

Oliver Niels Völkel

Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsorientierung

Deutsch-brasilianische Literaturen und geteilte
Geschichte in der brasilianischen Germanistik



LiKu
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN **M**
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermaier

Band 7

Oliver Niels Völkel

Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsorientierung

Deutsch-brasilianische Literaturen und
geteilte Geschichte in der brasilianischen Germanistik



Gemälde auf dem Umschlag „A carta/Der Brief“ von Herrmann Schiefelbein.
Druck mit freundlicher Genehmigung der Familie Edgar Schiefelbein

D 188

**Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek**

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0
(CC BY-NC-ND 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

ISBN 978-3-86205-740-5

ISBN 978-3-86205-881-5 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2024

Druck: Stückle Druck, Ettenheim

Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg

Printed in Germany

Imprimé en Allemagne

www.iudicium.de

DANKE

Zugehörigkeiten sind ein menschliches Bedürfnis und immer wieder eine Notwendigkeit: Es gehört zu einer solchen Arbeit, dass zahlreiche Menschen Teil des Prozesses und des Weges sind. Ihnen gilt mein Dank.

An erster Stelle möchte ich meiner Betreuerin Almut Hille danken, die diese Arbeit von Anfang an mit großem Interesse unterstützt hat, mir immer wieder neue Entwicklungswege aufgezeigt und durch kritische Nachfragen wichtige Denkprozesse in Gang gesetzt hat. Auch für die unkomplizierte Unterstützung zweier mehrwöchiger Brasilienaufenthalte danke ich ihr herzlich.

Hans Richard Brittnacher danke ich für seine Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen. Bei Harry Brittnacher hatte ich die erste germanistische Vorlesung meines Studiums. Dass er auch bei meiner letzten akademischen Prüfung mit von der Partie war, ist besonders schön.

Bei Irmela Krüger-Fürhoff, Glenn Levine-West und Ulrike Sayatz bedanke ich mich für die Bereitschaft, an meiner Promotionskommission mitzuwirken, dies unter hybriden Bedingungen. Ulrike Sayatz danke ich darüber hinaus für ihre große Kollegialität in der Zeit unserer Zusammenarbeit.

Für die Möglichkeit, diese Arbeit in der Reihe *LiKuM – Literatur, Kultur und Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* veröffentlichen zu können, gilt mein Dank den Reihenherausgeberinnen Almut Hille und Simone Schiedermaier. Auch danken möchte ich den Mitarbeiter*innen des Iudicium Verlags für die immer freundliche und exzellente Zusammenarbeit. Viola Auermann danke ich herzlich für die Unterstützung beim Lektorat des Manuskripts.

Ein Großteil der Publikationskosten für diesen Band konnte dankenswerterweise aus Leistungsmitteln bestritten werden, die ich im Rahmen meiner wissenschaftlichen Mitarbeit am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie vom Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin einwerben konnte.

Diese Arbeit wäre nicht entstanden, wenn meine Kollegin und Freundin Valburga Huber von der Universidade Federal do Rio de Janeiro nicht mein Interesse für den Komplex deutsch-brasilianischer Literaturen geweckt und bei ihrer Emeritierung nicht zu mir gesagt hätte „mach du mal weiter“ – *minha menina de Santa Catarina, agradeço te muitíssimo pela amizade, pelas muitas caronas, pelas risadas e por este, às vezes duro, presente.*

Danken möchte ich auch Érica Schlude Wels und Ébal Bolácio Sant’Anna für ihre immer freundschaftliche und freundliche Unterstützung bei der Organisation der Kursmodule vor Ort.

Bei Celeste Sousa de Ribeiro, die im Verein mit zahlreichen (vor allem) brasilianischen Forscher*innen viele Texte der brasilianischen Literatur deutscher Prägung über die von ihr begründeten Verbände Rellibra und Libea zugänglich gemacht hat, bedanke ich mich insbesondere für ein für mich wichtiges Gespräch in São Paulo.

Den Mitarbeiter*innen des Archivs des *Instituto Martins Staden*, insbesondere Daniela Rothfuss, und Camilla de Souza Nascimento danke ich für ihre freundliche Aufnahme und die große Hilfsbereitschaft.

Nicht möglich gewesen wäre die Durchführung des Kursmoduls ohne die interessierte Teilnahme der Studierenden der drei Universitäten und ihre Bereitschaft, über die Inhalte in Gesprächen, Texten und dem Fragebogen zu reflektieren. Ihnen allen danke ich herzlich.

Der Familie von Edgar Schiefelbein danke ich aufs herzlichste, dass ich das Gemälde *A carta/Der Brief* ihres Vorfahren für den Einband dieses Buches nutzen darf! Agradeço cordialmente! Michel Kobelinski danke ich für seine freundliche Vermittlung des Kontaktes zur Familie Schiefelbein.

Danken möchte ich auch den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums von Almut Hille, ganz besonders Nadia Fischer und Narges Roshan, für den immer kollegialen und anregenden Austausch.

Meiner Freundin Márcia Nayane Mattos danke ich insbesondere dafür, dass ich zweimal unkompliziert bei meinen Aufenthalten in Brasilien bei ihr wohnen konnte, sowie für die Hilfe bei der Beschaffung einiger nur schwer zugänglicher Texte. Ich hoffe, du hast immer genug Zitroneneis!

Renan Monteiro Marques gilt mein Dank für seine Unterstützung und sein immer ungebändigtes Interesse an der Fortentwicklung dieser Arbeit. Tudo de bom para você sempre!

Viele weitere Freund*innen haben mich auf meinem Weg begleitet, ich danke meiner langjährigen Freundin Anastasia Schadt, mit der ich am Hessenkolleg Frankfurt/Main das Abitur nachholte und gemeinsam vor fast 20 Jahren nach Berlin kam. Ohne dich wäre vieles schwerer und weniger schön gewesen! Danke.

In der ersten Woche des Bachelorstudiums lernte ich Marie Luise Musiol und Katrin Maiwald kennen, die beide zu zentralen Menschen meines Lebens und Wahlverwandten wurden, danke! Auch Juliane Seidel ist seit dem 1. Semester eine enge Freundin, die mir immer, auch in sehr schwierigen Momenten, mit Rat und Tat zur Seite stand. Merci bien, ma chère.

Mit Cynthia Freudental begann ich das Studium des Deutschen als Fremdsprache. Sie war es auch, die mich motivierte, meine ersten Gedanken an eine Promotion tiefer zu fassen und mich ermutigte, mit Almut Hille Kontakt diesbezüglich aufzunehmen. Ohne dieses Zureden wären wir heute nicht „Doktorgeschwister“.

Anika Freese, die während meiner dieser Arbeit vorangehenden Sprachassistenz in Brasilien mein Konterpart an der Universidade Federal Fluminense war und sehr rasch eine wichtige Freundin wurde, danke ich insbesondere für zahlreiche Kommata, die sie über diesen Text gestreut hat, sowie für den oft gemeinsam gestreuten Glitter im Leben.

Zahlreiche weitere Menschen waren Teil des nicht immer leichten Schreibprozesses, sei es durch Gespräche, nächtliche Fahrten zum Flughafen, geteilte Kaffeepausen oder ‚Anfeuern‘. Ich danke Asal Dardan, Adrian Slowiński, Carlo Mannino, Carolin Pape, Claudi Schindler, Ferda Celtik, Kathrin Mergens, Kevin Maboute, Kiran van Bentum, Lea Haneberg, Liz Conway, Lorenz Brandtner, Luis Batalha, Maha El Hissy, Marcello Bevilaqua, Marian Wirth – *in memoriam* –, Martina Kübler, Marvin Gögel, Nils Geisemeyer, Rosen Almeida, Sarah Fartuun Heinze, Sarah Lorenz, Solvejg Nitzke, Stephan Körner, Tim Krüger, Tom Sengpiel und Tuuli Reiss.

Meinem Onkel Martin Wolf danke ich, dass er mich immer so akzeptierte, wie ich bin und meinen Wissensdurst nachhaltig förderte.

Gewidmet ist diese Arbeit – *in memoriam* – meiner Mutter Ute Völkel und meinen Tanten Lindi Priebe und Marianne Lechner.

Berlin im Juni 2024
Oliver Niels Völkel

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	15
1.1 Aufbau der Arbeit	17
1.2 Forschungsfrage und weitere Ziele der Arbeit	19
1.3 Disclaimer zu Schreibweisen, Namenskonventionen und Übersetzungen	20
2. Konzepte von Zugehörigkeit(en)	22
2.1 Zugehörigkeit und Identität	24
2.1.1 Zugehörigkeit und Identitätspolitiken	26
2.2 Zugeschriebene Zugehörigkeiten – Zuschreibungen wegen Zugehörigkeiten	27
2.3 Symbolische Zugehörigkeit(en)	28
2.4 Gruppenkohäsion und Zugehörigkeit	30
3. Die deutschsprachige Einwanderung nach Brasilien	32
3.1 Ziele Brasiliens zu Beginn der zielgerichteten Einwanderung	35
3.2 Haltung und Interessen der deutschsprachigen Staaten Europas zur Auswanderung	38
3.3 Nach 1848	40
3.4 Konsolidierung und Partizipation in Brasilien/Begehrlichkeiten aus Deutschland	42
3.5 <i>O perigo alemão</i> – verstärkter Assimilationsdruck	44
3.6 Einwanderung und Flucht nach Brasilien zur Zeit des Nationalsozialismus und des Vargas-Regime	46
3.7 Nachkriegszeit	51
3.8 Deutsch-Brasilianer*innen in der Gegenwart	51
4. Deutsch-Brasilianische Literaturen	55
4.1 Brasilianische Literatur deutscher Prägung	56
4.1.1 Deutsche Literatur in Brasilien, brasilianische Literatur deutscher Sprache, teuto-brasilianische Literatur?	57
4.1.2 Die brasilianische Literatur deutscher Prägung – eine Kalenderliteratur	59
4.1.3 Formales und Thematisches	60
4.1.4 Sprachspiele	63
4.2 Deutsch-brasilianische Erinnerungsliteratur	66
4.2.1 Vorläufer in der deutschsprachigen und der brasilianischen Literatur	68
4.2.2 Die Erweiterung des Fokus in der deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur	73

4.3	Deutschsprachige Reiseliteratur zu Brasilien	81
4.3.1	Forschungsexpeditionen im 19. Jahrhundert	84
4.3.2	Frauen erobern die Welt	86
4.4	Deutschsprachige Exilliteratur in Brasilien	90
4.4.1	Der alle überstrahlende Stefan Zweig	91
4.4.2	Ein Rückkehrer – Ulrich Becher	95
4.4.3	Eine der (lange) Unveröffentlichten – Marte Brill	99
4.5	Brasilianisch-deutsche Literaturen	101
5.	Exemplarische Analysen ausgewählter Prosatexte	105
5.1	Der Preis der Zugehörigkeit – Rotermonds <i>Die beiden Nachbarn – Bilder aus der Kolonie</i>	105
5.1.1	Struktur und Figurenkonstellation	105
5.1.2	Sprachlose Figuren	109
5.1.3	Die Trias Schule, Kirche, Sprache als Bindeglied	112
5.1.4	Der Besuch Silveira Martins – Einigwerdung	114
5.1.5	Konklusion	115
5.2	Einsame Zugehörigkeiten – Therese Stutzers <i>Marie Luise</i> und <i>Vor fünfzig Jahren</i>	116
5.2.1	<i>Marie Luise</i> – Struktur und Figurenkonstellation	117
5.2.1.1	Das Entstehen eines Deutschbrasilianertums	121
5.2.2	<i>Vor fünfzig Jahren</i> – Struktur und Figurenkonstellation	122
5.2.2.1	Fehlende weibliche Solidarität	126
5.2.2.2	Kultureller Verfall	128
5.2.3	Konklusion	129
5.3	Gebrochene Zugehörigkeiten – Lya Lufts <i>A asa esquerda do anjo</i>	131
5.3.1	Multiple Exklusion – Giselas Isolation	132
5.3.2	Sehnsuchtsorte – Frau Wolfs Deutschland und Maria da Graças Brasilien	136
5.3.3	Soziale Zugehörigkeit der Wolfs	138
5.3.4	Literatur und Fantasie – Zuflucht und Trauma	141
5.3.5	„Lieben ist unrein“	143
5.3.6	Konklusion	146
5.4	Zugehörigkeit über die Welt der Dinge – Luis Krausz' <i>Bazar Paraná</i>	148
5.4.1	Eine fröhliche Welt im Untergang	149
5.4.2	Zugehörigkeit über die Dingwelt	152
5.4.3	Der Baumkuchen als Zugehörigkeitsmarker	158
5.4.4	Radikal andere Wege	159
5.4.5	Konklusion	160

5.5	Begrenzte Zugehörigkeiten – <i>O guarda-roupa alemão</i> von Lausimar Laus	161
5.5.1	Struktur und Figurenkonstellation	162
5.5.2	Der Kleiderschrank – Symbol und Figur	165
5.5.3	Versuchte und verhinderte Emanzipationen	167
5.5.4	Diskurse zu den Deutsch-Brasilianer*innen	172
5.5.5	Der indigene Beitrag als Leerstelle	176
5.5.6	Zugehörigkeiten und Sprache(n)	180
5.5.7	Konklusion	183
6.	Ein Kursmodul zu deutsch-brasilianischen Literaturen und geteilter Geschichte – Theoretische und didaktische Grundlagen	185
6.1	Die Germanistik in Brasilien	186
6.2	Literatur und Literaturvermittlung im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der internationalen Germanistik	187
6.3	Kulturstudien im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweit- sprache und der internationalen Germanistik	190
6.4	Der bedeutungs-, symbol- und wissensorientierte Kulturbegriff	195
6.5	Diskursivität	197
6.6	Geschichte, Gedächtnis und Erinnerung	203
6.7	Globales Lernen	208
6.8	Zugehörigkeitsorientierung	210
6.8.1	Subjektbezogene Zugehörigkeitsorientierung	211
6.8.2	Epistemische Zugehörigkeitsorientierung	212
6.9	Das Kursmodul ‚Deutsch-brasilianische Literaturen und geteilte Geschichte‘	218
6.9.1	Das Kursmodul – Darstellung in tabellarischer Form	219
6.9.2	Beschreibung des Kursmoduls	224
6.9.3	Workshop an Universität 3	233
7.	Forschungsvorgehen	234
7.1	Erkenntnisinteresse	234
7.2	Forschungsverständnis	235
7.2.1	Gütekriterien qualitativer Forschungszugänge – Generali- sierbarkeit	235
7.2.1	Gütekriterien qualitativer Forschungszugänge – Objektiv- vität	236
7.2.3	Forschungsethik	236
7.3	Forschungsdesign	237
7.3.1	Datenerhebung und -aufbereitung	237
7.3.1.1	Fragebögen	238
7.3.1.2	Gruppengespräche (audiografiert)	239
7.3.1.3	Lernendentexte	240

7.3.2	Studienteilnehmer*innen	241
7.3.3	Verfahren der Datenanalyse	241
7.4	Auswertung Fragebögen	243
7.4.1	Sollten deutsch-brasilianische Literaturen Teil des Germanistik-Studiums in Brasilien sein?	243
7.4.2	Zur Relevanz der Thematik Ein- und Auswanderung aus Sicht der Studierenden	247
7.4.3	Zur Perspektive der Studierenden auf die Thematik Ein- und Auswanderung nach Besuch des Kurses	251
7.4.4	Emotionale Involviertheit	253
7.4.5	Zur Perspektive der Studierenden auf Kultur nach Besuch des Kurses	256
7.4.6	Zu den kulturellen Einflussfaktoren der Studierenden	258
7.4.7	Ein Blick auf die Studierenden an Universität 3	260
7.5	Auswertung Lernendentexte	260
7.6	Unterrichtsgespräche – Dichte Beschreibung	269
7.6.1	Plenumsgespräch – Anschlusskommunikation Brief	270
7.6.2	Kleingruppengespräch – Anschlusskommunikation Brief	274
7.6.3	Anschlusskommunikation <i>Die beiden Nachbarn</i>	277
7.6.4	Anschlusskommunikation „Spaziergang Oktoberfest“	283
7.7	Zusammenführung der Ergebnisse	285
7.7.1	Subjektorientierte Zugehörigkeitsorientierung	285
7.7.2	Epistemische Zugehörigkeitsorientierung	289
8.	Schlussreflexion	292
9.	Literatur	295
9.1	Primärtexte	295
9.2	Sekundärtexte	297
10.	Abbildungsverzeichnis	317
Anhang		318
I.	Einverständniserklärung/Declaração de consentimento	318
II.	Übersicht der Unterrichtsmaterialien	319
	Kurstag 1	319
	Kurstag 2	321
	Kurstag 3	322
III.	Auswertungen	323
	Fragebogen (nur Seiten mit Freifeld-Antworten)	323
	Dokumentation der Antworten auf den Fragebogen	325
	Lernendentexte zur Schreibaufgabe „Brief“ – <i>Vor fünfzig Jahren</i> (Stutzer)	359

Transkripte der audiografierten Unterrichtsgespräche und -sequenzen	364
Transkript 1 – Anschlusskommunikation Brief zu <i>Vor fünfzig Jahren</i> (Universität 1)	364
Transkript 2 – Anschlusskommunikation Brief zu <i>Vor fünfzig Jahren</i> (Universität 2)	366
Transkript 3 – Diskussion zu Sprache in <i>Die beiden Nachbarn</i> (Universität 1)	367
Transkript 4 – Anschlusskommunikation „Spaziergang Oktoberfest“ (Universität 1)	370

1. EINLEITUNG

Am Anfang der Überlegungen zu dieser Arbeit standen zwei zunächst voneinander getrennte Erfahrungen und Beobachtungen, die sich aus meiner zweijährigen Tätigkeit an der Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ergaben: 1. der relativ hohe Abstand bzw. die empfundene Ferne von brasilianischen Germanistikstudierenden zum von ihnen studierten Gegenstand, 2. der für mich überraschend seltene Einbezug von Literatur und anderen Gegenständen, die sich mit der vor allem im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgten Einwanderung Deutschsprachiger nach Brasilien, vor allem in den Süden des Landes, befassen.

Deutsch als Fremdsprache und die Germanistik nehmen im Fächerkanon der Fakultäten für Literatur- und Sprachwissenschaften (*Letras*) Brasiliens die Stellung eines exotischen Orchideenfachs ein, das nur an sehr wenigen Universitäten des Landes studiert werden kann (von den 69 Bundesuniversitäten und den 42 Landesuniversitäten bieten nur 16 germanistische Studiengänge an). Die fast im ganzen Land obligatorische Wahl einer Fremdsprachenphilologie für diejenigen, die Portugiesische Philologie studieren möchten, führt teilweise zu der eher zufälligen Wahl der Deutschen Philologie, da für diese die Zugangshürden meist niedriger sind als für häufig gewählte Fächer wie Englische oder Spanische Philologie. Insgesamt ist zu bemerken, dass Letras-Studiengänge besonders häufig von Schulabsolvent*innen aus Arbeiterfamilien und der unteren Mittelschicht gewählt werden. Somit ist es ein typisches Fach für Aufsteiger*innen, die jedoch meist über geringe finanzielle Unterstützung aus ihren Familien verfügen.¹

Durch diese Besonderheiten ist es nur wenigen brasilianischen Germanistikstudierenden möglich, Deutschland oder ein anderes deutschsprachiges Land zu besuchen oder gar ein Auslandsstudium im deutschsprachigen Raum zu absolvieren. Die Zugangshürden für die wenigen Stipendienprogramme im Graduiertenbereich (Bachelor und Lehramtsstudium) sind sehr hoch und werden fast ausschließlich von deutschen Institutionen wie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) angeboten. Das zu Beginn der 2010er Jahre begonnene große brasilianische Austauschprogramm *Ciência sem Fronteiras* [Wissenschaft ohne Grenzen] führte zwar zu einer Erhöhung der Deutschlernendenzahlen in Brasilien (vgl. z. B. DAAD 2015: 23), da aber geisteswissenschaftliche

¹ In Monitorings durch die *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* (ANDIFES, zu Deutsch etwa „Bundesverband der Direktor*innen der Bundeshochschulen“) wurde festgestellt, dass das Pro-Kopf-Einkommen der Familien von Studierenden der Letras-Studiengänge im unteren Mittelfeld anzusiedeln ist (ANDIFES 2016: 15–16).

Fächer nicht Teil des Programms sind², änderte sich für Studierende und Absolvent*innen der germanistischen Studienfächer lediglich, dass sie als Deutschlehrkräfte stärker nachgefragt werden und sich dadurch ggf. leichter selbst Aufenthalte im deutschsprachigen Europa finanzieren können.

Aus diesen Fakten resultiert folgende Problematik: Deutschsprachige Kultur wird als etwas sehr Fernes wahrgenommen, der Zugang zu ihr kann zumeist nicht direkt aus dem Erleben heraus erfolgen. Umso überraschender war es für mich, in meiner Tätigkeit im Rahmen einer Sprach- und Lehrassistentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) an der UFRJ, dass die deutsch-brasilianischen Literaturen und die geteilte Geschichte als genuine Verbindung des deutschsprachigen Europas mit Brasilien praktisch keinen Eingang in das Curriculum germanistischer Studien in Brasilien gefunden haben.

Somit stand am Beginn dieser Arbeit die Überlegung, ein Kursmodul zu konzipieren, das die ‚Nähe‘ der brasilianischen Germanistikstudierenden zu deutsch-brasilianischen Literaturen und der geteilten Geschichte fruchtbar machen sollte. Hierbei bezieht sich der Näheaspekt weniger auf die gegebene geografische Nähe der Gebiete deutschsprachiger Einwanderung in Brasilien, zumal durch die Arbeit mit deutsch-brasilianischen Literaturen und der geteilten Geschichte auch ein Aspekt der Ferne hinzutritt, der sich durch die Historizität des Gegenstands ergibt. Vielmehr wurde davon ausgegangen, dass ein Kennenlernen und Bearbeiten eines Gegenstands, der verbindende und vernetzte Elemente zwischen dem deutschsprachigen Europa und Brasilien aufzeigt, von Brasilianer*innen, die das Deutsche erlernen und Germanistik studieren, für sich als interessant und bedeutsam empfunden werden könnte. Die durch das Deutschlernen erworbene Zugehörigkeit der Studierenden zur deutschen Sprachgemeinschaft bei gleichzeitiger Zugehörigkeit zur brasilianischen Bevölkerung wurde als initialer Zugang gesetzt, aus dem sich bei der Konzeption des Kursmoduls ein weiterer Umgang mit der Kategorie Zugehörigkeit(en) ergab, die schließlich in die didaktische Überlegung einer zugrundeliegenden doppelten Zugehörigkeitsorientierung für das Kursmodul mündete – *doppelte* Zugehörigkeitsorientierung deshalb, weil sich in Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Einwanderung und den deutsch-brasilianischen Literaturen bald zeigte, dass sich durch die Arbeit mit deutsch-brasilianischen Literaturen und die geteilte Geschichte auch über die eher offensichtlichen mit Zugehörigkeiten verbunden Kategorien auf ethnisch-sprachlicher Ebene hinaus ein Blick für die Verfasstheit unserer Gesellschaften und die globalen Vernetzungen erarbeiten lässt.

² Teilnahmeberechtigt sind ausschließlich Studierende und Promovierende der MINT-Fächergruppe (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) vgl. Website des Programms: <http://csf-adm.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas> [Zugang: 02.02.2023].

1.1 AUFBAU DER ARBEIT

Zentral für die Konzeption des Kursmoduls war die Kategorie Zugehörigkeit(en), die sowohl in didaktische Überlegungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als auch in die (internationale) Germanistik bisher nur wenig Eingang gefunden hat. Aus diesem Grund erfolgt in Kapitel 2 eine Darlegung von Konzepten von Zugehörigkeit in der Soziologie und der Migrationspädagogik, um aufzuzeigen, dass diese Kategorie für Kontexte der (internationalen) Germanistik und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar gemacht werden kann. Hierbei werden zunächst die Zugriffe und Verortungen der Kategorie in den genannten Bezugsdisziplinen aufgezeigt, sowie die Kategorie Zugehörigkeit(en) von der oft mit ihr verbundenen Kategorie Identität abgegrenzt und mit ihr in Beziehung gesetzt. Über die eigentliche Kategorie Identität hinausgehend erfolgt auch eine Erörterung der Bedeutung von Zugehörigkeit(en) in Bezug auf die in aktuellen Debatten häufig thematisierten Identitätspolitik. Weiter sollen auch der kohäsive Charakter von Zugehörigkeit(en) und die Möglichkeit von symbolischen Zugehörigkeiten erörtert werden.

Im dritten Kapitel erfolgt eine Darlegung der Geschichte der Einwanderung deutschsprachiger Menschen nach Brasilien, beginnend mit der politischen Unabhängigkeit von Portugal bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Dabei wird ein besonderes Augenmerk einerseits auf die Besonderheiten dieser zahlenmäßig im Vergleich zur Nordamerika-Emigration Deutschsprachiger eher kleinen Auswanderungsgruppe gelegt, die im Nachgang auch zur Etablierung eines deutsch-brasilianischen Verlagswesens führten. Zum anderen sollen insbesondere die jeweiligen Positionierungen und Begehren staatlicherseits thematisiert werden, also unter welchen Vorzeichen die Einwander*innen von Brasilien einerseits und von den deutschsprachigen Staaten andererseits betrachtet wurden.

Das Kapitel 4 widmet sich den deutsch-brasilianischen Literaturen. Zunächst wird das hierfür erstellte Konzept vorgestellt, das diese Literaturen im Plural betrachtet und sie als verschiedene Verdichtungspunkte in einem Netzwerk begreift. Anschließend werden überblicksartig die verschiedenen Literaturen an diesen Verdichtungspunkten vorgestellt und in ihren spezifischen Ausprägungen dargestellt. Begonnen wird hierbei mit der brasilianischen Literatur deutscher Prägung, die ab den 1850er Jahren bis in die 1930er Jahre (vereinzelt auch später) in Brasilien entstand und eine Literatur von deutschsprachigen Einwander*innen und ihren Nachfahren ist, die sich zumeist an eben jene Gruppe richtete.

Die zweite sich als Verdichtungspunkt abzeichnende Literaturform ist ein loses Netz von Texten, die im Sinne der Nationalliteraturen zweifellos der deutschen, österreichischen und brasilianischen (ggf. auch einer anderen) Literatur zugeordnet werden können. Gemeinsam ist den Texten ihre Positionierung: Sie

erinnern mal vordergründig, mal hintergründig an die deutschsprachige Einwanderung nach Brasilien, deutschsprachige Brasilianer*innen oder ggf. auch das deutschsprachige Exil. Im Unterkapitel wird zunächst der Bezug zum Konstrukt ‚Erinnerungsliteratur‘ aufgebaut und gezeigt, ab wann sich diese Literaturform in Bezug auf die deutsch-brasilianische Thematik entwickelte. Überblicksartig werden einige Texte dieses Verdichtungspunkts vorgestellt.

Darauf folgt eine Darstellung der deutschsprachigen Reiseliteratur zu Brasilien, eine Literatur, die ihre Anfänge bereits in der frühen Neuzeit hatte, ihren Höhepunkt zu Beginn des 20. Jahrhunderts erlebte, jedoch durchaus bis zur Gegenwart produktiv ist. Reiseliteratur ist kein klar definierter Terminus, weshalb zunächst die Vielfältigkeit des Genres aufgezeigt werden soll. Sodann erfolgt die Vorstellung zweier besonderer Cluster innerhalb der deutschsprachigen Reiseliteratur zu Brasilien.

Trotz der starken Varianz ihrer Texte handelt es sich beim vierten Verdichtungspunkt von deutsch-brasilianischen Literaturen, der Exilliteratur deutschsprachiger Intellektueller, um jene Literatur, die vermutlich am klarsten von den anderen Literaturen abgegrenzt werden kann, da sich ihre Gruppierung vor allem aus der Exilerfahrung ihrer Autor*innen ergibt. Nach einer kurzen Vorstellung der Bedingungen des brasilianischen Exils, das sich wesentlich von anderen Exilzielen Deutschsprachiger unterschied, werden drei Autor*innen mit ihren Texten vorgestellt.

Der letzte Verdichtungspunkt ist zugleich der bisher kleinste: Unter der Bezeichnung brasilianisch-deutsche Literaturen soll ein Blick geworfen werden auf die Literaturproduktion brasilianischer Autor*innen im deutschsprachigen Raum.

Der Vielfältigkeit dieser bisher eher wenigen, auf Deutsch oder Portugiesisch erschienenen Texte folgend, wird auch hier von Literaturen gesprochen. Neben solchen Texten, die sich mit der Migration beschäftigen, sind auch zahlreiche andere Textsorten entstanden. Zukünftig könnte sich dieser Verdichtungspunkt durch die wachsende Zuwanderung aus Brasilien vergrößern und eventuell verstärkt Tendenzen erkennen lassen.

Unter 5. erfolgen exemplarische Analysen ausgewählter im Kursmodul bearbeiteter Prosatexte, dies stets unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Zugehörigkeit. Deutlich werden soll, wie die Texte Zugehörigkeiten verhandeln, welche sie besonders hervortreten lassen und wie sie dies sprachlich und diskursiv aufbereiten. Betrachtet werden drei Texte aus der brasilianischen Literatur deutscher Prägung von Therese Stutzer und Wilhelm Rotermund, sowie jeweils ein Text von Autor*innen der deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur: Lyra Luft, Lausimar Laus und Luis S. Krausz.

Neben den Analysen der im vierten und fünften Kapitel vorgestellten literarischen Texte enthalten diese Kapitel auch stärker deskriptive Anteile, da es sich

bei Texten in großen Teilen um solche handelt, die aus verschiedenen Gründen (für ein deutschsprachiges Publikum) schwer zugänglich sind, sei es, da sie nur in kleiner Auflage innerhalb des deutsch-brasilianischen Verlagswesens erschienen und in wenigen Archiven vorliegen, sei es, da es sich um Texte handelt, die nur in portugiesischer Sprache vorliegen.

Im sechsten Kapitel werden die Zugänge der didaktischen Konzeption des durchgeführten Kursmoduls vorgestellt, das sich im Bereich der Kultur- und Literaturstudien verorten lässt. Zunächst erfolgt ein kurzer Überblick über die Germanistik in Brasilien, darauf die Vorstellung der Literatur(vermittlung) und der sogenannten Kulturstudien im Kontext des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der internationalen Germanistik. Nach der Vorstellung dieser beiden vorgelagerten Zugänge und des für die Arbeit maßgeblichen Kulturbegriffs werden weitere spezifischere bestehende Zugänge vorgestellt, beginnend mit der Literaturvermittlung und Kulturstudien verbindenden Diskursivität. Darauf folgt die Vorstellung von Geschichte, Erinnerung und Gedächtnis im Kontext fremd- und zweitsprachlichen Lernens. Auch die globale Dimension wird aufgrund der Vernetztheit zwischen Gebieten zweier Kontinente eröffnet. Schließlich erfolgt die Vorstellung der Modellierung einer Zugehörigkeitsorientierung im Unterricht, diese ist zweigeteilt in eine subjektorientierte und eine epistemische Zugehörigkeitsorientierung. Außer bei den vorgelagerten Zugängen Literatur(vermittlung), Kulturstudien und Kulturbegriff sind die Punkte jeweils zweigeteilt: Zunächst erfolgt eine allgemeine Erörterung und Darlegung der theoretischen Konzeption des jeweiligen Zugangs. In einem zweiten Teil wird der jeweilige Zugang enger auf das konzipierte Kursmodul bezogen, was am Ende des Kapitels vorgestellt wird.

Das siebte Kapitel gibt zunächst einen Überblick, wie die Daten gewonnen, aufbereitet und ausgewertet wurden. Die Wahl der methodischen Zugänge wird begründet und mit ihren Vor- und Nachteilen erörtert. Schließlich werden die drei Datenquellen zunächst getrennt voneinander betrachtet. Darauf folgt die Zusammenführung der Datenquellen im Hinblick auf die Forschungsfrage.

1.2 FORSCHUNGSFRAGE UND WEITERE ZIELE DER ARBEIT

Für das im Verlauf dieser Arbeit konzipierte und durchgeführte Kursmodul wurde eine Grundierung entwickelt, die als didaktisches Prinzip eine Zugehörigkeitsorientierung, geteilt in ihre beiden Perspektiven subjektorientierte und epistemische Zugehörigkeitsorientierung, vorsieht. Diese Zugehörigkeitsorientierung erfolgt induktiv, das heißt Zugehörigkeiten werden nicht als Theorem eingeführt, sondern vielmehr durch Text- und Materialauswahl, Fragestellungen und Aktivitäten in das Kursmodul gebracht. Die zentrale Forschungsfrage ist, ob

sich an den gewonnenen Daten Effekte der Zugehörigkeitsorientierung ablesen lassen, diese also trotz nicht expliziter Thematisierung von den Studierenden aufgenommen wird und ob sich in Äußerungen von ihnen ein Verständnis von Zugehörigkeiten manifestiert.

