

Deutsch und Germanistik in Brasilien

Von Göz Kaufmann, Porto Alegre

1. Brasilien und die Deutschbrasilianer

Brasilien ist mit etwa 8,5 Millionen km² Landfläche und mit etwa 170 Millionen Einwohnern das fünftgrößte Land der Erde. Auch seine Wirtschaftskraft sollte nicht unterschätzt werden. Das Bruttosozialprodukt Brasiliens betrug im Jahr 2000 etwa 610 Milliarden US-Dollar (knapp 30% des deutschen Bruttosozialprodukts); São Paulo ist die größte deutsche Industriestadt außerhalb Deutschlands. Auf der negativen Seite verbucht Brasilien eine der unausgeglichensten Einkommensverteilungen weltweit, was historisch auf das große Ausmaß und die lange Dauer der Sklaverei (bis 1888) zurückzuführen ist. Nach Brasilien kamen etwa 40% der als Sklaven auf den amerikanischen Doppelkontinent verschleppten Afrikaner. Brasilien gehört mit den USA, Kanada, Australien und Argentinien zu den großen Einwanderungsländern der westlich orientierten Welt. Neben den zahlenmäßig dominierenden Portugiesen und Afrikanern besiedelten besonders Italiener, Spanier, Deutsche (besonders in Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná) und Japaner weite Teile des Landes. Deutschsprachige Siedler kamen besonders im neunzehnten und Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts ins Land und haben sich ihre Sprache und Sitten vielfach bis in die Gegenwart bewahrt. Außerhalb Europas gibt es nirgendwo so viele Sprecher des Deutschen wie im Süden Brasiliens.

Die Zukunft des Deutschen als Erstsprache ist aber durchaus nicht gesichert. Besonders seit den dreißiger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts verfolgen fast alle brasilianischen Regierungen eine Politik der Durchsetzung des Portugiesischen, wobei das Ziel oftmals nicht nur das Beherrschen des Portugiesischen durch anderssprachige Bevölkerungsgruppen ist, sondern das Ersetzen der Minderheitensprachen durch das Portugiesische, egal ob es sich dabei um Rückzugssprachen wie das amerindische Tupi (noch im achtzehnten Jahrhundert als *Língua Geral* bezeichnet) oder europäische und asiatische Einwanderersprachen handelt. Schon im achtzehnten Jahrhundert führte der Marquês de Pombal nach der Ausweisung der Jesuiten eine ähnliche Politik durch, die die Unterweisung und den Gebrauch der indigenen und afrikanischen Sprachen verbot (Bagno 2000: 120). Diese auf Einsprachigkeit ausgelegte Ideologie führt auch zu der in einem so großen Land merkwürdig anmutenden Überzeugung vieler Brasilianer, dass das brasilianische Portugiesisch ein besonders hohes Maß an Homogenität aufweise (vgl. Bagnos, 2000: 51 ff., kritische Analyse des *mito da língua única*). Zwar ist es durchaus richtig, dass die

Sonderdruck aus:

Jahrbuch für Internationale Germanistik
Jahrgang XXXV – Heft 1

ISSN 0449-5233

2003

Verlag Peter Lang

Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien

dialektale Variation im Verhältnis zur Größe des Landes gering erscheint, die soziolektalen Unterschiede sind aber immens. Überspitzt könnte man sagen, dass die meisten Brasilianer Brasilianisch sprechen, ein je nach Region und sozialer Klasse mehr oder weniger dekreolisierendes portugiesisches Semikreol, in der Schule dann aber mit einer Fremdsprache, der mehr oder weniger eindeutig normierten brasilianischen Form des Standardportugiesischen konfrontiert werden (vgl. Bagno 2000: Kapitel 3 und Kaufmann 2001). Diese Standardvarietät wird von ihnen meistens nie richtig erlernt, da dazu sowohl adäquat eingerichtete Schulen als auch ein ausreichender Kontakt zur Standardsprache fehlen.

