulte 2000: 77, 212).

³⁵ 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.

³⁶ 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.³⁷ 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

³⁷ 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 Begriffen³⁸ – 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.³⁹ 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.

³⁸ 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).

³⁹ 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, Voerkel 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. Voerkel 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 (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 ⁴⁰	Gründung	Dt. seit	BA ⁴¹	LA ⁴²
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

⁴⁰ 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.

⁴¹ BA bezeichnet das Angebot eines Studiengangs Deutsch mit dem Abschluss Bachelor.

⁴² LA bezeichnet das Angebot eines Studiengangs Deutsch mit Abschluss Lehramt (*Licenciatura*).