Weiterhin verfolgt die Arbeit das Ziel, ein alternatives Modell der Betrachtung von deutsch-brasilianischen Literaturen zu konzipieren und vorzustellen. Grundsätzlich ist der Grad der Betrachtung der einzelnen Verdichtungspunkte dieses Modells im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedlich: Die deutschsprachige Reiseliteratur zu Brasilien ist durchaus regelmäßig Gegenstand germanistischer Forschung und auch die Exilliteratur wird, zumindest in Bezug auf ihre bekannteren Autor*innen regelmäßig betrachtet. Die in dieser Arbeit durchaus zentrale brasilianische Literatur deutscher Prägung dagegen wird von der Germanistik weitgehend ignoriert und die portugiesischsprachigen Texte der deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur ggf. von der im deutschen Sprachraum eher kleinen Lusitanistik/Brasilianistik betrachtet. Somit ist es auch Aufgabe dieser Arbeit, einen Überblick über die Forschung brasilianischer Germanist*innen und Literaturwissenschaftler*innen insbesondere zur brasilianischen Literatur deutscher Prägung zu geben, kombiniert mit eigenen Analysen.

1.3 DISCLAIMER ZU SCHREIBWEISEN, NAMENSKONVENTIONEN UND ÜBERSETZUNGEN

In dieser Dissertation wird sich um eine geschlechtergerechte Schreibweise bemüht. Hierzu werden Personenbezeichnungen mittels Genderstern entgendert oder es wird ggf. auf substantivierte Formen des Partizips I zurückgegriffen. Dabei ist zu beachten, dass die Schreibung mit dem Genderstern in der diachronen Perspektive auf Männer und Frauen referiert (z. B. Autor*innen der deutsch-brasilianischen Literaturen), wogegen Schreibungen im Maskulinum oder Femininum als Explizita gelesen werden können (Beispiel: Verleger des deutschsprachigen Pressewesens in Brasilien) – zwar kann angenommen werden, dass sich auch im 19. und frühen 20. Jahrhundert Personen verschiedentlich außerhalb des Mann- oder Frau-Seins positionierten, jedoch ist dies aus heutiger Perspektive kaum rekonstruierbar und die Schreibung mit Genderstern würde an einigen Stellen verschiedene Rechtsstellungen aufgrund des bei Geburt zugeordneten Geschlechts unsichtbar machen (so erlangten Deutsch-Brasilianer Ende des 19. Jahrhundert das Wahlrecht, für (Deutsch-)Brasilianerinnen galt dies erst ab den 1930er Jahren).

In synchroner Perspektive, also insbesondere im Hinblick auf die Studierenden, die Adressat*innen des Kursmoduls waren und sind, bedeutet die Schreibung mit Genderstern dagegen, dass auf alle Geschlechter referiert wird.

Generell wird, wo es möglich ist, vermieden, diskriminierende Schreibweisen in Bezug auf Minderheiten zu reproduzieren. Im Anschluss an Noah SOW (2008: 19) wird Schwarz auch als Adjektiv großgeschrieben, um auf die politische Dimension des Begriffs zu verweisen.

Familiennamen von Schriftsteller*innen und Wissenschaftler*innen, auf deren Texte in dieser Dissertation Bezug genommen wird, werden in Kapitälchen geschrieben (z. B. SOUSA 2014). Ohne einen Literaturverweis werden Familiennamen und Figuren dagegen im Normschnitt dargestellt. Brasilianer*innen haben zumeist mehrteilige Familiennamen, im Kurzbeleg wird hier soweit möglich die durch das brasilianische Wissenschaftsnetzwerk *Lattes* oder Hinweise in den Artikeln selbst von den jeweiligen Personen gewünschte Zitierweise mit einem Familiennamen gewählt. Bei Personen, bei denen dies nicht recherchierbar war, oder bei denen sonst Namensgleichheit mit anderen Wissenschaftler*innen bestünde, wird die Vollform des Familiennamens im Kurzbeleg verwandt.

Alle Übersetzungen aus dem Portugiesischen stammen von mir. Einzige Ausnahme ist das Kapitel zu Luis Krausz' *Bazar Paraná*, da hier die Übersetzung *Das Kreuz des Südens* von Marlen Eckl vorliegt.

2. KONZEPTE VON ZUGEHÖRIGKEIT(EN)

Zugehörigkeit(en) sind in der letzten Dekade ein vermehrt diskutiertes Phänomen. Die Frage nach gesellschaftlicher Zugehörigkeit taucht auch vermehrt in Presstexten auf. Dabei ist sowohl in den wissenschaftlichen Texten als auch in den anderen Textsorten nicht immer klar, wie Zugehörigkeit(en) gefasst und verstanden werden.

Zugehörigkeit(en) und die dazugehörigen Verben *dazugehören*, *(da)hingehören*, sowie *zugehören* sind zunächst Alltagssprachliche Termini. MECHERIL (2018: 22) führt hierzu aus, dass diese Ausdrücke Relationen zwischen Dingen und Personen wiedergeben.

Wenn wir sagen, dass dies dort hingehöre, dann ist das Schema, das von den als relevant erachteten Kennzeichen des ‚dort‘ getragen wird, Kriterium des Vergleichs. Das ‚dies‘ steht zur Disposition, es ist Objekt der Betrachtung und Beurteilung. Das ‚dort‘ bleibt ausgenommen, es ist eine in der Zugehörigkeitsrede (vorerst) nicht in Frage stehende (Klassifikations-)Wirklichkeit. (MECHERIL 2018: 22)

Diese Art der Verwendung findet sich vielfach in politischen Diskursen, einzelne Individuen und Gruppen werden hier von den Akteur*innen als (nicht) zugehörig definiert – es findet eine ordnungspolitische Ab- und Ausgrenzung statt. Die als (nicht-)zugehörig definierten Personen haben in dieser Art keine aktive Position, sondern werden zu bloßen Objekten³.

Demgegenüber fasst PFAFF-CZARNECKA (2012: 8) Zugehörigkeit als das Angebot einer emotionalen sozialen Verortung, „die durch gemeinsame Wissensvorräte, das Teilen von Erfahrungen oder die Verbundenheit durch Bande von Gegenseitigkeit entsteht und bekräftigt wird, die man nicht explizit zu thematisieren braucht.“

³ Dies wird insbesondere im Diskurs zur Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland deutlich. Am 3. Oktober 2010 formulierte der damalige Bundespräsident Christian Wulff den Satz „Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.“ Seitdem ist über ein Jahrzehnt vergangen und immer noch wird dem Islam durch einzelne Akteur*innen eine Zugehörigkeit ab- oder zugesprochen. Zuletzt im März 2018 prominent durch den damaligen Bundesminister des Inneren, Bau und für Heimat Horst Seehofer, der den Islam nicht als zu Deutschland zugehörig sah, jedoch gleichzeitig eine Zugehörigkeit der Muslim*innen zu Deutschland bejahte.

Hier wird der prozesshafte Aspekt von Zugehörigkeit deutlich, denn ihre Zugehörigkeiten sind Individuen nicht inhärent, es handelt sich vielmehr um symbolische Sachverhalte, denn „[e]rst durch den Akt der symbolischen Bezeichnung, durch den Akt der Erfassung und Klassifikation entsteht Zugehörigkeit. [...] Zugehörigkeit ist in einem symbolisch-relationalen Sinne, nicht aber ‚an sich‘ eine Eigenschaft von Elementen.“ (MECHERIL 2018: 23, Herv. i. O.) An dieser Stelle zeigt sich auch ein Paradox des zunächst so offen wirkenden Konzepts von Zugehörigkeit(en), denn wenngleich ein Individuum sich frei selbst verorten kann, bedeutet dies nicht zwangsläufig auch die Anerkennung dieser Relationen durch andere. Gleichfalls bedeutet eine (Selbst-)Zuschreibung bestimmter Zugehörigkeiten auch eine Abgrenzung von anderen Zugehörigkeiten. PFAFF-CZARNECKA (2012: 9–10) beschreibt im Rückgriff auf LUHMANN 1997, dass Prozesse der Inklusion in der Regel auch mit Exklusion einhergehen. Die Prozesse der Aushandlung von Änderungen, Erweiterungen oder Überschreiten sozialer Grenzziehungen bewirken stets auch eine Exklusion, die im Rahmen bestehender Machtasymmetrien ausgehandelt werde – dabei kann es auch zur Einschränkung der Handlungsspielräume der als zugehörig empfundenen Individuen kommen.

Zugehörigkeiten wurden – insbesondere in der letzten Dekade – vor allem in Bezug auf das Konzept des *Diversity Management* prominent diskutiert. In den ökonomie- und organisationssoziologischen Texten wird somit, wenig überraschend, vornehmlich die Nutzbarmachung von Zugehörigkeiten für Unternehmen und Organisationen aufgeschlüsselt. Zugehörigkeiten sind in dieser Sichtweise in erster Linie *add-ons*, die den Unternehmen einen breiteren Marktzugang eröffnen und in zweiter Linie eine harmonische Organisationsform erzeugen. Dabei sollen vor allem die positiven Aspekte von Zugehörigkeiten herausgehoben werden, wobei RATHJE (2014: 7) anmerkt, dass paradoxerweise gerade die multiplen Zugehörigkeiten von Mitarbeiter*innen oftmals ausgeblendet werden, da sich Diversity vor allem auf Einzelzugehörigkeiten konzentriert, weshalb „z. B. spezielle Förderprogramme für ‚Frauen‘ oder ‚türkisch-stämmige Mitarbeiter‘ entwickelt werden. [...] Die Gefahr falscher Zuschreibungen aufgrund der Ausblendung individueller Mehrfachzugehörigkeit ist daher beim Diversity-Konzept als hoch einzustufen.“ RATHJE (2014: 7)

Im Allgemeinen wird, gerade auch im Hinblick auf die *digital nomads*, Zugehörigkeit als etwas Erstrebenswertes und Positives gezeichnet (vgl. LÄHDESMÄKI/SARESMA/HILTUNEN et al. 2016: 234). „Der Begriff ‚Zugehörigkeit‘ verheißt ein unproblematisches Aufgehobensein in einem geschützten Raum in der Welt, doch überall wird sie beschnitten oder liegt gewissermaßen in Ketten.“ (PFAFF-CZARNECKA 2012: 18)

Die Praxis der Verhandlung von Zugehörigkeiten im diskursiven Raum ist nicht ohne Einbezug von Machtverhältnissen denkbar, denn

[d]er kontextspezifische Zugehörigkeitsstatus einer Person konkretisiert sich in Rahmen, die durch überindividuelle Zugehörigkeitswirklichkeiten vorgegeben sind. Eine zentrale Dimension solcher Vorgaben sind politische, gesellschaftliche und intersubjektive Vorstellungen etwa darüber, was im betreffenden Fall Zugehörigkeit ist, wer zugehörig sein darf, welche Rechte und Pflichten mit Zugehörigkeit einhergehen, welche Handlung einen Loyalitätsbruch darstellt, wie welche Loyalitätsbrüche sanktioniert werden und, um ein letztes Beispiel anzuführen, in welcher Weise Zugehörigkeitsansprüche geltend gemacht werden können, ob diese verhandelbar sind und wie über diese entschieden wird. (MECHERIL 2018: 25)

Wenngleich eine gegenseitige Einflussnahme der Akteur*innen in solchen Auseinandersetzungen von Zugehörigkeit gegeben ist, spielt der Faktor Macht insoweit eine Rolle, da den Akteur*innen sehr unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Vorstellungen von Zugehörigkeit wirksam werden zu lassen (vgl. ebd.).

2.1 ZUGEHÖRIGKEIT UND IDENTITÄT

In der Forschung werden Zugehörigkeit und Identität teilweise nicht klar abgegrenzt, sondern oftmals gemeinsam diskutiert⁴. Die Schwierigkeit der Abgrenzung offenbart sich bereits in den verwendeten Termini, während dieser für den anglophonen Raum *belonging* ist, wird in französischsprachigen soziologischen Texten zur Thematik der Terminus *appartenance identitaire* also „identitäre Zugehörigkeit“ verwendet. Es ist jedoch entscheidend, diese beiden Termini getrennt voneinander zu betrachten. Zugehörigkeiten eröffnen den Blick auf verschiedene Attribute und Eigenschaften, die ihre Wirkung in den sozialen Zusammenhängen entfalten. Bei der Betrachtung von Zugehörigkeiten ist der Blick auf einzelne Verbindungen gerichtet, wie Geschlecht, Klasse, Bildungsstand, Religionsangehörigkeit, politische Überzeugungen, Herkunft, Sprache(n) etc. Deutlich wird hier, dass einige dieser Zugehörigkeiten (relativ) unveränderlich sind, wohingegen andere stärker verändert werden können. „Die biographische Navigation eines Jeden besteht in der Kunst, die bedeutsamen Parameter der Zugehörigkeit miteinander in Übereinstimmung zu bringen.“ (PFAFF-CZARNECKA 2012: 11). Identität dagegen wendet den Blick auf die Gesamtheit eines

⁴ So beispielsweise bei GLATZEL/LIECKWEG (2018), die in ihrem wirtschaftswissenschaftlichen Artikel „Identität und Zugehörigkeitsmechanismen in Start-ups: „Product-People-Passion-Culture“ Identität und Zugehörigkeit stets als Doppelbegriff diskutieren und anwenden.

Individuums. Zwar entwickelt sich Identität im Laufe des Lebens ebenfalls in gesellschaftlichen Prozessen als Ergebnis der Kontexte, in die das Individuum eingebunden ist, dazu kommen aber (kaum veränderbare) leibliche Faktoren, die zur Ausformung der einzigartigen Identität führen (vgl. MEAD 1968: 177). Somit kann angenommen werden, dass die verschiedenen Zugehörigkeiten einer Person einen Einfluss auf die Entwicklung der individuellen Identität haben, die Wirkung und Gewichtung der verschiedenen Zusammenhänge jedoch höchst individuell ist:

Die Tatsache, dass sich jede Identität durch den oder im Hinblick auf den gesellschaftlichen Prozess bildet und sein individueller Ausdruck ist – oder vielmehr Ausdruck der für sie typisch organisierten Verhaltensweisen, die sie in ihren jeweiligen Strukturen erfasst –, ist sehr leicht mit der Tatsache zu vereinbaren, dass jede einzelne Identität ihre eigene spezifische Individualität, ihre eigenen einzigartigen Merkmale hat, weil jede einzelne Identität innerhalb dieses Prozesses, während sie seine organisierten Verhaltensstrukturen spiegelt, ihre eigene und einzigartige Position innerhalb seiner formt und somit in seiner organisierten Struktur einen anderen Aspekt dieses ganzen gesellschaftlichen Verhaltensmusters spiegelt als den, der sich in der organisierten Struktur irgendeiner anderen Identität innerhalb dieses Prozesses spiegelt [...] (MEAD 1968: 245)

Nochmals gewendet bedeutet der Blick auf Zugehörigkeiten eben, sich mit den Zusammenhängen auseinanderzusetzen, in die Individuen (freiwillig und unfreiwillig) eingebunden sind. Oftmals wird in der Forschung Identität jedoch weniger als individuelle Ich-Identität diskutiert, sondern steht vielmehr als verkürzte Form für „kollektive Identität“, dabei ist der Begriff so allgegenwärtig, dass er kaum noch fassbar ist. PFAFF-CZARNECKA (2012: 24) versucht die beiden Begriffe klarer voneinander abzugrenzen:

Das Konzept der Zugehörigkeit stellt kollektivierende Eindeutigkeiten in Frage und sieht kollektive Identitäten als bloß eine mögliche Form von Gemeinsamkeit an. ‚Identität‘ ist ein kategorialer Begriff, während ‚Belonging‘ Kategorisierung mit sozialer Relationalität kombiniert. Natürlich ist auch ‚Identität‘ in dem Sinne relational, als sich Identitätskonstruktionen aus Konfrontationen speisen. Das Konzept der Zugehörigkeit schafft – wie Identität – einen Bezug zwischen Vorstellungen von Gemeinsamkeit und Alterität.

Ein entscheidender Unterschied zwischen Konzepten von Identität und solchen von Zugehörigkeit ergibt sich aus dem multirelationalen Charakter von Zugehörigkeit, sowie der größeren Flexibilität des Modells, wohingegen Identität sich durch deutlichere Abgrenzungen und dichotome Wahrnehmungen auszeichnet. Zwar haben auch Zugehörigkeitskonzepte, wie weiter oben erwähnt, oftmals

einen exkludierenden Charakter, es ist aber keine Charakteristik, die ihnen innewohnen muss, vielmehr können sie sich durch deutliche Offenheit auszeichnen und versuchen, neue Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. a. a. O.: 25–26).

2.1.1 Zugehörigkeit und Identitätspolitik(en)

Identität steht aktuell und in den letzten Jahrzehnten immer wieder im Fokus durch die sogenannte(n) Identitätspolitik(en). Identitätspolitik wurde als Terminus maßgeblich in den 1970er Jahren vom *Combahee River Collective* geprägt, einer Vereinigung Schwarzer lesbischer Frauen in den USA. Die Formulierungen des Kollektivs gelten als einer der Schlüsseltexte bei der Entwicklung des Konzepts von Intersektionalität (vgl. HARCOURT 2022: 298). Seitdem wurde es von vielen der sogenannten ‚Neuen Sozialen Bewegungen‘, die im Nachgang von 1968 entstanden, aufgenommen: In Deutschland etwa die neue Frauenbewegung, die Schwulen- und Lesbenbewegung der 1970er und 1980er Jahre oder auch die Behindertenbewegung, in den USA auch die Bewegungen der Afroamerikaner*innen und der Indigenen. Während all diese Bewegungen immer massiver Gegenwehr ausgesetzt waren, spielte der Begriff der Identitätspolitik in der Ablehnung der Gruppen und ihrer Ziele kaum eine Rolle. Dies ist vielmehr ein Schlagwort der Gegenwart, oft unter dem Vorwurf, dass Identitätspolitik zu einer Fragmentierung und Spaltung der Gesellschaft führen würden. Identitätspolitik, die sich an den Grundsätzen des *Combahee River Collective* orientieren, sehen Identitäten jedoch in einem fluiden und dynamischen Prozess (vgl. HARCOURT 2022: 301) – so gesehen stehen sie auch nicht im Gegensatz zu Zugehörigkeiten, vielmehr betonen sie einzelne Zugehörigkeiten stärker, insbesondere jene, die für die Mehrheitsgesellschaft Anlass zur Diskriminierung sind. Grundsätzlich ist die Gefahr einer Essenzialisierung innerhalb identitätspolitisch aktiver Gruppen durchaus gegeben, in der Regel handelt es sich bei dem Vorwurf aber eher um den Versuch von rechts, die Anliegen der Gruppierungen zu diskreditieren und etwa rassistische, frauenfeindliche oder ableistische Positionen als legitime ‚Meinungen‘ wieder in den Diskurs zu bringen (vgl. HUKU: 2018: 16). Nicht übersehen werden sollte auch, dass es auch konservative oder reaktionäre ‚Identitätspolitik(en)‘ gibt, diese aber eben tatsächlich auf Ausschluss setzten, wie Andrea GEIER (2018: 93) eindrücklich aufzeigt:

Sie erklären Angehörige (post-)migrantischer Minderheiten zu ‚Fremden‘ und bestreiten damit, dass diese das gleiche Recht auf Zugehörigkeit haben. Ein prominent gewordener Ausdruck hierfür ist der Begriff ‚Passdeutsche‘, der Weißsein und Deutschsein gleichsetzt und sich aus dem historischen Langzeitphantasma einer ethnisch homogenen deutschen Nation speist.

2.2 ZUGESCHRIEBENE ZUGEHÖRIGKEITEN – ZUSCHREIBUNGEN WEGEN ZUGEHÖRIGKEITEN

Zugehörigkeiten sind nicht in jeder Hinsicht frei durch Individuen wählbar, denn es kann zu Prozessen der Zuschreibung von außen kommen. Individuen werden aufgrund körperlicher Merkmale wie Haut-, Haar- und Augenfarbe oder aufgrund von Namen migrantisiert oder rassifiziert und somit aus der Gesamtgruppe herausgelöst und fremd gemacht bzw. *verändert*. Ähnliche Prozesse des Fremdmachens können auch abseits der eingangs genannten Merkmale, die eine natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeit beschreiben, beispielsweise aufgrund von sozialer Herkunft oder sexueller Orientierung erfolgen.

Zugeschriebene Zugehörigkeiten müssen nicht per se vom Individuum abgelehnt werden, sondern können auch in der Selbstverortung eine Rolle spielen, wobei sie im Bündel der verschiedenen Zugehörigkeiten gegebenenfalls als weit weniger relevant und identifikatorisch gewichtet sind, als dies aus der Außenperspektive an das Individuum herangetragen wird. Als besonders problematisch erweisen sich zugeschriebene Zugehörigkeiten, wenn sie vom Individuum abgelehnt werden und nicht mit dessen persönlichen Lebenszusammenhängen in Verbindung stehen⁵.

Darüber hinaus können auch Zugehörigkeiten, denen das Individuum grundsätzlich affirmativ gegenüber eingestellt ist, durch negative Zuschreibungen zu Diskriminierungserfahrungen führen. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Einschätzung von Mehrsprachigkeit, die je nachdem welche Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten involviert sind, zu Inferiorisierungen führen kann und als Linguizismus beschrieben wird.

In linguizistischen Argumentationen wird die Schuld an der Schlechterstellung dem Individuum, dessen Eigenschaften als nicht passend konstruiert werden, zugeschoben. Der Kontext und die rassistischen Handlungen dieser Person gegenüber müssen so nicht verändert werden. Ob die der Person zugeschriebenen Eigenschaften tatsächlich vorhanden sind, ist dabei zweitrangig (SPRINGSIT 2015: 93)

Die Möglichkeit des Herauslösens mittels Zuschreibung ist wiederum von den Machtverhältnissen innerhalb der Gesellschaft abhängig, bzw. kann die Zuschreibung nur durch die Macht der „Mehrheitsgruppe“ ihre Wirkung entfalten⁶. WOLF-

⁵ Dies ist der Fall, wenn beispielsweise ein Migrationshintergrund konstruiert wird, der für die Person keine Relevanz hat.

⁶ Grundsätzlich ist es zwar denkbar, dass Minderheiten der Mehrheit bestimmte unerwünschte Eigenschaften zuschreiben, durch die fehlende Machtbasis bzw. die fehlenden Ressourcen ist jedoch kaum eine Auswirkung solcher Zuschreibungen zu erwarten.

RUM/ZERN (2014: 64–65) führen aus, dass Zuschreibungen oft tradierten Bildern und Mustern folgen. Die Anderen werden zur Projektionsfläche, um das Eigene zu konstruieren. Dieses Fremdmachen bzw. diese *Veränderung* wird in den postkolonialen Studien als *Othering* bezeichnet.

Das entscheidende Moment von *Othering* liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird. (RIEGEL 2016: 52, Herv. i. O.)

Migrantisierungen und Kulturalisierungen verfolgen das Ziel, eine gleichberechtigte Teilhabe zu verhindern und werden instrumentalisiert, „[...] um die eigene Kultur und bestehende Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren.“ (BREIDENBACH/ZUKRIGL 2002: 1).

Zugeschriebene Zugehörigkeiten können für Individuen folgenreich sein, da sie ihnen die Partizipation beispielsweise im Bildungssektor erschweren (vgl. entsprechende Studien z. B. DIRIM/HEINEMANN 2016; HEINEMANN/MECHERIL 2016). Entscheidend ist, dass *Othering*prozesse diskursiv erfolgen, sie orientieren sich stark an Dichotomien bzw. verabsolutieren zweigliedrige Differenzordnungen und korrespondieren hierbei stark mit Prozessen von Normalisierung, die ebenfalls in binären Gegensatzpaaren gedacht werden. Ihre Wirksamkeit entfalten *Othering*prozesse durch das Zusammenspiel verschiedener Differenzkonstruktionen, bei denen einzelne hervorgehoben und andere ignoriert werden (vgl. RIEGEL 2016: 59).

2.3 SYMBOLISCHE ZUGEHÖRIGKEIT(EN)

Wie in den vorherigen Punkten deutlich wurde, sind Zugehörigkeiten oft konkrete Bindungen an Gruppen, Personen und Orte – demgegenüber kann auch von der Bildung und Pflege von *symbolischen Zugehörigkeiten* ausgegangen werden, die sich aus dem Wissen der Individuen über Abstammung bzw. die historischen Verbindungen ihrer Herkunftsgruppe(n) schöpfen. Bei Betrachtung von Modellen der Enkulturation wird davon ausgegangen, dass die Werte vor allem innerhalb der Familie weitergeben werden. WURZBACHER (1963: 14) definiert Enkulturation als „eine gruppen- wie personenspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrung, ‚Gütern‘, Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung, Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz.“ Aleida ASSMANN (1998: 37) geht davon aus, dass

biografische Erinnerungen nur innerhalb von drei bis vier Generationen interaktiv weitergegeben werden können. So können beispielsweise länger zurückliegende Migrationserfahrungen keine direkte Wirkung mehr auf die Individuen entfalten, möglich ist jedoch eine symbolische Aufladung des Wissens um diese Herkunft, KREIS (1996: 9) nennt dies eine „Privatisierung der ethnischen Zugehörigkeit“. Sie entfaltet kaum noch Wirkung im Sinne einer wirklichen Gemeinschaft, bei der Wahl von Partner*innen oder bevorzugten Wohnlagen, sondern wird eher als privates Momentum gesehen.

Der symbolische Wert von Ethnizität wird anders als früher, in gewisser Weise bewusster gesehen: Als ethnische Erfahrungen werden Feste und Rituale im familiären Bereich gepflegt, mit steigender Bildung nimmt das Interesse daran eher zu, der eigene ethnische Hintergrund und der anderer Menschen gilt als „interessant“, Bescheidwissen darüber gilt als ein für die soziale Kontaktpflege wertvolles „kulturelles Kapital“. (KREIS 1996: 9)

Gleichsam wird die bekannte Herkunft in gewisser Weise neutralisiert, wie Kreis für die von ihm untersuchten US-Amerikaner*innen deutscher Abstammung nachweist, da der Bezug darauf und die emotionale Bindung weder positiv noch negativ aufgeladen sind, sondern das Bild vom „Herkunftsland“ vor allem von Massenmedien geprägt ist. Da die Migrationsgeschichte auch mit Nachkommen anderer Ethnien geteilt wird, hat sie insgesamt identitätsstiftende Wirkung in den von Einwanderung geprägten USA, wobei Kreis einschränkt, dass dies in dieser Form wohl vor allem für weiße US-Amerikaner*innen gilt. Die ethnische Herkunft ist bei ihnen vor allem eine Möglichkeit symbolischer Distinktion, denn eine wirkliche Identifikation oder ein tieferes Auseinandersetzen mit den Herkunftskulturen unterbleibt.

Symbolische Ethnizität ist mehr interessiert an den Symbolen ethnischer Kulturen als an den Kulturen selbst, und das scheint auch zuzutreffen auf die kulturellen Verpflichtungen der ethnischen Identität: Während die kulturelle Substanz der Ethnizität sich immer weiter auflöst, macht sich ethnische Identität an einigen wenigen symbolischen Verpflichtungen fest, wie z. B. St. Patrick's Day bei den Iren. (KREIS 1996: 35)

Die angesprochene Auflösung der kulturellen Substanz scheint um so stärker zu sein, je länger die Migration der Vorfahren zurückliegt wie ALBA (1990: 308ff.) im Vergleich von US-Amerikaner*innen mit schottischer, englischer, deutscher, italienischer, polnischer und irischer Abstammung feststellt. Er geht davon aus, dass die einzelnen symbolischen Zugehörigkeitskontexte zugunsten der Ausformung einer Gruppe „europäischer Amerikaner*innen“ aufgegeben wird, das heißt, dass die unterschiedlichen Herkunftskontexte innerhalb dieser Gruppe

nicht mehr als Distinktionsmerkmal, sondern als Zeichen der Verbundenheit gesehen werden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die hier beschriebenen Formen von symbolischer Zugehörigkeit auch in anderen klassischen Einwanderungsländern der Amerikas Gültigkeit besitzen können. Ob sie in gleicher Form auch in Ländern wie Deutschland gelten können, das den Status als Einwanderungsland lange Zeit negiert hat und in dem der überwiegende Bevölkerungsanteil sich als autochthon wahrnimmt, muss bezweifelt werden. Dennoch können zumindest ähnliche Prozesse angenommen werden, es ist aber eine andere Codierung zu erwarten, da sie eben nicht die Mehrheit der Bevölkerung betreffen.

2.4 GRUPPENKOHÄSION UND ZUGEHÖRIGKEIT

Zugehörigkeiten können – wie schon angeklungen ist – ein Gefühl von Verbundenheit mit sich bringen, der kohäsive Charakter von Zugehörigkeiten kann deshalb zur Bildung von neuen Gruppen führen. Entscheidend ist dabei das Entwickeln eines Gruppenbewusstseins, dessen Voraussetzung in aller Regel eine Differenzmarkierung zu Anderen ist:

Erst das Bewusstwerden einer Gruppe anzugehören, die ein oder mehrere sozial relevante Merkmale trägt, macht aus der Gruppe tatsächlich eine soziale Gruppe, oder, wie Marx es in seiner Klassenanalyse formuliert hat, eine „Klasse für sich“. Wenn ein Merkmal für den Träger mit Vor- oder Nachteilen verbunden ist, *kann* (die Betonung liegt hier tatsächlich auf dem kann, nicht muss) es zur Bildung von Gruppenidentitäten kommen. (SCHULTZE 2017: 50, Herv. i. O.)

Damit es zur Bildung einer Gruppe kommt, ist das Erkennen von Gemeinsamkeiten nicht ausreichend. Die Gruppenzugehörigkeit muss für das Individuum logisch und vorteilhaft sein, verstärkend können Konkurrenz/Gefahr durch andere Gruppen oder die Abhängigkeit der Mitglieder voneinander wirken. Darüber hinaus können gemeinsame Rituale und symbolhafte Aktivitäten das Gruppenbewusstsein verstetigen. Grundlegend für die Bildung von Gruppen ist aber das soziale Wesen des Menschen.

In der menschlichen Stammesgeschichte war das „Wir“ für unser „Ich“ so wichtig, dass es auch heute noch unser Sozialverhalten und unsere Kulturen ganz grundsätzlich prägt. Diese Wirkungszusammenhänge sind deshalb für alle praktischen Zwecke unhintergebar; sie sind Antezedenzbedingungen aller sozialen Prozesse. (MEIßELBACH 2019: 369)

Es ist also letztlich das Verlangen nach Zugehörigkeit, das zur Bildung von Gruppen beiträgt. Die Geborgenheit wird mit Solidarität bezahlt und kann somit auch die Aktionsmöglichkeiten eines Individuums einschränken.

Minderheiten schützen ihre Bestände, indem sie ethnische Grenzen schließen, beispielsweise interethnische Heirat ahnden. Die umfassenden Schutz bietende Familie erwartet Geschlossenheit, Loyalität, Konsens und Unterordnung. Eine Vielzahl an Clubs und Vereinen erschwert das Ausscheiden, was gerade Personen aus benachteiligten Kreisen, die nach Statuswechsel trachten, in besondere Bedrängnis kommen lässt. Sie stehen nicht nur schnell unter Verdacht, an der eigenen Herkunft Verrat begangen zu haben, sondern werden auch in besonderem Maße gefordert, das Erreichte mit den Menschen eigener Herkunft, *die weniger haben*, zu teilen. (PFAFF-CZARNECKA 2012: 61, Herv. i. O.)

3. DIE DEUTSCHSPRACHIGE EINWANDERUNG NACH BRASILIEN

Im 19. und 20. Jahrhundert emigrierte eine größere Anzahl von deutschsprachigen⁷ Menschen nach Brasilien. Im Vergleich zur Auswanderung nach Nordamerika, das zwischen 1820 und 1930 für 90 % der etwa sechs Millionen deutschsprachigen Auswander*innen das Ziel darstellte (vgl. CONZEN 1980: 410), war die Wanderungsbewegung nach Brasilien marginal und nicht kontinuierlich. Problematisch ist die zahlenmäßige Erfassung der Einwanderung deutschsprachiger Menschen, da nicht immer klar ist, ob bei der Erfassung der Eingewanderten auf sprachlich-ethnische Kriterien oder staatliche Zugehörigkeiten zurückgegriffen wurde. So kommt es, dass auf der einen Seite Österreicher*innen und Schweizer*innen teilweise ausgewiesen, teilweise unter den Deutschen subsumiert werden, auf der anderen Seite ist davon auszugehen, dass teilweise auch anderssprachige Menschen als Deutsche oder Österreicher*innen in den Einwanderungsstatistiken deklariert wurden, da sie zuvor in den jeweiligen Staaten gelebt hatten. Gleiches gilt umgekehrt für deutschsprachige Siedler*innen aus Staaten, in denen Deutsch eine Minderheitensprache ist bzw. war (dies betrifft beispielsweise Russlanddeutsche oder Elsässer*innen⁸). João KLUG (2004: 26) äußert dazu, dass die Eingruppierung oftmals *en masse* erfolgte und sich nach dem Herkunftshafen des einlaufenden Schiffes richtete.

Lúcio KREUTZ (1985: 62) gibt für den Zeitraum von 1824 bis 1929 eine Zahl von 223.000 deutschen [d. h. deutschsprachigen O. V.] Einwander*innen an, das *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) kommt für den Zeitraum bis 1939 sogar auf eine etwas geringere Summe von 221.057 Einwander*innen (IBGE 2000: o. S.). Obwohl dies insbesondere auch im Vergleich zu den anderen Einwanderungsgruppen eine nur sehr geringe Personenanzahl⁹ war, hatte die

⁷ In der Forschungsliteratur ist meist von Deutschen die Rede, hier wird zumeist das Adjektiv „deutschsprachig“ verwendet, um deutlich zu machen, dass die Einwander*innen aus vielen verschiedenen vorwiegend deutschsprachigen Gebieten kamen. Zu einem nicht unerheblichen Anteil geschah dies vor Gründung der Staaten, in deren Nachfolge die heutige Bundesrepublik Deutschland und die Republik Österreich stehen.