Es ist neben anderen Faktoren gerade die Einstellung zum Portugiesischen (vgl. Bagnos, 2000: 64 ff., Analyse des *mito da inferioridade da língua falada*), die zur Exklusion eines großen Teils der brasilianischen Bevölkerung von einer menschlich und wirtschaftlich sinnvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben führt und in zunehmendem Maß auch die Beibehaltung der Einwanderersprachen gefährdet. In letzter Instanz macht es nämlich für die gesellschaftliche Akzeptanz und damit für das berufliche Fortkommen keinen großen Unterschied, ob ein zumeist schwarzer Bewohner einer Favela das Standardportugiesische nicht beherrscht oder ob der Nachfahre deutscher oder italienischer Einwanderer in der Stadt durch die phonetischen, lexikalischen und syntaktischen Transferenzen aus seiner Muttersprache im Portugiesischen auffällt. Ein Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ist allerdings darin zu sehen, dass die Nachfahren europäischer Einwanderer eher die finanziellen Möglichkeiten haben, die legitimierte Sprachform zu erlernen, dies aber oft auch nur auf Kosten einer radikalen Abkehr von ihrer Erstsprache. Dass das Deutsche besonders unter der brasilianischen Sprachpolitik des letzten Jahrhunderts litt, hat mit der Politik des *Estado Novo* ab 1937 und dem relativ frühen und aktiven Eintritt Brasiliens auf der Seite der Alliierten in den Zweiten Weltkrieg im Jahr 1942 zu tun. Getúlio Vargas, der 1930 an die Macht kam und 1937 durch einen Putsch an der Macht blieb, versuchte die von ihm befürchtete Auflösung des eigenen Staatsvolkes in verschiedene Interessengruppen mit teilweise ausländischen Verbindungen zu verhindern. Obwohl es – trotz der brasilianischen Befürchtungen – wohl von den Nationalsozialisten nie ernsthaft geplant war, die drei brasilianischen Südstaaten aufgrund ihres hohen deutschsprachigen Bevölkerungsanteils gewissermaßen zu annektieren, bestanden doch bei vielen Bewohnern Südbrasilien erhebliche Loyalitätskonflikte, die von der Auslandsorganisation der NSDAP nach Kräften gefördert wurden. Insofern ist Vargas' Politik gegenüber der deutschen (und anderen) Einwanderersprache(n) zwar als diskriminierend zu beurteilen, in ihrer Logik aber zu diesem Zeitpunkt nachvollziehbar. 1937 wurde Portugiesisch zur einzigen Unterrichtssprache erklärt, und Lehrer, die dieser Sprache nicht mächtig waren, durften nicht mehr an Schulen unterrichten; 1942 wurde die Ver-

wendung des Deutschen in der Öffentlichkeit überhaupt verboten (vgl. Doll 2002: 22 f.).

Die Auswirkungen dieser Maßnahmen auf das Deutsche waren und sind deutlich spürbar. Zwar blieben deutsche Dialekte (hauptsächlich moselfränkisch und niederdeutsche) trotz aller Versuche der brasilianischen Seite als Familiensprache weitgehend erhalten, doch verlor das zumeist nur durch die deutschen Kolonistenschulen vermittelte Standarddeutsche sehr schnell an Boden. Viele Deutschsprachige sehen aufgrund der fehlenden Überdachung durch das *alemão gramatical* ihre Dialekte heute als fehlerhaftes Deutsch an (vgl. Kaufmann 2002a: 159 ff.). Erst in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts ließ der Druck auf die Einwanderergruppen, ihre Sprachen und ihre Kultur etwas nach. Die nun entstehenden Freiräume wurden aber weniger mit authentischen Zeugnissen der deutschen Einwandererkulturen gefüllt, sondern touristisch verbrämt kam es zu teilweise ungeschichtlichen Übernahmen von als allgemein deutsch verstandenen Charakteristika (Oktoberfeste im Süden Brasiliens). Trotz der von vielen Teuto-Brasilianern zu Recht als traumatisch empfundenen Vorgänge während der Regierungszeit Getúlio Vargas' sollte man nicht vergessen, dass sich das Deutsche bis dahin auch deshalb so lange gehalten hatte, weil seine Sprecher im Regelfall isoliert im Landesinnern lebten. Berechnet man die Dauer des Spracherhalts der deutschen Varietäten erst ab dem Moment, ab dem es dank einer verbesserten Infrastruktur zu häufigeren und intensiveren Kontakten mit den Sprechern der Mehrheitsprache kam, fügt sich die Geschichte des Deutschen in Brasilien relativ problemlos in die empirisch unzählige Male nachgewiesene Regel, nach der die Enkel der Einwanderergeneration normalerweise die aktive Kompetenz in der Einwanderersprache weitgehend verlieren (vgl. zu solchen Assimilationserscheinungen in Brasilien Kreutz 1998: 149, Rambo 1998: 200 und Doll 2002: 23). Wie lange sich das Deutsche in Brasilien noch als Erstsprache halten kann, hängt von vielen Faktoren ab. Die vorhandenen Anpassungstendenzen innerhalb der deutschsprachigen Gruppen und der bis heute ideologisch auf Einsprachigkeit gestimmte Kontext in Brasilien sprechen allerdings momentan eher für eine mehr oder weniger schnelle sprachliche Assimilation.

