

# Perspektiven des Deutschunterrichts im historischen Panorama der brasilianischen Sprachenpolitik

*Yuri Andrei Batista Santos*

**Abstract:** Das Ziel dieses Artikels ist es, das Panorama der Sprachenpolitik für den Deutschunterricht in Brasilien kritisch zu analysieren. Die deutsche Sprache, die heute als Fremdsprache fest verankert ist, hat eine Geschichte, die bis zu den Anfängen der Genese des brasilianischen Volkes durch Migrationswellen zum Zwecke der Kolonisierung zurückreicht. Ausgehend von der Skizzierung eines historischen Panoramas, das von der Einführung von Deutsch als Fremdsprache bis zum heutigen Kontext reicht, analysiere ich die Maßnahmen der brasilianischen Sprachenpolitik und ihren Einfluss auf den Deutschunterricht in Brasilien. Unsere Diskussionen befassen sich mit den Konzepten der Sprachenpolitik und den verschiedenen Transformationen des Deutschunterrichts in Brasilien seit dem 19. Jahrhundert. In den verschiedenen Phasen der Sprachenpolitik, die den Deutschunterricht in Brasilien betreffen, können zwei wichtige Perspektiven identifiziert werden, die die Expansion der deutschen Sprache sowohl für ihr geopolitisches Kapital als auch für ihren Wert bei der Konstruktion der Identität der brasilianischen Gesellschaft kennzeichnen.

## **Perspectives of German language teaching in the historical panorama of Brazilian language policy**

The aim of this article is to critically analyze the panorama of language policies for teaching German in Brazil. The German language, now firmly established as a foreign language, has a history that goes back to the beginnings of the formation of the Brazilian people through waves of migration for the purpose of colonization. Starting from the construction of a historical panorama that goes from the introduction of German as a foreign language to the present context, I analyze the actions of Brazilian language policies and how they influence the teaching of German in Brazil. Our discussions focus on the concepts of language policy and the different transformations of German language teaching in Brazil since the 19th century. In the different phases of language policy affecting the teaching of German in Brazil, I have identified two important perspectives that characterize the expansion of the German language both for its geopolitical capital and for its value in the construction of Brazilian society's identity.

**Schlagwörter:** Sprachliches Erbe; deutsche Einwanderung in Brasilien; Deutsch als Fremdsprache (DaF); Deutsch als Einwanderungssprache (DaE); linguistic heritage; German immigration in Brazil; German as a foreign language; German as a language of immigration

Batista Santos, Yuri Andrei (2026):  
Perspektiven des Deutschunterrichts im historischen Panorama  
der brasilianischen Sprachenpolitik.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 31: 1, 39–58.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3853>

## Einleitung

Die deutsche Sprache spielt eine wichtige Rolle bei der Bewahrung der kulturellen Identität und des Erbes der deutschen Einwanderer in Brasilien. Sie kann als Bindeglied zwischen den Generationen fungieren und gibt kulturelle Werte, Traditionen und Geschichten weiter. Der Deutschunterricht heute begünstigt daher die Anerkennung der Beiträge der deutschsprachigen Gemeinschaft zur brasilianischen Kultur sowie die Förderung der sprachlichen Vielfalt und der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes.

Aufzeichnungen über die Anwesenheit von Deutschen in Brasilien reichen bis ins Jahr 1547 zurück. Die Einwanderungswellen mit den Kolonisierungsprojekten begannen jedoch offiziell im Jahr 1824 (vgl. Pupp-Spinassé 2008). Die deutschen Einwanderergemeinschaften entwickelten an verschiedenen Orten ihre eigenen Sitten und Gebräuche, wobei das sprachliche Erbe eine besondere Rolle als Schlüssel für die Weitergabe und Präsenz des deutschen historischen und kulturellen Erbes bei der Bildung der brasilianischen Gesellschaft spielte.

Anlässlich des zweihundertsten Jahrestags der Einwanderung von Deutschen in Brasilien stelle ich mir im historischen Rückblick die Frage: Wie hat die Entwicklung des Deutschunterrichts mit den verschiedenen Phasen der Sprachenpolitik des brasilianischen Staates interagiert? Ziel dieser Untersuchung ist es, die Maßnahmen der brasilianischen Sprachenpolitik zu analysieren und aufzuzeigen, wie sie den Deutschunterricht in Brasilien beeinflussen. Dabei werden die zentralen Konzepte der Sprachenpolitik erörtert sowie die unterschiedlichen Transformationen des Deutschunterrichts in Brasilien seit dem 19. Jahrhundert beleuchtet. Von Interesse sind dabei nicht nur sprachlich-pädagogische Aspekte, sondern auch, inwiefern durch den Unterricht der deutschen Sprache ein bedeutender Teil des historisch-kulturellen Erbes der brasilianischen Gesellschaft bewahrt wird.

Im Rahmen der brasilianischen Bildungspolitik wird die Sprachenpolitik bezüglich des Deutschunterrichts aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache (DaF) und von Deutsch als Einwanderungssprache (DaE) betrachtet. Einerseits gebe ich einen historischen Überblick über die Maßnahmen, die seit der Einführung des Deutschunterrichts im brasilianischen Bildungswesen durchgeführt wurden. Andererseits analysiere ich den aktuellen Kontext, der von Oliveira (2007) als sprachpolitischer Wendepunkt beschrieben wird, um vor allem die verschiedenen Wege zu fokussieren die sich in der Dynamik der gegenwärtigen bildungspolitischen Entscheidungen abzeichnen.

In Kapitel 1 behandle ich die Konzepte von Sprachenpolitik allgemein. Anschließend präsentiere ich das Panorama des Deutschunterrichts in Brasilien und die staatlichen Maßnahmen, die ergriffen wurden, um ihn zu regulieren, zu lenken und zu fördern (Kap. 2). In Kap. 3 konzentriere ich mich auf die Analyse des aktuellen Rahmens der brasilianischen Sprachenpolitik und der Realität des gegenwärtigen Deutschunterrichts. Dabei kontrastiere

ich die präsentierten Daten, um die Richtungen zu reflektieren, die die zukünftige Entwicklung kennzeichnen werden.

## 1 Sprachenpolitik: Theoretische Perspektiven

Sprach- oder Sprachenpolitik<sup>1</sup> umfasst im Allgemeinen alle Maßnahmen, die sich mit Überlegungen zu bestimmten Sprachen befassen, um im öffentlichen Interesse konkrete Maßnahmen in Bezug auf diese Sprache(n) zu ergreifen. Diese Maßnahmen zielen darauf ab, die für die Menschen eines Landes, eines Staates oder sogar für größere transnationale Gemeinschaften wichtigen Sprachen zu fördern und zu regulieren (vgl. Rajagopalan 2013: 21).

Das Vorrecht, Sprach- bzw. Sprachenpolitik vorzuschlagen, zu organisieren und durchzuführen, wird fälschlicherweise gemeinhin ausschließlich staatlichen Stellen und anderen öffentlichen Einrichtungen zugeschrieben. Allerdings spielen auch andere Institutionen als der Staat eine Rolle bei der Sprachenpolitik, z.B. Nichtregierungsorganisationen, kommerzielle Einrichtungen, soziale Vereinigungen und sogar Familien.

Calvet (1996) betont, dass es Eingriffe auf Sprache schon immer gegeben hat, da Individuen stets versucht haben, den Gebrauch einer bestimmten Sprache zu regulieren und zu bestimmen. Auch politische Macht hat schon immer sprachliche Präferenzen gehabt, sei es durch die Entscheidung, den Staat durch eine bestimmte Sprache zu regieren, oder dadurch, dass die Sprache einer Minderheit einer Mehrheit auferlegt wird. Nach Ansicht des Autors besteht die Umsetzung der Sprach- bzw. Sprachenpolitik in der Sprachplanung, die das Gewicht und die symbolische Präsenz der Sprachen zu beeinflussen sucht.