⁸ Es finden sich auch Listen, die beispielsweise Deutsche, Österreicher*innen und Tiroler*innen getrennt ausweisen, obwohl Tirol nie eine unabhängige Eigenstaatlichkeit hatte. Diesem ungewöhnlichen Umstand trägt das Nationalarchiv Brasiliens in seiner Datenbank zur Einreise Rechnung, wo auch nach dieser „Nationalität“ gesucht werden kann, vgl. http://bases.an.gov.br/rv/menu_externo/menu_externo.php [15.03.2021]

⁹ KREUTZ (1985: 62) gibt für den gleichen Zeitraum eine Einwanderung von 1.485.000 Italiener*innen, 1.321.000 Portugies*innen und 583.000 Spanier*innen an.

deutschsprachige Einwanderung nicht unerhebliche Wirkung auf Brasilien. Dies liegt unter anderem in der relativ hohen Fertilitätsrate begründet (SEYFERTH 2010: 746). Ende der 1990er Jahre wurde aufgrund einer umfangreichen Befragung ein Anteil von 3,6 % Prozent (damals ca. 7,2 Millionen Personen) an der brasilianischen Gesamtbevölkerung ermittelt, der von diesen Einwander*innen abstammt (vgl. SCHWARZMAN 1999: 92). In einigen Bundesstaaten liegt diese Quote jedoch deutlich höher, so stammt etwa ein Viertel der Einwohner*innen des Bundesstaates Santa Catarina von deutschsprachigen Einwander*innen ab (ECHEVERRIA/OLIVEIRA 2018: 14).

Der ‚offizielle‘ Beginn dieser Einwanderung wird zumeist mit der Gründung von São Leopoldo 1824 in Rio Grande do Sul angegeben, wobei es bereits zuvor (1818–1821) verschiedentlich Versuche gegeben hatte, deutschsprachige Siedler*innen im tropischen Bundesstaat Bahia anzusiedeln (vgl. HUBER 2007: 279; Seyferth 2010: 739) Diese scheiterten jedoch alle, was wohl ein Faktor dafür war, künftige Migrationen Deutschsprachiger in die südlichen Regionen zu leiten (vgl. MENEZES 1997: 102–112). Individuell organisierte Einwanderungen Deutschsprachiger hatte es ebenfalls bereits vor der koordinierten Einwanderung gegeben. Valdir GREGORY (2013: 114f.) führt aus, dass diese im Vergleich zur restlichen Bevölkerung zahlenmäßig kaum ins Gewicht fielen und dass diesen Eingewanderten – es waren oft Intellektuelle, Wissenschaftler, Künstler – in der brasilianischen Historiografie oftmals eine bedeutende Rolle bei der Formation einer brasilianischen Nation zugewiesen wurde. Auch hatte es bereits nicht-organisierte individuelle Einwanderung in die urbanen Räume gegeben, so lebten 1818 etwa 200 Deutsche in Rio de Janeiro, die vor allem im Handel tätig waren (vgl. FOUQUET 1974: 48; SEYFERTH 2000: 273). Sie begründeten 1821 die bis heute bestehende *Sociedade Germanica*. Diese individuell organisierte Einwanderung, die später auch in andere Städte Brasiliens erfolgte, hatte jedoch im Vergleich zur durch den kaiserlichen Hof initiierten Rekrutierung von Einwander*innen kaum demografische Wirkung.

1808 war der portugiesische Hof vor den napoleonischen Truppen nach Brasilien geflüchtet, was die zuvor periphere Position Brasiliens im portugiesischen Kolonialreich änderte und letztlich 1822 dessen Unabhängigkeit als Kaiserreich Brasilien zur Folge hatte. Der Hof sorgte zum einen für die Einwanderung von Fachleuten und Wissenschaftlern aus Europa, viele davon aus den deutschsprachigen Staaten, was in der Forschung teilweise insbesondere der Gattin Dom Pedros I, der habsburgischen Prinzessin Maria Leopoldina, zugeschrieben wird (vgl. SEYFERTH 1999: 277; ZIMMER 2019: 60). Zum anderen wurde Brasilien nun auch offiziell für nicht portugiesischsprachige Einwander*innen geöffnet. Vor Ankunft des Hofes in Brasilien bestand die Bevölkerung Brasiliens in den kolonisierten Regionen fast ausschließlich aus portugiesischen Siedler*innen und deren Nachkommen (diese oft aus Beziehungen mit Personen der indigenen

Bevölkerung des Litorals), sowie Sklav*innen, die insbesondere aus dem Westen des afrikanischen Kontinents und dem heutigen Sudan stammten (vgl. RIBEIRO 1995). Zwar wurde der überseeische Handel mit versklavten Menschen auf britischen Druck 1831 mit der sogenannten *Lei Feijó* offiziell verboten, tatsächlich hielt er sich aber bis 1850 als er mit einem weiteren Gesetz auf Druck Großbritanniens (*Lei Eusébio de Queirós*) wirksam unterbunden wurde. Die Sklaverei selbst blieb in Brasilien noch über fast vier Dekaden Teil der gesellschaftlichen Realität, bis sie mit der sogenannten *Lei Áurea*, dem goldenen Gesetz, 1888 abgeschafft wurde.

Das eigentliche Initial zur Einwanderung von Menschen, die nicht aus Portugal stammten, wurde 1818 mit dem *Tratado de Nova Friburgo* gelegt, durch den Dom Pedro zum ersten Mal Neugründungen von Ortschaften durch nicht-portugiesischsprachige Menschen gestattete, so dass in der Region Espírito Santo die erste Siedlung mitteleuropäischer Prägung entstand. Unter den ersten Siedler*innen waren neben Schweizer Familien aus dem Kanton Fribourg auch solche aus deutschen Staaten. Die Hinwendung zu mitteleuropäischen Siedler*innen ist auch mit den (negativen) Erfahrungen mit dem napoleonischen Frankreich einerseits und den Spannungen mit den Nachfolgestaaten des spanischen Kolonialreiches andererseits zu erklären. Neben Siedler*innen wurden insbesondere auch Soldaten aus diesen Regionen angeworben.

Wie bereits erwähnt, wird als ‚offizieller‘ Beginn (zielgerichteter) deutschsprachiger Einwanderung in Brasilien die Gründung von São Leopoldo in Rio Grande do Sul im Jahr 1824 gesehen, da es die erste erfolgreiche und dauerhafte Ansiedlung war:

Em 1824, com a fundação da bem sucedida colônia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, iniciou-se a imigração considerada oficial, seguida de diversas outras colônias no Rio Grande do Sul e também em Santa Catarina e no Paraná, além de outras, mais esparsas, em Minas, São Paulo e Espírito Santo. (HUBER 2007: 280).

Mit der Gründung der erfolgreichen Siedlungskolonie São Leopoldo in Rio Grande do Sul im Jahr 1824 begann die als offiziell angesehene Einwanderung. Gefolgt wurde sie von [der Gründung] mehrerer anderen Siedlungskolonien in Rio Grande do Sul sowie in Santa Catarina und Paraná. Daneben auch weniger dicht in Minas Gerais, São Paulo und Espírito Santo.

Die Regierung verfolgte mit der Ansiedlung deutschsprachiger Siedler*innen verschiedene Ziele, die teilweise bereits an der Lage der vier ersten Siedlungskolonien abgelesen werden können – sie wurden dort angelegt, um „[...]

Stationen an den prekären Kommunikationswegen zwischen Nord und Süd zu schaffen, wie Mafra und Rio Negro, oder [solche] die als Ausgangspunkte für die Verbindung zwischen der Küste und dem Hinterland der Provinzen dienen konnten, wie São Leopoldo und São Pedro de Alcântara.“ (SEYFERTH 2010: 741). Obwohl der brasilianische Staat klare Interessen mit dieser Besiedlung verfolgte, gab es, als die ersten Siedler*innen eintrafen, weder eine allgemeine Gesetzgebung Einwander*innen bzw. Ausländer*innen betreffend, noch eine genaue Abgrenzung der Befugnisse der verschiedenen Behörden oder einen spezialisierten Beamtenapparat (vgl. ROCHE: 1969: 94). Die erste Phase gezielter Anwerbung von deutschsprachigen Einwander*innen und Söldnern währte nur kurz, bereits 1830 wurde dieses Verfahren eingestellt und erst 1845 wieder aufgenommen. Grund hierfür war ein Gesetz, das es verbot, die Kolonisation mit Staatsgeldern zu fördern, es kam auf Druck der Großgrundbesitzer zustande (vgl. IOTTI 2001: 22). Das Gesetz hatte aber nicht nur Folgen für eventuelle zukünftige Einwanderungen, sondern auch die bereits im Land Befindlichen wurden nicht weiter beim Ausbau der Siedlungen unterstützt und weitgehend sich selbst überlassen. Zahlreiche Autor*innen sehen darin ein Initial für das Gruppen- und Zusammengehörigkeitsgefühl der Deutsch-Brasilianer*innen, so etwa ROCHE (1969), der von einer „solidariedade étnica“ spricht oder später AMADO (2002) – dagegen positioniert sich beispielsweise TRAMONTINI (2000), der hier keine gesicherte Evidenz sieht. Weiterhin war an eine Fortführung dieser Form der Kolonisation nicht zu denken, da in diesem Zeitraum die sogenannte Farrapen-Revolution das Gebiet unsicher machte – ein separatistischer Aufstand an dem auch einige Zugewanderte – oft ungewollt – beteiligt waren

3.1 ZIELE BRASILIENS ZU BEGINN DER ZIELGERICHTETEN EINWANDERUNG

Oft wird in der Forschung die Förderung der Einwanderung deutschsprachiger Menschen (aber auch anderer Europäer*innen) mit dem Wunsch der Regierung nach einer Veränderung der Wirtschaftsart angegeben. Der auf der Arbeit von Sklav*innen beruhenden Plantagenwirtschaft im Norden des Landes sollte eine kleinräumigere Landwirtschaft im Süden entgegengesetzt werden. Seit Gottfried KERST 1852 seine Schrift *Ueber Brasilianische Zustände der Gegenwart mit Bezug auf die deutsche Auswanderung nach Brasilien und das System der Pflanzler, den Mangel an afrikanischen Sklaven durch deutsche Proletarier zu ersetzen [...]* verfasste, findet sich diese Setzung in zahlreichen Arbeiten, die sich mit der deutschen Auswanderung bzw. Einwanderung beschäftigen. Zwar ist dies nicht als falsch anzusehen, jedoch deutlich verkürzt: Insbesondere zu Beginn der Einwanderung ging es nicht um ein ‚Ersetzen‘ der auf Sklavenarbeit beruhenden großflächigen Planta-

gen in den nördlichen Regionen Brasiliens, sondern vielmehr um eine ergänzende Wirtschaftsart im Süden des Landes. Darüber hinaus gerät dabei aus dem Blick, dass sich auch europäische/deutschsprachige Einwander*innen an der Versklavung von Afrikaner*innen und ihren Nachkommen beteiligten. Zwar war es Immigrant*innen offiziell verboten, Sklav*innen zu besitzen, jedoch konnte SPLIESGART (2006: 342ff.) zeigen, dass es sehr wohl auch zu einer ‚Akkulturation‘ der Eingewanderten in dieser Hinsicht kam und zwar nicht nur in den wenigen deutschsprachigen Ansiedlungen, die sich in den Gebieten der Plantagenwirtschaft befanden, sondern auch jenen im Süden. Gewiss war dies kein generelles Merkmal der Höfe der deutschsprachigen Siedlungskolonist*innen und wenn sie sich an der Sklaverei beteiligten, so waren sie in der Regel wohl zu den ‚kleinen‘ Sklavenhalter*innen zu rechnen. Dennoch scheint es trotz des Verbots des Erwerbs von Sklav*innen durch Eingewanderte auch keine absolute Seltenheit gewesen zu sein. Das Zusammenleben mit den versklavten Schwarzen Menschen führte in der Folge auch zu deutschsprachigen Schwarzen respektive Schwarzen Deutsch-Brasilianer*innen (und dies findet Wiederhall in einigen literarischen Texten, wie in den Kapiteln 5.1 und 5.5 zu sehen).

Tatsächlich gab es auch einzelne Versuche in den Bundesstaaten Rio de Janeiro und São Paulo, die Sklavenarbeit auf Plantagen durch Eingewanderte zu ersetzen oder mit ihnen zu ergänzen. Das dafür vorgesehene feudal wirkende System führte jedoch bald zu Protesten der mit den Sklaven zusammenlebenden Kolonist*innen. Einige kehrten mithilfe der *Sociedade Germania* nach Europa zurück, der überwiegende Teil jedoch siedelte in die Städte über (vgl. SEYFERTH 2010: 743).

Neben der Diversifizierung der Wirtschaftsart hatte Brasilien auch andere Ziele, die mit der Ansiedlung von europäischen Kolonist*innen im Süden erreicht werden sollte. Die bisher ‚nicht oder kaum‘ besiedelten Gebiete¹⁰ sollten (land-)wirtschaftlich erschlossen werden und zudem vor Begehrlichkeiten der Nachbarstaaten geschützt werden. Die in diesen Gebieten ansässige indigene Bevölkerung blieb unberücksichtigt. Wenn überhaupt wurde sie in rassistischer Manier als unerwünschter Teil der Natur beschrieben, der der Kultur im Wege stand, wie sich aus folgenden Äußerungen des Pfarrers Gomes d’Oliveira e Paiva über deutschsprachige Kolonien herauslesen lässt:

¹⁰ Diese Setzung findet sich unkritisch in zahlreichen Texten. Gemeint ist, dass diese Regionen bisher nicht kolonisiert worden waren, die Besiedlung durch die indigene Bevölkerung war nicht mal eine Erwähnung wert. SEYFERTH (2002: 119) weist darauf hin, dass die indigene Bevölkerung als ‚Nomaden‘ und ‚unzivilisiert‘ klassifiziert wurde und deshalb keine Berücksichtigung fand.

Os indígenas, que outr'ora infestavam o continente a ponto de se aproximarem da capital em distância menor de cinco léguas, hoje amedrontados pela vizinhança dos colonos tem abandonado esses logares, de modo que um só já não aparece na longa estrada de 34 léguas, que communica a villa de S. José com a de Lages. Hoje o viajante caminha tranquillo, não teme a flexa do bugre; e o lavrador habitando solitario esses sertões, goza das delicias do campo, sem receiar os perigos do ermo. (GOMES D'OLIVEIRA E PAIVA 1846: 519)

Die Indigenen, die früher den Kontinent bis auf eine Annäherung von fünf Meilen vor der Hauptstadt verseucht hatten, haben heutzutage aus Angst vor den Kolonisten diese Orte verlassen, sodass einem heute kein Einziger auf dem 34 Meilen langen Weg, der São José mit Lages verbindet, begegnet. Heute geht der Reisende in Ruhe seines Weges, ohne die Pfeile des Bugre [pejorativer Begriff für Indigene, O. V.] fürchten zu müssen; und der Bauer, der allein im Hinterland lebt, genießt die Freuden des Landes ohne Angst vor den Gefahren der Wildnis.

Hier wird ein weiteres Motiv für die Ansiedlung fernab der urbanisierten Gegenden der Küstenregion deutlich. Die durch die Siedlungskolonisten geschaffenen Kommunikationswege werteten nicht nur die an ihnen liegenden Ländereien auf, sondern sorgten auch dafür, dass die bereits länger kolonisierten Gegenden vor Angriffen der Indigenen geschützt wurden, dadurch, dass die „Grenze“ der indigenen Besiedlung weiter ins Landesinnere verlegt wurde (vgl. DREHER 1995: 77). Die Siedler*innen waren also die ausführende Hand dieses kolonialen Gebarens des brasilianischen Staates.

Die 1820er Jahre waren von starken Spannungen insbesondere mit Argentinien beziehungsweise mit dessen Vorgängerstaat, den Vereinigten Provinzen des Río de la Plata, vor allem wegen der durch Brasilien annektierten Region Cisplatina, geprägt. Hierfür waren von brasilianischer Seite loyale Soldaten und Wehrbauern gewünscht. Die Region Cisplatina wurde nach dem Argentinisch-Brasilianischen Krieg als Uruguay unabhängig.

SEYFERTH (2004: 118) weist nach, dass es, obwohl die später virulent werden den Diskurse um menschliche ‚Rassen‘ noch keine direkte Rolle spielten, bereits zu Beginn der geförderten europäischen Einwanderung Anfang des 19. Jahrhunderts durchaus implizit rassistische Überlegungen für die Ansiedlung gab. Diese beruhten vor allem auf angenommenen ‚Volkscharakteren‘: Für die Besiedlung waren fähige, arbeitsame, genügsame Menschen vorgesehen. Diese erwünschten Eigenschaften schrieb man vor allem Deutschen und Italiener*innen zu (vgl. a. a. O.: 120).

3.2 HALTUNG UND INTERESSEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN STAATEN EUROPAS ZUR AUSWANDERUNG (NACH BRASILIEN)

Das 19. Jahrhundert in Europa war im Nachgang der Französischen Revolution von intensiven gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen geprägt. Die Auflösung der alten Feudalstrukturen einerseits sowie die beginnende industrielle Revolution andererseits führten, insbesondere in den Städten, dazu, dass ein großer Bevölkerungsanteil land- wie auch beschäftigungslos war und daher bereit, sich der Misere durch Auswanderung zu entziehen (vgl. GREGORY 2013: 116). Im Nachgang des Wiener Kongresses waren zuvor bestehende Auswanderungsverbote gelockert oder aufgehoben worden. Auch die deutschsprachigen Staaten hatten zum Teil ein Interesse daran, den vorherrschenden Pauperismus durch die Auswanderung der betroffenen Bevölkerung zu beenden.

Wenngleich die Gründe der Auswanderung individuell sehr verschieden waren, identifizierte MARSCHALCK (1973: 53; 71) vier Hauptursachen für Emigration:

- religiöse Unterdrückung
- politische Unterdrückung
- soziale Missstände
- wirtschaftlich-spekulative Motive

Die Besiedelung des brasilianischen Südens durch deutschsprachige Siedler*innen weist hierbei einige Besonderheiten auf, deren Kenntnis auch für das Verständnis der sich auf sie beziehenden Literatur hilfreich, möglicherweise gar entscheidend ist. Gemeint ist hier explizit die ländliche Ansiedlung. Die daneben ebenfalls stattfindende Ansiedlung von deutschsprachigen Einwander*innen in größeren Städten, die zu durchaus signifikanten Anteilen deutschsprachiger Einwohner*innen in São Paulo, Porto Alegre und Curitiba führte, war im Vergleich zur ländlichen Ansiedlung eher die Ausnahme (vgl. HUBER 2007: 280).

Die ländliche Besiedlung war, insbesondere in den ersten Jahrzehnten, durch eine weitgehende Abwesenheit des brasilianischen Staates geprägt. Die Immigrant*innen besiedelten als ‚Pioniere‘ bisher kaum durch westliche Zivilisation berührte Gebiete, in denen sich schon bald eine spezifische bäuerliche Kultur herausbildete, die sich in einer eigenen gemeinschaftlichen Organisation des Dorflebens zeigte. Der Kontakt zur sie umgebenden brasilianischen Gesellschaft war zumeist auf wenige im Handel tätige Individuen und die bereits erwähnten städtischen Siedler*innen beschränkt. Die Migrant*innen wurden gezielt in Europa durch Auswanderungswerber angeworben und bekamen in Brasilien eine Fläche Land zugewiesen.

Wie erwähnt, trat der brasilianische Staat, insbesondere institutionell, nur wenig in Erscheinung. Daher entstanden in den Siedlungskolonien viele Institu-

tionen durch gemeinschaftliches Engagement. Obwohl es sich, vor allem bei den ersten Einwanderungsgruppen, in erster Linie um Personen aus Landwirtschaft und Handwerk handelte, brachten sie aus ihren Herkunftsregionen eine gewisse Bildungsorientierung mit, die sich insbesondere in der Gründung von Gemeinschaftschulen niederschlug.

In jeder Siedlung, die von Deutschen gegründet wurde, und in jeder *Pikade*¹¹ entstand bald eine Schule; denn die Schule war schon damals, zu Beginn der deutschen Einwanderung, ein unabdingbarer Bestandteil des deutschen Gemeinschaftslebens, ohne den die Siedler nicht auskommen konnten. Im kolonialen Leben Brasiliens hingegen hatte die Schule überhaupt keine Rolle gespielt, ja die allgemeine Volksschule war völlig unbekannt gewesen und wurde auch im 19. Jahrhundert von der Bevölkerung noch lange für überflüssig gehalten. Die deutschen Kolonisten hingegen griffen, da ihnen der Staat aus Mangel an Lehrern und Mitteln nicht zu helfen vermochte und sie ihre Kinder nicht als Analphabeten aufwachsen lassen wollten, überall zur Selbsthilfe. So entstanden in allen deutschen Siedlungen gleich nach ihrer Gründung die sogenannten Kolonieschulen. (OBERACKER 1978: 348)

Gomes de Oliveira e Paiva beschreibt dieses Phänomen 1848 in seiner Charakterisierung der Einwohner*innen der Siedlungskolonie, die mehrheitlich neben ausreichenden Portugiesischkenntnissen auch über Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügte, da die Deutschen immer einen Lehrer in ihrem Ort hätten. Interessant ist, dass er anmerkt, dass zahlreiche Familien ihre Kinder auch auf brasilianische Schulen schickten (vgl. GOMES D'OLIVEIRA E PAIVA 1846: 515) – eine Möglichkeit, die in den meisten Siedlungskolonien schon wegen ihrer Abgelegenheit zunächst kaum bestand, auch die erwähnten Portugiesischkenntnisse können nicht als allgemeines Merkmal deutschsprachiger Siedlungskolonien gelten. Obwohl oftmals gerade die homogene Zusammensetzung dieser Siedlungskolonien betont wird, die zum einen die Entwicklung eines eigenen Gemeinwesens beförderte, zum anderen auch Irritationen auf Seiten (nationalistisch gesinnter) Brasilianer*innen hervorrief, sollte nicht aus dem Blick geraten, dass die Siedler*innen keineswegs so homogen waren, wie sie von außen wahrgenommen wurden. Sie kamen aus sehr verschiedenen deutschsprachigen Staaten (insbesondere vor der Reichseinigung 1871), sprachen abweichende Dialekte, hatten verschiedene (Ge-)Bräuche und nahmen sich mitunter gegenseitig als fremd wahr, auch gehörten sie oftmals verschiedenen Konfessio-

¹¹ *Pikade*, die = abgeleitet von portugiesisch *picada*. Dabei handelt es sich um eine Schneise, die in den Wald geschlagen wird. An diesen Schneisen lagen die Höfe der Einwanderer*innen. Dies führte in Abweichung zu den üblichen Dorfformen in den deutschsprachigen Regionen Europas zu eher weitläufigen Siedlungen.

nen an. Das bedeutet, es kam zunächst zu einer inneren Assimilation innerhalb der neuen Gruppe, wobei insbesondere die Religion eine lange bestehende Grenzziehung blieb (vgl. SIRIANI 2003: 43).

Für die Ausbildung eines Gruppengefühls unter den Deutsch-Brasilianer*innen waren zunächst weniger die später, vor allem gegen Ende 19. Jahrhunderts, aufkommenden Deutschtums-Diskurse entscheidend, sondern vielmehr die Bedeutsamkeit des Gruppenzusammenhalts und der gemeinsamen Organisation für das Überleben im brasilianischen Staat, der mit der Ansiedlung von Siedler*innen zwar bestimmte Ziele verfolgte, für diese aber zugleich möglichst wenig investieren wollte. Als Ausländer*innen waren sie rechtlich eingeschränkt, wodurch sie, wie TRAMONTINI (2000: 4) zeigt, eben jene sich durch Limitationen auszeichnenden Möglichkeiten vollumfänglich nutzten und überall dort, wo es möglich war, selbstständig agierten.

3.3 NACH 1848

Waren in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nur relativ wenige (deutschsprachige) Immigrant*innen nach Brasilien gekommen, so intensivierte die Einwanderung sich im Nachgang der gescheiterten 48er-Revolution.

In dieser Zeit beginnt auch das Publikationswesen in deutscher Sprache in Brasilien aufzublühen: Die oftmals aus politischen Gründen nach Brasilien geflüchteten Intellektuellen begründeten Verlagshäuser, gaben Zeitungen und Zeitschriften und insbesondere Kalender heraus. Vor 1850 hatte es mit *Der deutsche Auswanderer* (ab 1836, Porto Alegre) nur einmal den Versuch gegeben, eine deutschsprachige Zeitung zu etablieren, in den 1850er und 1860er Jahren kamen dann nicht weniger als sieben verschiedene Zeitungen heraus. Besonders hervorzuheben ist hier die von Ottokar Dörffel herausgegebene *Colonie-Zeitung* (ab 1862, Joinville), die sich als am langlebigsten erwies und bis 1942 erschien.

Eine besondere Gruppe innerhalb der deutschsprachigen Einwander*innen stellten die sogenannten Brummer dar, circa 1800 Soldaten aus Norddeutschland, die zuvor den schleswig-holsteinischen Truppen angehört hatten und nun unter Vertrag genommen wurden, um im La-Plata-Krieg 1851/52 gegen Argentinien zu kämpfen. Viele dieser Milizionäre waren von den Idealen der 48er-Revolution beeinflusst und brachten sich später aktiv in die Politik Brasiliens ein. Besonders sticht aus dieser Gruppe Karl (auch Carl/Carlos) von Koseritz¹² heraus, der sich neben seinem politischen Engagement auch als Herausgeber und

¹² Er schloss sich ihr allerdings erst auf dem Schiff an, das sie nach Brasilien brachte und auf dem er als Schiffsjunge angeheuert hatte und desertierte direkt, nachdem die Truppe in Rio Grande do Sul angekommen war.

Autor betätigte, u. a. mit der *Koseritz' Deutsche Zeitung*, die zwischen 1881–1906 erschien und dem *Koseritz' Deutscher Volkskalender* (1874–1938), sowie mit zahlreichen weiteren Schriften in deutscher und portugiesischer Sprache (vgl. WEIZENMANN 2015).

Auf brasilianischer Seite wurde das Werben um Einwander*innen in dieser Zeit deutlich erhöht. War in der ersten Phase der Besiedlung noch die kaiserliche Regierung ausschlaggebend gewesen, so kam es nun zu einer Übernahme dieses Geschäftsbereiches durch das Parlament und in Folge zu einer Dezentralisierung des Ansiedlungswesens (vgl. IOTTI 2001: 108–109), was die Provinzen vor allem durch private Ansiedlungsgesellschaften realisieren ließen. Die neuerliche Initiative zur Besiedlung mit Einwander*innen ist vor dem Hintergrund zweier 1850 erlassener Gesetze zu sehen, dem bereits erwähnten *Lei Eusébio de Queirós*, das den Sklavenhandel nach Brasilien untersagte, und dem *Lei de Terras*, das vorschrieb, dass das zur Besiedlung freigegebene Land nun nicht mehr verschenkt, sondern gekauft werden musste (vgl. a. a. O.: 24). Da auf den verkauften Böden vor allem mittellose Immigrant*innen angesiedelt wurden, die den Kaufpreis in jährlichen Raten abbezahlten, hatte der brasilianische Staat die Sicherheit, dass sich die erwünschte kleinräumige Landwirtschaft im Süden etablierte.

Wie bereits zuvor beschrieben, versuchten auch die Besitzer der Kaffeeplantagen, mittels eines Verpflichtungssystems Einwander*innen auf ihren Ländereien einzusetzen, was wegen der sehr schlechten Arbeitsbedingungen zu Protesten führte. Die Berichte darüber waren auch in den deutschsprachigen Regionen Europas zu lesen und beschäftigten einige Regierungen¹³. OBERACKER (1985: 282) führt aus, dass dies ein Initial für eine deutsch-brasilianische Emanzipation gewesen sei, so sprach sich der Publizist Karl von Koseritz gegen eine Einmischung der deutschen Regierungen aus und forderte stattdessen eine aktive Beteiligung der Deutsch-Brasilianer in der brasilianischen Politik, um eine rechtliche Gleichstellung zu erreichen.

Die Steuerung und Administration der Einwanderung wie auch der gegründeten Siedlungen lag nun in den Händen der Provinzregierungen, die aber kaum

¹³ Deutsche und schweizerische Siedler*innen waren im sogenannten *parceria*-System auf der Fazenda Ibicaba sklavenähnlichen Lebensbedingungen ausgesetzt, weshalb es zum Aufstand kam. Ihrem Anführer Thomas Davatz gelang es unter schwierigsten Bedingungen einen Brief in die Schweiz zu schicken, der über die Bedingungen informierte, zu denen unter anderem auch Freiheitsberaubung, fehlender Schulunterricht und die fehlende Möglichkeit protestantischer Religionsausübung gehörten. Die Schweizer Kantone verbreiteten die Nachricht und veranlassten eine Untersuchung vor Ort. Im Nachgang verbot Preußen die Auswanderung nach Brasilien – eine Regelung, die offiziell bis in die 1890er Jahre bestand, jedoch nur in den Anfangsjahren Wirkung entfaltete. Die Berichterstattung bewirkte vorerst ein Ende der Brasilien-Euphorie. Für ausführliche Informationen vgl. ZIEGLER (2003).

finanzielle Mittel aufwendeten, um die Infrastruktur der Siedlungskolonien zu entwickeln. Bildung, Sicherheit, medizinische Versorgung und andere Infrastruktur musste von den Siedler*innen weitgehend selbst besorgt werden. Die Provinzregierung Rio Grande do Sul versuchte sogar, die Kosten der Siedlungskolonien durch den Verkauf von Parzellen an neue Siedlungskolonist*innen zu decken (vgl. IOTTI 2001: 639).

3.4 KONSOLIDIERUNG UND PARTIZIPATION IN BRASILIEN/ BEGEHRlichkeiten AUS DEUTSCHLAND

Deutsch-Brasilianer*innen waren, sofern sie selbst in Brasilien geboren wurden, bereits durch das 1824 eingeführte *ius soli* den anderen (freien) Brasilianer*innen in Rechten und Pflichten gleichgestellt. Dennoch bestanden auch für in Brasilien geborene Deutsch-Brasilianer*innen Limitationen, insbesondere wenn sie der lutherischen Konfession angehörten. Die gleiche Verfassung, die ihnen die brasilianische Staatsbürgerschaft zugestand, verwehrte ihnen in Art. 5 das passive Wahlrecht, da nur Brasilianer katholischen Bekenntnisses gewählt werden konnten. Die eigentliche Religionsausübung war zwar frei, jedoch durften die Gemeinde-Gebäude keine äußeren Zeichen eines Gotteshauses tragen. Da es noch nicht das Institut der Zivil-Ehe gab, konnten in den evangelischen Kirchen geschlossene Ehen hinterfragt werden,¹⁴ dieser Umstand war ein weiterer Grund für das in Preußen ausgesprochene Anwerbeverbot für eine nach Brasilien gerichtete Migration (vgl. GASSEN KOTHE 1997: 97).

Brasilien hatte bereits in seiner ersten Verfassung von 1824 die Möglichkeit einer Einbürgerung für Ausländer*innen eingeräumt, jedoch zunächst ohne nähere Ausführungsbestimmungen.

Die verstärkte Partizipation der Deutsch-Brasilianer*innen in der brasilianischen Gesellschaft wurde, so DREHER (1984: 44–45), im Deutschen Reich in wirtschaftlicher Hinsicht als Bedrohung aufgefasst. Um den deutsch-brasilianischen Verbrauchermarkt für die deutsche Industrie zu erhalten, wurde versucht, durch eine Politik der Bewahrung des Deutschtums den Integrationsprozess aufzuhalten. Dieser Kampf sollte über vier ‚Fronten‘ geführt werden, über die deutschen Schulen, die deutschsprachige Presse, die religiösen Gemeinden deutscher Sprache und über die Marine. Den letzten Punkt erläutert SCHULZE (2016: 62) genauer:

¹⁴ Hinzu kommt hier, da sich insbesondere unter den früh Eingewanderten nur wenige Pastoren mit theologischer Ausbildung befanden, dass in den Siedlungskolonien einzelne Mitglieder gewählt wurden, um dieses ‚Amt‘ zu bekleiden. In der brasilianischen Historiografie wurden diese später meist als *pseudo-pastores* bezeichnet. Vgl. etwa GERTZ (2001).

Die Marine vertrat dabei die Auffassung, dass die Anlandung von deutschen Kriegsschiffen das Nationalgefühl der ‚Auslandsdeutschen‘ anspreche, indem sie ihnen die Stärke des Deutschen Reichs vor Augen führe. Die Besuche waren zwar auf die lokalen Bedürfnisse in Südbrasilien nicht zugeschnitten, dienten der Marine jedoch zur Selbstlegitimation.