2. Deutsch an brasilianischen Schulen

Die oben erwähnten, sehr komplexen sozio-historischen Gegebenheiten sollte man immer vor Augen haben, wenn man versucht, die brasilianische Politik in bezug auf Fremdsprachen zu beschreiben, und insbesondere wenn man von deutscher Seite her versucht, auf diese Politik Einfluss zu nehmen. Hier kann man durch fehlendes Verständnis oder fehlendes Fingerspitzengefühl sehr

schnell viel Kredit verspielen. Auch die Rollenverteilung zwischen den deutschen Dialekten als Varietäten der Gruppenloyalität und dem Standarddeutschen, das trotz seines Prestiges heute wenig mit der Lebenswelt der Deutschsprachigen zu tun hat, zwingt zu vorsichtigem und durchdachtem Vorgehen. Ohne ein solches läuft man Gefahr, die durch die jüngste Geschichte vorhandenen sprachlichen Minderwertigkeitskomplexe der Deutschsprachigen zu verstärken, anstatt ihre Dialekte als hochwillkommenes Sprungbrett zum Erlernen des Standarddeutschen zu nutzen. Die folgenden Ausführungen zur Situation des Deutschen als Fremdsprache und der Germanistik in Schulen und Universitäten in Brasilien stützen sich hauptsächlich auf den 2002 herausgekommenen Tagungsband des ein Jahr vorher in São Paulo durchgeführten Treffens des DAAD-Germanistikbeirats mit lateinamerikanischen Germanisten. Hier kann man Beiträge zur Situation und Konzeption der Germanistik und von Deutsch als Fremdsprache in Lateinamerika und Brasilien finden, die einem einen hervorragenden ersten Überblick verschaffen.

Die Nachwirkungen der Politik des *Estado Novo* lassen sich bis heute in der brasilianischen Schulgesetzgebung nachweisen. In Artikel 32, Paragraph 3 (Governo do Estado do Rio Grande do Sul 1997: 15) wird festgelegt, dass sich die primäre Schulphase (erstes bis achttes Schuljahr) grundsätzlich des Portugiesischen als Schulsprache bedient. Einzige Ausnahme hiervon bilden die indigenen Bevölkerungsgruppen (heute etwa 300.000 Menschen), denen die Verwendung ihrer Lerntraditionen und ihrer Sprachen als Unterrichtsmedium ausdrücklich erlaubt wird. Den viel größeren Einwanderergruppen wird ein solches Recht nicht eingeräumt, obwohl sich ihre Kinder oftmals in einer vergleichbaren Situation befinden, da auch sie das Portugiesische zum Zeitpunkt der Einschulung manchmal noch nicht ausreichend beherrschen. In bezug auf den Unterricht von Fremdsprachen wird in Artikel 26, Paragraph 5 (idem: 13) ausgeführt, dass der Unterricht in mindestens einer modernen Fremdsprache ab der fünften Klassenstufe obligatorisch ist und dass es der Schulgemeinschaft obliegt, die Wahl dieser Fremdsprache(n) zu treffen. Der Unterricht in einer modernen Fremdsprache ist auch für die sekundäre Schulphase (neuntes bis elftes Schuljahr) obligatorisch, wobei wieder – für den Schüler fakultativ und nur, wenn dies der Schule möglich ist – eine zweite moderne Fremdsprache angeboten werden kann (Artikel 36, Abschnitt III; idem: 16). Der Einschränkung auf die Möglichkeiten der Schule kommt hierbei ein entscheidendes Gewicht zu, da sich zumindest das öffentliche Schulsystem in Brasilien finanziell in einer derart schwierigen Lage befindet, dass zumeist nur eine Fremdsprache angeboten werden kann. Und diese Fremdsprache ist dann verständlicherweise meistens das Englische. In den drei Südstaaten geht man in den deutschsprachigen Regionen oft so vor, dass man von der fünften (manchmal auch früher) bis zur achten Klasse Deutsch unterrichtet, in den letzten drei Schuljahren dann aber zum Englischen übergeht. Gefährdet wird