De Souza und Pereira (2019) erörtern die Beziehung zwischen Sprach- bzw. Sprachenpolitik und öffentlicher Politik und identifizieren drei Schlüsselbegriffe: „language planning“, „language policy“ und, neuerdings, „glottopolitique“. Die Begriffe *language policy* und *language planning* gehen auf Konzepte der Politikanalyse zurück und fanden Eingang in der Soziolinguistik in den späten 1950er und frühen 1960er Jahren, als die öffentliche Sprach- bzw. Sprachenpolitik als Forschungsfeld anerkannt wurde.

Wie von De Souza und Pereira (2019) vorgeschlagen, bezieht sich *language policy* auf die Gesamtheit von Gesetzen und Maßnahmen, die den Gebrauch und den Status von Sprachen in einem bestimmten Gebiet regeln, wobei hauptsächlich staatliche und institutionelle

---

<sup>1</sup> Wie von Haarmann (1988) vorgeschlagen betonen wir den Unterschied zwischen den Begriffen Sprachenpolitik und Sprachpolitik. Bei ersterem geht es um die Verwaltung und Regulierung des Status und der Verwendung mehrerer Sprachen in einem bestimmten Gebiet oder einer Gemeinschaft. Beispiele hierfür sind Maßnahmen, die festlegen, welche Sprachen offiziell sind und welche im Bildungssystem oder in Regierungsdokumenten verwendet werden. Der zweite Begriff konzentriert sich auf die direkte Intervention in einer bestimmten Sprache. Dazu können Standardisierungsbemühungen, die Entwicklung neuer Begriffe, orthografische Reformen oder die Förderung einer Sprache gegenüber anderen gehören.

Akteure beteiligt sind, mit dem Ziel, Amtssprachen zu definieren, Minderheitensprachen zu schützen und den Gebrauch von Sprachen im öffentlichen Raum zu regulieren. *Language planning* umfasst konkrete Strategien und Maßnahmen zur Steuerung der Entwicklung und des Gebrauchs von Sprachen. Es gliedert sich in Statusplanung (Festlegung und Änderung des Status von Sprachen) und Korpusplanung (Änderung und Standardisierung der Sprachstruktur) und wird von staatlichen Institutionen, privaten Organisationen und wissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführt, um eine Standardisierung und Anpassung an Aktuelle gesellschaftliche und kommunikative Anforderungen zu erreichen.

Der Begriff *glottopolitique* wurde 1986 von Jean-Baptiste Marcellesi und Louis Guespin eingeführt und bezeichnet Maßnahmen im Bereich der Sprache und der Steuerung der sprachlichen Interaktion durch die Gesellschaft. Der Schwerpunkt dieses Konzepts geht über die institutionelle Dimension hinaus und liegt auf der Interaktion zwischen sprachlichen Phänomenen und den sozialen Praktiken, die ihre verschiedenen Verwendungen ausmachen. In diesem Sinne erweitert der Begriff diesen Fokus, indem er die gesellschaftliche Dimension und die Rolle nichtstaatlicher Akteure stärker betont.

Während sich diese Begriffe spezifisch auf sprachliche Aspekte konzentrieren, bezieht sich öffentliche Politik (*public policy*) allgemein auf die Gesamtheit der Entscheidungen und Maßnahmen staatlicher Institutionen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme in verschiedenen Bereichen wie Wirtschaft, Gesundheit, Umwelt und Bildung, wobei staatliche, private und gesellschaftliche Akteure involviert sind und allgemeine gesellschaftliche Ziele verfolgt werden.

In Brasilien geht die Geschichte der politischen Entscheidungen bezüglich der gesprochenen Sprachen auf den Kolonialismus zurück. Die portugiesischen Kolonisatoren sahen sich mit einem Gebiet voller natürlicher Reichtümer und einer Fülle von Völkern und Sprachen konfrontiert. Mit der Kolonialisierung Brasiliens wurde die territoriale Beherrschung gleichzeitig mit der Einführung der Sprache des Beherrschers, nämlich des Portugiesischen, verbunden. Anhand von Arbeiten wie der von Escobar (2013) wurde das Panorama der brasilianischen Sprachenpolitik strukturiert.

Tab. 1: Sprachenpolitische Entwicklungsphasen in Brasilien

| Phase   | Politik  | Sprachen  |
|---|--|---|
| Kolonialismus I<br>(16./17. Jh. – Mitte 18. Jh.)                                  | Okkupation, Christianisierung,<br>Ausbeutung, Genozid der<br>indigenen Bevölkerung | Bidirektionale Zweisprachigkeit<br>mit indigenen Sprachen als <i>linguae<br/>francae</i> ( <i>línguas gerais</i> )  |
| Kolonialismus II<br>(Mitte des 18. Jahrhunderts –<br>Anfang des 19. Jahrhunderts) | Hispanisierung/<br>Lusitanisierung, Sklaverei                                      | Nur-Portugiesisch-Politik,<br>Unterdrückung indigener Sprachen  |
| Unabhängigkeit<br>(frühes 19. Jahrhundert) –<br>Gegenwart                         | Nation Building und<br>administrative Vereinheitlichung<br>im Estado Novo          | Unidirektionale Zweisprachigkeit;<br>1990er/2000er Jahre: transitorische<br>Förderung indigener Sprachen (als<br>Übergang zum Spanischen/<br>Portugiesischen) |
| Minderheitenschutz und Sprach-<br>revitalisierungsprogramme<br>(2000er Jahre)     | Ethnische Renaissance,<br>Multikulturalismus                                       | Mehrsprachigkeitsprogramme,<br>Revitalisierung, Kooffizialisierung  |

Bevor wir zur konkreten Analyse der Entwicklung des Deutschunterrichts in Brasilien übergehen, ist es notwendig, zwei zentrale Konzepte zu definieren, unter denen die deutsche Sprache in diesem Kontext betrachtet werden kann: Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Einwanderungssprache (DaE).

DaF bezeichnet traditionell den Unterricht der deutschen Sprache außerhalb deutschsprachiger Länder als eine Fremdsprache, die keine gesellschaftliche Verankerung im alltäglichen Leben der Mehrheit der Bevölkerung hat. Der Unterricht erfolgt dabei meist in schulischen oder universitären Institutionen und orientiert sich an kommunikativen, beruflichen oder akademischen Zielen.

DaE hingegen bezieht sich auf Kontexte, in denen die deutsche Sprache historisch durch Migrationsbewegungen in ein nicht-deutschsprachiges Land eingeführt wurde und dort innerhalb bestimmter Gemeinschaften als Erstsprache, Herkunftssprache oder kulturelles Erbe weitergegeben wird. In diesem Fall hat die Sprache eine tiefere soziohistorische Verwurzelung, auch wenn sie im öffentlichen Raum keine dominante Rolle spielt. In Brasilien trifft dies insbesondere auf Regionen mit einer starken Präsenz deutschsprachiger Einwanderung zu, in denen Deutsch über Generationen hinweg in Familien, Kirchen, Schulen und lokalen Medien präsent war.

Die Begriffe DaF und DaE überschneiden sich im brasilianischen Kontext, da Deutsch sowohl als Erbe einer Einwanderungsgemeinschaft wie auch als schulisches Fremdsprachenangebot existiert. Ihre Unterscheidung erlaubt jedoch eine differenzierte Betrachtung der Zielgruppen, der didaktischen Ansätze und der politischen Implikationen des Deutschunterrichts im Land.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dieses Kapitel eine theoretische Grundlage für das Verständnis der Sprachenpolitik geschaffen hat, indem es zentrale Begriffe wie *language policy*, *language planning* und *glottopolitique* definiert und deren historische

Entwicklung analysiert. Es wurde aufgezeigt, dass Sprachenpolitik nicht ausschließlich staatlichen Akteuren vorbehalten ist, sondern auch durch nichtstaatliche Institutionen und soziale Dynamiken geprägt wird. In den folgenden Kapiteln werden wir sehen, wie unterschiedliche Akteure und Variablen in der Gestaltung des Deutschunterrichts in Brasilien aus verschiedenen Perspektiven zusammenwirken.