Trotz des preußischen Auswanderungsverbots, das nach der Reichseinigung 1871 für das gesamte Deutsche Reich galt, nahmen die Migrationen nach Brasilien zum Ende der 1860er Jahre wieder deutlich zu, blieben jedoch insgesamt aus Sicht des brasilianischen Staates auf einem unbefriedigend niedrigen Niveau, weshalb Maßnahmen ergriffen wurden, die bestehenden Migrationsströme nach Brasilien zu lenken. So verfügte die brasilianische Regierung, dass die brasilianischen Konsulate den Mehrbetrag für Überfahrten nach Brasilien im Vergleich zu solchen in die USA erstatten würden (vgl. ROCHE: 1969: 101). Die Bemühungen insbesondere Karl VON KOSERITZ¹⁵, der mehrmals an das Parlament schrieb, dass das offiziell bestehende Auswanderungsverbot aufgehoben werden solle, erfüllten sich erst 1895, allerdings nur für die drei südlichen Bundesstaaten Paraná, Santa Catarina und Rio Grande do Sul.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer stärkeren Partizipation und Emanzipation der deutsch-brasilianischen Bevölkerung: Zahlreiche Orte wurden zu eigenständigen Städten erhoben und von der vorherigen Kolonialverwaltung entbunden, Deutsch-Brasilianer nahmen ihr aktives wie passives Wahlrecht wahr – zahlreiche wurden in kommunale, bundesstaatliche und nationale Ämter gewählt¹⁵ (vgl. SEYFERTH 2010: 751).

Der im Deutschen Reich geführte Kulturkampf wirkte sich auch in Brasilien aus, wenngleich er in besonderer Schärfe gegen die katholische Kirche gerichtet war, so führte er sowohl zur Einwanderung von Jesuiten als auch ausgebildeten lutherischen Pastoren. Beide Gruppen sorgten nicht nur für religiöse Betreuung, sondern auch für eine Verstärkung der Deutschumsdiskurse in den deutschsprachigen Ansiedlungen Brasiliens (vgl. DREHER 1984: 63), die bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum eine Rolle in den Siedlungskolonien gespielt hatten. Ihnen entgegen traten zahlreiche Publikationen des antiklerikal eingestellten Koseritz.

Sowohl die Jesuiten als auch lutherische Pastoren hatten nachhaltigen Einfluss (nicht nur) auf die deutschsprachigen Brasilianer*innen. Die Jesuiten gründeten über 200 Schulen, viele davon mit deutschsprachigem Schwerpunkt.

¹⁵ Bekanntestes Beispiel hierfür ist Lauro Müller, der sogar Gouverneur Santa Catarinas und später Außenminister Brasiliens wurde. Von diesem Amt musste er kurz vor dem Kriegseintritt Brasiliens im Ersten Weltkrieg zurücktreten – wegen seiner deutschen Abstammung (vgl. GOMES 2000: 206).

Gegen Ende des 19. Jahrhundert waren nicht mehr die deutschsprachigen Einwander*innen aus Europa primäre Siedler*innen neuer ‚deutscher‘ Kolonien, sondern es setzte eine verstärkte Binnenwanderung ein – „[...] die Mehrzahl der Siedler waren Nachkommen früherer Kolonisten.“ (SEYFERTH 2010: 744). So waren an der Gründung neuer Siedlungskolonien im Westen des Bundesstaats Santa Catarina vor allem Deutsch-Brasilianer*innen der zweiten und dritten Generation beteiligt (vgl. ebd.).

3.5 O PERIGO ALEMÃO – VERSTÄRKTER ASSIMILATIONSDRUCK

Insbesondere nach Gründung der Republik 1889 begann sich der brasilianische Staat vermehrt für die ethnisch relativ homogenen Siedlungskolonien zu interessieren, es wurden nun gemischte Siedlungen angestrebt. Da aber die Besiedlung häufig durch private Koloniesellschaften erfolgte und sich Grundstücke in den religiös und ethnisch homogenen Siedlungen leichter verkauften, kam es auch weiterhin zur Bildung solcher Orte (vgl. GREGORY 2013: 120). Gleichsam wurde das Bestreben des brasilianischen Staates insbesondere in der deutsch-brasilianischen Presse auf das Strengste zurückgewiesen. Frederik SCHULZE (2016: 213) zeigt, dass die Ängste vor Assimilation und Verlust der kulturellen Eigenheit wortstark vertreten wurden, insbesondere die nun langsam erfolgende Ausstattung vieler Orte mit portugiesischsprachigen Regierungsschulen wurde als große Gefahr für das selbstaufgebaute deutschsprachige Schulwesen gesehen. Diese aus den deutsch-brasilianischen Gemeinden erfolgenden Proteste wurden insbesondere von den beiden Kirchen unterstützt, die häufig Schulträgerinnen waren. Inwieweit diese Überlegungen in der deutsch-brasilianischen Bevölkerung eine Rolle spielten, kann als umstritten gelten (vgl. ebd.).

Die starke Verbindung zu Deutschland, wie auch die Akzentuierung einer eigenen deutsch-brasilianischen Identität in den Veröffentlichungen der deutsch-brasilianischen Eliten, führten in Brasilien teilweise zu Interpretationen, die die nationale Einheit gefährdet sahen oder gar Separatismus befürchteten – *o perigo alemão* – die deutsche Gefahr wurde zu einem geflügelten Wort. Dazu kamen die Ausdehnungen der ‚deutschen Kolonien‘ die auch Sorgen aufkommen ließen, das Deutsche Reich könnte versuchen, diese Gebiete tatsächlich als Kolonie an sich zu binden (vgl. SEYFERTH 2010: 750). Diese Ängste sind auch im Kontext der in dieser Zeit durch das Deutsche Reich erfolgten Kolonisation von Teilen des afrikanischen Kontinents zu sehen. Wenngleich es im Deutschen Reich wohl kein Interesse an einer wirklichen Landnahme in Brasilien gab, war Südbrasilien stets Teil der Kolonialdiskurse, wobei nicht zuletzt auch die Bezeichnung ‚Kolonie‘ selbst eine gewisse Rolle spielte:

Rasch bürgerte sich die Bezeichnung ‚deutsche Kolonien‘ ein. Damit waren keine formellen Kolonialgebiete gemeint, sondern Siedlungen, die auch im Portugiesischen als ‚colônias‘ bezeichnet wurden. Dennoch gewann das Wort ‚Kolonie‘ im Rahmen der deutschen Kolonialdiskurse eine schillernd-zweideutige Bedeutung, war doch die Idee der Kolonisation und Erschließung von Land Teil kolonialer Bestrebungen. Viele Akteure spielten mit der Mehrdeutigkeit des Begriffs [...] (SCHULZE 2016: 128)

Paradoxerweise durchbrachen die Deutsch-Brasilianer*innen vielfach selbst ihre vermeintliche Isolation. Neben der kleinbäuerlichen Bevölkerung hatte sich eine im Handel und Handwerk tätige Gruppe in den kleinen Städten herausgebildet, die eine Industrialisierung in Gang setzte, welche zu einer verstärkten Urbanisierung einiger Orte geführt hatte. Diese wirkte auch auf Brasilianer*innen anderer Provenienz attraktiv. Zugleich zog es auch zahlreiche Deutsch-Brasilianer*innen in die großen Städte abseits der deutschsprachigen Siedlungsgebiete (vgl. SEYFERTH 2010: 747).

1913 hatte das Deutsche Reich sein Staatsangehörigkeitsrecht angepasst. War zuvor die deutsche Staatsbürgerschaft durch Annahme einer anderen Staatsangehörigkeit verloren gegangen, so wurde mit der sogenannten *Lex Delbrück* nun die Möglichkeit geboten, auf Antrag eine doppelte Staatsangehörigkeit genehmigt zu bekommen. Dies hatte zu Verstimmungen in vielen Staaten geführt, „[...] weil man darin einen Versuch gesehen hat, das Band der deutschen Staatsangehörigkeit mit dem deutsche (sic!) Auswanderer, der die fremde Staatsangehörigkeit erworben hatte, heimlich aufrecht zu erhalten.“ (SCHÄTZEL 1958: 218) – so sicherlich auch in Brasilien, wengleich diese Möglichkeit, wie RÖLKE (2016: 376) feststellt, dort wohl kaum in Anspruch genommen wurde. Die Herausbildung städtischer ‚Kolonien‘ durch Deutsch-Brasilianer*innen war auch für viele neue Einwander*innen attraktiv, sodass diese erst gar nicht in die staatlicherseits für sie vorgesehen Gebiete gingen – „[diese] Einwanderer, die mit kaufmännischen und industriellen Tätigkeiten erfolgreich waren, bildeten eine Elite, die starke Verbindungen zu Deutschland aufrecht erhielt und sich ideologisch mit dem Deutschum identifizierte.“ (SEYFERTH 2010: 747). Der Erste Weltkrieg verstärkte und beschleunigte die bereits zuvor angespannte Haltung den deutschsprachigen Einwander*innen und Deutsch-Brasilianer*innen gegenüber. 1917, nachdem das Deutsche Reich drei brasilianische Schiffe mit U-Booten versenkt hatte, trat Brasilien in den Krieg ein. In Brasilien selbst gab das Innenministerium Anweisungen an die Bundesstaaten mit deutschsprachiger Bevölkerung: Presseerzeugnisse in deutscher Sprache wurden verboten, Schulen in denen kein Portugiesisch gelehrt wurde, geschlossen (vgl. ebd.). In einigen Orten kam es zur Zerstörung und Verwüstung von deutschsprachigen Institutionen sowie Angriffen auf Deutsch-Brasilianer*innen. Einige deutsch-brasiliani-

sche Zeitungen und Kalender erschienen nicht mehr, so die seit 1861 bestehende *Deutsche Zeitung* aus Porto Alegre, andere erschienen nun auf Portugiesisch und kehrten auch teilweise nach der Aufhebung des Verbots nicht mehr zur deutschen Sprache zurück.¹⁶

In der brasilianischen Presse kam es fast täglich zu feindseligen Artikeln über die deutschsprachigen Brasilianer*innen. Deutsch-brasilianische Institutionen – Schulen, Theater, Bibliotheken – aber auch Häuser und Geschäftsräume wurden durch aufgebrachte Mobs zerstört (BELTRAMIN FABRIS 2014: 102ff.).

Die schiere Zahl der deutschsprachigen Einwander*innen betrachtend ist die Zeit nach dem Untergang des Deutschen Kaiserreichs die intensivste, über 80.000 Menschen migrierten aus der Weimarer Republik nach Brasilien (SEYFERTH 2010: 746).

Der Blick auf die Deutsch-Brasilianer*innen veränderte sich nochmals, sie wurden, wie die sogenannten Auslandsdeutschen, insgesamt zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen in Deutschland. Ansätze hierzu hatten sich zwar bereits deutlich früher gezeigt, jedoch wurde das Vorgehen nun professionalisiert. SCHULZE (2016: 287) verweist im Rückgriff auf GÜNDISCH (1922) auf die in dieser Zeit entstehenden Institutionen und Publikationsreihen, die sich exklusiv der Thematik widmeten.

3.6 EINWANDERUNG UND FLUCHT NACH BRASILIEN ZUR ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS UND DES VARGAS-REGIME

In der Zeit des Nationalsozialismus kam es zu einer letzten größeren Einwanderungsbewegung durch deutschsprachige Menschen nach Brasilien. Zwischen 1933 und 1945 wanderten weitere etwa 16.000 bis 19.000 deutschsprachige Menschen nach Brasilien ein (vgl. ECKL 2010a: 61). Die Umstände, unter denen diese letzte größere Migration aus dem Deutschen Reich und Österreich erfolgte, unterschieden sich erheblich von allen früheren: War der Hauptantrieb bei den vorherigen Einwanderungen vor allem wirtschaftlich bedingt gewesen, so suchten diese Menschen Schutz – dabei handelte es sich vorwiegend um Deutsche und Österreicher*innen, die aufgrund ihres jüdischen Glaubens verfolgt wurden, respektive solche, die aufgrund jüdischer Abstammung durch die Gesetze des sogenannten Dritten Reiches rassifiziert worden waren. In geringe-

¹⁶ So beispielsweise die Regionalzeitung *Correio Serrano*, die 1911 von Robert Löw, einem nach Brasilien ausgewanderten Angehörigen der deutschsprachigen jüdischen Minderheit in Prag als Serra-Post begründet wurde. Sie zirkulierte bis 1988. Auf Deutsch wurde nach der Aufhebung des Verbots ab 1922 jährlich ein Kalender herausgegeben, der bis in die 1960er Jahre existierte.

rem Umfang beruhten die Motive zur Flucht auf politischen Überzeugungen der Geflüchteten. Die oftmals hochgebildeten Exilant*innen siedelten sich in den brasilianischen Metropolen Rio de Janeiro, São Paulo und Porto Alegre, aber vielfach auch in ländlichen Bereichen an – bekanntestes Beispiel einer solchen Siedlung ist das im Inneren des Bundesstaates Paraná gelegene Rolândia (vgl. ECKL 2010a: 34). Der überwiegende Teil der Exilant*innen kehrte auch nach Ende des Krieges nicht nach Deutschland oder Österreich zurück (vgl. ASMUS/NIGGEMANN 2013: 6).

Brasilien war insbesondere ab 1938 zu einem Ziel für aus Deutschland und Österreich flüchtende Menschen geworden, da nur noch wenige Länder Visa erteilten. Auch Brasilien war keineswegs freigiebig bei der Erteilung von Visa – unter der Regierung Getúlio Vargas' ab 1930 wurde erstmals eine Quotierung der Einwanderung eingeführt, die sich an den Interessen des Regimes orientierte. Dabei spielten verschiedene Faktoren eine Rolle: Die Regierung, wie auch die Oberschicht, fürchtete die Einwanderung von gewerkschaftlich geschulten Arbeiter*innen, die den Klassenkampf anheizen könnten. Zudem hatten auch in Brasilien die damals in Europa populären Rassentheorien Widerhall erfahren. Die pseudowissenschaftlichen Theorien dienten auch zur Erklärung des eigenen Rückstands, indem sie vermeintlich minderwertige Elemente in der Bevölkerung identifizierten (vgl. FURTADO KESTLER 1992: 36). Der spezifisch brasilianische Weg war die Idee einer vermeintlichen ‚Veredelung‘ durch Durchmischung und die Schaffung einer eigenen homogenen ‚Rasse‘. Zugleich wurde auch eine Homogenisierung in kulturellen und sprachlichen Aspekten angestrebt, die im *Estado Novo* in der *campanha de nacionalização* – der Nationalisierungskampagne mündete. Grundlage hierfür war die *democracia racial* (Rassendemokratie), sie negierte Rassismus in Brasilien, die vermeintliche Harmonie und Chancengleichheit aller Brasilianer*innen – ein Mythos, der seinen Ursprung bereits im zweiten brasilianischen Kaiserreich nahm, und von Vargas aufgegriffen und popularisiert¹⁷ wurde. ECKL (2010a: 327) betont, dass dieser Mythos fester Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses der Brasilianer*innen ist und bis heute fortwirkt. Teil dieses Mythos war die harmonische Verbindung von (insbesondere männlichen) Portugies*innen mit (insbesondere weiblichen) Afrikaner*innen und Indigenen. Die zentrale Rolle des ehemaligen Kolonisators zeigt sich auch darin, dass die portugiesische Einwanderung als einzige unquotiert

¹⁷ Paradoxerweise ist ein zentraler Ausdruck dessen Gilberto FREYRES Werk *Casa-Grande e Senzala* (dt. *Herrenhaus und Sklavenhütte*), in dem der Soziologe die interethnischen Beziehungen zwischen Weißen (Portugiesen) und Schwarzen sowie Indigenen romantisierte und auch die Besonderheit der portugiesischen Kolonisation hervorhob. Obwohl FREYRE selbst wegen der Vargas-Diktatur Brasilien verließ, wurden die dort (und in anderen seiner Publikationen) dargelegten Überlegungen Teil der brasilianischen Politik.

blieb. Die Verordnungen für alle anderen Einwanderungen wurden in den 1930er Jahren immer wieder verschärft, erwünscht waren vor allem solche Personen, die in der Landwirtschaft oder in technischen Berufen tätig waren. Daneben war auch eine Einwanderung mit finanzieller Investition möglich. Weiter wurde eine strenge Quote pro Jahr und Herkunftsland formuliert, um insbesondere die Bildung von „ethnischen Geschwülsten“ zu verhindern. Besonders erwünscht war die Einwanderung aus Ländern, deren Kultur als ähnlich erachtet wurde, dies betraf neben Portugies*innen vor allem Spanier*innen und Italiener*innen. Umgekehrt war die Einwanderung aus fernerer Kulturen unerwünscht, dies betraf zunächst vor allem die Japaner*innen, die als nicht assimilierbar galten – ein Punkt, der später auch gegen die Deutschen (und Deutsch-Brasilianer*innen) gerichtet wurde (vgl. FURTADO KESTLER 1992: 37–38).

Brasilien erarbeitete keine Asylgesetzgebung, vielmehr wurden alle Geflüchteten als Einwander*innen betrachtet (wie auch in fast allen anderen lateinamerikanischen Ländern). Die Aufnahme erfolgte ausschließlich aufgrund von Eigeninteressen des brasilianischen Staates (vgl. MÜHLEN 1988: 43). Humanitäre Gründe spielten nur auf individueller Ebene eine Rolle, waren aber nicht Teil der Politik des Vargas-Regimes. Auch deshalb nahm Brasilien verhältnismäßig wenige Geflüchtete aus Europa auf und blieb deutlich unter seiner Aufnahmekapazität (vgl. a. a. O. 48–49). Dennoch bildete Brasilien das zweitwichtigste Aufnahmeland für Geflüchtete in Lateinamerika nach Argentinien (vgl. ECKL 2005: 15). Zugleich war Brasilien eher selten das Ziel ‚erster Wahl‘ für die Geflüchteten, um sich in Sicherheit zu bringen, wenngleich sowieso kaum von einer Wahl zu sprechen ist. Insbesondere ab 1938 rückte Brasilien vermehrt ins Blickfeld der Schutzsuchenden, da es eines der wenigen Länder überhaupt war, das noch Visa erteilte (vgl. ECKL 2010a: 20–21).

Das autoritäre Regime unter Vargas hatte lange Zeit eine ambigue Politik verfolgt und versucht, gute Beziehungen mit dem nationalsozialistischen Deutschland zu unterhalten, auch um sich aus der politischen und wirtschaftlichen Abhängigkeit von den USA und Großbritannien zu lösen. Das nationalsozialistische Deutschland seinerseits verfolgte mit dem Schacht-Plan eine dirigistische Wirtschaftspolitik, die statt eines freien Im- und Exports ein Tauschsystem mit den sogenannten Aski-Marks etablierte. Tatsächlich wuchs der Handel zwischen den beiden Staaten stetig, bis 1938 ein Höhepunkt erreicht war (vgl. FURTADO KESTLER 1992: 24–25). Die Vargas-Diktatur ist politisch nicht leicht einzuordnen, sie war bis zur Einführung des *Estado Novo* 1937 stark vom brasilianischen Integralismus bestimmt, einer rechtsextremen Bewegung mit Zügen des Faschismus. Vom Nationalsozialismus grenzte man sich offiziell ab, insbesondere wegen dessen Rassenideologie, die der eigenen – offiziellen – Ausrichtung zuwiderlief. CRUZ (2004: 45ff.) zeigt, dass die Beziehung der politischen Bewegungen in mehrfacher Hinsicht ambivalent war, auf der einen Seite zählten Deut-

sche und Deutschstämmige zu wichtigen Unterstützer*innen des Integralismus, waren dabei oft aber auch dem im ‚Herkunftsland‘ herrschenden Nationalsozialismus, wie auch dessen Versuchen der Einflussnahme auf die deutsch-brasilianischen Institutionen gegenüber affirmativ eingestellt. Auf der anderen Seite wurde eben jene Einflussnahme Nazi-Deutschlands von vielen Anhänger*innen des Integralismus als gefährlich angesehen.

In öffentlichen Reden verurteilte Plínio Salgado, die Führungsfigur der *Ação Integralista Brasileira*, die Rassenideologie und insbesondere den Antisemitismus des Nationalsozialismus:

Não sustentamos preconceitos de raça; pelo contrário, afirmamos ser o povo e a raça brasileiros tão superiores como quaisquer outros. Em relação ao judeu, não nutrimos contra essa raça nenhuma prevenção. (SALGADO 1936: 5)

Wir unterstützen keine Vorurteile gegenüber Rassen; im Gegenteil bejahen wir, dass das brasilianische Volk und seine Rasse genauso hochstehend sind wie alle anderen. In Bezug auf die Juden, hegen wir keinerlei Vorsicht gegenüber dieser Rasse.

Der brasilianische Gegenentwurf zur nationalsozialistischen ‚Arisierung‘ des deutschen Volkes, war die gewünschte Vermischung – die *miscigenação* – aller in Brasilien lebenden ethnischen Gruppen und hier klingt dann doch bereits im gezeigten Zitat Salgados eine deutliche Distanz jüdischen Menschen gegenüber an. Die ‚Vorsicht‘ die vermeintlich nicht gehegt wird, scheint Salgado in seinen weiteren Ausführungen dann doch geboten, denn er sieht jüdische Menschen religiös motiviert in Gegnerschaft zur Vermischung mit Christ*innen und hofft, dass sie dieses „barbarische Vorurteil“ [preconceito bárbar] (ebd.) aufgeben mögen. Letztlich verfolgten beide Regime das Ziel der Absicherung weißer Vorherrschaft, wenngleich sie sich in ihrem Vorgehen deutlich unterschieden (vgl. CRUZ 2014: 132). Für jüdische Zufluchtsuchende war der klerikal inspirierte Antisemitismus der brasilianischen Machthaber dennoch folgenschwer, er äußerte sich in Geheimanweisungen an die Konsulate und Botschaften, keine Visa an jüdische Menschen zu erteilen. Im Zweifelsfalle sollten sie den Prozess so lange hinauszögern, bis alle Unstimmigkeiten ausgeräumt waren. Neben die bereits genannten antisemitischen Motive trat auch die Unterstellung, dass die jüdischen Einwander*innen umstürzlerische Ideen verbreiten oder den einheimischen Handel zerstören könnten (vgl. FURTADO KESTLER 1992: 39, auch ECKL 2010a: 404). Die Geheimhaltung dieser Regelung diente vor allem dazu, in der Weltöffentlichkeit nicht den Verdacht der Kooperation mit dem nationalsozialistischen Deutschland aufkommen zu lassen. Für jüdische Zufluchtsuchende bedeutete dies, dass sie ihre jüdische Zugehörigkeit verschleiern mussten; ein

Unterfangen, was ihnen ab 1938 zusätzlich erschwert wurde, als alle Deutschen jüdischen Glaubens und alle durch die Nürnberger Gesetze als jüdisch rassifizierten Deutschen die Namen Sara respektive Israel zusätzlich annehmen mussten und ihnen ein rotes J in den Pass gestempelt wurde.

Zu den vielfältigen Gebieten der interstaatlichen Kooperation zählte auch die Polizeiarbeit, Brasilien lieferte beispielsweise die am Putschversuch 1935 beteiligten Kommunistinnen Olga Benario-Prestes und Elise Ewert nach Deutschland aus, wo sie in Konzentrationslagern ermordet wurden (vgl. ECKL 2005: 17). Mit Argwohn dagegen wurden die Bemühungen Nazi-Deutschlands um Einfluss auf die Deutsch-Brasilianer*innen beobachtet: Es kam zur Gründung verschiedener Ableger der NSDAP in Rio de Janeiro und Blumenau, die Anhängerschaft beschränkte sich jedoch auf eine kleine Minderheit der deutsch-brasilianischen Ober- und Mittelschicht (vgl. SEYFERTH 2010: 752).

Im Deutschen Reich selbst wurde auf dem Feld der Wissenschaft das in der Weimarer Zeit begonnene *Othing*, die *verandernde* Betrachtung von ‚Auslandsdeutschen‘, fortgeführt: Die Forschung orientierte sich nun an den völkischen Prinzipien, versuchte mittels der damals aufkommenden Migrationssoziologie die Prozesse der Enkulturation zu beschreiben, die im Zusammenhang mit der umgebenden Bevölkerung und dem Klima beschrieben wurden, „Verbrasilianerung“ und ‚Deutsch-Brasilianer‘ [wurden] zusammengedacht“ (vgl. SCHULZE 2016: 288). Der konstatierte Verfall des Deutschtums in Südbrasilien führte eher zu einer Intensivierung der Deutschtumsarbeit, um diesen Prozess wenigstens aufzuhalten – Hintergrund waren aber auch hier abermals koloniale Bestrebungen und der Erhalt (oder Ausbau) eines Wirtschaftsgebiets für das Reich.

In Brasilien hatte bereits in den 1920er Jahren ein immer stärkerer xenophober Diskurs an Zuspruch gewonnen, unter der Vargas-Regierung floss dies nun in die Politik ein und die nicht-portugiesischsprachigen Gemeinschaften, wie auch rezent Eingewanderte, gerieten vermehrt unter Druck. Dieser verstärkte sich insbesondere mit der Nationalisierungskampagne, die ab 1938 eingeleitet wurde. Zentral war hier das Erziehungs- und Bildungswesen: Schulen mit anderer Unterrichtssprache als Portugiesisch konnten nicht weiterarbeiten, einige passten sich den neuen Gegebenheiten an, viele schlossen. Ab 1939 wurden auch Publikationen in ‚ausländischen‘ Sprachen verboten. Noch härter war aber sicherlich das Verbot von ethnisch geprägten Vereinen und insbesondere des ‚öffentlichen‘ Sprechens anderer Sprachen als Portugiesisch. Dieses Verbot ab 1942 betraf vor allem das Deutsche gemeinsam mit dem Italienischen und Japanischen, also die Sprachen der Achsenmächte. In Schulen durfte es weder gelehrt noch als Instrumentalsprache genutzt werden, teilweise wurden lokale Bibliotheken zerstört und die deutschsprachigen Bücher verbrannt (vgl. SCHNEIDERS/HEINZMANN 2018: 91–92).

Besonders als Brasilien in den Zweiten Weltkrieg eintrat, kam es auch zu willkürlichen Repressionsmaßnahmen gegen Deutschsprachige, sowohl gegen Deutsch-Brasilianer*innen als auch gegen jüdische Geflüchtete. (vgl. SEYFERTH 2010: 753)

3.7 NACHKRIEGSZEIT

In der direkten Nachkriegszeit beruhigte sich die Lage für Deutsch-Brasilianer*innen im Wesentlichen. Viele Regelungen des *Estado Novo* blieben jedoch in Kraft, sodass auch weiterhin offiziell keine deutschsprachigen Publikationen erlaubt waren. Die deutsche Sprache blieb bis 1960 weitgehend aus dem Schulwesen verbannt, mit der Folge, dass mindestens zwei deutsch-brasilianische Schulgenerationen das Deutsche, wenn überhaupt, in der Regel nur in mündlicher Form erlernten, was den Kreis möglicher Leser*innen deutschsprachiger Presse oder Literatur sehr einschränkte. (vgl. MAILER 2003: 29). Einige Vereine konnten sich wieder etablieren, jedoch in der Tendenz seltener jene, die einen kulturellen Fokus verfolgt hatten (vgl. SEYFERTH 2010: 753). Der Bruch im Publikationswesen konnte später nur in sehr eingeschränktem Maße überbrückt werden, die ursprüngliche Bedeutung wurde nicht wieder erlangt, es gibt jedoch noch einige lokale Wochenzeitungen und regelmäßige religiöse Veröffentlichungen in deutscher Sprache, die bis in die Gegenwart fortbestehen (vgl. GREGORY 2013: 128.)

Der Zuzug aus Deutschland war ebenfalls eher marginal. Nationalsozialisten, die sich nach Kriegsende auf den sogenannten Rattenlinien nach Lateinamerika absetzten, gingen eher in die spanischsprachigen Staaten. Dennoch konnte es teilweise zu unerwünschten Begegnungen zwischen ehemaligen Nationalsozialisten und während der Nazi-Zeit Geflüchteten kommen – ab Mitte der 1950er Jahre begann die Bundesrepublik Deutschland intensive wirtschaftliche Beziehungen mit Brasilien zu etablieren, zahlreiche Niederlassungen großer deutscher Unternehmen wie Mannesmann, Volkswagen und Mercedes-Benz wurden gegründet (vgl. LOHBAUER 2013: 29).

3.8 DEUTSCH-BRASILIANER*INNEN IN DER GEGENWART

Zumeist wird bei Deutsch-Brasilianer*innen zunächst ausschließlich an die ländlichen Kolonien gedacht sowie an einige wenige Städte (insbesondere São Leopoldo und Blumenau), dies macht unsichtbar, dass sich deutschsprachige Einwander*innen immer auch in den urbanen Gegenden Brasiliens niederließen.

Auch die Nachkommen der deutschsprachigen Siedler*innen blieben keineswegs unter sich:

Insgesamt verteilen sich die deutschen Nachkommen innerhalb der brasilianischen Landesgrenzen ähnlich wie andere ethnische/kulturelle Gruppen aus Europa. Auch sie sind von der ungleichen Verteilung von Einkommen und Landbesitz nicht ausgeschlossen. (GREGORY: 2013: 122)

Nachkommen von deutschen Einwander*innen sind zwar, wie hier angesprochen, durchaus in allen Schichten des sozialen Gefüges zu finden, haben in ihrer Gesamtheit aber einen besseren Zugang zu Bildung und höheren Einkommen gegenüber Brasilianer*innen mit teilweiser afrikanischer oder indigener Abstammung (vgl. ebd.). Als – zumeist – Weiße gehören Deutsch-Brasilianer*innen in Brasilien eher selten zu den benachteiligten Schichten, Weiße besetzen häufiger Führungspositionen (fast 70 %) als Schwarze und *pardos*pardas*¹⁸. Schwarze und *pardos*pardas* sind doppelt so häufig von Analphabetismus betroffen wie Weiße (in städtischen Gebieten 6,8 % gegenüber 3,1 %; in ländlichen Gebieten 20,7 % gegenüber 11,0 %), im politischen System sind sie unterrepräsentiert (über 70 % aller Landes- und Bundesabgeordneten sind weiß) (vgl. IGBE: 2019: 1; 7; 11).

Seit den 1970er Jahren ist eine Veränderung im Gefüge der Beziehung zwischen Deutsch-Brasilianer*innen und dem Gesamtstaat wahrnehmbar: Der Ausdruck deutsch-brasilianischer Eigentümlichkeit wird (in der Regel) nicht mehr als Gefahr wahrgenommen, sondern als ein Ausdruck von vielen der vielfältigen brasilianischen Gesellschaft. Innerhalb der deutsch-brasilianischen Gemeinschaft liegt die Akzentuierung kaum noch auf einer doppelten Zugehörigkeit, ‚Deutschland‘ ist in den Hintergrund geraten, vielmehr wird der eigene Beitrag respektive jener der Ahn*innen für Brasilien hervorgehoben (vgl. SEYFERTH: 2010: 753). Die deutsch-brasilianische Kultur definiert sich zwar immer noch in Abgrenzung, jedoch ist dies keine scharfe Grenze mehr, die Kultur ist Teil der regionalen Kultur des Südens und wird gemeinsam zelebriert. Die angesprochene Öffnung ist durchaus auch im realen Sinn zu sehen, Deutsch-Brasilianer*innen heirateten bis in die 1930er Jahre zumeist in der Gemeinschaft, teilweise auch aus religiösen Motiven heraus. Neben traditionell seit Beginn der Einwanderung begangene Feste, wie die örtlichen Kirchweihfeiern sind vielfach auch erfundene Traditionen (vgl. HOBBSAWN 1983) getreten: So feiert man seit 1984 in Blumenau und im Nachgang auch in weiteren brasilianischen Städten

¹⁸ Als *pardos* werden in Brasilien Personen gemischter Abstammung bezeichnet. Für die Statistiken wird hier auf Selbstdeklarationen der befragten Personen zurückgegriffen. Menschen, die sich selbst als *pardos*pardas* verorten, stellten 2018 mit 46,1 % die größte Bevölkerungsgruppe gegenüber 43,1 % Weißen und 9,3 % Schwarzen (vgl. IGBE 2019: 2).

das Oktoberfest mit einfachen Versionen bayerischer Trachten¹⁹. Zugleich werden auch deutsch-brasilianische Feste in Städten gefeiert, in denen die deutsche Einwanderung deutlich weniger prägend war (vgl. SEYFERTH 2010: 753). Es geht dabei nicht um eine ‚echte‘ Darstellung der eigenen Kultur, sondern vielmehr um eine symbolische Zugehörigkeit (vgl. Kapitel 2.3), die hiermit zum Ausdruck gebracht wird. BRONNEMANN et al. (2007) führen aus, dass es sich bei den Trachten auf dem Blumenauer Oktoberfest um eine symbolische Repräsentation handelt. Für 47 % der von ihnen befragten Besucher*innen des Oktoberfests Blumenau (n = 1181) war der wichtigste Grund für das Tragen der Trachten „Tradition“, weitere 15 % nannten „Kultur“ als wichtigsten Grund. Ein ähnliches Phänomen ist das Aufkommen von ‚Neo-Fachwerk‘ in der Architektur deutsch-brasilianischer Städte, da die Häuser der Siedlungskolonist*innen in Santa Catarina durchaus auch in einfachem Fachwerk erbaut wurden (VEIGA 2013: 96). In den 1960er Jahren wurde dies durch das Tourismusbüro Blumenau als Faktor entdeckt, um Tourist*innen anzuziehen mit dem Slogan „Um pedacinho da Europa“ [Ein Stückchen Europa]. In der Folge kam es zu einer ‚Re-Germanisierung‘ der städtischen Architektur, um das Bild einer Stadt deutscher Gründung zu vervollkommen (vgl. VEIGA 2013: 111).

Wie an den vorhergehenden Beispielen deutlich wird, sind diese symbolischen Ausdrucksformen der Regionalkultur nur noch lose an die tatsächliche Einwanderung gebunden, sie sind geöffnet auch für Brasilianer*innen anderer Provenienz, da sie eine ‚Sprache‘ sprechen, die sich direkt erschließt.