dieses Vorgehen momentan von Plänen, die darauf abzielen, den Schulen vorzuschreiben, neben dem Englischen obligatorisch auch das Spanische anzubieten, eine Maßnahme, die mit der Schaffung der Wirtschaftszone des Mercosul (zwischen Brasilien, Argentinien, Uruguay und Paraguay) zusammenhängt. Wenn das hierzu vorgelegte Gesetz Anfang 2003 wirklich in Kraft treten sollte, wäre das wohl auch im Süden das Ende des Deutschen als relativ weit verbreitete Fremdsprache in der Schule (vgl. Oliveira 2002: 114), da sich viele Schulen schon jetzt außerstande sehen, gleichzeitig Deutsch und Englisch anzubieten. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Deutsche bis auf den Süden fast ausschließlich in oft sehr teuren Privatschulen unterrichtet wird – im Süden sind es neben einigen öffentlichen Schulen hauptsächlich Privatschulen lutherischer Konfession, die Deutsch anbieten – und dies meistens nur vier Jahre lang in der primären Schulphase (vgl. Heise & Aron 2002: 53 und Oliveira 2002: 113). Daneben ist es noch wichtig, darauf hinzuweisen, dass Fremdsprachen in brasilianischen Schulen im Regelfall nur mit einer bis drei Stunden pro Woche unterrichtet werden, was neben dem defizitären Ausbildungsstand vieler Lehrer den Erfolg des Unterrichts gefährdet. Echte deutsch-portugiesische bilinguale Schulen gibt es nur in São Paulo und Rio de Janeiro, von denen drei zum deutschen Abitur führen.

Die Fremdsprachensituation in den brasilianischen Schulen spiegelt die gesellschaftliche Wertschätzung der einzelnen Fremdsprachen insgesamt wider, was sich auch an den Angeboten privater Sprachinstitute zeigt. Wie fast überall auf der Welt ist das Englische, und hier insbesondere die nordamerikanische Varietät, die wichtigste Fremdsprache in Brasilien. Immer wichtiger wird daneben – wie bereits erwähnt – das Spanische, das insbesondere durch den Mercosul seinen Platz als zweite Fremdsprache deutlich ausbauen konnte. Dies ist im lateinamerikanischen Kontext natürlich auch sinnvoll und zeigt sich umgekehrt auch schon in vielen spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas, in denen das Portugiesische zur zweitwichtigsten Fremdsprache aufgestiegen ist (vgl. für Argentinien Bujaldón de Esteves 2002: 49). Französisch, das sich zahlenmäßig heute in einer vergleichbaren Position wie die Einwanderersprachen Deutsch und Italienisch und in etwas geringerem Maß Japanisch befindet, war lange Zeit die wichtigste Fremdsprache in Brasilien, hat diese Position aber wie fast überall auf der Welt verloren. Wenn man sich diese Konstellation verdeutlicht, wird schnell klar, dass sich das Deutsche als Fremdsprache in Brasilien in einer nicht ganz einfachen Situation befindet, in der es in den von Deutschsprachigen besiedelten Gebieten im Süden (noch) den Rang als zweite Fremdsprache beanspruchen kann, fürs ganze Land gesehen aber mit Französisch und Italienisch eher um den Platz als dritte Fremdsprache konkurriert. Ein Grund dafür, dass der Unterricht des Deutschen meistens auf die primäre Schulphase beschränkt bleibt, ist darin zu sehen, dass im *Vestibular* (der universitären Aufnahmeprüfung) in den meisten brasilianischen Universitä-

ten im fremdsprachlichen Teil nur das Englische geprüft wird. Diese teilweise auch wieder aus finanziellen Erwägungen getroffene Entscheidung zeitigt eine deutliche Rückwirkung auf die Schulsituation, weshalb Oliveira (2002: 115) auch darauf hinweist, dass es sehr wichtig wäre zu versuchen, das Deutsche im *Vestibular* zu etablieren, oder, so muss man für einige Universitäten im Süden hinzufügen, es dort im *Vestibular* beizubehalten, wo es (noch) geprüft wird.