## **2 Historischer Überblick über den Deutschunterricht in Brasilien**

Im Zusammenhang mit der Sprachenpolitik und dem Sprachunterricht in Brasilien ist die Anerkennung einer mehrsprachigen Realität ein sehr wichtiges Thema, das von Broch (2012) hervorgehoben wird. Trotz dieser sprachlichen Vielfalt herrscht immer noch die Vorstellung vor, dass Brasilien von einem Volk bewohnt wird, das sich in einer einzigen Variante einer einzigen Sprache ausdrückt.

Dörthe Uphoff gibt einen historischen Überblick über den Deutschunterricht in Brasilien, der in drei chronologische und aufeinander folgende Phasen unterteilt ist. 1) Zunächst die Phase der Hochblüte der deutschen Einwanderungsschulen vor der von der Regierung Getúlio Vargas ab 1938 vorangetriebenen Nationalisierung des Bildungswesens; 2) darauf folgt die schwierige Wiederetablierung des Deutschunterrichts in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg; 3) schließlich beschreibt sie die Phase der Konsolidierung der heutigen Unterrichtsbedingungen, die sich seit den 1980er Jahren herausgebildet haben (vgl. Uphoff 2011: 14).

Der Deutschunterricht in Brasilien ist unmittelbar mit der Geschichte der deutschen Einwanderung in das Land im 19. und 20. Jahrhundert verbunden, die 1824 begann. Viele deutsche Einwanderer wurden durch die von der brasilianischen Regierung angebotenen Kolonisierungs- und Arbeitsmöglichkeiten angezogen, vor allem in den südlichen und südöstlichen Regionen des Landes.

In dieser Arbeit legen wir zusätzlich zu dem von Uphoff vorgeschlagenen Panorama einen besonderen Schwerpunkt (Phase 2) auf den Zeitraum zwischen 1938 und 1945 – eine entscheidende Zeit der Sprachverbote, die mit den Ereignissen des Zweiten Weltkriegs zusammenfällt.

### **2.1 Phase I – Die Einführung des Deutschunterrichts als Einwanderersprache und Fremdsprache**

Im 19. Jahrhundert, während der ersten Phase des Deutschunterrichts, wurde die deutsche Sprache in Schulen unterrichtet, die von deutschen Einwanderergemeinden in Brasilien gegründet wurden. Das Ziel dieser Schulen war es, die deutsche Sprache, Kultur und Traditionen in den jeweiligen Einwanderergemeinden zu bewahren und zu fördern (vgl. Rinke

1996). Wie Uphoff (2011) zeigt, wurde die erste im brasilianischen Kontext erstellte Fibel für den Deutschunterricht, „Neustes ABC-Buchstabier- und Lesebuch“, im Jahr 1832 veröffentlicht.

Die Bedürfnisse und die Ziele des Einwanderungskontexts bildeten den anfänglichen Rahmen für den Deutschunterricht in Brasilien. Geografisch betrachtet bestand beispielsweise eine Beschränkung auf die Regionen, in denen sich die deutschen Siedlungsgebiete konzentrierten, nämlich die Bundesstaaten Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo und Espírito Santo.

In diesen Gebieten bildeten deutschsprachige Gemeinschaften sogenannte Sprachinseln innerhalb eines Landes, das ansonsten durch die weitgehende Dominanz des Portugiesischen als Amtssprache geprägt war. Die Kolonien stellten somit begrenzte Räume dar, in denen eine andere Sprache im alltäglichen Gebrauch stand. In sprachlich homogenen Gemeinschaften blieb dabei in der Regel der jeweils dominante Dialekt erhalten, da er von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wurde. Infolge der sprachlichen Heterogenität dieser Kolonien setzte ein intensiver und kaum vermeidbarer Vermischungsprozess verschiedener mündlicher Varietäten ein, wobei sich in der Regel die Sprache der zahlenmäßig stärksten Gruppe durchsetzte. (vgl. Pupp Spinassé 2008: 119).

Wie Pupp Spinassé andeutet, haben die sprachlich-kulturellen Inseln zur Entwicklung charakteristischer sprachlicher Varianten geführt, die sich von Standarddeutsch und europäischen regionalen Varianten unterscheiden und für die deutsche Einwanderergemeinschaft in Brasilien typisch sind. Im Falle von Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná überwiegen je nach Gemeinde die Varianten Hunsrückisch und Pommersch, während in Espírito Santo und São Paulo das Pommersche vorherrscht.

In diesem Zusammenhang waren die politischen Initiativen, die die Bildungsförderung und -beratung in der ersten Phase des Deutschunterrichts in Brasilien beeinflussten, meist das Ergebnis einzelner Aktionen von Migrantengemeinschaften. Die „Gemeinschaftsschulen“ und „Gemeindeschulen“<sup>2</sup> (Uphoff 2011: 15) wurden beispielsweise vollständig aus eigenen Mitteln der Siedler initiiert und unterhalten. Oft wurden sie in prekären Räumen in ländlichen Gebieten eingerichtet. In den Anfangsjahren des Deutschunterrichts in Brasilien war die Beschränkung auf Migrantengemeinschaften charakteristisch für den Unterricht in der Muttersprache und als Muttersprache, wobei die Anerkennung als Fremdsprache zunächst auf das Jahr 1841 zurückging. (vgl. Brasil 1841, ein Dekret, das sich allerdings auf das *Collegio de Pedro Segundo* in Rio de Janeiro bezog, die seinerzeit einzige Institution für höhere Bildung in Brasilien).

---

<sup>2</sup> Die Gemeindeschulen spiegeln vor allem den Einfluss der Religion, insbesondere der protestantischen Bewegung, auf den Aufbau und die Organisation der ersten Schulen in den Einwanderergemeinschaften wider (vgl. Oltmer 2010).

Zusätzlich zu den Gemeinschaftsschulen in den ländlichen Gebieten gründeten deutsche Einwanderer ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Schulen in den städtischen Zentren. Diese Schulen waren aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der städtischen Schulgemeinschaft auf eine vielfältige Schülerschaft ausgerichtet, wobei auch portugiesischsprachige Schüler diese Schulen besuchten.

Uphoff (2011) beschreibt, dass sich die ersten Lehrmaterialien auf den Unterricht in Deutsch als Muttersprache konzentrierten und den Unterricht an die lokalen Gegebenheiten anpassten. Im Laufe der Zeit wurden diese Materialien jedoch dahingehend geändert, dass sie stärker auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und auch Ansätze von Deutsch als Fremdsprache miteinbeziehen. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts kombinierten die Lehrmaterialien direkte und indirekte Methoden und lehrten die deutsche Grammatik zusammen mit Techniken zur Entwicklung des Sprachgebrauchs bei brasilianischen Sprechern.

Die sprachpolitischen Maßnahmen zur Einführung und Förderung des Deutschunterrichts in Brasilien gehen in der ersten Phase auf die Initiative der eingewanderten Bevölkerung zurück, als Strategie zur Erhaltung der Sitten, Traditionen und Werte der deutschsprachigen Immigranten. Deutsch als Einwanderersprache (DaE) begann allmählich, sich den Raum mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu teilen, und zwar zur gleichen Zeit, als deutsche Migranten in die städtischen Zentren zogen und neue Schulen gründeten, die sich nicht nur an die deutsch-brasilianische Gemeinschaft richteten.