Was die tatsächliche Sprachsituation in den Hauptsiedlungsgebieten der Deutsch-Brasilianer*innen angeht, ist die Situation höchst divers und es finden sich sehr unterschiedliche Angaben zu Sprecherzahlen. Das Deutsche gehört als gesprochene Sprache noch in zahlreichen kleineren Ortschaften zum Alltag, in den urbanen Zentren der Region ist es dagegen weniger vertreten. In dreizehn Städten ist Deutsch beziehungsweise eine Varietät des Deutschen zweite Amtssprache. Die deutsche Sprache tritt zumeist in dialektaler Form auf, die größte Sprecherzahl hat hierbei das Riograndenser Hunsrückisch. Es gibt verschiedene Bestrebungen der Kodifizierung insbesondere des Hunsrückischen, wobei diese teilweise gegenläufig in ihrer Ausrichtung sind. So gibt es mittlerweile einige Schulen, die mit der von Ursula WIESEMANN (2008) entwickelten, stärker am Portugiesischen orientierten Orthografie bei der Alphabetisierung von hunsrü-

¹⁹ Hier zeigt sich an zwei Punkten eine gewisse Ironie: Das in Bayern und Österreich beliebte Dirndl geht auf die jüdischen Brüder Julius und Moritz Wallach zurück, die dieses auf Grund der Arbeitskleidung von Landarbeiterinnen entworfen hatten (Jüdische Allgemeine 2015). Darüber hinaus ist die Aneignung bayerischer Bierfeste für nicht-bayerische Regionen auch in Deutschland ein Phänomen, dass sich immer mehr ausbreitet, so z. B. in Limburg (seit 1950) oder in Hannover (seit 1964).

ckischsprachigen Kindern arbeiten (z. B. *Xu* für Schuh). Die andere Richtung wird insbesondere von einem Kreis von Forscher*innen um Cléo Altenhofen vertreten, der einen eher unionistischen Zugang verfolgt und für die Anerkennung der Schreibtraditionen des Hunsrückischen eintritt, dessen Schreibung zwar mitunter durch die andere Lautung deutlich vom Standarddeutschen abweicht, jedoch immer an der hochdeutschen Sprachnorm orientiert war (vgl. ALTENHOFEN et al. 2007). Daneben stellt das in Brasilien ebenfalls gesprochene Pomerano eine Besonderheit dar, da es auf einen niederdeutschen Dialekt zurückgeht, der in Europa nicht mehr existent ist, da die Region zum heutigen Polen gehört.

4. DEUTSCH-BRASILIANISCHE LITERATUREN

In diesem Kapitel soll näher erörtert werden, was unter deutsch-brasilianischen Literaturen zu verstehen ist. Die Setzung des Plurals macht deutlich, dass es sich um ein vielfältiges Feld innerhalb der Literaturproduktion handelt, das sich teilweise einer genauen Einordnung entzieht. Die hier vorgenommenen Einordnungen sind nicht als monolithisch zu verstehen, vielmehr sollen Verdichtungspunkte auf einem breiten Spektrum aufgezeigt werden. Grundlegend ist dafür die Anerkennung des Konstruktionscharakters von Nationalliteraturen – das hier im Folgenden weiter aufgeschlüsselte Spektrum deutsch-brasilianischer Literaturen zeigt, dass einige Gruppen von Texten auch der deutschen, der österreichischen oder brasilianischen Literatur zugerechnet werden, teilweise sogar als kanonisch gelten, andere wiederum gelten als randständig, als Sonderliteraturen, die weder in der Germanistik bzw. *Letras Alemão* noch in *Letras Vernáculas* bzw. der Brasilianistik/Lusitanistik einen festen Platz haben. Bei der in diesem Kapitel erfolgenden Verortung in verschiedene Gruppen von Texten wird deutlich werden, dass es vielfache Bezüge zwischen diesen Gruppen gibt, allen gemein ist, dass sie im Kontext der Relationen zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Regionen Europas stehen. Sie unterscheiden sich zum Teil deutlich in Hinsicht auf ihre jeweilig adressierten Leser*innen, die Umstände ihrer Produktionsbedingungen, die Möglichkeit ihrer Distribution wie auch in ihren Diskursen und Themen. Es handelt sich dabei um keine absolut trennscharfe Einteilung, sondern vielmehr um eine Einordnung anhand verschiedener Merkmale, die jedoch nicht immer und nicht alle erfüllt sein müssen.

In der brasilianischen Germanistik wird unter deutsch-brasilianischer Literatur (im Singular) zumeist vor allem jene Literatur verstanden, die in der Zeit der Einwanderung größerer Gruppen deutschsprachiger Menschen vor allem in die südlichen Landesteile entstand (vgl. z. B. HUBER 1993, SEYFERTH 2004, NEUMANN 2011). Ferner wird auch teilweise die Literatur der nachgeborenen späteren Generationen dazugerechnet, wenn sie sich thematisch mit der Einwanderung oder den deutschsprachigen Regionen Brasiliens befasst. Seltener wird auch die Reiseliteratur von Autor*innen, die sich zeitweise in Brasilien aufhielten und die Literatur der Exilant*innen unter diesem Label betrachtet.

Hier soll nun darauf aufbauend eine andere Setzung vorgenommen werden, mit der die vielfältigen literarischen Werke, die gleichsam mit Brasilien und dem deutschsprachigen Mitteleuropa verbunden sind, betrachtet werden können. Dabei wird sich zeigen, dass nicht immer exakt kategorisiert werden kann, sondern diese Einteilung eher verschiedene Positionen innerhalb eines Netzwerks aufzeigt, denen die einzelnen Texte (des Netzwerkes) näher oder ferner stehen.

4.1 BRASILIANISCHE LITERATUR DEUTSCHER PRÄGUNG



Abb. 1: Cover von Uble's *Illustrierter deutsch-brasilianischer Familien-Kalender* Weltkriegsausgabe 1916

Diese Literatur entstand hauptsächlich zwischen 1850 und 1930, vereinzelt auch danach, durch eingewanderte Deutschsprachige und deutschsprachige Brasilianer*innen der ersten Generation(en) in den deutschsprachigen ‚Kolonien‘ des südlichen Brasiliens. Sie ist oft von der Auseinandersetzung mit eben diesen Migrationserfahrungen geprägt, die in vielen Werken zentral verhandelt werden (wenngleich es auch Beispiele gibt, in denen dies kaum eine Rolle spielt). Die Autor*innen dieser Texte verfügen oft über Kenntnisse der Lebensumstände in Europa wie in Brasilien oder haben diese zumindest aus erster Hand. Diese Literatur wurde in ihrem überwiegenden Teil in sogenannten Kalendern veröffentlicht – dabei handelt es sich um Publikationen, die im synchronen Sprachgebrauch eher als Almanach oder Jahrbuch zu bezeichnen wären.

Auch im deutschsprachigen Europa waren solche Kalender insbesondere im 19. Jahrhundert sehr beliebt, neben spezifisch literarischen, den sogenannten Musenalmanachen, gab es insbesondere auch die Tradition regionaler Jahrbücher, die oftmals das einzige Schriftgut neben der Bibel darstellte, wie Otto MILLER²⁰ es in Bezug zum *Ermiländischen Hauskalender* 1913 ([1963]: 30) ausführte:

In manchem Hause, besonders auf dem Lande, war er neben dem Gebet- und Schulbuch der einzige Lesestoff, nach dem man immer wieder griff. Die ernsten und besinnlichen, lustigen und schalkhaften Erzählungen, Balladen und Lieder und Rätsel las man immer wieder und konnte so manches davon auswendig.

²⁰ Eine ähnliche Aussage findet sich auch von Karl von Koseritz, einem der bedeutendsten Akteure des deutsch-brasilianischen Verlags- und Pressewesens in der *Plauderei des Herausgebers* im Koseritz-Kalender des Jahres 1903.

Tatsächlich scheinen sowohl Publikationsart als auch Rezeptionswege der deutsch-brasilianischen Kalender den regionalen Kalendern in den deutschsprachigen Regionen zu ähneln. Die Kalender sind als solche eine Publikationsart, die sich einer klaren Zuordnung entzieht: Die in Brasilien herausgegebenen Kalender enthielten neben zahlreichen Anzeigen, insbesondere für Produkte und Maschinen des landwirtschaftlichen Bereichs, Texte journalistischer Prägung, die das vergangene Jahr nachvollziehen oder Erwartbares für die nähere Zukunft äußern, Informationen zu den Daten von Viehmärkten und örtlichen Kirchweihfeiern und darüber hinaus auch literarische Texte. Letztere sind zum einen Übersetzungen von populären europäischen wie auch brasilianischen Autor*innen, aber auch Nachdrucke deutschsprachiger Autor*innen Europas, zum anderen sind es Texte von Angehörigen der deutsch-brasilianischen Gemeinschaft, insbesondere Erzählungen und Gedichte (vgl. SEYFERTH 2004: 159).

Wenngleich es auch einzelne Kalender aus den 1950er Jahren und später gibt, endete die Zeit der größten Verbreitung abrupt 1939, als die Regierung Getúlio Vargas' im Zuge der Nationalisierungskampagne die Publikation in ‚ausländischen‘ Sprachen verbot.

4.1.1 Deutsche Literatur in Brasilien, Brasilianische Literatur deutscher Sprache, Tuto-brasilianische Literatur?

Die Frage der Zugehörigkeit dieser Literatur ist zentral für deren Betrachtung bzw. vielmehr für deren Nicht-Betrachtung. Die beiden in Frage kommenden Nationalphilologien haben sich kaum mit der literarischen Produktion der deutschsprachigen Eingewanderten und ihrer Nachkommen befasst. Während dies im Falle der brasilianischen Literaturwissenschaft, wie SOUSA (2009) vermutet, wohl insbesondere mit der Sprachbarriere zusammenhängt, ist es im Fall der Germanistik wohl vor allem der Ort – in zweifacher Hinsicht: Die in dieser Literatur verhandelten Themen und Diskurse haben überwiegend einen starken Bezug zum Land ihrer Entstehung und waren deshalb möglicherweise keine ‚relevanten‘ Texte für eine sich als auf die Länder mit deutscher Mehrheitssprache gerichtet verstehende Philologie. Außerdem spielt auch der Erscheinungsort in publizistischer Hinsicht vermutlich eine starke Rolle. Wie bereits erwähnt erschien der Großteil dieser deutsch-brasilianischen Literatur in Periodika, insbesondere in den sogenannten Kalendern. Da es sich also um mediale Erzeugnisse von deutschsprachigen Einwander*innen und Deutsch-Brasilianer*innen für ebensolche handelte, ist die weitestgehende Nichtbeachtung durch die europäische Germanistik nicht nur mit Desinteresse zu erklären, vielmehr waren die Texte auch nicht ohne weiteres zugänglich. Kalenderliteratur zählt insgesamt zu den marginalen Texten, wenn die germanistische Forschungsliteratur dazu

betrachtet wird. Einzig Publikationen zu frühneuhochdeutschen Kalendern finden sich frequent. Die beiden hier genannten ‚Orte‘ ergeben also letztlich eine Ortlosigkeit. Auch Gerson NEUMANN (2011) nennt sie eine „literatura sem lugar definido“ – eine Literatur ohne festen Ort und meint eben ihre Einordnung in die Nationalliteraturen. Wenn das Konstrukt Nationalliteratur außer Acht gelassen wird, hat diese Literatur dagegen einen sehr klar definierten Ort: es ist eine in (Süd-)Brasilien von Deutschsprachigen produzierte Literatur für Deutschsprachige in Brasilien – es ist also eine lokale Literatur. Durch ihre Bezüge zum deutschsprachigen Europa hat sie darüber hinaus globale Bezüge – es wäre also nicht falsch, sie eine glokale Literatur zu nennen. Auch die Bezeichnung dieser Literatur selbst ist bis heute durchaus umstritten. Am verbreitetsten in der brasilianischen Forschung ist der Terminus ‚literatura teuto-brasileira‘, auf Deutsch ‚deutsch-brasilianische‘ oder ggf. ‚teuto-brasilianische‘ Literatur. Diese Bezeichnung ist attraktiv hinsichtlich der aufgezeigten Relation zwischen den deutsch(sprachig)en und brasilianischen Elementen. HUBER (1993: 17) führt aus, dass ‚teuto‘ darüber hinaus im Portugiesischen eine Neutralität wahrt und für alle deutschsprachigen Völker stehen kann. SOUSA (2016: 46) dagegen kritisiert gerade dieses Wort als wenig frequent und eingängig, da es der Gelehrtensprache entstamme, sie schlägt deshalb ‚literatura brasileira de expressão alemã‘ vor, was sich mit ‚brasilianische Literatur deutscher Prägung‘²¹ übersetzen lässt. Hier wird diesem Vorschlag aus zwei Gründen gefolgt: Die Bezeichnung betont den Entstehungsort und zeigt zugleich die Verbundenheit mit dem deutschen Element (im weiten Sinn) auf. Ein weiterer Grund liegt darin, dass unter ‚literatura teuto-brasileira‘ uneinheitlich auch Texte zugeordnet werden, die von Nachfahren der Einwander*innen meist auf Portugiesisch verfasst wurden – diese Texte richten sich an ein anderes primäres Lesepublikum, sie werden in dieser Arbeit, soweit sie thematisch mit der deutschen Einwanderung nach Brasilien oder deutschsprachigen Brasilianer*innen in Zusammenhang stehen, der deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur (vgl. Kapitel 4.2) zugerechnet. Andere Überlegungen und gelegentlich genutzte Bezeichnung wie etwa ‚literatura da imigração alemã no Brasil‘ – ‚Literatur deutscher Einwanderung in Brasilien‘ erscheinen ebenfalls weniger geeignet, da es sich nicht bei allen Autor*innen um Einwander*innen handelte, auch als thematische Einordnung wäre es irreführend, denn die Thematisierung der Einwanderung scheint zwar in sehr vielen Texten dieser Literatur auf, sie ist jedoch keinesfalls ein Wesensmerkmal aller Texte.

²¹ Alternativ wäre auch die Übersetzung ‚Brasilianische Literatur deutschen Ausdrucks‘ möglich. Hier wurde sich gegen diese Variante entschieden, da ‚Ausdruck‘ im Deutschen mehrdeutig ist und als Verengung auf ‚deutschsprachig‘ verstanden werden könnte. Zwar ist der weitaus größte Teil dieser Literatur in deutscher Sprache erschienen, aber es gibt auch portugiesischsprachige Texte, die ggf. dieser Literatur zugeordnet werden können.

4.1.2 Die brasilianische Literatur deutscher Prägung – eine Kalenderliteratur

Wie bereits erwähnt erfolgte ein großer Teil der Publikation der brasilianischen Literatur deutscher Prägung in Kalendern. Das Festhalten der Deutsch-Brasilianer*innen an dieser im deutschsprachigen Europa weitgehend überkommenen Publikationsart erklärt sich praktisch spiegelbildlich zum deutschsprachigen Europa mit dem kleinen deutschsprachigen Medienmarkt und der vorhandenen Infrastruktur – die Kalender waren relativ einfach herzustellen, deckten inhaltlich ein weites Spektrum von Interessen der Einwander*innen und ihrer Nachkommen ab und waren im Gegensatz zur Tages- und Wochenpresse auch ohne Schwierigkeiten in die abgelegenen Siedlungsgebiete distribuierbar ohne an ‚Aktualität‘ einzubüßen. Gegenüber Monografien und Anthologien hatten sie den Vorteil, auf dem kleinen deutsch-brasilianischen Medienmarkt eine stabile Auflage erzielen zu können. Darüber hinaus ist der Gemeinschaft schaffende Aspekt dieser Publikationsart nicht zu übersehen, da sie verschiedenste individuelle Interessen ihrer Leser*innen bediente und damit Verbindungen schaffte. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass diese Form von Kalendern nach dem Zweiten Weltkrieg von Vertriebenengruppen in Deutschland reaktiviert wurde. Barbara SAPALA (2015) zeigt beispielhaft, dass diese Kalender zum Erhalt des Kontakts mit der Gruppe und – in regelmäßig auch reaktionärer Weise – mit der verlorenen Heimat dienten. Sie boten Leser*innen Möglichkeiten, die eigene Positionierung zu hinterfragen und sich in der neuen Umgebung zu verorten, häufig mit einem erzieherischen Grundton – dies hat gewisse Ähnlichkeiten mit den deutsch-brasilianischen Kalendern, in denen in publizistischen wie literarischen Texten die Erinnerung an die ‚Heimat‘ wachgehalten wurde, jedoch auch die Verbundenheit und Anpassung an die ‚neue‘ Heimat Ausdruck fand und zu Haltungen und Handlungen aufgefördert wurde.

Aus den reduzierten Möglichkeiten der Publikation ergaben sich auch bestimmte Zwänge für Autor*innen: Die thematischen Ähnlichkeiten der einzelnen deutsch-brasilianischen Schriftstücke erklären sich, so die deutsch-brasilianische Schriftstellerin Hilda SIRI (1959: 1–3), auch mit der fehlenden Unabhängigkeit dieses Schrifttums und seiner Autor*innen. Sie führt aus, dass der überwiegende Teil der von ihr wie auch von Kolleg*innen geschriebenen – und gedruckten – Texte Auftragswerke sind und weniger „aus rein schöpferischer Eingebung heraus geschriebene Geschichte[n]“ denn „[w]er heute seine schriftstellerische Arbeit gedruckt sehen will [...], muss das schreiben, was die Herren Verleger oder die das Deutschtum pflegenden Institutionen gerade von ihm wünschen.“ Siri führt weiter aus, dass sich an dieser Abhängigkeit von einem kleinen Kreis von Entscheidenden im Wesentlichen kaum etwas in der damals über hundertjährigen Geschichte des deutschsprachigen Verlags- und Pressewesens verändert hat und vermutet, dass andersartige Werke, weniger konforme

Texte, unveröffentlicht blieben. Dieser Gedanke der Autorin, dass zahlreiche Texte deutsch-brasilianischer Schriftsteller*innen unpubliziert in Schubladen und Mappen schlummer(te)n, ist nicht abwegig. So führt Carlos FOUQUET (1950: 452) für José Deeke einen unveröffentlichten autobiografischen Roman mit dem Titel *Ein Kind der Kolonie* an und für Gertrud Gross-Hering den 357 Seiten langen Roman: *Der Ruf über's Wasser* – beide Autor*innen können im deutsch-brasilianischen Kontext als eigentlich etablierte Autor*innen gelten. Auch von weiteren Schriftsteller*innen sind (zunächst) unveröffentlichte Texte bekannt, die später dann im Rahmen von wissenschaftlichen Publikationen zumindest dem Fachpublikum bekannt wurden, in neuerer Zeit insbesondere durch die Webpräsenz der Forschungsgruppe RELLIBRA²² unter Leitung von Celeste Sousa.

4.1.3 *Formales und Thematisches*

Das angesprochene reduzierte Panorama von Themen und Formen in den Texten führte wiederum zu einem wenig ausdifferenzierten Input für die Schriftsteller*innen. Dies erklärt auch in Teilen die durchaus strengen Werturteile der brasilianischen Literatur deutscher Prägung gegenüber, die sich ästhetisch und thematisch an der deutschsprachigen Literatur Europas orientieren und die spezifischen Bedingungen dieses Schrifttums wenig beachten. Dies meint nicht, metrische Verstöße, archaischen oder devianten Wortschatz oder fehlende Textsortenstringenz nicht zu beachten, sondern diese eben vor dem Hintergrund des mitunter prekären Zugangs zur Medienwelt zu sehen und zu benennen. Insbesondere im Falle der sprachlichen Besonderheiten sollten diese immer vor dem Hintergrund der plurizentrischen Struktur der deutschen Sprache und des Sprachkontakts zum Portugiesischen eingeordnet werden. Die in den Analysen häufig geäußerte Kritik, dass die brasilianische Literatur deutscher Prägung unzeitgemäß und archaisch sei, so etwa bei FLEISCHER (1989: 114) oder auch von geringer ästhetischer Qualität (FLEISCHER 1967: 7, auch BRINK 1986: 114), verrät eine starke Orientierung an Epochen. Jedoch ist dies kein Qualitätskriterium für einen literarischen Text, wie es SOUSA (2009) hervorhebt. Ein poetischer Text per se ist zunächst atemporal, eine Zuwendung zu einer distinkten literarischen Strömung oder die mögliche Einordnung in eine literarische Epoche sind keine Voraussetzung.

Valburga HUBER (1993) hat für Teile dieser Literatur eine verspätete Romantik – „um romantismo tardio“ ausgemacht – sie kann möglicherweise mit den Lesegewohnheiten des Publikums erklärt werden.

²² Relações linguísticas e literárias Brasil-Alemanha [Sprachliche und literarische Beziehungen Brasilien Deutschland]

Häufig findet sich ein mehr oder weniger starker pädagogischer oder weltanschaulicher Unterton, insbesondere in den Prosawerken, die an Tendenzliteratur erinnern (vgl. KUDER 1936: 418; HUBER 1993: 19). Die pädagogische Beeinflussung ist, nicht weiter verwunderlich, besonders in den Märchen akzentuiert. Die Märchen werden hier in eine brasilianische Umwelt versetzt, zeigen jedoch sonst nur wenige Besonderheiten gegenüber den europäischen Märchen. Es gibt jedoch auch Texte, die sich mit brasilianischen Märchen und der Mythologie der indigenen Guaraní verbinden, so etwa Wilhelm Wustrows *Die Edelsteinsucher – Ein Märchen vom Curupira* (1928). Im Märchen ist eine Gruppe „[a]rme, aber ehrliche Arbeiter“ (a. a. O.: 165) mit ihren letzten Mitteln unterwegs, um Gold und Edelsteine zu finden, da ihre Löhne kaum reichen, die Familien zu ernähren. Stattdessen irren sie aber umher, sind ausgehungert und verzweifelt. Da begegnen sie plötzlich einem kleinen Wesen, dass sich als João Curu vorstellt und ihnen verspricht, sie gegen einen Führerlohn zu einer Raststätte sowie zu Gold und Edelsteinen zu führen. Einige Edelsteine, die er bei sich trägt und die „für ihn wertlos [waren], wie er sagte“ (a. a. O.: 167) gibt er ihnen sofort. Sein Name, wie auch die Beschreibung seines Äußeren „von höchst ungünstigen Eindruck“, klein und mit Beinen, die „so sonderbar lose in den Gelenken saßen, daß er sie [...] fast nach rückwärts zu verdrehen vermochte“ (ebd.), weisen darauf hin, dass es sich um den bereits im Titel erwähnten Curupira selbst handeln könnte. Curupira ist ein Wesen aus der brasilianischen Mythologie, das insbesondere im Norden Brasiliens sowie in Amazonien sehr populär ist. Der Name entstammt der Sprache der Guaraní, einem der größten indigenen Völker Brasiliens und bedeutet so viel wie „Jungenkörper“, weist also auf den kleinen Körper der Gestalt hin. (vgl. SILVA 2020). Seine restlichen Merkmale variieren regional sehr stark, fast immer jedoch werden nach hinten gewandte Füße beschrieben (vgl. ABREU et al. 2021: 148). Der Curupira ist dabei ein Beschützer der Flora und Fauna des Waldes, der zur Erfüllung dieser Aufgabe durchaus gewalttätig werden kann. Die ersten schriftlichen Zeugnisse über die Sage der indigenen Bevölkerung stammen vom portugiesischen Jesuitenpater José de Achieta im Jahr 1560 (vgl. SILVA 2020). Die große Popularität des Curupiras schlägt sich bis heute in der Literatur nieder, so erschien im gleichen Jahr wie Wustrows Bearbeitung auch der einflussreiche Roman *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* [Deutsch 1982: Macunaíma – Der Held ohne jeden Charakter] von Mário de Andrade, in dem der Held, neben weiteren Gestalten der brasilianischen Mythologie, auch dem Curupira begegnet, der dort jedoch eher als böse dargestellt wird. Heute ist die Figur des Curupira vor allem in der brasilianischen Kinderliteratur²³ breit vertreten und soll insbesondere das Umweltbewusstsein der Heranwachsenden erhöhen.

²³ Beispiele hierfür sind Joel Rufino dos Santos (1985): *O Saci e o curupira*; Samuel Murgel Branco (1993): *Curupira e o equilíbrio da natureza*; Zeca Baleiro (2016): *Quem tem medo de Curupira*; Marlene Crespo (2018) *Curupira – o guardião da floresta*; Junior Salvador (2019): *Curupira – A Avore da vida*.

Diesen Aspekt trägt die Figur João Curu bei Wilhelm Wustrow ebenfalls, so führt er die Gruppe zu einem See, an dem die Edelsteine zu finden sind und hält sie davon ab, einen versehentlich an Land gesprungenen großen Fisch zu töten, um Cyara – eine andere Sagengestalt – nicht zu erzürnen (WUSTROW 1928: 171). Ebenso verfährt er, als sich ein Reh vor Waldhunden an den See flüchtet und den Appetit der Gruppe weckt – denn das Töten des Rehs zöge wiederum eine gefährliche Reaktion einer weiteren Sagengestalt nach sich, dem Anhangá, einem weißen Hirschen, der insbesondere Jungtiere vor Jägern schützt.

Wustrows João Curu trägt deutlich die Züge des literarischen Typus des ‚Edlen Wilden‘, er lebt im Einklang mit der Natur, handelt altruistisch und autonom. Der ‚Edle Wilde‘ steht als „unverdorben[e] Naturmensch“ dem „korrumpierte[n] europ. Gesellschaftsmenschen“ gegenüber (MAHLKE 2019). Dies zeigt sich vor allem am Ende des Märchens, als João Curu seinen Lohn empfängt,

[e]iner der Leute, der den einfachen João Curu betrügen wollte und ihm einen falschen Geldschein gab, fand in seinen Taschen, nachdem sie endlich in Ouro Preto angekommen waren, nichts denn wertlose Kiesel und Glimmer, sowie seinen falschen Kassenschein. Die anderen Männer fanden außer dem Golde und den Edelsteinen in ihren Ranzen das Geld, das sie Curu gegeben, wieder. (WUSTROW 1928: 176).

Der Betrüger begibt sich daraufhin nochmal auf den Weg zum See und findet „[n]icht Edelsteine, nicht Gold, nicht João Curu, sondern [...] einen jammervollen Hungertod.“ (ebd: 177). Wustrow verbindet die brasilianische Mythologie mit einem zeitgenössischen Thema, was dem Genre Märchen, das sich unter anderem durch seine Zeitlosigkeit auszeichnet, etwas entgegensteht. Zugleich werden aber die mythischen Bestandteile der Sage um Curupira zu der Figur des João Curu verdichtet, sodass die zentrale Komponente eines Zauber- oder Wundermärchens erreicht wird, denn hier „steht eine Figur im Mittelpunkt, die einen Mangel aktiv, mit Hilfe wunderbarer Mächte behebt.“ (MAYER 2019).

Eine andere häufige Textsorte ist die Kolonieggeschichte, womit im brasilianischen Kontext die Siedlungskolonie gemeint ist. Sie ähnelt in gewissen Umfang der Dorfgeschichte im europäischen Kontext, wie schon KUDER (1936: 422) feststellte, wobei er einschränkte, dass die für das Genre Dorfgeschichte typische Idealisierung des bäuerlichen Lebens kaum eine Rolle spielt, da es Geschichten für die Dorfbewohner*innen selbst sind und nicht solche für Einwohner*innen der Städte. Themen sind beispielsweise Liebesgeschichten, Schwänke, Auseinandersetzungen mit Behörden, Begegnungen zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Brasilianer*innen‘ (vgl. HUBER 1993: 20). Eine Besonderheit ist, dass die Figuration ‚Stadt-Land‘ seltener auftritt, an die Stelle der Städter*innen treten stattdessen ‚Neudeutsche‘, also neu Zugewanderte. An den Platz der Stadt tritt somit Deutschland insgesamt als Metropole, mit der es Verbindungen gibt, die aber zugleich Befremden auslöst.

4.1.4 Sprachspiele

In den Texten deutsch-brasilianischer Autor*innen tritt die zwei- und mehrsprachige Umgebung verschiedentlich – teils im Text reflektiert, teils *en passant* – auch sprachlich hervor. Beispiele hierfür sind Ableitungen portugiesischer Wörter ins Deutsche oder deren unveränderte Integration. In Teilen handelt es sich hier um Sachspezifika, die im deutschsprachigen Europa wenig verbreitet waren (etwa Milho für Mais, Mula/Mule für Maultier), aber auch Bekanntes wird teilweise mit dem in Brasilien gebräuchlicheren Begriff bezeichnet (etwa Batate von port. *batata* statt Kartoffeln oder eine der im Deutschen üblichen regionalen Varianten). Auch Übertragungen können beobachtet werden, sie beziehen sich vor allem auf „freigewordene“ Lexeme, deren Sachbezug für Brasilien irrelevant ist (so etwa die Bezeichnung ‚Amsel‘ für einen brasilianischen schwarzen Vogel).

In einigen Texten wird der alltägliche Umgang mit den beiden Sprachen deutlich. Neben solchen Beispielen wie Rotermonds *Die beiden Nachbarn*, in dem die Bedeutung der deutschen Sprache für die deutsch-brasilianische Gemeinschaft diskutiert wird (vgl. Kapitel 5.1) gibt es auch solche, in denen die Sprachen kunstvoll miteinander verschränkt werden, etwa in Georg Knolls Gedicht *Deutschbrasilianisch*, in dem zwei Protagonisten – João/Johann und Pedro/Peter – ihrer täglichen Arbeit auf ihren Feldern nachgehen. Nur in beiden Sprachen kundigen Leser*innen erschließt sich hierbei der Text vollständig, da das beobachtende lyrische Subjekt abwechselnd die parallel zueinander erfolgenden Handlungen auf Deutsch und auf Portugiesisch beschreibt.

Während in den ersten vier Strophen des insgesamt neun Strophen langen Gedichts eine wirkliche Parallelität der Handlung vorliegt, weichen die fünfte und sechste Strophe hiervon ab. In der fünften ergänzen sich die deutsch- und portugiesischsprachigen Anteile (die Erde ist schlecht, weil das Land schon verbraucht und ermüdet – *cançado* – ist). In der sechsten Strophe führen die beiden Protagonisten sich ähnliche, jedoch verschiedene Genussmittel zu.

Deutschbrasilianisch

João, der Johann, Pedro, Peter,
gingen in das Feld, die Roça,
den Machado hat der Johann,
und die Axt hat sein Genoße.

João trägt eifrig die chaleira,
Peter hat den Topf beim Kragen;
João schleppt sich mit Pinienreisern,
Grimpas muß der Peter tragen.

Pedros Roça ist geschlagen
und der Wald längst derrubado.
Johanns Feld hat schlechte Erde;
denn das Land ist schon cançado.

Peter trinkt den Herva mate;
denn er liebt den Chimarrão
Tee aus Paraguay hier lutschend
sehen wir den guten João.

Pedro geht mit der Isqueira,
Feuerzeug mit Stahl und Zunder;
João trägt andere tarecos
und der Peter andren Plunder.

Pfeife raucht der gute Peter,
Doch der João der raucht Cachimbo
Fumo raucht der Peter langsam
Tabak raucht der João geschwinder

Milho pflanzt der gute Peter,
doch den Mais pflanzt der João,
Bohnen pflanzt auch der erste
doch der andre pflanzt feijão.

Eine Mula hat zum Reiten
hier der Peter in der Flur,
João ist nicht so reich zu nennen;
denn er hat ein Maultier nur.

Deutsch spricht klar der gute Peter,
Para ensinar die Kinder.
Weder Deutsch noch Brasilianisch
Sprecht ihr beiden Spracheschinder.

Die Strophen sieben und acht folgen wieder dem Schema der Parallelität. Die neunte und abschließende Strophe schließlich unterscheidet sich deutlich, hier wird die Weitergabe der deutschen Sprache thematisiert und ironisiert, wird doch diese Haltung mit einer portugiesischen Phrase umschrieben – *para ensinar* – um es den Kindern beizubringen. In den letzten beiden Versen kommt es darauf zu einer direkten Ansprache des zuvor lediglich beobachtenden lyrischen Subjekts, das den Protagonisten bescheinigt, keine der beiden Sprachen zu sprechen. Die Kritik richtet sich also nicht darauf, dass beide Sprachen gesprochen, sondern dass sie miteinander gemischt werden. Gleichsam ist das Gedicht somit Zeugnis eines natürlichen Verhaltens zweisprachiger Individuen, die – vor allem in Gesellschaft anderer zweisprachiger Menschen – situativ die Sprache wechseln, also Code Switching betreiben. Aufschlussreich ist es auch, die formale Einbettung der portugiesischen Sprache im Gedicht zu betrachten: Im Original ist der deutsche Textteil in Fraktur gedruckt, die portugiesischen Anteile dagegen in Antiqua, wodurch sie noch deutlicher im Text hervorgehoben werden. Auffällig ist, dass die meisten portugiesischen Nomen der deutschen Orthografie entsprechend mit Majuskeln geschrieben werden, jedoch nicht alle (*chaleira, feijão, tarecos*) – hier zeigt sich ein schwankender Grad an Integration des portugiesischen Wortguts. Formal ist auffällig, dass mit der Ausnahme der vierten Strophe immer ein Reim zwischen dem zweiten und vierten Vers besteht, einmal sogar annäherungsweise zwischen einem portugiesischen und einem deutschen Wort (roça [ˈʁoʦə]; Genosse [ɡəˈnoʦə]).