3. Deutsch und Germanistik an brasilianischen Universitäten

Eine Wirkung in die andere Richtung, von der Schulsituation auf die Universität, besteht darin, dass der Lehrerberuf in Brasilien wenig Prestige besitzt, weil Lehrer schlecht bezahlt werden. Diese wenig verlockenden Aussichten und das weltweit schwindende Interesse an Geisteswissenschaften insgesamt (vgl. Kaufmann 2002b: 151 ff.) führen dazu, dass es in Brasilien relativ wenig Bewerber für Studiengänge wie Germanistik gibt. Deshalb sind auch die Anforderungen bei der Aufnahmeprüfung für Germanistik ungleich niedriger als in einem Studiengang wie Medizin (vgl. Heise & Aron 2002: 56). Heise und Aron (idem: 58) weisen in diesem Zusammenhang zwar richtigerweise darauf hin, dass ein Sprachstudium in Brasilien ein demokratischerer Studiengang ist als zum Beispiel Medizin, da sich in ihm mehr Abgänger der wesentlich schlechter ausgestatteten öffentlichen Schulen finden, doch führt dieser Umstand auch dazu, dass den Studierenden der Germanistik oftmals grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen, um ein erfolgreiches Studium zu absolvieren. Beweis dafür sind die hohen Abbrecherzahlen in der Germanistik (idem: 59). Neben wirklich interessierten Kandidaten gibt es eben auch solche, die von vornherein ein Fach auswählen mussten, bei dem die Eingangshürde im *Vestibular* nicht so hoch ist, oder die die Germanistik bei der Anmeldung zum Studium als zweite Wahl angegeben hatten (vgl. zur ähnlichen Situation in Mexiko Rall 2002: 91). Daneben kommt die große Mehrheit der Studierenden ohne Vorkenntnisse des Deutschen an die Universität, und dies gilt aus den oben angeführten Gründen in zunehmendem Maß auch für den Süden, wo viele trotz der deutlichen Assimilationstendenzen noch davon ausgehen, dass die Studierenden aus deutschsprachigen Familien stammen oder genügend Deutsch in der Schule gelernt haben (vgl. Heise & Aron 2002: 53). Der Mangel an Deutschkenntnissen führt dann dazu, dass auch viele Abgänger über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen, um in ihrem Fach beruflich erfolgreich zu sein (vgl. idem: 61). Für die meisten Studierenden ist ein Deutschlandaufenthalt aus finanziellen Gründen unmöglich.

Was die Struktur der Universitätsstudiengänge angeht, muss man verschiedene Kursangebote in Lateinamerika unterscheiden, die sich mit dem

Deutschen und der Germanistik beschäftigen. Galle (2002: 214 ff.) benennt diese als Lehrerausbildung, Übersetzerbildung, integrierte "*Letras*"-Fächer, autonome "*Letras*"-Studiengänge und Sprachkurse. In Brasilien finden sich dabei besonders die letzten beiden Kursangebote hauptsächlich an den großen (bundes)staatlichen Universitäten wieder. Die Sprachkurse wenden sich meistens an Hörer aller Fakultäten, während die autonomen "*Letras*"-Studiengänge zwar nominell Übersetzer und Deutschlehrer ausbilden, ihr Studienplan jedoch eher einem deutschen Germanistikstudium ähnelt als dem Studium an einem universitären Übersetzerinstitut oder einer pädagogischen Hochschule in Deutschland. Dabei fallen die philologischen Anteile allerdings zwangsläufig geringer aus als bei einem Germanistikstudium in Deutschland, da man viele Stunden für das Erlernen des Deutschen benötigt. Die einzige echte universitäre Lehrerausbildung findet in Brasilien am *Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã* (IFPLA) in São Leopoldo, Rio Grande do Sul, statt. Für die autonomen "*Letras*"-Studiengänge stellt sich momentan die Frage, ob man dem Trend in Deutschland folgen und das Germanistikstudium nach und nach zu einem Europastudiengang oder zur Kulturwissenschaft entgrenzen soll (vgl. Galle 2002, Nitschack 2002 und Fohrmann 2002) oder ob man anwendungsbezogener vorgehen soll, indem man die sprachlichen und methodologisch-didaktischen Anteile des Studiums verstärkt; dieser zweite Weg scheint in Brasilien im Moment favorisiert zu werden (vgl. Sartingen 2001: 1448 und Königs 2002: 397/398 und 405), was wohl zumindest in der *Graduação*, dem ersten Studienabschnitt, auch sinnvoll ist, weil man in Lateinamerika die Germanistik nie ganz vom Unterricht des Deutschen als Fremdsprache trennen können wird (vgl. Rall 2002: 87).