Der brasilianische Staat spielte bei der Einführung des Deutschunterrichts in Brasilien eine untergeordnete Rolle. Später übernahm er eine regulierende Funktion, indem er die deutsche Sprache im Jahr 1855 neben Englisch, Französisch und Italienisch als Pflichtfach in den nationalen Lehrplan aufnahm (vgl. Vidotti/Dornelas 2007). Dies markierte eine Phase der Aufwertung der deutschen Sprache. Später wurde im Jahr 1931 Deutsch zu einer fakultativen Fremdsprache. Dadurch verlangsamte sich die Verbreitung von Deutsch als Fremdsprache, da der fakultative Charakter darauf hindeutete, dass das Erlernen der deutschen Sprache in der nationalen Sprachenpolitik eine untergeordnete Rolle spielte.

Am Ende dieser ersten Phase hängt der Rückgang in der Aufwertung des Deutschen in der brasilianischen Sprachenpolitik zum einen mit den Veränderungen und Auseinandersetzungen in der weltweiten Geopolitik und zum anderen mit einer nationalistischen Stimmung zusammen, die sich beispielsweise in der Sprachenpolitik ab Ende der 30er Jahre zeigte.

In Phase I dominierte zunächst eindeutig Deutsch als Einwanderungssprache (DaE), das – in seiner ursprünglichen Form – primär noch als Muttersprache (DaM) gelehrt wurde. Innerhalb geschlossener, oft ländlicher Gemeinschaften fungierte es als Alltagssprache und als Medium der kulturellen Reproduktion. Diese Sprachpraxis war stark von Dialekten geprägt (z.B. Hunsrückisch, Pommersch) und beruhte auf autonomen, nichtstaatlichen

Initiativen – ein typisches Beispiel für eine nichtinstitutionelle Glottopolitik von unten (vgl. Savedra/Mazzelli 2020).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte in urbanen Kontexten eine kontextuelle Verschiebung ein, in der auch Deutsch als Fremdsprache (DaF) an Bedeutung gewann. In privaten und konfessionellen Schulen der Städte, die zunehmend auch von portugiesischsprachigen Schülern besucht wurden, trat Deutsch in einem institutionell geregelteren Rahmen auf. Die sprachlichen und pädagogischen Praktiken begannen sich zu diversifizieren, und es entstanden erste Ansätze einer Didaktik für DaF.

Insgesamt ist diese Phase durch die Koexistenz und gegenseitige Einflussnahme von DaE und DaF geprägt. Beide Perspektiven standen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern entwickelten sich entlang unterschiedlicher sozialer, geographischer und funktionaler Linien, was für den brasilianischen Kontext eine besondere Mehrdeutigkeit im Status und in der Funktion der deutschen Sprache bedeutete.

## **2.2 Phase II – Deutschunterricht während des Zweiten Weltkriegs und der brasilianischen Zivil-Militärdiktatur**

Mit der Verschärfung der weltweiten Konflikte und des brasilianischen Nationalismus in den 1940er Jahren wurde der Deutschunterricht an den Schulen verboten. Während die Gründung eigener Schulen durch deutsche Einwanderer zunächst von den brasilianischen Behörden geduldet und teilweise sogar positiv bewertet worden war, wandelte sich diese Haltung schrittweise. Zunehmend wuchs die Sorge des Staates angesichts jener Teile der Kolonialbevölkerung, die zwar in Brasilien geboren waren, jedoch weder die Landessprache beherrschten noch Lebensweisen übernommen hatten, die den luso-brasilianischen Traditionen entsprachen.

In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage nach der „Loyalität“ einer ethnischen Gruppe, die in starkem Maße an ihrer Herkunftssprache und -kultur festhielt und dadurch kaum in die nationale Gemeinschaft integriert erschien. Diese Spannungen wurden zusätzlich durch die Verbreitung pangermanistischer und später nationalsozialistischer Ideologien in Teilen der deutschsprachigen Einwandererpresse verschärft, was das Verhältnis zwischen den brasilianischen Behörden und der deutsch-brasilianischen Gemeinschaft weiter belastete (vgl. Uphoff 2011: 17–18).

Eine nationalistische Sprachenpolitik begann im Bildungsbereich mit einer Reform im Jahr 1938, die es zur Pflicht machte, in allen Schulen des Landes ausschließlich Portugiesisch zu unterrichten. Außerdem wurden die Schulen verpflichtet, brasilianische historische Persönlichkeiten in ihren Namen aufzunehmen, und die Lehrer mussten Brasilianer sein und im Land ausgebildet werden. Da solche Lehrkräfte nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung standen, konnte in manchen Orten ein solcher Unterricht für eine gewisse Zeit lang gar nicht erteilt werden.

Fremdsprachenkurse wurden für Kinder unter 14 Jahren verboten, und der Unterricht in moralischer und staatsbürgerlicher Erziehung wurde als Strategie eingeführt, um das einzudämmen, was als Indoktrination durch die Ideale und Traditionen anderer Kulturen in der brasilianischen Gesellschaft angesehen wurde. Diese Maßnahmen führten im folgenden Jahr zu einem Verbot der öffentlichen Verwendung von Fremdsprachen, wobei die Armee für die Überwachung und Unterdrückung des Gebrauchs dieser Sprachen zuständig war.

Während der Zeit des *Estado Novo*<sup>3</sup> in Brasilien unter Präsident Getúlio Vargas wurde der Nationalismus im Rahmen der Bemühungen um die Konsolidierung des Zentralismus im Land und die Förderung eines „starken“ Nationalstaats verstärkt. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der „*crime idiomático*“ (vgl. Orlandi 2009: 113)<sup>4</sup> von der Vargas-Regierung gefördert, die sich insbesondere auf die deutsche, italienische und japanische Sprache konzentrierte.

Ab 1942, als Brasilien in den Krieg gegen die Achsenmächte eintrat, wurden Italiener, Deutsche und Japaner zu den Hauptzielen der staatlichen Verfolgung. Die Rechte dieser Nationalitäten wurden eingeschränkt und für Reisen durch das Land wurden von ihnen Dokumente verlangt. Materialien, die an die Einwanderung erinnerten, wurden beschlagnahmt und Verhaftungen von Personen, die kein Portugiesisch sprachen, wurde immer häufiger. Die Beziehungen zwischen den brasilianischen Behörden und den Deutsch-Brasilianern wurden noch schwieriger, als Mitglieder der deutsch-brasilianischen Gemeinschaft eindeutig nationalsozialistische Ideale unterstützten, wie Del Priore (2017) feststellt<sup>5</sup>.

Die brasilianische Regierung förderte auch die Gewalt gegen Deutsch-Brasilianer und Einwanderer aus Deutschland, Italien und Japan. Viele wurden in Konzentrationslagern inhaftiert (vgl. Zanelato/Gonçalves 2013: 4). Traditionelle italienische Gemeinschaften mussten ihre Identität verheimlichen, und die Erinnerung an japanische Viertel wurde ausgelöscht.

Die Sprachenpolitik von Getúlio Vargas, insbesondere in Bezug auf diese drei Nationalitäten, ließ nach dem Zweiten Weltkrieg nach, aber die Marginalisierung und Repression

---

<sup>3</sup> Der *Estado Novo* war die Diktatur von Getúlio Vargas, die 1937 begann und 1945 endete. Diese Zeit war geprägt von Autoritarismus, Machtkonzentration, starkem Nationalismus und Widerstand gegen den Kommunismus.

<sup>4</sup> Aufgrund der Politik des *Estado Novo*, die eine intensive Verfolgung und Unterdrückung fremder Werte förderte, wurde der juristische Begriff „*crime idiomático*“ [sprachliches Verbrechen] geschaffen. Dies sollte die Bestrafung derjenigen rechtfertigen, die laut Orlandi gegen das nationale Dekret verstießen, das institutionalisierte, welche Sprache wann und wo gesprochen werden sollte (vgl. Orlandi 2009: 113).