Ein Beispiel für eine harmonische Verknüpfung der brasilianischen Umwelt in ein deutschsprachiges Gedicht ist *Bem-te-vi* von Augusto Schnitzler, das um die Jahrhundertwende herum entstand. Im Gegensatz zu Knolls Gedicht, ist es hier nur ein einziges immer wiederkehrendes Wort, der brasilianische Trivialname des im Deutschen als Schwefelmaskentyrann bezeichneten Vogels: *bem-te-vi*.

Trotz dieser Reduktion erschließt sich ein umfassendes Verständnis des sechs Strophen zählenden Gedichts erst bei Kenntnis dieses Vogels und der Bedeutung seines Namens. Ein kindliches lyrisches Subjekt verstößt gegen Ge- und Verbote und wird zum Abschluss jeder Strophe von eben diesem Vogel zur Ordnung gerufen, dessen Name sich onomatopoesisch von seinem typischen Ausruf ableitet und so viel wie ‚ich hab’ dich (sehr wohl) gesehen‘ bedeutet, die kleinen ‚Verbrechen‘ des Kindes bleiben also nicht unbemerkt.²⁴

Bem-te-vi

Als neulich ich im Garten war,
Da naschte ich ein Pflümchen;
Verboten hat’s die Mutter zwar:
Nur eines trug das Bäumchen.
Da hört ich, wie im Grimme,
’ne laute Vogelstimme:
„O kleiner Näscher, bem te vi!“

[...]

Zu lernen war das Pensum noch,
– Ich wollte Kegel schieben,
Und denkt euch meine Freude doch,
Es fielen wirklich sieben.
Da weckt mich hoch vom Baume
Der Vogel aus dem Traume:
„Du fauler Schüler, – bem-te-vi!“

O, Bem-te-vi, du Polizist,
Du bist mir recht zuwider;
Wenn du ein richt’ger Vogel bist,
So sing’ auch richt’ge Lieder.
Erschreck’ nicht kleine Knaben,
Die was begangen haben,
Mit deinem Rufe: „Bem-te-vi!“

Die Texte der brasilianischen Literatur deutscher Prägung, wie auch die Einwanderung selbst, sind nach der brasilianischen Unabhängigkeit angesiedelt und geben Zeugnis eines postkolonialen Brasiliens (vgl. SOUSA 2009). Sie sind aber zugleich Zeugnis einer fortwirkenden Kolonialisierung, die nun nicht mehr von Portugal ausging, sondern im Land selbst gesteuert wurde (und noch heute ihre Wirkung entfaltet). Deutschsprachige und andere europäische Einwander*innen

²⁴ Eine umfassende Analyse (auf Portugiesisch) bietet Celeste SOUSA (2009).

wurden zu Agent*innen (post-)kolonialer Bestrebungen der brasilianischen Regierungen – das postkoloniale Brasilien, das in den Texten imaginiert wird, ist also keinesfalls mit einem dekolonialen Brasilien zu verwechseln.

4.2 DEUTSCH-BRASILIANISCHE ERINNERUNGSLITERATUR

Die hier so bezeichnete *deutsch-brasilianische Erinnerungsliteratur* beschäftigt sich meist aus längerer Distanz mit der Einwanderung deutschsprachiger Menschen nach Brasilien oder dem deutschsprachigen Exil in Brasilien. Im gewissen Maße schließt dies an HUBERS (2009) 3. Generation an, ist jedoch weiter geöffnet. Huber bezieht sich eher auf die Gruppe der brasilianischen Autor*innen meist deutschsprachiger Abstammung. Demgegenüber wird hier für diese Variante deutsch-brasilianischer Literaturen nur von den Texten selbst ausgegangen. En détail bedeutet dies, dass die Provenienz der Autor*innen keine Rolle spielt, es handelt sich um brasilianische Autor*innen mit oder ohne Herkunftsbezug zum deutschsprachigen Mitteleuropa, um deutsche oder österreichische Autor*innen, ggf. auch um Autor*innen anderer Nationalität. Zentral ist ein eher thematisches Kriterium: Die Texte der deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur verhandeln die Einwanderung nach Brasilien oder das Leben deutschsprachiger Menschen in Brasilien. Sie erscheinen in deutscher oder portugiesischer Sprache (ggf. auch in anderer Sprache) und richten sich somit an Lesepublika, welche jeweils deutlich umfangreicher sind als jenes Publikum der brasilianischen Literatur deutscher Prägung. Die Texte sind Teil der portugiesisch- respektive deutschsprachigen Literatur und werden im Gegensatz zur brasilianischen Literatur deutscher Prägung auch einzelnen ‚Nationalliteraturen‘, der brasilianischen, der deutschen oder auch der österreichischen Literatur, zugeordnet. Der Begriff Erinnerungsliteratur wurde zunächst vor allem im Hinblick auf die Erinnerung der Shoah geprägt:

Die Bedeutung dieser Gattung [der Erinnerungsliteratur O. V.] besteht darin, die zerstörerische Wucht der großen Geschichte in ihrem Niederschlag auf Einzelgeschichten und individuelle Schicksale zu vergegenwärtigen und sich dabei vornehmlich auf jene Erfahrungen zu konzentrieren, die bislang weder in die historischen Darstellungen noch in das kollektive Gedächtnis der Gesellschaft eingegangen sind. (ASSMANN 2011: 217)

Hiervon ausgehend leuchtet die zeitgenössische Erinnerungsliteratur individuelle Handlungsspielräume aus, betrachtet (Un-)Möglichkeiten des Agierens Einzelner und zeigt Ambiguitäten auf, die in der ‚großen‘ Geschichtsschreibung wenig Beachtung finden, weil sie peripher positioniert oder gegebenenfalls bewusst marginalisiert sind.

In der deutschsprachigen Literatur wurde, wie erwähnt, lange vornehmlich Literatur, die sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzt, als Erinnerungsliteratur bezeichnet, es handelte sich dabei um autobiografische Texte von Opfern der Shoah. Diese auch als ‚Zeugnis‘ gefasste Gattung habe dabei, wie ASSMANN (2011: 217) mit Blick auf Texte von Primo Levi und Ruth Klüger ausführt, eine Besonderheit, sie „[...] sind offenkundig literarisch hoch elaboriert; gleichwohl insistieren sie auf ihrer außertextlichen Referenz und einem Wahrheitsanspruch[.] Neben diese Zeugnis-Literatur treten in den 1970er Jahren die sogenannten Väterbücher, „[...] in denen sich die 68er-Generation quasi stellvertretend für ihre Eltern mit vergangener Schuld auseinandersetzt.“ (CIFRE WIBROW: 2020: 59). Die Texte dieser Generation von Autor*innen verfolgten dabei einen radikalen Bruch mit der Vergangenheit, was sich in einem spannungsvollen Verhältnis von bewusster Annäherung und unbewusster Distanzierung äußerte (vgl. ebd.). Mit Blick auf das spezifische Sujet der nationalsozialistischen Vergangenheit und ihrer Verwobenheit mit der Familiengeschichte macht Cifre Wibrow eine Annäherung in jüngeren Generationenromanen aus.

Zugleich ist festzustellen, dass sich die Räume von Erinnerung in der jüngeren deutschsprachigen Literatur deutlich öffnen, neuere Generationenromane zeigen die Verwobenheit der deutschsprachigen Länder mit anderen Weltregionen, eröffnen mit ihren verhandelten Sujets kontinentale und globale Perspektiven des Erinnerns. Der 2019 mit dem Deutschen Buchpreis ausgezeichnete Roman *Herkunft* von Saša Stanišić zeichnet über drei Generationen die Familiengeschichte des im Verlauf des Bosnienkrieges nach Deutschland geflüchteten Protagonisten nach und thematisiert mehrfach deutlich die Brüchigkeit der Erinnerung. Die Unzuverlässigkeit der eigenen Erinnerung wie insbesondere jene von Familienmitgliedern wird auch in Sasha Salzmanns *Außer sich* verhandelt (vgl. VÖLKELE 2020: 42). Zentral ist hier ebenfalls eine Migration in den 1990er Jahren, sie unterscheidet sich jedoch wesentlich: Der Roman erlaubt einen Blick auf die Geschichte der sogenannten jüdischen Kontingentflüchtlinge, zeigt Wünsche der Eingewanderten, wie er auch das Begehren des deutschen Staates offenlegt. Der Roman eröffnet darüber hinaus queere Perspektiven und reflektiert die Marginalisierung von Queerness im Erinnern.

Auch in der brasilianischen Literatur ist Erinnerungsliteratur breit in der Gegenwartsliteratur vertreten. Häufig behandelte Thematik ist die Militärdiktatur, zahlreiche Romane widmen sich ihr: So beispielsweise *Azul-corvo* [Rabe blau] von Adriana Lisboa (2010). Hier begibt sich ein Jugendlicher nach dem Verlust der Mutter auf die Suche nach dem Vater in die Vereinigten Staaten, wo er einen überlebenden Kämpfer der kommunistischen Untergrundbewegung *Guerrilha de Araguaia* trifft – eine Organisation, deren Existenz vom offiziellen Brasilien

negiert wurde. Im Roman verweben sich die Erfahrungen der Militärdiktatur mit Exil und dem durch die Begegnung scheiternden Versuch, Erinnerungen auszulöschen.

Häufig werden auch Migrationen und die damit verbundenen Erfahrungen in Generationenromanen thematisiert. So beispielsweise in *O sol se põe em São Paulo* (2007, dt. 2009: In São Paulo geht die Sonne unter) von Bernardo Carvalho, in dem sich ein nipo-brasilianischer autodiegetischer Erzähler mit seinem Schuldgefühl beschäftigt. Der Roman überschreitet räumliche und zeitliche Grenzen, plötzlich findet sich der Protagonist in Japan wieder und schließlich in der Zeit des Zweiten Weltkriegs, in der sich eine verflochtene Geschichte von zwei Identitätsdiebstählen und damit zusammenhängender Morde entspannt – sie sind Ursache des unbestimmten Schuldgefühls des Erzählers.

4.2.1 *Vorläufer in der deutschsprachigen und der brasilianischen Literatur*

Sowohl in der deutschsprachigen als auch in der brasilianischen Literatur gibt es in gewisser Weise Vorläufer für die deutsch-brasilianische Erinnerungsliteratur, wobei die Werke eben nicht unbedingt auf Textebene einen (zeitlichen) Abstand zu ihrem Gegenstand haben, sondern diesen in der Textgegenwart verhandeln. So erinnern sie zwar heutige Leser*innen an die deutschsprachige Einwanderung oder an Deutschsprachige in Brasilien, allerdings ist dies keine Intention des Textes.

Wenngleich die Erinnerung an die Einwanderung(en) insbesondere in der Gegenwartsliteratur gehäuft aufgegriffen wird, gibt es auch frühe Beispiele von Texten, die sich aus verschiedenen Perspektiven dem Themenkomplex annähern. Ein solcher Text ist *Canaã* [Kanaan] von Graça Aranha, dessen Werke bis heute nicht ins Deutsche übertragen wurden. Der 1902 erschienene Roman handelt von den Schwierigkeiten, denen zwei deutsche Einwanderer, Lentz und Milkau, im heutigen Bundesstaat Espírito Santo nördlich von Rio de Janeiro ausgesetzt sind. Die Protagonisten werden dabei deutlich antagonistisch gezeichnet und repräsentieren zwei verschiedene Modi des Einwanderer-Daseins. Milkau ist offen, an seiner neuen Umgebung interessiert, versucht mit den Einheimischen in Kontakt zu treten, sich anzupassen und seine Möglichkeiten zu nutzen. Für ihn ist Brasilien das Land, in dem Milch und Honig fließen, ein Kanaan. Lentz ist dagegen eine Person, die sich nicht auf die neue Kultur und die Menschen einlassen kann und will. Er vermeidet den Kontakt zur einheimischen Bevölkerung und sucht eher nach ‚Landsleuten‘. Dabei spielen auch seine Überzeugung von ‚weißer Überlegenheit‘ eine Rolle, die damals verstärkt aufkommenden Rassendiskurse schreiben sich in die Diskussionen der Freunde Milkau und Lentz ein.

Auch in Mário de Andrades Roman *Amar, Verbo Intransitivo* (1927)²⁵ kommt es zu einer Begegnung mit einer Einwanderin, allerdings im urbanen São Paulo der 1920er Jahre. Elza, eine 35-jährige Hamburgerin, wird von einer reichen Bürgerfamilie angeheuert, um den adoleszenten Sohn Carlos die Liebe zu lehren. Dabei geht es um die Aktivität des Liebens an und für sich, was bereits im Titel angedeutet wird, denn eigentlich ist das portugiesische Verb *amar*, wie seine deutsche Entsprechung *lieben*, ein transitives Verb, das ein Objekt verlangt. Deutsch wird im Roman zur Sprache der Liebe und Elza verwandelt sich in ‚Fräulein‘. Die Funktion des Deutschen als Liebessprache ergibt sich nach ALVES-BEZERRA (65f.) aus der Kombination amourös-sexuellen und sprachlichen Lernens, wie aus der Möglichkeit des Geheimen, was mit der Fremdsprache einhergeht. Elzas Ziel ist es zunächst, die Liebe zu lehren, nicht den Sex, was Carlos’ Vater im Sinn hat – aber auch diese Aufgabe nimmt sie mit ‚deutscher Ernsthaftigkeit‘ an. Sie steht mit ihren Werten für die ‚einfachen‘ Deutschen, ihre Überzeugung ist es, dass es Ziel der Frau sein muss, zu heiraten und so viele Kinder zu bekommen, wie die Natur ihr schenkt. Sie mag Schiller und Goethe, aber mit dem Expressionismus kann sie nichts anfangen. Sie wird als kühl, teilweise unnahbar und auch autoritär beschrieben, aber in erster Linie ist sie, insbesondere nach den Erfahrungen des Ersten Weltkrieges, anpassungsfähig:

Culpa de um, culpa de outro, tornaram a vida insuportável na Alemanha. Mesmo antes de 14 a existência arrastava difícil lá, Fräulein se adaptou. Veio pro Brasil, Rio de Janeiro. Depois Curitiba onde não teve o que fazer. Rio de Janeiro. São Paulo. Agora tinha que viver com os Sousa Costas. Se adaptou. – ...der Vater... die Mutter... Wie geht es Ihnen? ... A pátria em alemão é neutro: das Vaterland. Será! Vejo Sarajevo apenas como bandeira. Nas pregas dela brisam... etc. (ANDRADE 1987: 61)

Die Schuld des einen, die Schuld des anderen machten das Leben in Deutschland unerträglich. Schon vor 14 war die Existenz dort schwer, Fräulein passte sich an. Sie kam nach Brasilien, Rio de Janeiro. Dann Curitiba, wo es nichts zu tun gab. Rio de Janeiro. São Paulo. Nun musste sie bei den Sousa Costas’ leben. Angepasst. – ...der Vater... die Mutter... Wie geht es Ihnen? ... Vaterland ist im Deutschen neutral: *das Vaterland*. So kommt’s! Ich sehe Sarajevo nur als Flagge. In ihren Falten weht eine Brise... usw.

Der Roman war in Brasilien sehr erfolgreich, zugleich aber auch ein Skandal, weil er die Doppelmoral des brasilianischen Großbürgertums vorführte. Sein Erfolg

²⁵ Der Roman erschien 2017 erstmals in einer deutschen Übersetzung als *Senhorita Elsa. Die Schule der Liebe* – die Übersetzung von Johanna von Koppenfels wurde dabei nicht aus dem portugiesischsprachigen Original vorgenommen, sondern aus dem Englischen.

beruht jedoch auch insbesondere auf der verwendeten Sprache, die sich nicht mehr den überkommenen Vorstellungen literarischer Sprache unterwarf, sondern frei Kolloquialismen aufnahm. Mário de Andrade war Teil des *Movimento Antropófago* (vgl. Kapitel 4.3) und wird der Brasilianischen Moderne zugerechnet.

Am Übergang zur deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur befindet sich *Um rio imita o Reno* [Ein Fluss ahmt den Rhein nach] von Clodomir Vianna Moog. Im 1939 erschienenen und 1940 mit dem Literaturpreis *Prêmio Graça Aranha* ausgezeichneten Roman kommt der Ingenieur Geraldo Tôrres aus Amazonien in die fiktive Stadt Blumental²⁶ in Südbrasilien. Zunächst fühlt er sich fremd in der Stadt:

Blumental dava-lhe a impressão de uma cidade do Reno extraviada em terra americana. [...] Sentia saudades do Brasil. (VIANNA MOOG 1939: 13)

Blumental vermittelte ihm den Eindruck einer Stadt am Rhein, die auf amerikanischen Boden verlegt worden war. [...] Er hatte Sehnsucht nach Brasilien.

Schließlich aber lebt er sich ein und übernimmt sogar Angewohnheiten seiner neuen Umgebung:

[...], aos poucos, Geraldo ia desfazendo a primeira impressão que tivera da cidade. Começava a aceitar Blumental com boa vontade. [...] Levantava cedo, tomava o seu café com leite, comia às pressas uma fatia de pão preto com Schmier²⁷ ou manteiga, juntamente com fatias de queijo e salame da colônia, à maneira da terra, [...] (VIANNA MOOG 1939: 17)

Allmählich löste sich Geraldo vom ersten Eindruck, den er von der Stadt hatte. Er begann Blumental bereitwillig zu akzeptieren. [...]. Er stand früh auf, trank seinen Kaffee mit Milch, aß hastig eine Scheibe Schwarzbrot mit Schmier oder Butter, dazu Käsescheiben und Salami aus der Kolonie, nach Art des Landes, [...]

Geraldo beginnt eine Beziehung mit der Deutsch-Brasilianerin Lore Wolff, was von deren Familie aus rassistischen Gründen abgelehnt wird, weshalb das Paar

²⁶ Zwar ist die Namensähnlichkeit zu Blumenau auffällig, Martin Norberto DREHER (2006: 5) zeigt jedoch, dass sich Vianna Moog von seiner Geburtsstadt São Leopoldo im südlichsten Bundesstaat Rio Grande de Sul inspirieren ließ, da im Roman Institutionen und Besonderheiten genannt werden, die dort zu finden sind.

²⁷ *Schmier* ist eine im Deutschen Brasiliens übliche Bezeichnung für verschiedene Konfitüren, Gelees und Pasten und heute auch im brasilianischen Portugiesisch als *chimia* durchaus gebräuchlich.

sich im Geheimen weiter trifft. Nach Entdeckung durch die Familie setzt diese alle Hebel in Bewegung, damit Geraldo nach Rio de Janeiro versetzt wird.

Estranho destino o seu, pensou tristemente. Do Amazonas, onde todos o queriam, ele fugira. De Blumental, onde queria ficar, tinha sido expulso. (VIANNA MOOG 1939: 219)

Seltsames Schicksal, dachte er sich traurig. Aus Amazonien, wo alle ihn wollten, war er geflohen. Aus Blumental, wo er bleiben wollte, hatte man ihn ausgewiesen.

Vianna Moog nimmt in seinem Roman zeitgenössische Diskurse des *Estado Novo* auf, indem die deutschen Siedlungen als Gefahr gezeichnet werden, die der nationalsozialistischen Ideologie anhängen und eine Abspaltung Südbrasilien planen. In dieser Weise kann der Roman auch der engagierten Literatur zugerechnet werden, da er die Notwendigkeit der *campanha de nacionalização* unterstreicht. Verstärkend wirkt hier die persönliche Liebesgeschichte des Protagonisten Geraldo, der, trotzdem er sich auf die Gesellschaft Blumentals einlässt, nicht akzeptiert wird. Der Roman gehört bis heute zur Schullektüre Brasilien, wird aber inzwischen differenzierter betrachtet.²⁸

Auch in der deutschsprachigen Literatur wurde die Thematik der Brasilienauswanderung aufgenommen. Ein sehr frühes Beispiel ist Amalia Schoppes *Die Auswanderer nach Brasilien oder: die Hütte am Gigitonbonha*, das 1828 erschien, gerade einmal vier Jahre nach dem ‚offiziellen‘ Beginn der deutschsprachigen Einwanderung nach Brasilien (vgl. Kapitel 3). Das Buch ist an Jugendliche und ältere Kinder gerichtet – auf dem Bucheinband ist unterhalb des Titels vermerkt, dass es sich um „[e]ine Erzählung für die geliebte Jugend“ handelt. Die pädagogische Absicht ist bereits mit der direkten Ansprache erkennbar, mit der die Erzählung beginnt: „Ihr habt gewiß schon davon gehört, meine theuren, geliebten Kinder, daß aus dem mit Menschen überfüllten Europa, [...] Leute nach anderen Welttheilen, namentlich aber nach Amerika, auswandern [...]“ (SCHOPPE 1828: 1). Familie Riemann aus dem Königreich Württemberg, die durch die Tode der Mutter und eines Schwiegersohns bereits dezimiert ist, leidet unter wirtschaftlicher Prekarität. Als der tiefgläubige Vater auf dem Weg von der Kirche nach Hause ist, begegnet ihm eine Gruppe, „die das jetzt überall verbreitete Volkslied sangen: ‚Brasilien ist nicht weit von hier‘“ (SCHOPPE 1828: 7). Zuhause schlägt

²⁸ Auch zur Erscheinungszeit wurde der Roman neben seiner begeisterten Aufnahme durch die Anhängerschaft des *Estado Novo* durchaus kontrovers diskutiert. So entwarf Bayard de Toledo Mércio mit *Longe do Reno* [Fern des Rheins] einen Gegenentwurf zu *Um rio imita o Reno*, der im Untertitel sogar führt, dass er eine Antwort auf das Buch Vianna Moogs sei. Auch dieses Buch verortet sich in der Ideologie des *Estado Novo*, jedoch mit der Betonung auf der ‚Harmonie der Rassen‘, die auch propagiert wurde.

er seinen Kindern vor, es der Gruppe gleichzutun, alles zu verkaufen, die Schulden auszulösen und mit dem Rest nach Brasilien zu gehen. Der Vorschlag wird angenommen und im Hafen soll der Sohn mit dem Geld die Überfahrt erwerben. Die Familie hat keine Kenntnis davon, dass Conrad für die Überfahrt einen Vertrag unterschrieb, in dem er erlaubt, dass der Kapitän ihn in Brasilien als Sklaven verkaufen kann, da das Geld sonst nicht zur Überfahrt reicht. Sie erfahren davon mit Entsetzen nach der Ankunft als Conrad auf dem Sklavenmarkt verkauft wird: „Ich erspare Euch, meine geliebten, gefühlvollen Leser, die Szenen, die nun erfolgten. Menschen wurden hier von Menschen wie das Vieh befühlt, untersucht, gekauft und verkauft.“ (SCHOPPE: 37). Auch die Erwartungen der versprochenen Starthilfe erfüllen sich nicht, zwar erhält die Familie ein Stück Land, jedoch keinerlei Werkzeuge. Auf dem Markt in der Stadt lernt der Vater den in Diensten des brasilianischen Militärs stehenden deutschen Soldaten Claus kennen, der ihm beim Verhandeln durch seine Portugiesischkenntnisse behilflich ist und mit dem er sich anfreundet. Claus schenkt ihm schließlich einen von einem Sklaven aus der Mine geschmuggelten Diamanten, mit dem er seinen Sohn freikaufen soll, doch Vater Riemann möchte ehrlich bleiben und den Stein der „rechten Behörde“ zurückgeben (SCHOPPE 1828: 110). So kommt es schließlich durch sein Verhalten sogar zu einer Begegnung mit Kaiserin Leopoldine, die dafür sorgt, dass Conrad freigelassen wird und dem Soldaten ein Stück Land neben Vater Riemann gibt (SCHOPPE: 129–131). Neben dem zweifellos märchenhaften Ausgang ist an der Erzählung Schoppes bemerkenswert, dass sich die Probleme des Protagonisten nur mit Landsleuten lösen lassen (vgl. auch NEUMANN: 2006: 36). Besonders hervorstechend ist die Auseinandersetzung mit Menschenrechten und der Sklaverei;²⁹ insgesamt in der Erzählung, wobei Schoppe dies oft mit dem Lob der deutschen Tugenden verbindet (vgl. KATHÖFER 2014: 61). Im Prinzip tritt Brasilien selbst gar nicht hervor, sondern ausschließlich das von Portugal eingeführte Kolonialsystem mit seinem oft brutalen Beamtenapparat, das im Kontrast zum biedermeierlichen geschaffenen Heim der Deutschen steht, das im Text ausführlich beschrieben wird.

²⁹ Anzumerken ist, dass ein Verkauf Conrads als Sklave nach der damaligen brasilianischen Rechtslage nicht legal gewesen wäre (vgl. CORTEZ 2003: 114), es gab jedoch die Situation, dass Eingewanderte für die Plantagenarbeit angeheuert wurden und unter unwürdigen Bedingungen leben mussten (vgl. Kapitel 3.4). Für Schoppe ergibt sich über Conrads Sklavenszeit in der Freundschaft mit einem Schwarzen Sklaven schließt, die Möglichkeit ihrem Publikum die Thematik näher zu bringen.

Die Thematik von Deutschen als Sklaven prägte auch andere Publikationen wie etwa Marie von Roskowskas *Deutsche Sklaven oder Colonisten in Brasilien. Erzählung für die Jugend und das Volk* von 1862 oder den 1937 erschienenen Roman *Der Auswanderer* von Georg Reifschneider.

In den Romanen der Kinderbuchreihe *Nesthäkchen* von Else Ury, die zu den sogenannten Backfischromanen gezählt werden, vermietet die Mutter der Protagonistin Annemarie im Band 8 *Nesthäkchens Jüngste* (1924) ein Zimmer an das brasilianische Geschwisterpaar Milton und Margarida Tavares, das nach Berlin gekommen ist. Ihre Tochter Ursel verliebt sich in den musikalisch begabten Milton, die Kommunikation läuft gebrochen und mit Französisch. Ursel und Milton heiraten schließlich und gehen nach Brasilien, wo Ursel die Zwillinge Anita und Marietta bekommt und später den Sohn Juan/Hans. Die brasilianisch-deutsche Familie steht im Mittelpunkt des 9. Bandes *Nesthäkchens Enkel* (1924). Mit einem Zeitsprung von 16 Jahren zum nächsten Band stehen nun vor allem die jugendlichen Zwillinge im Zentrum des Romans. Die Zwillinge, selbst Angehörige der Oberschicht, kommen mit den teilweise elenden Bedingungen in Berührung, unter denen deutsche und italienische Einwander*innen leben. Marietta findet beim Herumstreunen auf einer Fazenda die kleine Lotta, deren Mutter, eine deutsche Einwanderin, in einer Lehmhütte im Sterben liegt. Sie nimmt sich des Mädchens an und nimmt es mit auf den Deutschlandbesuch, um seine Großeltern zu finden.

4.2.2 Die Erweiterung des Fokus der deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur

Den literarischen Werken, die hier unter dem Knotenpunkt deutsch-brasilianische Erinnerungsliteratur gefasst und betrachtet werden, ist gemein, dass sie von den Nationalphilologien, also der deutschen, österreichischen, brasilianischen Literatur als zugehörig gefasst werden oder – mit geweitetem Blick – der deutschsprachigen bzw. der portugiesischsprachigen Literatur. Tatsächlich soll deutsch-brasilianische Erinnerungsliteratur keineswegs eine sich dezidiert von der deutschen oder brasilianischen Literatur abgrenzende Literatur bezeichnen, sondern vielmehr ein Schlaglicht auf den Prozess der Erinnerung in der Literatur bezüglich der deutschsprachigen Einwanderung nach Brasilien oder ggf. des deutschsprachigen Exils in Brasilien geworfen werden. Einzelne Texte, so etwa die deutschsprachigen Romane der deutsch-brasilianischen Schriftstellerin Edith Freyse oder die portugiesischsprachigen Texte von Raul Bopp, der ebenfalls deutscher Abstammung war, wurden in der Forschung in Bezug gesetzt zu der in dieser Arbeit als ‚brasilianische Literatur deutscher Prägung‘ bezeichneten Literatur, die vor allem durch Einwander*innen und ihre direkten Nachfahren produziert wurde. Zumeist wird den Texten ein höherer Grad an Abstraktionsvermögen, eine bessere ästhetische Qualität oder eine tiefgehende Auseinandersetzung bescheinigt. Aus dem Blick geraten jedoch oft weitere Texte, die sich ebenfalls der Thematik des Erinnerens an die Einwanderung deutschsprachiger Menschen widmen, weil – wie bereits zuvor erwähnt – die Autor*innen keine Brasilianer*innen deut-

scher Abstammung sondern Brasilianer anderer Abstammung, Deutsche oder Österreicher*innen sind.

Insbesondere ab den 1970er Jahren erschienen, vor allem auf dem brasilianischen Buchmarkt, Romane, die sich der Thematik der deutschsprachigen Einwanderung und Deutsch-Brasilianer*innen mehr oder weniger widmen. In der deutschsprachigen Literatur ist die Thematik weniger frequent, jedoch ab den 1980er regelmäßig zu finden. In beiden Sprachen traten vor allem ab den 1990er Jahren auch vermehrt Texte hinzu, die das deutschsprachige Exil thematisieren. Im Folgenden sollen einige solcher Romane kurz vorgestellt werden.

1982 erschien *Brasilianische Sinfonie* von Edith Freyse mit einigem Erfolg auf dem deutschsprachigen Buchmarkt und wurde später durch *Das Geheimnis der Campos* (1984) und *Pionier am Paraná – Brasilianische Sinfonie II* (1985) zu einer Trilogie erweitert. Freyse beschreibt die Integration einer deutschen Familie in ihre neue Umwelt. Valburga HUBER (2013) hebt hervor, dass der Roman keinerlei Pathos gegenüber der Sprache oder Herkunft enthält. Der erste Roman zeigt die Familie Krahte von der Einwanderergeneration bis zur dritten Generation und bietet alternative Blickwinkel auf die deutschsprachige Einwanderung. Während die erste Generation in einer abgelegenen Siedlung eine Landwirtschaft aufbaut, begibt sich bereits die zweite in die urbanen Zentren und baut eine Handelsdynastie in Südbrasilien auf. Die dritte Generation wiederum, wendet sich vom Materialismus der zweiten ab und sucht für sich neue Wege. Wie im Titel *Brasilianische Sinfonie* ersichtlich, wird ein Zusammenklingen beabsichtigt, dieses Zusammenklingen bezieht sich auf Brasilien und die brasilianische Gesellschaft, in die die Familie eingebettet ist.

Der Roman *Der Tag, an dem ich fliegen lernte* (2014) von Sabine Kremser beginnt mit dem Fenstersturz der Erzählerin Luisa als neugeborenes Baby. Ihr Leben wird durch den englischen Rugbyspieler Fergus gerettet, der sie geistesgegenwärtig auffängt. Während der Retter damit in das Leben von Luisa tritt, auch indem er in die Studierenden-Wohngemeinschaft von Luisas Vaters Paul zieht, verschwindet ihre brasilianische Mutter Aza spurlos und ohne Nachricht. Die ersten drei Kapitel sind dem Aufwachsen Luisas in der Wohngemeinschaft gewidmet und betreffen ungefähr ihre ersten sechs Lebensjahre. Am Ende des dritten Kapitels kommt heraus, dass die Mitbewohnerin Irene eine Nachricht mit einer Adresse von Aza viele Jahre nicht weitergegeben hat. Da Luisa inzwischen Fragen zu ihrer Mutter stellt und Paul die Beweggründe Azas verstehen will, damit er endlich mit ihr abschließen kann, beschließen sie, ihr nachzuspüren:

Mein Vater, der all die Jahre geglaubt hatte, meine Mutter würde den ersten Schritt machen, wusste nun, dass es an ihm lag, auf sie zuzugehen. Und das

beinhaltete auch, irgendwann nach Brasilien zu fliegen, in São Paulo ein Taxi zu nehmen und in die Almeida dos Guatás zu fahren, Nummer 60, Apartment 1024. (KREMSER 2014: 86).

Bevor Vater und Tochter nach Brasilien fliegen, verbringen sie einen Tag im oberbayerischen Hinterdingen, ein Ort, den Aza öfter erwähnt hatte, ohne dass Paul genaueres wusste. Das fünfte Kapitel handelt von dieser Verbindung, eine Schwarze Frau besucht 1993 Hinterdingen, „sprach ein weiches, singendes Deutsch und sagte, sie heiÙe Aza Stangassinger de Campos. [...] Aus Atrás das Coisas.“ (KREMSER 2014: 103). Aza findet sich in Hinterdingen gut zurecht, denn ihr brasilianischer Heimatort wurde von Hinterdinger Auswander*innen gegründet und dem alten Dorf nachempfunden. Im Roman wird die Begegnung Pauls und Luisas mit einer entfernten Verwandten Azas zum Initial des zweiten Teils des Romans, der Geschichte der Auswanderung der Hinterdinger. Markiert wird dies mit einem Wechsel der Erzählinstanz. Am Ende des 19. Jahrhunderts herrscht im Dorf Hinterdingen Landnot, die Hälfte des Ortes lebt in Armut: Als der Dorfbewohner Nepomuk in der nahen Marktstadt einen Anschlag sieht, dass in Amerika Land verschenkt werde, verbreitet sich diese Nachricht deshalb „wie ein Lauffeuer“ (KREMSER 2014: 145). Als kurze Zeit später auch noch ein Großteil des Dorfes bei einem Brand zerstört wird, entscheiden sich 73 Hinterdinger*innen nach ‚Amerika‘ auszuwandern:

Hinterdingen in Brasilien war eine Insel im grünen Meer des Atlantikdschun- gels, isoliert von den sonstigen Bewohnern des Landes, ignorant gegenüber der Sprache und den Gepflogenheiten, vom Fortschritt abgeschnitten. (KREMSER 2014: 163)

Als sich in den 1940er Jahren ein junger Bewohner des brasilianischen Hinterdingens, Ferdinand Stangassinger, vor Langeweile herauswagt aus dem Dorf und in einer brasilianischen Stadt auffällt, wird er festgenommen und in ein Internierungslager für Angehörige der Achsenmächte auf der Ilha das Flores gebracht. Im Internierungslager lernt er Portugiesisch und als er nach drei Monaten entlassen wird, bietet man ihm an, in die Armee einzutreten. Nach dem Kriegseintritt Brasiliens gelangt er mit einem Schiff nach Italien, dort desertiert er und begibt sich auf verschlungenen Wegen nach Deutschland und schließlich ins oberbayerische Hinterdingen. Dort verbringt er einige Monate und verschwindet genauso plötzlich, wie er gekommen war. Zuvor verrät er aber drei fahnenflüchtige Hinterdinger Jugendliche, die sich in einer Höhle im Wald verstecken: „Er, der zum Ungeliebtsein und zur Unzugehörigkeit Verfluchte, hatte einen Entschluss gefasst.“ (KREMSER 2014: 187f).