4. Was tun?

Sartingen (2001: 1445) spricht davon, dass das Deutsche seinen festen Platz bei der Deckung des brasilianischen Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen habe. Ich möchte nach den bisher gemachten Ausführungen ein wenig vorsichtiger davon sprechen, dass Deutsch seinen festen Platz darin behalten könnte, wenn sich die Entscheidungsträger in Deutschland endlich ein wenig mehr an ihrer Sprache interessiert zeigten. Viele Entscheidungen in den letzten Jahren deuten aber in die entgegengesetzte Richtung, und irgendwann werden sich wahrscheinlich auch in Brasilien und in Lateinamerika die Verantwortlichen anfangen zu fragen, weshalb sie ein finanzielles Verlustgeschäft – und das sind kostenlose Studiengänge der Germanistik in Lateinamerika in aller Regel (vgl. für Mexiko Rall 2002: 90) – perpetuieren sollen, wenn sich das Ursprungsland dieser Sprache immer mehr aus seiner Verantwortung stiehlt. So wurden in den

letzten Jahren neben den Goethe-Instituten in Belo Horizonte und Brasília – das schon stark beschnittene Curitiba könnte hier der nächste Kandidat sein – auch das wichtige Lehrerausbildungsinstitut in São Paulo, das IPBA (*Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha*), geschlossen. Auch die deutsche Welle glänzt weltweit immer mehr durch die Abwesenheit des Deutschen als durch seine Verbreitung, und die deutschen Universitäten stürzen sich mit einer Vehemenz in englischsprachige Kurse, dass sich mancher Deutschlehrer in Brasilien fragt, warum er ehemals mit deutschen Geldern ausgebildet wurde (vgl. dazu Kaufmann 2002b: 148 ff.). Dabei ist es mit Sicherheit richtig, dass man mehr Goethe-Institute in Osteuropa braucht, da es dort mehr Deutschlerner gibt als in Brasilien, aber die vormals hohe Zahl von brasilianischen Goethe-Instituten war eben auch ein Ausdruck eines besonders engen Verhältnisses zwischen Deutschland und Brasilien. Die hier beschriebenen und so oft im Zusammenhang mit der deutschen auswärtigen Kulturpolitik von geldgebender Seite mit Bedauern angeführten wirtschaftlichen Zwänge hat Fohrmann (2002: 268) sehr treffend formuliert:

Die z. Zt. große Tiefenwirkung neoliberaler Ökonomiedoktrin [sic!] erzeugt einen Begründungsdruck, der quantitativ-ökonomisch, also rechnerisch ausgewiesen wird. Damit kann, ja ist in der Regel ein dezidiertes Anti-Traditionalismus verbunden, ein neuer Anti-Historizismus, der kulturelles Kapital vornehmlich über die verkauften Eintrittskarten einschätzt und dem Vergangenen nicht als eine per se notwendige Dimension für gegenwärtige Handlungsmöglichkeiten, sondern höchstens als je und je nutzbares Ressourcenreservoir für ökonomisch sich ausmünzende Aktionen erscheint.

Einen deutlichen Ausdruck der von Fohrmann beschriebenen neoliberalen Ökonomiedoktrinen (vgl. auch Königs 2002: 397 und Kaufmann 2002b: 145 ff.) findet man im Protokoll eines Treffens im Goethe-Institut São Paulo, in dem es heißt (Goethe-Institut São Paulo 2000: 4): “Was die Industrie fordert, bemuehe sich das IFPA [*Instituto de Formação de Pessoal Administrativo* an der Humboldt-Schule in São Paulo] zu produzieren”. Nun mag diese Haltung für eine betriebswirtschaftlich orientierte Berufsschule zumindest inhaltlich sinnvoll sein – über die Ideologie hinter dem zu “produzierenden” Menschenmaterial könnte man sich sicherlich streiten –, dass sie inzwischen offenbar aber auch zur Devise der deutschen auswärtigen Kulturpolitik geworden ist, stimmt hingegen nachdenklich. Ungeachtet der Tatsache, dass in der momentanen wirtschaftlichen Situation Deutschlands der nun folgende Forderungskatalog wohl wenig Erfolg auf baldige Realisierung haben wird, soll er trotzdem aufgestellt werden.