<sup>5</sup> Es ist wichtig hervorzuheben, dass laut Bergmann (1994) nur 3,3 % der deutsch-brasilianischen Gemeinschaft Mitglieder der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) waren. Diese Statistik verdeutlicht, dass die überwältigende Mehrheit der deutschstämmigen Bevölkerung in Brasilien nicht direkt mit dem Nationalsozialismus in Verbindung stand und ihre politische Orientierung und Aktivitäten von unterschiedlichen Faktoren geprägt waren, die oft außerhalb der Ideologie des Nationalsozialismus lagen.

generell gegenüber diese Einwandererminderheiten wurden erst nach dem Ende der zivil-militärischen Diktatur abgebaut.

Ende 1961, noch vor dem zivil-militärischen Regime, verkündete der damalige Präsident João Goulart das erste Gesetz über Bildungsrichtlinien und -grundlagen (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - Ldb). Es nannte Pflicht- und Wahlfächer in den Lehrplänen, wobei Fremdsprachen nicht obligatorisch waren (vgl. Brasil 1961). Während der Diktatur verkündete Präsident Emílio Garrastazu Médici 1971 ein neues Ldb, das die Einrichtung von Klassen für den Fremdsprachenunterricht erlaubte (vgl. Brasil 1971). Erst 1976 wurde der Fremdsprachenunterricht in den weiterführenden Schulen wieder zur Pflicht gemacht.

Der DaF-Unterricht erlebte in der zweiten Phase erhebliche Veränderungen, insbesondere im Vergleich zu seiner Ausweitung und Aufwertung in der ersten Phase vor 1938. Zwischen dieser Phase der sprachlichen und kulturellen Anerkennung und der fremdsprachenfeindlichen Politik, die während des Estado Novo in den 1940er Jahren bis zur Redemokratisierung Brasiliens in den 1980er Jahren vorherrschte, besteht ein deutlicher Kontrast.

Die Politik der Regierung Getúlio Vargas führte zu einer abrupten Unterbrechung der Aktivitäten der Schulen in den Einwanderergemeinden. Insbesondere die staatlich verordnete Nationalisierungspolitik, die ein Verbot des Gebrauchs und Unterrichts von Fremdsprachen wie Deutsch beinhaltete, hatte direkte Auswirkungen auf den Sprachunterricht in diesen Gemeinschaften. Bis 1938 konnten die Schulen in den deutschen Kolonien relativ ungestört arbeiten und Deutsch als Unterrichtssprache pflegen. Mit dem Beginn des Estado Novo wurde jedoch ein striktes Verbot der deutschen Sprache sowohl in Bildungseinrichtungen als auch im öffentlichen Leben durchgesetzt, was die kulturelle und sprachliche Identität dieser Gemeinden nachhaltig beeinflusste.

Parallel zu diesen repressiven Maßnahmen veränderten sich mit der schrittweisen Integration der deutschstämmigen Einwanderer in die brasilianische Gesellschaft auch die Bedingungen für die Verwendung und den Unterricht der deutschen Sprache. Die weitgehend ländlich geprägten, ethnisch homogenen Gemeinschaften, die zuvor den Erhalt der Sprache gewährleisteten, passten sich zunehmend an die brasilianische Mehrheitsgesellschaft an, was zu einer Verdrängung des Deutschen zugunsten des Portugiesischen führte.

In den Jahrzehnten nach dem Estado Novo begann sich das strikte Sprachverbot allmählich zu lockern. Die fortschreitende Modernisierung und die zunehmende Anerkennung von DaF schufen neue Möglichkeiten für den Sprachunterricht. Trotz der Herausforderungen, die durch den Verlust des ursprünglichen Sprachnetzwerks entstanden waren, erlebte der DaF-Unterricht insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren eine Renaissance. In dieser Phase wurde Deutsch vor allem als Fremdsprache in einem formalisierten und methodisch strukturierten Kontext unterrichtet, der sich von den vorherigen informellen und familiären Traditionen unterschied.

In der Vergangenheit waren lokal produzierte Materialien manchmal auf den Unterricht von Deutsch als Muttersprache ausgerichtet. In dieser neuen Phase begannen die Lehrmaterialien jedoch, diejenigen in der Einwanderergemeinschaft zu berücksichtigen, deren Muttersprache Portugiesisch war. Das Lehrbuch von Kleine (1959), *Aprenda a ler o alemão* [Deutsch lesen lernen], das sich an deutsche Kinder richtet, führt in Aspekte des Aufbaus der deutschen Sprache ein, indem es direkte Vergleiche mit dem Portugiesischen anstellt: „ei - é pronunciado *ai*, como em *papai*; por exemplo: eine (*aine*), kleine (*claine*), Reise (*raize*)” (Kleine 1959: 11).

Der formale DaF-Unterricht war in einigen wenigen öffentlichen Schulen fortgesetzt worden, gewann jedoch ab den 1960er Jahren mit der Ankunft deutscher Unternehmen in Brasilien in den Sprachschulen an Boden. Die Verbreitung des Deutschunterrichts in Brasilien wurde durch die Gründung von Goethe-Instituten<sup>6</sup> in den 1960er und 1970er Jahren vorangetrieben, die eine Schlüsselrolle bei der Förderung der deutschen Sprache spielten. Diese Initiative war Teil der Außenpolitik der deutschen Regierung, die ihre Bemühungen um die Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in verschiedenen Ländern, darunter auch Brasilien, verstärkte.

Während der Deutschunterricht in den Schulen der deutschen Einwanderergemeinschaften nicht weitergeführt wurde, boten die deutschen Schulen in den städtischen Zentren weiterhin Deutsch als kostenlosen Unterricht und später als obligatorischen Teil des Schullehrplans an. Ab den 1950er Jahren erlaubte man den Unterricht von Deutsch in bestimmten Kontexten, insbesondere in privaten Schulen und kulturellen Institutionen. Auf diese Weise entstand in Brasilien die sogenannte Begegnungsschule, eine öffentliche Schule, deren Lehrplan den Richtlinien der brasilianischen Regierung und der deutschen Regierung entsprach. Seit 1976 entsendet die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), eine Einrichtung des deutschen Außenministeriums, Koordinatoren zur Unterstützung der brasilianischen Begegnungsschulen.

Die zweite Phase ist durch eine gewaltsame Unterbrechung der Kontinuität von DaE geprägt. Was zuvor als Alltagssprache in ländlichen Gemeinschaften lebendig war, wurde durch staatliche Repression praktisch zum Verstummen gebracht. DaE verschwand nicht nur aus den Schulen, sondern auch aus dem öffentlichen Raum, und wurde als „fremd“ innerhalb der eigenen Nation problematisiert.

Gleichzeitig öffneten sich – ab den 1950er Jahren – neue Räume für DaF. In städtischen Schulen, Sprachinstituten und durch die gezielte Förderung von außen (vor allem durch deutsche Kulturpolitik) etablierte sich DaF als formalisierter Unterrichtsansatz, der sich an neue Zielgruppen richtete: nicht mehr primär Nachkommen von Einwanderern, sondern

---

<sup>6</sup> “Linha do tempo 1957-2017- Rio de Janeiro” – Goethe-Institut Rio de Janeiro. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/rio/ueb/60j/chr.html> (24.08.2023).

Brasilianer:innen auf der Suche nach Bildung, Internationalisierung und beruflicher Qualifikation. Die brasilianische Regierung startete in Kooperation mit der deutschen Regierung und privaten Initiativen Bemühungen zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts in Brasilien. Seither zeigt die brasilianische Sprachenpolitik im Bereich Deutschunterricht (DaF) den Trend, eine inklusive und partnerschaftliche Rolle einzunehmen.

Diese Phase ist daher durch eine ungleiche Koexistenz von DaE und DaF gekennzeichnet: Während DaF zunehmend professionalisiert und öffentlich sichtbar wurde, blieb DaE im Schatten – marginalisiert, stigmatisiert und erst allmählich Gegenstand sprachpolitischer Rückgewinnung. Die Verschiebung von DaE zu DaF reflektiert nicht nur eine didaktische, sondern auch eine politisch-ideologische Neuausrichtung des Status der deutschen Sprache in Brasilien.