Der dritte Teil des Romans handelt von Suche nach Aza in Brasilien. Die Erzählerin fühlt sich sofort wohl in dem neuen Land:

Die Mischung aus Hautfarben, Häusern, Epochen und Klassen passte, das spürte ich, zu meiner ganz persönlichen Mischung, und ich fühlte mich auf wohlthuende Art unsichtbar – Gleichzeitig unerklärlicherweise dazugehörend. Diese Entdeckung fühlte sich ziemlich genau an wie die frühe Feststellung, dass Waldmeister mein Lieblingseisgeschmack war [...] (KREMSER 2014: 219)

Aza ist in São Paulo nicht auffindbar und so fahren sie in den Bundesstaat Espírito Santo, in dem der Ort Atrás das Coisas liegen soll, der jedoch offiziell Vila das Azálias heißt. Sie finden dort Aza und erfahren die Gründe für ihr Verschwinden und den Fenstersturz, die seltsam bleiben, aber von Luisa und Paul akzeptiert werden. Die autodiegetische Erzählerin kommentiert:

Jede Geschichte hat mehrere Versionen. Heute weiß ich, dass die Erinnerung so viele Fassungen haben kann, wie unsere Wünsche es vorgeben – vorausgesetzt, man besitzt die nötige Vorstellungskraft. (KREMSER 2014: 259).

Der Tag, an dem ich fliegen lernte stellt einen Zyklus von Migrationen her, bei denen die Rückwander*innen, Ferdinand und Aza, jeweils scheitern. Nur die letzte ‚Rückwanderung‘, die der Erzählerin Luisa, ist glücklich geprägt, da sie keine festen Erwartungen hegt und sich deshalb vollumfänglich auf die neue Umgebung einlassen kann.

Josué Guimarães schrieb während seines Exils in Portugal *A Ferro e Fogo* [Mit Eisen und Feuer], das aus zwei Bänden, dem 1972 erschienenen *Em tempos de solidão* [In Zeiten der Einsamkeit] und dem 1975 publizierten *Em tempos de guerra* [In Zeiten des Krieges] besteht und in der Zeit des Argentinisch-Brasilianischen Krieges und der Farrapen-Revolution spielt.

Erzählt wird in *Em tempos de solidão* die Geschichte von Daniel Abrahão Schneider und seiner Familie, die unter schlechten Bedingungen in São Leopoldo leben und eine Offerte von einem anderen Deutschstämmigen, Gründling, bekommen, einen Hof in Rio Grande do Sul zu übernehmen.

Carlos Gründling ist ein wohlhabender Kaufmann, der mit feinen Waren aus Deutschland handelt und sich auch als Einwanderungsagent betätigt. Er hat gute Beziehungen zum Kaiserhaus und ist jederzeit daran interessiert, seinen Wohlstand weiter zu vergrößern. Er bietet der Familie Schneider einen Hof in der Grenzregion von Rio Grande do Sul an, auf dem er ein Warenlager hat, dass sie betreuen sollen. Zu Beginn läuft das neue Leben für die Familie gut:

Schneider fazia excursões mais distantes em busca de perdizes e de marrecões: sabia como apanhar capivara num banhado a cerca de duas léguas: aprendera a evaporar água do mar, trazida em pipas, para com o sal preparar o charque. Já colhia mandioca, batata e cebola, que a terra solta era especial para isso; a mesa começara a ficar mais farta e variada. (GUIMARÃES 1972: 32)

Schneider unternahm weiter entfernte Streifzüge auf der Suche nach Rebhühnern und Krickenten: Er wusste, wie man Capybaras in einem etwa zwei Meilen entfernten Sumpf fängt: Er hatte gelernt, Meerwasser zu verdampfen, das er in Fässern mitgebracht hatte, um mit dem Salz Trockenfleisch zuzubereiten. Er hatte bereits Maniok, Kartoffeln und Zwiebeln geerntet, der lockere Boden war besonders gut. Der Tisch war immer reichhaltiger und abwechslungsreicher gedeckt.

Später werden sie sich gewahr, dass ihr Hof inmitten der bewaffneten Konflikte liegt, was zu Zerstörungen führt. Schlimmer noch ist aber, dass Gründlings ‚Warenlager‘ in Wahrheit ein Waffenlager ist. Als Soldaten das Anwesen durchsuchen und die Waffen finden, wollen sie Daniel Schneider töten, dieser versteckt sich in einem Brunnen, wo er mehrere Wochen bleiben wird, was ihn schließlich in den Wahnsinn treibt. Catarina wird verhaftet und ist Opfer körperlicher und sexualisierter Gewalt. Diese Ereignisse lassen Catarina die Rolle des Familienoberhauptes übernehmen, sie führt die Familie zurück nach São Leopoldo, wo ihr Mann im Handwerk tätig wird. Die Traumata begleiten beide, Daniel baut eine Falltür ein, unter der er die Nächte verbringt. Catarina verfolgt das Ziel der Rache, sie will Gründling für seinen Verrat töten. Als sie jedoch sieht, dass seine Frau gestorben ist, lässt sie von diesem Plan ab, da er nun auch leidet:

– Não esperava que a senhora viesse, não sei como agradecer.

Estava magro, olhos vermelhos e inchados, encurvado. Catarina desceu, empurrou para debaixo da almofada do assento o pedaço de cano da espingarda que se deixava entrever. Caminhou até Gründling; ele sem Sofia, ela sem o seu velho ódio. Os dois em solidão. Catarina seguiu ao lado dele, sem uma palavra, olhando duro para a frente, com medo de chorar. (GUIMARÃES 1972: 237)

– Ich hätte nicht gedacht, dass Sie kommen. Ich weiß nicht, wie ich Ihnen danken soll.

Er war dünn, mit roten und geschwollenen Augen, gebückt. Caterina stieg aus und schob den sichtbaren Teil der Schrotflinte unter das Sitzkissen. Sie lief zu Gründling. Er ohne Sofia. Sie ohne ihren alten Hass. Beide in Einsamkeit. Catarina lief an seiner Seite, ohne ein Wort, starr geradeausblickend mit der Angst weinen zu müssen.

Der Roman liefert einen Einblick in die Umstände der ersten Einwander*innen, aufschlussreich sind zwei gegenläufige Gemeinschaftsaspekte, die sich im Roman abzeichnen. So zeigt der Roman die Abhängigkeit der nur Deutsch sprechenden Schneiders von der Sprachgemeinschaft. Sie vertrauen Gründling, weil er auch deutscher Abstammung ist und sind für ihn dadurch leichte Beute.

Zugleich wird die familiäre Solidarität deutlich, die ein Überleben unter den schwierigen Umständen überhaupt möglich macht, besonders tritt hier Catarina hervor, die im Laufe des Romans die Rolle des Familienoberhaupts übernimmt.

Im 1986 erschienenen Roman *Valsa para Bruno Stein* [Walzer für Bruno Stein] von Charles Kiefer bildet die deutschsprachige Einwanderung bzw. die Deutsch-Brasilianer*innen nicht die zentrale Thematik, sondern vielmehr einen Hintergrund, da Bruno, der Protagonist deutscher Abstammung ist. Bruno ist ein Töpfer aus dem Landesinneren von Rio Grande do Sul und wird bald seinen siebenzigsten Geburtstag begehen. Er hat sich in seine Schwiegertochter verliebt und betrachtet dies als gläubiger Protestant wie eine göttliche Prüfung. Für den Walzer hat er nichts übrig, es war die Lieblingsmusik seines Vaters, eines frustrierten Musikers, der als Schullehrer arbeitete. Der Walzer begegnet ihm immer wieder in seinen Albträumen.

Bruno ist autoritär und konservativ, insbesondere was Technik betrifft, das Fernsehen lehnt er ab, insbesondere die Telenovelas, die für ihn der Grund für den Niedergang der Gesellschaft sind – mit seiner Enkelin Verônica streitet er darüber. Seine kleine Töpferei läuft nicht gut, weil er sich auch hier dem Fortschritt verschließt.

Für seine Frau Olga hat er wenig übrig, sie hat sich ihr ganzes Leben, um ihn, den Sohn und das Haus gekümmert. Zwischen den Eheleuten besteht ein großer Bildungsabstand, sie haben sich nicht zu sagen. Obwohl die Figur Olga nur über sehr wenige Redeanteile verfügt, ist sie sehr präsent im Verlauf des Romans. Zugleich sind es auch die wenigen Äußerungen Olgas, die besonders stark die Verbindung mit der Thematik der deutschen Einwanderung aufzeigen, denn sie erfolgen oft auf Deutsch: „Mann, komm essen“ (KIEFER: 2006: 130).

Bruno Stein erinnert sich immer häufiger an seine Kindheit und Jugendzeit, an das Fachwerkhäus in dem er aufwuchs, an seine zarte Mutter, aber auch daran, wie er während des Zweiten Weltkriegs verhaftet wurde, weil die Alltagssprache seiner Frau Deutsch ist:

Recordava-se com rancor um episódio daquela época. Um desafeto, que sabia que falavam alemão na intimidade, aproximou-se da residência acompanhado de um sargento getulista, e puseram-se ambos a ouvir a conversação noturna da família. Precavido, Bruno abstinha-se de falar na língua de seus ancestrais mas Olga, porque tinha pouco contato com a língua portuguesa, e porque se recusava a crer que a lei estúpida pudesse vir a ser cumprida, incorria no erro de falá-la. No mesmo instante a casa foi invadida, o sargento de arma em punho gritando que estavam todos presos. Bruno, estarrecido ante o árbitro, não teve alternativa a não ser convencê-los de que bastava que ele, o chefe da casa, os acompanhasse à delegacia de Pau-d'Arco. (KIEFER 2006: 17f.)

Er erinnerte sich mit Groll an eine Episode dieser Zeit. Ein Feind, der wusste, dass sie zu Hause Deutsch sprachen, näherte sich mit einem Getulisten dem Haus und sie begannen, dem abendlichen Gespräch der Familie zuzuhören. Aus Vorsicht vermied es Bruno, die Sprache seiner Vorfahren zu sprechen, aber wegen Olga, die wenig Kontakt mit dem Portugiesischen hatte und weil er sich weigerte zu glauben ein so dummes Gesetz könnte jemals ausgeführt werden, beging er den Fehler sie zu sprechen. Im selben Moment drang man ins Haus ein, der Sergeant schrie mit der Waffe in der Hand, dass sie alle verhaftet seien. Bruno versuchte sie mit Entsetzen davon zu überzeugen, dass es reichen würde ihn als Hausherrn auf die Polizeistation in Pau-d'Arco zu bringen.

Solche Erinnerungen, wie auch die Tatsache, dass Bruno Goethes Faust liebt oder auch den Walzer verabscheut, wie auch sein Arbeitsethos, sind in *Valsa para Bruno Stein* eher Rahmenseetzungen, die einen gewissen Lokalkolorit erzeugen. Jedoch werden weder sein Konservatismus oder sein herrisches Verhalten direkt mit der deutschen Abstammung verbunden, vielmehr ist Bruno Stein ein Vertreter einer generell überkommenen Zeit. Die 1980er Jahre, die die Gegenwart des Romans bilden, waren eine Zeit enormer Umbrüche für Brasilien, dass sich im Übergang von der Militärdiktatur zur Demokratie befand. Zugleich kamen weltweite Bewegungen wie die 2. Welle des Feminismus verstärkt in Brasilien an. Dies findet Ausdruck in der Figur seiner Enkelin, die zwischen Verachtung und Bewunderung für ihren Großvater schwankt und selbst in Abgrenzung zu ihrer Großmutter Olga und ihrer Mutter Valéria den Kreislauf durchbrechen will, was sich im dringenden Wunsch äußert, in die Großstadt zu gehen und zu studieren. Schlussendlich findet Bruno heraus, dass Valéria sich ebenfalls von ihm angezogen fühlt und die beiden geben ihren Gefühlen und sexuellen Bedürfnissen nach, womit es zu einer Dekonstruktion der Werte kommt, was Bruno verändert. Zum Ende des Romans hört er einen Walzer aus dem Haus des Nachbarn und begibt sich ins Wohnzimmer, schaltet den Fernseher ein und schaut genussvoll das Programm.

Auch innerhalb der deutschsprachigen Literatur gibt es Beispiele für Texte, in denen die deutschsprachige Einwanderung nach Brasilien oder das deutschsprachige Exil in Brasilien nicht zentral verhandelt werden, jedoch über weite Strecken im Text präsent sind. Einer dieser Texte ist der 2021 erschienene und äußerst erfolgreiche Roman *Junge Frau, am Fenster stehend, Abendlicht, blaues Kleid* von Alena Schröder. Der Roman zeigt die Geschichte von vier Generationen von Frauen einer Familie. Vordergründig wird zunächst der Konflikt zwischen der Germanistik-Doktorandin Hannah und ihrer Großmutter Evelyn, die nicht über die Vergangenheit sprechen möchte, verhandelt. Evelyn hat einen Brief aus Israel erhalten, der das Interesse der Enkelin weckt, aber Evelyn möchte nicht darüber sprechen. Der Brief hängt mit der komplizierten Familiengeschichte zusammen, die im Roman über eine Montage zwischen Kapiteln der Gegenwart und solchen vergan-

gener Zeiten erschlossen wird, die jeweils Einblick in das Leben der Frauen in der Weimarer Republik, im nationalsozialistischen Deutschland und der alten Bundesrepublik in der Nachkriegszeit geben. Senta, die Urgroßmutter Hannahs und Mutter Evelyns lebt in den 1920er Jahren in Mecklenburg, in einer unglücklichen Ehe, aus der sie sich nur unter der Bedingung befreien kann, dass sie ihre Tochter Evelyn bei der Schwägerin Trude zurücklässt – Initial der schwierigen Mutter-Tochter-Beziehung. Während Evelyn bei Trude aufwächst, die später eine überzeugte Nationalsozialistin werden wird, geht Senta nach Berlin, wo sie die neuen Möglichkeiten für Frauen auskostet und ihren zweiten Mann Julius Goldmann, einen jüdischen Deutschen, kennenlernt. Julius Goldmann hat im Gegensatz zu seinen Eltern ein gutes Gespür für die politische Lage und beginnt bereits 1932 über Ausreisemöglichkeiten nachzudenken:

In seinem Kopf hatte Julius längst begonnen, seine Kontakte im Ausland zu sortieren. Er hatte einen alten Schulfreund in der Schweiz, einen ehemaligen Kommilitonen in Dänemark, entfernte Verwandte in Brasilien. Er hatte versucht mit seinem Vater darüber zu sprechen, aber der wollte davon nichts wissen. (SCHRÖDER 2021: 176).

Ein Verwandter aus Brasilien schreibt Julius schließlich, dass sie kommen sollen. Aber Julius zögert wegen der Eltern. Der Vater Itzig Goldmann betreibt einen Kunstsalon am Lützowplatz in Berlin, der 1937 enteignet wird. Die Eltern werden schließlich in das Konzentrationslager Treblinka deportiert und dort ermordet. Julius Goldmann und Senta flüchten nach Dänemark und später von dort nach Schweden. Zuvor näht Senta ein Vermeer-Gemälde, das sie von Julius' Vater geschenkt bekommen hat, in einen Koffer für ihre Tochter ein und informiert die Schwägerin darüber. Das wertvolle Bild ist die einzige Hilfe, die sie ihrer Tochter geben kann. 1950 kommen Julius und Senta nach Deutschland, um an der Hochzeit von Evelyn teilzunehmen und sich um die sogenannte ‚Wiedergutmachung‘ zu bemühen. Das Wiedersehen zwischen Mutter und Tochter verläuft distanziert. Als Senta Evelyn schließlich nach dem Bild fragt und klar wird, dass die Schwägerin Evelyn niemals etwas darüber gesagt, noch es ihr hat zukommen lassen, wird Senta wütend und es kommt zum Eklat zwischen Mutter und Tochter. Dies und die Erfahrungen mit dem kühl bürokratischen Umgang der Schuld in der Bundesrepublik lassen bei Senta den Entschluss reifen, dass es Zeit ist, dem Kontinent den Rücken zu zukehren:

Es war an der Zeit, dass sie hier verschwanden. Weg aus Berlin, weg aus Deutschland, und vielleicht hatte Julius recht, vielleicht würden sie wirklich einen Ozean zwischen sich und diesen Ort bringen müssen, damit es leichter wurde. In Brasilien war es warm. Ein alter Kollege vom Tageblatt hatte Julius geschrieben und ihm Mut gemacht. Eine Stelle für ihn und auch eine für

Senta würden sich finden, es gebe deutschsprachige Exilzeitungen, und falls er noch ein wenig Französisch könne, würde ihm das Portugiesisch leicht fallen. (SCHRÖDER 2021: 328)

In der Gegenwart versucht sich Hannah mit der Geschichte, nicht nur jener ihrer Familie, auseinanderzusetzen. Der Brief aus Israel stammt von einem Restitutionsinstitut; da Julius vor Senta verstarb und sonst keine Nachkommen existieren, ist der Anspruch auf die Bilder, die Itzig Goldmann im Nationalsozialismus geraubt wurden, auf ihre Großmutter und in der Folge auf sie ‚rechtmäßig‘ übergegangen. Ob dies auch richtig ist, ist eine der Fragen, die Hannah beschäftigen. Nach anfänglicher starker Abwehr lässt sich Evelyn schließlich darauf ein, mit Hannah die Familiengeschichte aufzuarbeiten, was die beiden einander wieder annähert. Nach Evelyns Tod macht sich Hannah auf den Weg, um den letzten Lebensort ihrer Urgroßmutter kennenzulernen:

[...] Hannah [würde] nach Paris fliegen, und von dort nach Rio, drei Wochen lang. Hannah befühlte das kleine Säckchen in ihrer Manteltasche, während sie in der Schlange vor dem Security-Check stand, und verfluchte sich, weil sie es nicht einfach ins Aufgabegepäck getan hatte. Hoffentlich würde man ihr keine Fragen stellen. Es war nur ein bisschen Asche, die sie in Rio auf ein Grab streuen wollte. Falls sie eines fand. (SCHRÖDER 2021: 361f.)

4.3 DEUTSCHSPRACHIGE REISELITERATUR ZU BRASILIEN

Der älteste europäische Text, der sich intensiv mit Brasilien beschäftigt, ist die *Warhaftig Historia und beschreibung eyner Landtschafft der Wilden/ Nacketen/ Grimmigen Menschfresser Leuthen* die vom nordhessischen Landsknecht Hans Staden auf Frühneuhochdeutsch um 1557 verfasst wurde und in der er seine beiden Reisen in Gebiete beschreibt, die Teil des heutigen Brasiliens sind. Der Text wirkte nachhaltig auf das Brasilienbild im deutschsprachigen Europa und darüber hinaus. Aus den wenigen anderen zeitgenössischen Veröffentlichungen zu Brasilien sticht er insbesondere durch die Positionierung des Autors heraus, der nicht der kolonialen Oberschicht angehörte und mehrmals von Indigenen³⁰ gefangen

³⁰ Namentlich von Tupinambá, einem im Küstengebiet des heutigen Bahias ansässigen Volk, das im Zuge der Kolonisation durch eingeschleppte Krankheiten und Gewaltakte stark dezimiert wurde und schließlich durch freiwillige wie unfreiwillige Vermischung fast völlig in der Kolonialbevölkerung der Küstenregion aufging (vgl. RINKE 2005: 895–899). Ihre mit anderen Völkern geteilte Sprache Tupí spielte eine große Rolle bei der Entwicklung der sogenannten *lingua geral*, einer im kolonialen Brasilien gebrauchten allgemeinen Verkehrssprache (vgl. z. B. NAVARRO: 1998).

genommen wurde und deren Leben aus dieser für ihn ungünstigen Position beschrieb, dabei jedoch fast frei von Vorurteilen blieb (vgl. BASTOS 1999: 1). Obwohl Stadens Text nicht dezidiert erwähnt wird, kann er auch als wichtiges Initial des *Movimento Antropófago* um die Malerin Tarsila do Amaral und den Schriftsteller Oswald de Andrade gelten. Letzterer war ein großer Verehrer des Schriftstellers José Bento Monteiro Lobato, der 1925 eine portugiesischsprachige Übertragung³¹ des Werks anfertigte sowie 1927 eine Adaption für Kinder *As aventuras do Hans Staden* [*Die Abenteuer Hans Stadens*], die fester Teil der Schullektüre Brasiliens wurde. BASTOS (1999: 4–5) konnte anhand von Aussagen des zur Gruppe der brasilianischen Modernist*innen gehörenden (deutschstämmigen) Schriftstellers Raul Bopp nachweisen, dass Staden kurz vor der Erstellung des für die Gruppe namensgebenden Gemäldes durch Tarsila do Amaral Thema bei einer Zusammenkunft gewesen war. Im *Manifesto Antropófago* wird ein Bezug zu einem brasilianischen Primitivismus hergestellt, der letztlich mit der Einfachheit des Staden-Textes korrespondiert. Auch Stadens Wahrnehmung von Diversität unter den Menschen steht im Einklang mit den formulierten Zielen des Manifests.

Também o estilo fluente do relato de Staden casava-se perfeitamente com os princípios modernistas de aversão ao empolado e retórico. [...] Outro traço de *modernidade* em Staden é sua compreensão da diversidade existente entre os homens, de que são mostras as peculiaridades da sociedade *outra* em que se viu subitamente jogado. (BASTOS 1999: 6–7, Herv. i. O.)

Auch der flüssige Stil des Berichtes von Staden verband sich perfekt mit den modernistischen Prinzipien, die eine Abneigung gegen das Gestelzte und Rhetorische hegten. [...] Ein weiteres Merkmal der *Moderne* in Staden ist sein Verständnis für die Vielfalt der Menschen, indem die Besonderheiten der *anderen* Gesellschaft, in die er plötzlich hineingeworfen wurde, gezeigt werden.

Die sachliche und nur selten wertende Beschreibung wird von vielen Forscher*innen betont, obwohl dennoch in der Rezeptionsgeschichte der sensationelle Teil, insbesondere die beschriebene Anthropophagie den Fokus stark bestimmte. Stadens Werk ist darüber hinaus ein deutliches Zeichen der frühen

³¹ Teilweise wird Monteiro Lobatos Ausgabe als erste portugiesischsprachige Übersetzung bezeichnet, dies ist insofern falsch, da es sich vielmehr um eine literarische Adaption des Ursprungstextes handelt, was auch bereits im Titel *Meu Cativoiro Entre os Selvagens do Brasil* [Meine Gefangenschaft unter den Wilden Brasiliens] aufgezeigt wird, der deutlich vom Original abweicht. Bereits seit 1892 existierte eine portugiesische Übersetzung von Tristão de Alencar Araripe, die jedoch auf Basis der französischsprachigen Ausgabe angefertigt wurde. Die erste Übersetzung auf Grundlage des Originaltextes erschien 1930 (Übersetzung: Alberto Löfgren und Theodoro Sampaio).

Globalisierung, an der keineswegs nur Individuen der iberischen Kolonialmächte beteiligt waren, sondern die weit in den europäischen Kontinent hineinstrahlte (vgl. ETTE 2019: 299). Staden's Schrift teilt sich in zwei Bücher, die im Grunde bereits deutlich zwei verschiedene Textsorten der Reiseliteratur zeigen, die auch später noch häufig anzutreffen sind. Beim ersten Teil steht der Erlebnischarakter der Reisen und Aufenthalte im Fokus, im zweiten Teil beschreibt Staden minuziös die Gemeinschaft der Indigenen, ihre Rituale, Regeln und Lebensgewohnheiten.

Im Grunde war er ein Völkerkundler *avant la lettre*, [...] aber mit einem sichereren Gespür für die Realität. Zog der narrative erste Teil seines Bestsellers auch die meiste Aufmerksamkeit auf sich, so verfügt der zweite, diskursiv angelegte Teil über Qualitäten, die insbesondere im 20. Jahrhundert vorzugsweise ins Zentrum der (disziplinären) Auseinandersetzungen um Hans Staden rückten. (ETTE 2019: 300)

Reiseliteratur ist in der Forschung nicht einheitlich definiert und nur schwer zu fassen, die einschlägigen Lexika definieren sie zumeist als „Oberbegriff für Darstellungen tatsächlicher oder fiktionaler Reisen“ (LITERATURWISSENSCHAFTLICHES LEXIKON 2006: 336). Darunter werden sowohl Sachtexte wie Handbücher, Reiseführer und Beschreibungen wissenschaftlicher Expeditionen gefasst als auch dezidiert literarische Texte wie Reiseromane und -erzählungen, -berichte. Oftmals ergeben sich auch Mischformen und sogar die Exilliteratur wird darunter gefasst (vgl. a. a. O. 338). Die Definition des SACHWÖRTERBUCHS DER LITERATUR (2001) findet sich im Einklang mit der oben genannten, definiert aber einige Untergruppen genauer. Im METZLER LEXIKON LITERATUR (2008: 640) wird dagegen ‚Reiseliteratur‘ nicht ausgewiesen, es bietet jedoch Einträge zu Untergruppen, wie dem Reisebericht, der sich einerseits klar von rein fiktionalen Textsorten wie dem Reiseroman abgrenze, aber auch von „Hilfsmitteln wie Reiseführern und -handbüchern“.

Deutlich wird hier, dass unter Reiseliteratur eine vielfältige Fülle an Texten zu verstehen ist. Auch in Bezug auf Brasilien sind bis in die Gegenwart unzählige Publikationen erschienen, die sich unter diesem Oberbegriff fassen lassen. In Bezug auf die in dieser Arbeit vorgestellten Literaturen kann ergänzt werden, dass die deutschsprachige Reiseliteratur zu Brasilien im Gegensatz zur brasilianischen Literatur deutscher Prägung in aller Regel für ein anderes Lesepublikum geschrieben ist, sie wendet sich nicht an ein lokales Publikum in Brasilien, sondern an ein Lesepublikum im deutschsprachigen Europa.

Brasilien war seit Staden bis in die Gegenwart immer wieder Gegenstand vielfältiger deutschsprachiger Reiseliteratur. Es lassen sich einige Cluster von Texten herauskristallisieren, von denen zwei im Folgenden dargestellt werden, ohne jedoch einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.

4.3.1 Forschungs Expeditionen im 19. Jahrhundert

Im Zuge der Verlegung des portugiesischen Hofes nach Brasilien (vgl. Kapitel 3) wurden auch die Häfen für Besuche (und Einwanderung) von Menschen aus Handel und Wissenschaft geöffnet. 1817 reisten auf Geheiß der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu München die beiden Naturforscher Johann von Spix und Carl von Martius nach Brasilien ein und schlossen sich formal der Österreichischen Brasilien-Expedition an. Da sie sich nicht mit ihren Kollegen einigen konnten, trennten sie sich und begannen ihre Forschungsreise im Südosten des Landes über 10000 Kilometer bis ins Amazonasgebiet. Sie legten eine enorme Sammlung aus Flora und Fauna, wie auch Alltags- und Kunstgegenständen der Indigenen an, die sie nach Europa verschickten (vgl. BOLLE/LISBOA 2018: 3, auch ZIMMER 2019: 59).

Von der Romantik geprägt, waren die beiden Deutschen aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Auffassung, die Beobachtung und das tiefste Verständnis der Natur hinge nicht allein von ihrer Systematisierung ab, sondern auch vom Gefühl. Von Goethe inspiriert, verknüpften sie Wissenschaft und Dichtung und lehnten eine mechanistische Interpretation der Natur ab. (vgl. BOLLE/LISBOA 2018: 4).

LISBOA (2000: 268–269) sieht im verstärkten Interesse an Brasilien und der Entsendung von Wissenschaftlern aus verschiedenen Ländern Europas auch ein koloniales und marktorientiertes Interesse. Die deutschsprachigen Länder Europas gehörten dabei zu jener Gruppe Staaten, deren Nationenbildung noch nicht abgeschlossen war und die deshalb keine direkte Exploration betreiben konnten, weshalb sie die wissenschaftliche Erforschung fokussierten, diese ist aber nicht mit einem epistemologischen Bestreben zu verwechseln. Vielmehr konnte anhand der thematisch vielfältigen Berichte das soziale, wirtschaftliche und auf die Natur bezogene Potenzial des Landes bewertet werden. Neue Märkte sollten so erobert, erweitert und erschlossen werden.

Die insgesamt 30 Monate dauernde Expedition der beiden Forscher kam 1821 zu ihrem Abschluss. Nach der Rückkehr nach Bayern begannen sie, ihre umfangreichen Notizen in Berichte zu übersetzen. Da Spix 1826 verstarb, kam diese Aufgabe vor allem Martius zu. BIES (2014: 69) führt aus, dass Martius sich am Prinzip der „Doppelten Darstellung“ orientiert hat.

Neben der baldigen Publikation von botanischen Abhandlungen publizierte er zwischen 1923 und 1931 drei Bände der *Reise nach Brasilien* (den ersten Band noch mit Spix). Die Besonderheit der Bände liegt in der Verbindung teilweiser literarischer Sprache mit Wissensvermittlung.

Es gibt fast kein Gebiet, über das er nicht geschrieben hätte: über Sitten und Gebräuche in Stadt und Land, Ernährung und Krankheiten, Handel

und Landwirtschaft, vor allem aber über Geologie und Geografie, auch über das Klima und die lästigen Parasiten, über die schon vor dem Untergang stehenden Indianerstämme, endlich über Fauna und Flora, deren allmähliche Veränderung durch den Menschen er bereits bemerkte. (WESCHE 2019: 45–46)

Die Berichte waren Grundlagenforschung für verschiedenste Disziplinen. Aus heutiger Sicht unangenehm auffällig ist, dass die Kategorisierungen nicht nur für Pflanzen und Tiere, sondern auch für Menschen Anwendung fanden. Die sich im damaligen wissenschaftlichen Diskurs wirkmächtig verbreitende Theorie verschiedener Menschenrassen hatte auch in ihm einen Anhänger gefunden, die rassistischen Beschreibungen erfolgen teilweise in einer Art Plauderton und mit persönlichen Bewertungen:

Schon die weissere Gesichtsfarbe zeichnet sie vor ihren Nachbarn aus; noch mehr aber der feinere Gliederbau und eine der americanischen Raçe gemeinlich fehlende Grösse und Ebenmässigkeit. Die gegen andere Indianer dünneren Extremitäten, der längere Hals, die stärker hervortretenden Schlüsselbeine, die zwar mit fleischiger Musculatur versehene aber schmalere Brust, der schlankere, minder gewölbt hervortretende Unterleib, die schmalere Hüften – Alles erinnert vielmehr an eine caucasische Bildung. Auch die Gesichtszüge sind ausgezeichnet, bisweilen sogar schön zu nennen. (MARTIUS/SPIX 1966: 1204)

Der eigentliche Reisebericht der beiden Forscher war Ausgangspunkt für zahlreiche Adaptionen literarischer Form. Martius selbst schrieb einen Roman, in dem er einen deutschen Arzt von Pará auf eine Reise in den Amazonas unternehmen lässt. Das Manuskript ist auf 1831 datiert, weshalb der Roman bei seiner posthumen Veröffentlichung 1992 im Vorwort des Herausgebers Erwin T. Rosenthal als erster Brasilienroman der Welt bezeichnet wurde (vgl. BIES 2014: 73). Neben dem hauptsächlichen Erzählstrang, der die Reise erfasst, wird auch die Entwicklung des Protagonisten Hartoman beschrieben, der unter anderem sein Bild von den Indigenen (negativ) verändert. Konstant erfolgt eine Gegenüberstellung zwischen Zivilisation (Alte Welt) und Natur (Brasilien) (vgl. a. a. O.: 74). Aufschlussreich ist, dass der Protagonist eine weitere Wandlung erfährt und versucht, seinen eurozentrischen Blick abzulegen:

Hartoman macht eine doppelte Differenz Erfahrung: hier die Andersartigkeit der Indianer, abweichend von den europäischen Klischees und doch beeindruckend in ihrer Menschlichkeit; dort die Auslöschung dieser Andersartigkeit durch die Kolonisation und ihre Folgen. (KIENING 2006: 266)

4.3.2 Frauen erobern die Welt

Neben den zahlreichen Texten männlicher Autorschaft treten im ausgehenden 19. Jahrhundert auch solche von gebildeten Frauen hervor, die, oftmals allein reisend, ihre Erlebnisse literarisch verarbeiteten.