a) Auf lange Sicht werden die zum größten Teil rein quantitativen Erhebungen (Stichwort Länderberichte des StADaF (Ständiger Ausschuss Deutsch als

Fremdsprache)) uns nicht weiterbringen. Zum einen sind die Zahlen wenig aussagekräftig, da sie in den verschiedenen Ländern unterschiedlich erhoben beziehungsweise ausgewertet werden, zum anderen sind sie rein statischer Natur, geben also nur die Zahl der gerade jetzt “verkauften Eintrittskarten” wieder. Anstatt nun panisch Goethe-Institute von einem Winkel der Erde in einen anderen zu verlegen, nur weil es dort gerade mehr Deutschlerner gibt, und damit lokale Krisen im Bereich Deutsch als Fremdsprache noch zu verstärken – das sollten wir doch von der Weltwirtschaftskrise und Keynes gelernt haben – sollte man sich lokal Gedanken machen, wie man die Situation verbessern kann. Und hier wäre ein qualitativer Ansatz, indem man zum Beispiel die sprachliche und methodologisch-didaktische Lehreraus- und -fortbildung intensiviert und verbessert, allemal angebrachter. Die Qualität der Lehrer entscheidet nämlich maßgeblich über die Qualität des Unterrichts, und im Endeffekt ist es diese Qualität, die über die Lernerzahlen im Markt für kleinere Sprachen wie dem Deutschen entscheidend wird. Ein weiterer wichtiger Punkt wäre, dass man für die besten Studierenden der Germanistik aus Ländern wie Brasilien Stipendienprogramme schaffen müsste, die ihnen einen Studienaufenthalt (also nicht als Au-pair!) in Deutschland schon während der ersten Studienphase ermöglichen (vgl. für Mexiko Rall 2002: 92).

b) Man sollte mit den lokalen Partnern zusammen versuchen, die Sprachenpolitik Brasiliens behutsam und unaufdringlich, dafür aber nachhaltig zu beeinflussen. Deutsch sollte nicht das Privileg der Schüler privater Eliteschulen sein, und Deutsch sollte im *Vestibular* geprüft werden. Wir müssen unseren Gewährspersonen, den meistens von uns ausgebildeten sogenannten Multiplikatoren, realistische Argumentationshilfen an die Hand geben, warum es sich lohnt, Deutsch zu lernen, und sei es auch nur aus dem legitimen und überaus wichtigen Bedürfnis heraus, durch den Unterricht von Deutsch, aber auch von Tupi, Yoruba, Französisch, Italienisch und Japanisch einer weiteren kulturellen Verarmung entgegenzuwirken.

c) Der so sehr in Mode gekommene fachsprachliche Unterricht sollte überdacht werden. Auch hier zeigt sich wieder eine Denkweise, die nur einseitig auf funktionale Anwendbarkeit der erlernten Sprache abzielt, also eine rein instrumentelle Ausrichtung der Lerner bedient (vgl. Kaufmann 2002b: 147). Dauerhafte Bindungen zu einem Land baut man aber nicht über Fachsprachen auf, sondern mit einem sprachlich-kulturellen Gesamtkonzept. Daneben stellt sich überhaupt die Frage, was für Fachsprachen man unterrichten soll. Der Zugang zu den international agierenden Unternehmen Deutschlands (vgl. für Argentinien Bujaldón de Esteves 2002: 49 und für Brasilien Heise & Aron 2002: 61 und Oliveira 2002: 121/122) und zu deutschen Universitäten läuft sowieso immer mehr über das Englische.

d) Länder wie Frankreich und besonders Italien intensivieren im Moment ihre Bemühungen um ihre Sprache und Kultur (vgl. für Argentinien Bujaldón de Esteves 2002: 49 und allgemein Königs 2002: 394). Das heißt nun nicht, dass Italien absolut mehr Geld für seine auswärtige Kulturpolitik ausgibt als Deutschland, dem ist mit Sicherheit nicht so. Die Brasilianer interessieren diese absoluten Zahlen aber auch nicht; was sie erleben, ist die Tatsache, dass Italien seine Anstrengungen intensiviert, während Deutschland sie zurückfährt, und das bleibt ihm im Gedächtnis. Wenn man in einem Land wie Brasilien nicht nur die privilegierten Schichten erreichen will, muss man die Sprachkurse des Goethe-Instituts subventionieren. Es ist dabei interessant, dass die meisten deutschen Sprachkurse, die an den Universitäten angeboten werden und die weit kostengünstiger sind, über steigende Teilnehmerzahlen berichten (vgl. für Argentinien Bujaldón de Esteves 2002: 47 und für Brasilien Oliveira 2002: 120 und Sartingen 2001: 1448), während die Zahlen an den Goethe-Instituten praktisch seit zehn Jahren fallen oder stagnieren. Um es ganz pathetisch auszudrücken: Wir müssen uns entscheiden, ob wir in einer von *hominibus oeconomicis* diktierten Welt das Produkt Deutsch verkaufen wollen oder ob wir Menschen in Brasilien und in aller Welt etwas von der durch Goethe, Bismarck, Nietzsche, Hitler, Thomas Mann, Willi Brandt, Skat und Schalke 04 geprägten Realität Deutschlands vermitteln wollen.