### **2.3 Phase III – Deutschunterricht während der Demokratisierung und in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts**

In den 1980er Jahren kam es aufgrund der verstärkten Präsenz deutscher Unternehmen in Brasilien und der Ermutigung durch die deutsche Regierung zu einer deutlichen Zunahme des DaF-Unterrichts. Die Sprachinstitute in den städtischen Gebieten verzeichneten eine steigende Nachfrage nach Deutschkursen, und der Arbeitsmarkt für Sprachlehrer florierte. Wie Uphoff (2011) feststellt, stützte sich die Sprachenpolitik für den Deutschunterricht zunehmend auf Landesinitiativen, besonders in der südlichen Region, wo die deutsche Sprache und Kultur aufgrund der Einwanderung und des kulturellen Erbes stärker präsent waren. Gleichzeitig entstanden die ersten regionalen Lehrerverbände, die durch den 1989 gegründeten brasilianischen Verband der Deutschlehrerverbände (*Associação Brasileira de Professores de Alemão - Abrapa*) verbunden wurden, um die Interessen des Sektors zu vertreten und den Austausch zwischen Lehrern auf nationaler und internationaler Ebene zu fördern.

Wie Franco (2003) hervorhebt, begann die nationale Sprachenpolitik in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in Brasilien aufgrund wirtschaftlicher und geopolitischer Fragen, die durch die Position Brasiliens im Mercosul (*Mercado Comum do Sul*) und in der amerikanischen Freihandelszone (portugiesisch Alca - *Área de Livre Comércio das Américas*) geprägt waren, dem Unterricht von Englisch und Spanisch Vorrang zu geben. Im Jahr 1996 legte das Ldb fest, dass mindestens eine moderne Fremdsprache ab der 5. Klasse in den allgemeinen Teil des Lehrplans aufgenommen werden muss, die von der Schulgemeinschaft entsprechend den Möglichkeiten der Einrichtung ausgewählt wird (vgl. Brasil 1996).

Da die nationale Sprachenpolitik den Unterricht in einer Fremdsprache zur Pflicht macht, ohne jedoch eine bestimmte Sprache festzulegen, konkurrieren die Fremdsprachen miteinander. Lehrplanleitfäden wie die Nationalen Lehrplanparameter (*Parâmetros Curriculares Nacionais – Pcn*; Brasil 1997) legen allgemeine Richtlinien für den Fremdsprachen-

unterricht in Brasilien fest und betonen einen sozio-interaktionellen Ansatz, der den kulturellen und historischen Kontext mit einbezieht. Die später veröffentlichten Lehrplanrichtlinien für die Sekundarstufe (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ocem; Brasil 2006*) enthalten nicht nur allgemeine Richtlinien für den Unterricht moderner Fremdsprachen, sondern auch spezifische Richtlinien für den Spanischunterricht.

Zu Beginn der 2000er Jahre spiegelte das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache die Anerkennung der Position Deutschlands als wirtschaftlich bedeutendes Land wider, und die Nachfrage begann zu steigen, insbesondere für akademische und berufliche Ausbildungszwecke. Eine wichtige Initiative zur Förderung und Verbesserung des Deutschunterrichts in Brasilien ist das 2008 eingerichtete Programm „Schulen: eine Partnerschaft für die Zukunft“ (Pasch), das Partnerschaften zwischen brasilianischen und deutschen Schulen einrichtet und vom Auswärtigen Amt koordiniert und direkt finanziert wird. Diese Initiative steht in Verbindung mit Institutionen, die der Entwicklung und Förderung der deutschen Sprache und Kultur gewidmet sind, wie die bereits erwähnten Goethe-Institute, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), der Pädagogische Austauschdienst der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (PAD) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD).

Während die brasilianische Regierung selbst nur begrenzt aktiv als Förderinstanz auftrat, zeigte sie sich dennoch kooperationsbereit. Die Sprachenpolitik im Bereich DaF nahm eine partnerschaftlich offene Haltung ein, wobei Programme durch Abkommen mit der deutschen Regierung ermöglicht wurden und gleichzeitig die Eigenverantwortung der Schulgemeinschaften betont wurde. Insbesondere in Regionen ohne unmittelbaren Bezug zu deutschsprachigen Einwanderung wurde Deutsch nicht primär als identitätsstiftende Sprache wahrgenommen, sondern vielmehr als strategische Ressource – als Mittel zum sozialen Aufstieg, zum Zugang zu Universitäten sowie zum internationalen Arbeitsmarkt (vgl. Pupp Spinassé 2009: 62).

Parallel zu dieser funktional-pragmatischen Dimension des DaF kam es jedoch ab Ende der 1980er Jahre auch zu einer politischen Wiederaufwertung sprachlicher Vielfalt, insbesondere von Minderheiten- und Einwanderungssprachen. Die Verfassung von 1988 stellte einen Wendepunkt dar, indem sie erstmals die kulturelle Pluralität der brasilianischen Gesellschaft institutionell anerkannte. In den 2000er Jahren folgten unter der Präsidentschaft von Luiz Inácio Lula da Silva entscheidende glottopolitische Maßnahmen: Das Dekret 6.040 (vgl. Brasil 2007) über die *povos e comunidades tradicionais*, das Dekret 7.387 (vgl. Brasil 2010) über die Inventarisierung von Sprachen als immaterielles Kulturerbe sowie die zunehmende Kooffizialisierung auf kommunaler Ebene. Damit wurde das Deutsche nicht mehr nur als Fremdsprache, sondern auch wieder als Einwanderungssprache sichtbar – diesmal unter der Perspektive des Spracherbes und der sprachlichen Rechte von Minderheiten (vgl. Rosenberg 2023).

### 3 Sprachenpolitik für den Deutschunterricht im aktuellen Kontext

Die Sprachenpolitik für den Deutschunterricht in Brasilien umfasst heute zwei bedeutende Perspektiven. Die erste ist mit der Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache verbunden, die auf dem wirtschaftlichen und geopolitischen Einfluss Deutschlands in der globalisierten Welt basiert und die internationalen Interessen Brasiliens berühren. Die zweite Perspektive greift einen Trend aus der politisch-linguistischen Wende auf und lässt eine Politik erkennen, die auf die Erhaltung und Verbreitung des Deutschen als Einwanderersprache abzielt. Dies beinhaltet nicht nur die Standardvariante, sondern auch verschiedene dialektale Varianten wie Hunsrückisch und Pommersch.

Die erste Perspektive für die Sprachenpolitik im Deutschunterricht ist, wie bereits erwähnt, durch Maßnahmen geprägt, die von der deutschen Regierung in Partnerschaft mit der brasilianischen Bundesregierung initiiert wurden. Zusätzlich zu dem, was ich bereits über die zunehmende Wertschätzung des Deutschen als Fremdsprache und seines politischen und wirtschaftlichen Potenzials am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts erläutert habe, öffnete sich die deutsche Regierung im Jahr 2023 für die Einwanderung von Personen aus Ländern außerhalb der Europäischen Union<sup>7</sup>.

Ein Beispiel hierfür ist der Dialog zwischen dem deutschen und dem brasilianischen Arbeits- und Außenministerium zur Förderung einer sogenannten „fairen Einwanderung“<sup>8</sup>. Der Vorschlag konzentriert sich hauptsächlich auf Sektoren, in denen Deutschland einen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften verzeichnet, wie zum Beispiel im Bereich der medizinischen und palliativen Pflege. Diese und andere Maßnahmen, die für die Veränderungen in der globalisierten und postpandemischen Welt charakteristisch sind, haben die soziale Wertschätzung des DaF-Lernens im heutigen Brasilien geprägt.

Was die Initiativen des brasilianischen Staates betrifft, so ist eine erneute Veränderung der brasilianischen Bildungsgesetzgebung erwähnenswert. Seit 2018 wurde mit dem neuen Gemeinsamen Nationalen Lehrplan (*Base Nacional Comum Curricular* - BNCC) Englisch ab dem zweiten Zyklus der Grundschule (ab 11 Jahren) offiziell in den nationalen Lehrplan aufgenommen. Eine weitere Maßnahme des brasilianischen Staates, die den Deutschunterricht sowohl in der ersten Perspektive, des Deutschen als Fremdsprache, als auch in der zweiten, die eher mit dem Deutschen als Einwanderungssprache zusammenhängt, bedingt, ist die Veröffentlichung von Referenzen für zwei- und mehrsprachige Programme (*Dire-*

---

<sup>7</sup> „Kabinett beschließt neues Fachkräfteeinwanderungsgesetz“ – Bundesministerium des Innern und für Heimat. (<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2023/03/fachkraefte-kabinett.html>). 20.11.2023)

<sup>8</sup> „Baerbock und Heil werben in Brasilien um Pflegekräfte“ – Spiegel Wirtschaft. (<https://www.spiegel.de/wirtschaft/annalena-baerbock-und-hubertus-heil-werben-in-brasilien-um-pflegekraefte-a-7b81a3e3-3588-424b-815d-553dbb1a3e7a>). 20.11.2023)

*trizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue* – CNE/CEB, 2020). Wie Grigoletto und Fortes (2022) vorschlagen, bekräftigt dieser Rahmen die Rolle der englischen Sprache als dominante Fremdsprache, die als „Einsprachigkeit des Englischen“ in der brasilianischen Politik bezeichnet wird, und vernachlässigt dabei die politischen Kämpfe um den Erhalt der Sprachen und Kulturen.

Die zweite Richtung, die die Sprachenpolitik für den DaE-Unterricht darstellt, ist durch kommunale und landesweite Initiativen gekennzeichnet, wobei die Bundesregierung über die Bildungseinrichtungen, die die Lehrpläne festlegen, eine regulierende Rolle spielt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Maßnahmen hervorzuheben, die den Erhalt und die Verbreitung der dialektalen Varianten des Deutschen gewährleisten, insbesondere im Süden und Südosten Brasiliens.

Im Bundesstaat Espírito Santo<sup>9</sup>, wo die Präsenz des Pommerschen vorherrscht, wurden verschiedene kommunale Maßnahmen im Rahmen der Kooffizialisierung von Minderheitensprachen durchgeführt. In den Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina existieren kommunale<sup>10</sup> Sprachenpolitiken, die auch die Aufwertung und Verbreitung von Hunsrückisch bzw. des Standarddeutschen betreffen. Diese kommunalen Maßnahmen und Projekte zielen darauf ab, das historische und kulturelle Erbe der deutschen Einwanderung anzuerkennen. Sie beruhen auf dem gemeinsamen Anliegen, die Traditionen und Werte zu bewahren, die die deutschen Einwanderergemeinschaften für die lokalen Kulturen darstellen.

Forschungen zeigen, dass Deutsch und die deutsch-brasilianischen Dialekte in den Familienkontexten und im Alltag der Gemeinden in den Regionen der ehemaligen Einwanderergemeinden nach wie vor präsent sind. Die Bedeutung ihrer Einbindung nicht nur in den Unterricht, sondern auch in andere formale Bildungskontexte kann dazu beitragen, die Präsenz des Deutschen und der deutsch-brasilianischen Dialekte in den zukünftigen Generationen der Regionen, in denen es DaE-Unterricht gibt, zu festigen (vgl. Fritzen/Nazaro/Sieves 2014).

Ich möchte den bedeutenden Beitrag der akademischen Gemeinschaft zur Sichtbarkeit von sprachlich-pädagogischen Aspekten aus der Perspektive von DaE betonen. Als kurze Beispiele können Arbeiten wie die von Altenhofen (2017), aus einer soziolinguistischen Perspektive genannt werden. Die akademischen Debatten über die Realität des DaE-Unterrichts haben Aktionen außerhalb des universitären Umfelds angeregt, die konkrete

---

<sup>9</sup> “Língua Pomerana será ensinada em escolas estaduais localizadas nas comunidades” – Folha Vitória. (<https://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/12/2021/lingua-pomerana-sera-ensinada-em-escolas-estaduais-localizadas-nas-comunidades>. 20.11.2023)

<sup>10</sup> “Lei nº 2251, de 1º de setembro de 2010” – Leis municipais de Pomerode/SC. (<https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/pomerode/lei-ordinaria/2010/225/2251/lei-ordinaria-n-2251-2010-institui-a-lingua-alema-como-idioma-complementar-e-secundario-no-municipio-2010-09-01>. 20.11.2023)

Interventionen zur sprachlichen Erhaltung der brasilianischen deutschen Dialekte und des historischen sowie kulturellen Erbes, das sie repräsentieren, ermöglichen.

### **3 Schlussbemerkungen**

In der heutigen brasilianischen Sprachenpolitik lässt sich eine doppelte Dynamik hinsichtlich der Rolle des Deutschunterrichts erkennen. Einerseits wird Deutsch als Fremdsprache (DaF) als strategische Ressource verstanden – ein Mittel zur beruflichen Qualifikation, internationalen Mobilität und sozialen Aufstieg, insbesondere für Brasilianer:innen, die in deutschsprachigen Ländern bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen suchen. Diese Perspektive ist eng mit wirtschaftlichen und politischen Kooperationen, Migrationsvereinbarungen und der Außenkulturpolitik Deutschlands verbunden.

Andererseits erfährt Deutsch als Einwanderungssprache (DaE) neue Sichtbarkeit im Rahmen einer politisch-kulturellen Wende, die sich auf Anerkennung, Bewahrung und schulische Integration von sprachlichem Erbe konzentriert. Diese Perspektive betont die Rolle der historischen deutschen Einwanderung in der Gestaltung regionaler Identitäten und kultureller Vielfalt in Brasilien. Varietäten wie Hunsrückisch und Pomerano sind dabei nicht nur Erinnerungen an die Vergangenheit, sondern Träger lebendiger kultureller Praktiken, die durch Kooffizialisierung und kommunale Sprachenpolitik neue Räume in der öffentlichen Bildung erhalten.

Beide Perspektiven spiegeln sich in der aktuellen Sprachenpolitik wider: Die erste ist vor allem durch die Kooperation zwischen dem brasilianischen Staat, deutschen Institutionen und zivilgesellschaftlichen Akteuren geprägt; die zweite durch Initiativen auf kommunaler und bundesstaatlicher Ebene, gestützt durch Forschungen und gesellschaftlichen Aktivismus zur sprachlichen Diversität. Die wissenschaftliche Gemeinschaft – insbesondere im Bereich der Soziolinguistik und Sprachplanung – hat hierbei eine zentrale Rolle eingenommen, indem sie nicht nur die sprachliche Realität der Einwanderungsgebiete dokumentiert, sondern auch zur Legitimation von Spracherhaltungsmaßnahmen beiträgt.

Die vorliegenden Analysen zeigen, dass sich der gesellschaftliche Wert der deutschen Sprache in Brasilien pluralisiert hat: Neben ihrer ökonomisch-strategischen Bedeutung in einem globalisierten Kontext wird auch ihr kulturell-symbolisches Potenzial zunehmend anerkannt. Deutsch ist heute zugleich eine Sprache der Migration, der Mobilität und der Erinnerung – ein Ausdruck der komplexen Beziehungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer vielsprachigen brasilianischen Gesellschaft.