5. Verwendete Literatur

- Bagno, Marcos (2000). *Dramática da língua portuguesa: Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bujaldón de Esteves, Lila (2002). 'Germanistik und deutsche Sprache in Argentinien' in: DAAD (Hrsg.). 43–52.
- DAAD (Hrsg.) (2002). *Germanistentreffen: Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela (São Paulo 2001)*. Bonn: DAAD.
- Doll, Johannes (2002). *Geschichtstexte verstehen in einer anderen Sprache: Eine vergleichende Untersuchung der Leseleistung von Schülern aus deutsch-brasilianischen Begegnungsschulen und deutschen Gymnasien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fohrmann, Jürgen (2002): 'Form und Kultur. Überlegungen zu "German Studies, European Studies, Cultural Studies"' in: DAAD (Hrsg.). 267–274.
- Galle, Helmut (2002). "'Germanistik" in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandsaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte' in: DAAD (Hrsg.). 213–234.
- Goethe-Institut São Paulo (2000 – kopiertes und offiziell verteiltes Tagungsprotokoll). *Perspektiven des DaF-Unterrichts und der Deutschlehrerausbildung in Brasilien*. São Paulo.
- Governo do Estado do Rio Grande do Sul (1997). *Diretrizes e Bases da Educação: Lei N° 9.394, de 20 de Dezem-*

bro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porto Alegre: Edição CORAG.

- Heise, Eloá und Irene Aron (2002). 'Germanistik in Brasilien: Analyse einer Krise' in: DAAD (Hrsg.). 53–67.
- Kaufmann, Göz (2001). 'A variação lingüística e a escola – a variação lingüística na escola' in: Hammes, Wallney Joelmir und Rafael Vetromille-Castro (Hrsg.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas. 67–80.
- Kaufmann, Göz (2002a). 'A manutenção da língua: o futuro dos idiomas italiano e alemão no Rio Grande do Sul' in: Goethe-Institut Porto Alegre (Hrsg.). *Paese Natio – Zweite Heimat – Terra Natal – Terra Nova: O Futuro das Tradições Italiana e Alemã no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Edições EST. 153–167.
- Kaufmann, Göz (2002b). 'ich was not yet in brasilien nach brasilien wulld ich laik du go: Gedankensplitter über die Zukunft der Germanistik, German Studies in Lateinamerika und Kurse auf Englisch in Germany' in: DAAD (Hrsg.). 145–164.
- Königs, Frank G. (2002). 'Curriculare Innovationen in fremdsprachlichen Studiengängen' in: DAAD (Hrsg.). 393–406.
- Kreutz, Lúcio (21998). 'Muito empenho pelas escolas' in: Fischer, Luís Augusto und René E. Gertz (Hrsg.). *Nós, os teuto-gaúchos*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS). 145–150.
- Nitschack, Horst (2002). 'Deutschsprachige Kulturwissenschaft in Lateinamerika: Chancen und Perspektiven' in: DAAD (Hrsg.). 235–245.
- Oliveira, Paulo (2002). 'Lokale Antworten auf globale Fragen' in: DAAD (Hrsg.). 107–129.
- Rall, Dietrich (2002). 'Situation und Perspektiven der Germanistik in Mexiko' in: DAAD (Hrsg.). 85–96.
- Rambo, Arthur Blasio (21998). 'A trajetória da integração do imigrante alemão' in: Fischer, Luís Augusto und René E. Gertz (Hrsg.). *Nós, os teuto-gaúchos*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS). 196–204.
- Sartingen, Kathrin (2001). 'Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien' in: Helbig, Gerhard (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter. 1445–1449.