## Literatur

- Altenhofen, Cléo Wilson (2017): Plurilinguismo na escola e na sociedade em uma perspectiva macrolinguística [Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft aus makrolinguistischer Perspektive]. *Organon*, Porto Alegre, 32, 310–317.
- Bergmann, Günther J. (1994): *Auslandsdeutsche in Paraguay, Brasilien, Argentinien*. Bad Münstereifel: Westkreuz.
- Brasil (1841): *Decreto n° 62, de 1° de Fevereiro de 1841* [Dekret Nr. 62 vom 1. Februar 1841]. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-62-1-fevereiro-1841-561120-publicacaooriginal-84519-pe.html> (23.08.2023).
- Brasil (1931): *Decreto n° 19.890, de 18 de abril de 1931* [Dekret Nr. 19.890 vom 18. April 1931]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> (23.08.2023).
- Brasil (1961): *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961* [Gesetz Nr. 4.024 vom 20. Dezember 1961]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-retificacao-34244-pl.html> (23.08.2023).
- Brasil (1971): *Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971* [Gesetz Nr. 5.692 vom 11. August 1971]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> (23.08.2023).
- Brasil (1996): *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996* [Gesetz Nr. 9.394 vom 20. Dezember 1996]. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) (23.08.2023)
- Brasil (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)* [Nationalen Lehrplanparameter (1. bis 4. Klassen)]. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.
- Brasil (2006): *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* [Lehrplanrichtlinien für die Sekundarstufe: Sprachen, Codes und ihre Technologien]. Brasília: SEB/MEC.
- Brasil (2007): *Decreto n° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007* [Dekret Nr. 6.040 vom 7. Februar 2007]. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) (31.08.2025).
- Brasil (2010): *Decreto n° 7.387, de 9 de dezembro de 2010* [Dekret Nr. 7.387 vom 9. Dezember 2010]. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm) (31.08.2025).
- Broch, Ingrid Kuchenbecker (2012): Pluralidade linguística no currículo escolar [Mehrsprachigkeit im schulischen Lehrplan]. *Sociodialeto* (Online), Campo Grande, nov. 2012. <http://www.sociodialeto.com.br> (23.08.2023).
- Calvet, Louis-Jean (1996): *Les politiques linguistiques* [Die Sprachpolitiken]. Paris, PUF, 1996.
- De Souza, Marina & Pereira, Telma Cristina (2019): Politique linguistique et politique publique : une proposition d’intersection théorique [Sprachpolitik und öffentliche Politik: ein Vorschlag für eine theoretische Schnittstelle]. *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 15, 167–181. DOI : 10.3917/cisl.1901.0167 (22.11.2023).

- Del Priore, Mary (2017): *Histórias da gente brasileira*, Volume 3: República – Memórias (1889-1950) [Geschichten des brasilianischen Volkes, Band 3: Republik – Erinnerungen]. 1. ed. Rio de Janeiro: LeYa.
- Escobar, Anna Maria (2013): Bilingualism in Latin America. In: Bathia, Tej K.; Ritchie, William C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Wiley-Blackwell, 725–744.
- Franco, Christina A (2003): *Informationen aus dem Lehr- und Forschungsgebiet der Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur*. Bergische Universität Wuppertal: Geistes- und Kulturwissenschaften Germanistik.
- Fritzen, Maristela; Nazaro, Ana Carolina & Sieves, Rafaela (2014): Usos da língua alemã em duas localidades de Blumenau, SC: “É legal, eu gosto de falar com a minha Oma” [Sprachgebrauch des Deutschen in zwei Ortschaften von Blumenau (SC): „Es ist toll, ich spreche gern mit meiner Oma“]. *Estudos linguísticos e literários* 50, jul – dez, Salvador, 83–99.
- Grigoletto, Marisa & Fortes, Laura (2022): Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue [Sinnbewegungen und die Arbeit des Missverständnisses: eine diskursive Perspektive auf den nationalen Lehrplanentwurf zur Umsetzung einer mehrsprachigen Bildung]. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP 61: 2, 376–390.
- Haarmann, Harald (1988): „Sprachpolitik und Sprachplanung“. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin/New York: de Gruyter, 31–48.
- Kleine, Theo (1959): *Aprenda a ler o alemão* [Deutsch lesen lernen]. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais 25 de Julho.
- Oliveira, Gilvan Müller (2007): „A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas“ [Die sprachpolitische Wende und die gesellschaftliche Verantwortung der Sprachwissenschaft]. In: Correa, Djane Antonucci. (Hrsg.): *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 79–93.
- Oltmer, Jochen (2010): *Migration im 19. und 20. Jahrhundert*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Orlandi, Eni Puccinelli (2009): *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil* [Die brasilianische Sprache und andere Geschichten: Diskurse über Sprache und Sprachunterricht in Brasilien]. Campinas: Editora RG.
- Pupp Spinassé, Karen (2008): O Hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha [Hunsrückisch in Brasilien: Sprache als historischer Faktor der Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland]. *Espaço Plural* (Unioeste) 9, 117–126.
- Pupp Spinassé, K. (2009). Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil [Zwei Facetten des Deutschunterrichts als Fremdsprache in Brasilien]. *Em Aberto*, 22(81), 61–79.

- Rajagopalan, Kanavillil (2013): Política Linguística: do que é que se trata, afinal? [Sprachpolitik: Worum geht es dabei eigentlich?] In: Nicolaides, Christine et al. (Hrsg.): *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 19–42.
- Rinke, Stefan (1996): *Der letzte freie Kontinent: Deutsche Lateinamerikapolitik im Zeichen transnationaler Beziehungen, 1918–1933*. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz
- Rosenberg, Peter (2023): Deutsch in Lateinamerika: Sprachinseln, Archipele, Atolle. In: Wolf-Farré, Patrick; Löff Machado, Lucas; Prediger, Angélica & Kürschner, Sebastian (eds.): *Deutsche und weitere germanische Sprachminderheiten in Lateinamerika: Methoden, Grundlagen, Fallstudien. German(ic) Language Minorities in Latin America: Methods, Basics, Case Studies*. Frankfurt (Main): Lang: 23–69.
- Savedra, Monica, & Mazzelli, Leticia. (2020): Variedades linguísticas da imigração germânica no Brasil: vitalidade, glotopolítica e território. *A Cor Das Letras* 21: 1, 105–131. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.5234>.
- Uphoff, Dörthe (2011): „Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil“ [Eine kleine Geschichte des Deutschunterrichts in Brasilien]. In: Bohunovsky, Ruth. (Hrsg.): *Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos*. 1ed. Curitiba: Editora UFPR, 13–30.
- Vidotti, Joselita & Dornelas, Rívia (2007): O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - Período de 1808 – 1931 [Der Fremdsprachenunterricht in Brasilien – Zeitraum 1808–1931]. *Revista Helb* 1. <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930> (07.01.2025).
- Zanelatto, João Henrique & Gonçalves, Renan (2013): Campos de concentração/ confinamento no Vale do Araranguá durante a Segunda Guerra Mundial [Konzentrations- und Internierungslager im Vale do Araranguá während des Zweiten Weltkriegs]. *Oficina Do Historiador* 6: 1, 3–22. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/12511> (22.08. 2023).

---

#### Kurzbio:

**Yuri Andrei Batista Santos** ist Sprachwissenschaftler mit Schwerpunkt auf Sprachpolitik, Mehrsprachigkeit und Diskursanalyse. Seine Arbeiten verorten sich an der Schnittstelle zwischen Sprach- und Kulturwissenschaften und untersuchen insbesondere die Beziehungen zwischen Sprache, Erinnerung, Migration und Identität. Derzeit ist er als ATER im Studiengang *Langues Étrangères Appliquées* (LEA) an der Université Paris-Est Créteil (UPEC, Frankreich) tätig und Mitglied der Forschungsgruppe CAECE am Labor IMAGER (*Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman*).

#### Anschrift:

Maison des Langues et Relations Internationales  
Campus du Mail des Mèches  
Rue Poète et Sellier  
94000 Créteil Cedex  
Frankreich