Die erste und wahrscheinlich eindrucksvollste ist die Wienerin Ida Pfeiffer, die als erste Frau überhaupt eine Weltreise unternahm. Bereits in jungen Jahren hatte sie selbst verschiedenste Reiseberichte gelesen und eine Faszination für das Reisen entwickelt. Diese waren ein Fluchtpunkt für Pfeiffer, die wie ETTE (2019: 511f.) ausführt, von ihrem Vater die gleiche Erziehung wie ihre fünf Brüder genoss und sich bevorzugt auch wie ein Junge kleidete. Nachdem der Vater 1806 verstorben war, setzte die Mutter eine ‚weibliche‘ Erziehung für sie durch. Freiheit erlangte sie erst wieder nach dem Tod ihres Mannes mit Mitte vierzig, von nun an begann sie regelmäßig zu reisen und darüber zu schreiben. Der Erfolg ihrer Schriften erlaubte es ihr, weitere Reisen zu unternehmen. Im Vorwort ihres Buchs *Eine Frauenfahrt um die Welt* (1850) positioniert sie sich als einfache Reisende, die weder Anspruch auf eine wissenschaftliche Abhandlung noch auf ‚hohe Literatur‘ erhebt:

Ich vermag nur schmucklos das zu erzählen, was mir begegnet, was ich gesehen, und will ich etwas beurtheilen, so kann ich es blos von dem Standpuncte einfacher Anschauung aus. (PFEIFFER 1850: 5)

KATHÖFER (2007: 110) zeigt auf, dass genau durch diese Zurücknahme eine Autorität erzeugt wird, die sie als besonders neutrale Beobachterin ausweist, dass aber ebenjene Neutralität kaum bei den Berichten über ihren ersten dreimonatigen Aufenthalt zum Ausdruck kommt. Pfeiffer nimmt hier implizit Bezug auf die Brasilien-Euphorie, die zu diesem Zeitpunkt herrschte, bestätigt die „Üppigkeit der Natur“ und den „immerwährenden Frühling“ um dann zugleich deutlich einzuschränken „doch möge ja keiner glauben, daß hier auch alles schön, alles gut sei, daß es nichts gebe, was vielleicht den Zauber des ersten Eindrucke schwächen könnte“ (PFEIFFER 1850: 27).

Auch die Beschreibung der Bewohner*innen des Landes ist wenig schmeichelhaft und wie KATHÖFER (2007: 111) anmerkt, ebenfalls im Kontext der Brasilienauswanderung zu sehen, wenn Pfeiffer die (weißen) Bewohner*innen des Landes mit Europäer*innen vergleicht:

Im Ganzen scheinen jene von den Europäischen wenig abzuweichen, denn die jetzigen Besitzer des Landes stammen ja von Portugal her, und so könnte man füglich die Brasilianer in das Amerikanische übersetzte Europäer nennen. Daß durch diese Uebersetzung manche Eigenschaften verloren gegangen, andere wieder hervorgetreten sind, ist wohl natürlich. Am stärksten tritt bei dem amerikanisch gewordenen Europäer die Sucht nach Geld hervor, die

zur Leidenschaft wird und oft den furchtsamsten Weißen zum Helden macht.
(PFEIFFER 1850: 29)

Besonders vollumfänglich wird ihre Position als weiße Europäerin in den bewertenden Äußerungen über nicht-weiße Bewohner*innen Brasiliens deutlich, wie sich an einer ausführlichen Beschreibung einer Familie gemischter Abstammung zeigt,

die meine ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nahm. Die Frau, eine ziemlich beleibte Schönheit von einigen dreißig Jahren, war geputzt wie es bei uns nur eine Dame von sehr verdorbenen Geschmache sein kann, – all ihre Kostbarkeiten trug sie an sich. Wo sich von den Juwelen und Gold nur immer etwas anbringen ließ, war es auch geschehen. Ein Kleid von schwerem Seidenstoff und ein ächter Shawl umhüllten den dunkelbraunen Körper, und ein weißseidenes Hütchen, klein und niedlich, saß höchst komisch auf dem plumpen Kopfe. Der Gemal und fünf Kinder standen der Ehefrau und respektive Mutter würdig zur Seite [...] (PFEIFFER 1850: 61)

Die ironisierte Beschreibung zeigt Pfeiffers Verhaftetsein in kolonialrassistischen Diskursen ihrer Zeit, sie empfindet den Anblick nicht-weißer Menschen als Zumutung und benötigt mehrere Wochen, um sich daran „zu gewöhnen“. Gelegentlich kann sie ihre Vorurteile jedoch nicht mit dem Beobachteten in Einklang bringen, etwa wenn sie Schwarze „zarteste Stickereien“ anfertigen sieht, die nicht in das Bild von Wildheit passen und ist schließlich sogar in der Lage, die rassistischen Denkmuster zu brechen:

Ich gebe zu, daß sie [die Schwarzen O. V.] einigermaßen entfernt von der geistigen Bildung der Weißen sind; finde aber die Ursache nicht in dem Mangel an Verstand, sondern in dem gänzlichen Mangel an Erziehung.

Brasilien wird von Pfeiffer weniger als Reiseland denn als Auswanderungsziel vieler ihrer Landleute beschrieben, „[b]esonders an Stellen, an denen Pfeiffer ihr Unwissen und ihre Unfähigkeit bekundet, erkennt man [nicht nur] den ideologischen und politischen Charakter [...] sondern auch die mehr oder weniger explizite Bezugnahme auf den politischen Auswanderungsdiskurs ihrer Zeit.“ (KATHÖFER 2007: 112)

Eine Schriftstellerin, an der sich besonders deutlich die Schwierigkeit einer klaren Abgrenzung der verschiedenen Genres deutsch-brasilianischer Literaturen zeigt, ist Maria Kahle. Sie besuchte 1913 eine nach Brasilien ausgewanderte Tante und musste aufgrund des beginnenden Ersten Weltkrieges dort bleiben. Sie begann für örtliche deutschsprachige Zeitungen zu arbeiten, insbesondere für den konservativen *Urmaldboten* und versuchte, Kontakte in die deutschsprachigen Siedlungskolonien zu knüpfen. Neben journalistischen Texten publi-

zierte sie auch literarische, die ihre völkische Gesinnung deutlich zum Ausdruck brachten, in den Worten von SEYFERTH (2004: 162):

É uma poesia grandiloquente em relação à paisagem brasileira, aos resultados da colonização alemã e à germanidade.

Es handelt sich um eine schwülstige Poesie in Bezug auf die brasilianische Landschaft, auf die Ergebnisse der deutschen Kolonisierung und das Deutschtum.

Trotz ihrer nachweislichen breiten Betätigung in der deutsch-brasilianischen Presse führt KUDER (1936) sie nicht in seiner Auflistung deutsch-brasilianischer Autor*innen auf, weshalb SEYFERTH (2004: 162) vermutet, dass er sie als deutsche Schriftstellerin eingeordnet haben muss. Auch HUBER (2008: 2) schließt sie klar aus dem Kreis der deutsch-brasilianischen Schriftsteller*innen aus. Tatsächlich fällt Kahle auch thematisch deutlich aus dem Rahmen, der durchaus häufig und stark vertretene Pathos der ‚Urheimat‘ und dem Deutschtum gegenüber werden bei ihr völkisch übersteigert, die Deutsch-Brasilianer*innen werden zu einer Projektionsfläche ihres rechtsnationalen und rassistischen Gedankenguts. In ihrem ersten Gedichtband *Liebe und Heimat*, den sie „den Deutschen Brasilien“ (SCHROEDER 1993: 4) widmete, werden bereits ihre Themen und Motive deutlich, die auch ihre späteren Schriften prägten. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland 1920 nahm sie die Thematik für ein deutsches Publikum wieder auf.

Der Gegensatz zwischen Heimat und Fremde steigert sich zu einer plakativen rassistischen bzw. nationalsozialistischen Bekenntnisprosa, der eine differenziertere Personendarstellung ebenso fremd ist wie eine kunstvolle Erzählweise. (SCHROEDER 1993: 6)

Es entstehen Texte wie *Deutsches Volkstum in der Welt* (1930), *Deutsche Brüder und Schwestern im Auslande* (1933), *Deutsche jenseits der Grenzen* (1934), *Deutsche Heimat in Brasilien* (1937) u. v. m. In dieser Zeit erscheint auch der von der NSDAP herausgegebene Kalender *Volk und Heimat in Brasilien*, in dem sich unter anderem poetische Lobpreisungen von ihr an Adolf Hitler befinden (vgl. SEYFERTH 2004: 162). Trotz ihres deutlichen Engagements für den Nationalsozialismus gelingt ihr nach Kriegsende eine offizielle Entnazifizierung. Sie greift Brasilien immer wieder als grundlegende Thematik ihrer Schriften auf, so erscheinen die Romane *Mädchen im Urwald* (1953) und *Reise nach Brasilien* (1958) und die Prosa-Anthologie *Das verlorene Paradies* (1960). In letzterer ist die kurze Erzählung *Die schwarze Madonna* enthalten, die sinnbildlich für ihre oft banalen Texte steht: Zwei Afro-Brasilianer*innen, Cousin und Cousine, gehen gemeinsam auf Pilgerreise zu einer schwarzen Madonna, um

Fürbitte für das erkrankte Kind des Cousins zu leisten. Auf der Reise fragt der Cousin, warum die Kirche der schwarzen Madonna an diesem Ort sei. Die Cousine erklärt daraufhin:

Meine Großmutter hat es mir oft erzählt, ja. Sie ist noch Sklavin gewesen auf einer Kaffeefazenda, und alle N* waren damals in Brasilien Sklaven. Die schwarze Haut wurde mißachtet. Da haben viele Sklaven Gott um ein Zeichen angefleht, aber es kam keines. Und dann kam doch eins. [...]

Neben der Auffälligkeit, dass Kahle nach Einführung der beiden Figuren als Schwarze immer wieder auf Äußerlichkeiten der Protagonist*innen referiert („Floriano [...] wischte mit dem Ärmel seines weißen Baumwollanzuges über die nasse schwarze Stirn“; „Sie holte aus der Tasche einen weißen Tüllschleier und wand ihn um ihr kurzes Kraushaar [...]“⁶) ist es bemerkenswert, dass Kahle ihre Figur erklären lässt, dass zur Zeit der Entstehung der Wallfahrtskirche alle Schwarzen Sklav*innen in Brasilien waren – ein Faktum, das im kollektiven Gedächtnis der Afro-Brazilianer*innen fest verankert ist und für diese keiner gesonderten Erklärung bedarf, somit dient die Figurenrede ausschließlich der Information des weißen, europäischen Publikums. Es ist Zeugnis von Kahles oberflächlichem literarischem Schaffen.

Völlig anders stellen sich die aus ihren Tagebucheintragungen entstandenen Gedichte und kurzen Prosastücke von Marie Luise Kaschnitz dar. Es sind fein aufeinander abgestimmte Texte, die nicht den Blick auf das Typische lenken, sondern vielmehr das Besondere suchen (vgl. SOUSA 1998: 49). „Ich habe immer das Rätselhafte gesehen, es hat mich überall angezogen, nicht zur Deutung, sondern zum Aufzeigen.“ (KASCHNITZ 1989: 971).

So erlauben ihre Gedichte kein Verstehen einer ‚fremden‘ Welt, sondern beschreiben feinsinnig das Wahrgenommene

Bentevi

Versunken sind die Länder Weitwienie.
Mit den blühenden Bäumen.
Neun Tage lang hab ich nichts andres gesehen als Meer.
Aber ich hör ihn noch immer
Den Vogelschrei Bentevi
Im Tal mit der roten Erde
Den Hochhäusern
Den riesigen Sternen.
Wohin ich entrückt war
Wo ich zu trauern vergaß
Wo meine Klage verstummte.
(KASCHNITZ 1973)

Das Gedicht *Bentevi* (bras. pt. eigentlich *bem-te-vi*) nimmt Bezug auf den in Brasilien weit verbreiteten Vogel, jedoch werden weder das Tier noch das Land näher eingeführt und Leser*innen deutlich zugänglich gemacht, sondern es steht vielmehr der mögliche Zauber einer Reise im Vordergrund – das Ich ist seiner Wirklichkeit entzogen, „entrückt“ und konnte die eigene Schwermut für einige Zeit hinter sich lassen („Wo ich zu trauern vergaß“), der Vogelschrei des *bem-te-vi* übertönte diese Trauer („Wo meine Klage verstummte“) und hallt nun noch deutlich nach, auch wenn das Ich sich schon seit längerer Zeit nicht mehr am Ort der vielfältigen Eindrücke befindet („Neun Tage hab ich nichts andres gesehen als Meer.“). Brasilien scheint nur für Kenner*innen durch wenige andere Eigenschaften deutlicher auf („rote[] Erde“) und anderes scheint austauschbar („Mit den blühenden Bäumen“; „Den Hochhäusern“) und nicht spezifisch an das Land gebunden oder ist chiffriert wie „[die] riesigen Sterne“, die für das Kreuz des Südens mit seinen vier hellen Sternen stehen. Der Tenor wird von den Spezifika des Reiseziels weg auf den Prozess des Reisens selbst gelenkt, der es dem Ich erlaubt, Abstand zu sich zu gewinnen.

4.4 DEUTSCHSPRACHIGE EXILLITERATUR IN BRASILIEN

Brasilien nimmt im Rahmen der Länder, in denen Autor*innen (wie auch andere Menschen) Zuflucht zur Zeit des Nationalsozialismus fanden, in mehrfacher Hinsicht eine Sonderstellung ein. Zum einen war es in aller Regel nicht das bevorzugte Ziel, sondern meist eine Art ‚Plan B‘, zum anderen ist in der Forschung durchaus umstritten, ob überhaupt von einem Exilland gesprochen werden könne, wenn man sich die Bedingungen anschaut, unter denen Geflüchtete in das Land gelangten und dort lebten (vgl. Kapitel 3.8). Selbst die Bezeichnung ‚Asylland‘, die von DURZAK (1973: 41) vorgeschlagen und von Isabela FURTADO KESTLER in *Die Exilliteratur und das Exil der deutschsprachigen Schriftsteller und Publizisten in Brasilien* (1993) aufgegriffen wurde, kann hinterfragt werden, wenn man sich vor Augen führt, dass Brasilien alle ins Land Kommenden als Emigrant*innen erfasste und humanitäre Gründe nur auf der individuellen Ebene eine Rolle spielten.³² Das vergleichsweise geringe Interesse in der Exilforschung und der Exilliteraturforschung führt Marlen ECKL (2010b: 337) ins-

³² Bekanntestes Beispiel hierfür ist der brasilianische Konsul in Marseille – Murillo Martins de Souza – der entgegen der ihm bekannten Regeln unzählige Visa für jüdische Menschen ausstellte und später deshalb zwangspensioniert wurde. ECKL (2010b: 340–341) nennt weitere brasilianische Botschaftsangehörige in Europa, die später aufgrund ihres persönlichen Engagements für die Flüchtenden in Israel als „Gerechte unter den Völkern“ ausgezeichnet wurden.

besondere auf den bereits genannten Umstand zurück, dass Brasilien nicht das ‚Ziel der Wahl‘ war, weshalb nur wenige ‚große‘ Namen unter den immerhin 16.000–19.000 während des Nationalsozialismus Zufluchtsuchenden zu finden sind. Zugleich gerieten einige in der Weimarer Republik durchaus etablierte Schriftsteller*innen in Vergessenheit.

Die Möglichkeiten insbesondere der Bildung einer Exilgemeinschaft, eines Austausches zwischen den Exilierten, waren durch ihre Rechtsstellung stark eingeschränkt. Als Inhaber*innen deutscher Pässe galten sie spätestens ab 1942 als Angehörige einer Feindnation, weshalb ihre Bewegungsfreiheit auch innerhalb Brasiliens stark eingeschränkt war. Die brasilianische Regierung errichtete Internierungslager, in denen neben Sympathisanten des Nationalsozialismus auch willkürlich Deutsch-Brasilianer und deutschsprachige Geflüchtete festgehalten wurden (vgl. ECKL 2010b: 347).

Ein Exilzentrum bildete sich nicht heraus (vgl. ECKL 2010b: 341), eher ein Netzwerk bei dem für viele das ländliche Rolândia eine gewisse Rolle spielte, da zahlreiche Exilierte jemanden dort kannten oder den Ort besuchten (vgl. a. a. O.: 344). In Brasilien entstanden keine eigenen Exilverlage, auch ein Rückgriff auf das vorhandene deutsch-brasilianische Verlags- und Pressewesen war in aller Regel kein möglicher Weg: Große Teile der deutsch-brasilianischen Presse ließen sich in den 1930er Jahren gleichschalten und unterstützten den Nationalsozialismus im ‚alten Vaterland‘. Letztlich wurden aber ab 1940, ganz unabhängig von der jeweiligen Positionierung, alle Publikationen in deutscher Sprache verboten.

Trotz dieser Einschränkungen gelang es einigen Exilierten weiter zu publizieren, teilweise indem sie ihre Texte übersetzen ließen oder es selbst taten oder auch auf andere Sprachen wie Französisch auswichen. Zu ihnen gehören Ernst Feder, Paul Frischauer, Karin Schauff und der Literaturkritiker Anatol Rosenfeld. Im Folgenden wird auf drei, sehr unterschiedlich positionierte, Schriftsteller*innen, die das Exil in Brasilien verbrachten bzw. im Falle von Marte Brill dort dauerhaft verblieben, eingegangen.

4.4.1 Der alle überstrahlende Stefan Zweig

In der Wahrnehmung der Exilliteratur, die in Brasilien entstand, ist bis heute Stefan Zweig prägend. Er kann zu den ‚kanonisierten‘ Exilschriftsteller*innen gezählt werden, sein Name fällt regelmäßig in einem Atemzug mit Autor*innen wie der Mann-Familie, Lion Feuchtwanger, Erich Maria Remarque, Anna Seghers oder Maria Lazar, die in Schweden, den USA, Großbritannien, Mexiko oder anderswo im Exil lebten. Diese dominante Wahrnehmung wurde, wie Marlen ECKL (2013: 10) mit einem ihren Aufsatz einleitenden Zitat von Otto Maria Carpeaux belegt, unter den Exilant*innen in Brasilien durchaus kritisch begleitet, da „Zweig es fertigbringt, alle Ehrerbietung [...] auf sich zu vereinen.“

Stefan Zweig war nach der Errichtung des austrofaschistischen Ständestaats zunächst ins Exil nach London gegangen und hatte bereits einige Male Brasilien bereist, wo er ein viel gelesener Autor und dementsprechend begeistert empfangen worden war. Auch erhielt er von der brasilianischen Regierung ein Dauervisum, mit dem er jederzeit einreisen konnte, bevor er sich 1941 tatsächlich mit seiner zweiten Ehefrau in Petrópolis im Bundesstaat Rio de Janeiro niederließ. Seine vergleichsweise privilegierte Stellung unter den Exilierten in Brasilien mag ihren Beitrag dazu geleistet haben, dass sein auch heute noch in Brasilien viel rezipiertes Buch *Brasilien. Ein Land der Zukunft*, das 1941 neben dem deutschsprachigen Original zugleich auch auf Englisch, Französisch, Spanisch, Schwedisch und Portugiesisch erschien, zu seiner Enttäuschung wenig Anklang unter kritischen Intellektuellen fand (vgl. DEWULF 2018: 331). Neben der im Buch zutage tretenden unkritischen Haltung dem *Estado Novo* gegenüber war dies wohl vor allem der Vermutung geschuldet, es könne sich um ein Auftragswerk des Regimes handeln, die dadurch genährt wurde, dass der dem Regime nahestehende Afriano Peixoto in seinem dem Buch beigefügten Vorwort ausführte, dass es nicht als Propaganda verstanden werden sollte (vgl. ebd.). Die These, dass Zweig das Buch im Austausch gegen ein Dauervisum geschrieben habe, wurde vor allem von seinem Biografen Alberto DINES (2006: 23) prominent vertreten. Tatsächlich erscheint es wahrscheinlicher, dass Zweig Brasilien unkritisch vor der Folie seiner negativen Erfahrungen in Europa betrachtete bei gleichzeitiger Nichtbeachtung seines eigenen privilegierten Status in Brasilien. So bescheinigt er Vargas' Brasilien, das „als Diktatur gilt, mehr individuelle Freiheit und Zufriedenheit [...] als die meisten unserer europäischen Länder [sie kennen]“ (ZWEIG 2013: 19). Zweig zeichnet Brasilien immer wieder als Gegenbild dieses Europas, von dem er sich zurückziehen musste und wollte:

„Immer leidenschaftlicher wurde mein Wunsch mich aus einer Welt, die sich zerstört für einige Zeit in eine zu retten, die friedlich und schöpferisch aufbaut[.]“ (ZWEIG 2013: 11). Interessant ist insbesondere die fast vollständige Übernahme der von der *Ação Integralista Brasileira* propagierten Ideologie der *democracia racial* (vgl. Kapitel 3.8) die in Zweigs Ausführungen immer wieder aufscheint:

Zum größten Erstaunen wird man nun gewahr, daß alle diese schon durch die Farbe sichtbar voneinander abgezeichneten Rassen in vollster Eintracht miteinander leben und trotz ihrer individuellen Herkunft einzig in der Ambition wetteifern, die einstigen Sonderheiten abzutun, um möglichst rasch und möglichst vollkommen Brasilianer, eine neue und einheitliche Nation zu werden. Brasilien hat – und die Bedeutung dieses großartigen Experiments scheint

mir vorbildlich – das Rassenproblem, das unsere europäische Welt verstört, auf die Weise ad absurdum geführt: indem es seine angebliche Gültigkeit einfach ignorierte. (ZWEIG 2013: 14)

In der Forschung ist umstritten, ob Stefan Zweig die damals populären Schriften Gilberto Freyres *Casa-grande & senzala* [Herrenhaus und Sklavenhütte] und Sérgio Buarque de Holandas *Raízes do Brasil* [Die Wurzeln Brasiliens] aus den 1930er Jahren kannte. So führt DEWULF (2018: 336) aus, dass Sonja Karsen und Mark Ritter trotz zahlreicher Übereinstimmungen zwischen den Werken ausschließen, dass Zweig diese gekannt haben könnte, da sie damals noch nicht übersetzt worden seien. Allerdings konnte der Romanist Zweig durchaus Portugiesisch lesen. Darüber hinaus war er durch seinen Freundes- und Bekanntenkreis in Brasilien in Netzwerke eingebunden, die dem Regime nahestanden (vgl. ebd.). Trotz seines Lobes für die vermeintliche Gleichheit zwischen den in Brasilien lebenden Ethnien kann Zweig die Beiträge der Nicht-Weißen zur Kultur Brasiliens nicht erkennen. Samba etwa sieht er nicht als brasilianische Tradition, sondern ordnet ihn Afrika zu. Für ihn manifestiert sich das spezifisch Brasilianische in der Übersetzung und Ausformung des Portugiesischen (Europäischen) in Brasilien: „Alles was wir heute brasilianisch nennen und als solches anerkennen, läßt sich nicht aus einer eigenen Tradition erklären, sondern aus der schöpferischen Umwandlung des Europäischen durch das Land, das Klima und seine Menschen.“ (ZWEIG 2013: 130). Auch hier ergibt sich eine Übereinstimmung mit der Ideologie des *Estado Novo*, in dem Portugies*innen die einzige Gruppe waren, die ohne Quotierung einwandern konnten. Trotz oder gerade wegen seines eurozentrischen Blicks und der Unverkennbarkeit einer Bewunderung für die „großartige Kolonialleistung“ (POOTH 2005: 42) befand sich Zweigs Schrift durchaus auf der Höhe des Diskurses zu brasilianischen Selbstbildern, denn wie DEWULF (2018: 337) ausführt „[n]och Jahrzehnte später sollten Brasilianer bei der Eigendefinition ihres Landes die gleichen Stichwörter verwenden wie einst Stefan Zweig: Herzlichkeit, Rassenmischung, Zukunftsland, neuer Mensch.“

Wenngleich *Brasilien. Ein Land der Zukunft* auch in Europa viel gelesen wurde, sind es vor allem die letzten beiden Schriften *Schachnovelle* (1942) und *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers* (1942), die bis heute viel rezipiert werden. Beide erschienen nach seinem Freitod und gehören zu den kanonisierten Texten seines Œuvres, die beispielsweise als Schullektüre Verwendung finden. *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers* nimmt innerhalb Zweigs Werk eine Sonderstellung ein, was damit zusammenhängt, dass sich das Buch chronologisch am (Er-)Leben des Autors orientiert: Die jeweiligen Schauplätze werden plastisch, fast personifizierend und allgemeingültig dargestellt und mit historischen

Ereignissen verknüpft, Wahrnehmung und Gedächtnis werden miteinander verbunden (vgl. GALLE 2018: 357). WEINZIERL (2018: 340) dokumentiert die Veränderung des Arbeitstitels in Zweigs Arbeitsprozess, beginnend bei ‚Blick auf mein Leben‘ über ‚Drei Leben‘ und ‚Europa war mein Leben‘ zu Überlegungen wie ‚Unsere Generation‘ ‚Geprüfte Generation‘ oder ‚Ein Leben für Europa‘ entscheidet sich Zweig schließlich für den bereits für einen Vortrag von ihm verwendeten Titel *Die Welt von Gestern. Erinnerung eines Europäers*.

Zwar ist das Ändern eines Titels im Arbeitsprozess nicht ungewöhnlich, hier jedoch ist es aufschlussreich, weil sich aus den Überlegungen der Wunsch herauslesen lässt, eine gewisse Distanz zu wahren, bei der Zweig nicht so sehr Protagonist, sondern mehr Ausgangspunkt für die geschilderten Ereignisse ist, denn es „fallen kulturgeschichtlicher und autobiographischer Diskurs zusammen.“ (PARRY 2021: 45). Zu den erwähnten Wahrnehmungen und Erinnerungen tritt sicher auch nostalgisches Wunschdenken, etwa wenn Zweig schreibt:

Arm und reich, Tschechen und Deutsche, Juden und Christen wohnten trotz gelegentlicher Hänseleien friedlich beisammen, und selbst die politischen und sozialen Bewegungen entbehrten jener grauenhaften Gehässigkeit, die erst als giftiger Rückstand vom ersten Weltkrieg in den Blutkreislauf der Zeit eingedrungen ist. (ZWEIG 2020: 31)

Die Verklärung der Vorkriegszeit in der Monarchie, die Ausblendung insbesondere des auch zu jener Zeit starken Antisemitismus erklärt sich sicherlich am ehesten vor dem Hintergrund von Zweigs Zugehörigkeit zur Oberschicht, die mindestens einen gewissen Schutz vor diesen Feindlichkeiten bot. Zugleich war in der österreichischen Reichshälfte Österreich-Ungarns zumindest formal eine Gleichberechtigung der verschiedenen Völker gegeben und diese Vielstimmigkeit im Wien dieser Zeit sicher spürbar. GALLE (2018: 356–358) hebt die rhetorische Struktur der *Welt von Gestern* hervor, die häufig von Dichotomien gezeichnet ist, welche der Einordnung und leichteren Nachvollziehbarkeit des Standpunkts dienen und nur an wenigen Stellen durchbrochen werden. Der Text ist zudem durchsetzt von rhetorischen Figuren, die „ein Grund für die Popularität des Buches und zugleich für sein geringes Ansehen in der Literaturwissenschaft [sind]“ (a. a. O.: 358). Auch unter Zeitgenoss*innen, die jener Generation angehörten, aus deren Sicht Zweig seine Schrift verstanden wissen wollte, fand der Text zunächst wenig Anklang, oft mit dem Hinweis, dass Zweig vieles um sich herum kaum oder nicht wahrnahm. So schreibt Hannah Arendt, dass er die hohe Arbeitslosigkeit im Österreich der Zwischenkriegszeit nicht ansatzweise bemerkt habe (ARENDR 2019: 88). Insbesondere aber merkt sie an, dass Zweig seine jüdische Zugehörigkeit um den Preis der Anerkennung als Künstler in seinem Wiener Umfeld verleugnen musste und nur seines Ruhmes wegen Anerkennung fand. Hier sieht sie auch durchaus etwas generationstypisches für die

Abkömmlinge jüdischer Geschäftsleute, wofür Zweigs Schrift Zeugnis sei: „Ihre Kinder machten sehr schnell die Entdeckung, daß ein Jude, um in der Gesellschaft für voll genommen zu werden, nicht mehr und nicht minder als berühmt zu sein hatte.“ (a. a. O.: 90). Sie attestiert Zweig, dass er immer zutiefst unpolitisch war, „trainiert [...] auf den Frieden mit der Welt, mit der Umgebung, auf die vornehme Zurückhaltung von allem Kampf, von aller Politik.“ Und so traf ihn „[o]hne das schützende Kleid des Ruhmes, nackt und entblößt [...] die Realität des jüdischen Volkes.“ (a. a. O.: 96). Wenngleich Ahrendts Werturteil besonders hart sein mag, so zeigt sich hier eine generelle Tendenz der zeitgenössischen Kritik (vgl. WEINZIERL 2018: 351–352). Eine Besonderheit der *Welt von Gestern* ist, wie sie zwischen Autobiografie und Epochenbild oszilliert, so ist einerseits immer deutlich Zweigs Sicht erkennbar, wie auch die Auswahl, welche historischen Ereignisse er als bedeutsam empfindet, jedoch wird das Persönliche weitgehend ausgespart. Das ‚Ich‘ wird immer zum ‚Wir‘ erweitert, wobei das jeweilige ‚Wir‘ immer andere Zugehörigkeitskontexte Zweigs meint und nicht immer deutlich wird, welches Wir gerade gemeint ist, es „kann für die Österreicher, die jungen Menschen, die humanistischen Literaten, stehen und für die ‚Geächteten, Gejagten, Entrechteten““ (GALLE 2018: 359). Letztlich liegt der Reiz des Buches wohl vor allem in dieser subjektiven Sicht eines Vertreters einer Bohème, die durch den Nationalsozialismus nachhaltig zerstört wurde.

4.4.2 Ein Rückkehrer – Ulrich Becher

Ulrich Becher, dessen Exil ihn über Österreich und die Schweiz nach Brasilien und schließlich in die USA führte, ist einer derjenigen, die nach Europa zurückkehrten. Für Becher stellte sich das Exil, insbesondere die Zeit in Brasilien, als prägend auch für sein späteres künstlerisches Schaffen dar.

Bechers Debüt *Männer machen Fehler* erschien kurz vor der Machtübernahme der NSDAP und wurde sogleich von den neuen Machthabern als ‚entartet‘ bezeichnet und bei der großen Bücherverbrennung auf dem Opernplatz in Berlin mit vernichtet. Nach dem Reichstagsbrand entschloss sich Becher nach Österreich zu gehen, wo er bis zum ‚Anschluss‘ blieb. Der Wunsch, in der Schweiz Asyl zu erhalten, wurde ihm trotz seiner Schweizer Mutter wegen seiner antifaschistischen Aktivitäten verwehrt (vgl. MCCLURE ZELLER 1989: 53).

Bechers in seiner brasilianischen Exilzeit und in Bezug auf diese Periode entstandenen Schriften sind immer wieder von der tiefen Auseinandersetzung mit dem Land und seinen sozialen Verwerfungen geprägt, was nicht bedeutet, dass sie frei von stereotypen Einordnungen wären. Er kann als der Exil-Autor gelten, der „vielleicht am konsequentesten aus seinen brasilianischen Erfahrungen Themen und Motive für seine Literatur geschöpft hat.“ (DEWULF 2007: 39).

FURTADO KESTLER (1992: 181) schreibt in Bezug auf seine literarische Entwicklung, dass er „[w]ährend des Exils [...] meistens Lyrik [schrieb], die zum größten Teil von hohem pathetischen Gehalt und epigonenhafter Nachahmung altbewährter Muster geprägt ist. Nach dem Exil schrieb er Theaterstücke und Romane, die sehr stark von den Exileindrücken und vor allem von [...] Ohnmacht und Isolation beeinflusst wurden.“

Die Klassifizierung als ‚epigonenhaft‘ findet sich auch in der zeitgenössischen Literaturkritik, wie Ruth BOHUNOVSKY (2011) mit einer Literaturbesprechung aus dem SPIEGEL nachweist, in der ausgeführt wird, Becher habe sich für den *Brasilianischen Romanzero* von „der markantesten lyrischen Gattung des iberischen Sprachraums, der Romanze, anregen lassen, besonders von ihrer unter südamerikanischen Himmel aufgeblühten exotischen Abart.“ (SPIEGEL 1969). Neben der Betonung der Exotik gerät hier aus dem Blick, dass balladische Versepen dieser Art schon früh Eingang auch in die deutschsprachige Literatur fanden und insbesondere im 19. Jahrhundert häufig vorkamen, so etwa Theodor Fontanes *John Maynard* (1886) oder Annette von Droste-Hülshoffs *Der Knabe im Moor* (1842). Insbesondere ist aber Heinrich Heines *Romanzero* (1851) zu nennen, der nicht nur im Titel gleicht, sondern auch inhaltlich durch das Aufdecken und Beobachten von Missständen, die oft in ironisierter Form aufgezeigt werden. Somit handelt es sich beim *Brasilianischen Romanzero* von Ulrich Becher zwar um das Aufgreifen einer tradierten literarischen Form, allerdings muss dies nicht durch eine ‚iberische‘ Umgebung erfolgt sein, sondern kann sich auch aus der Kenntnis der deutschsprachigen Literatur ableiten. Darüber hinaus ist aber durchaus eine Hinwendung zum brasilianischen Gegenstand erkennbar, sie kommt durch den häufig eingestreuten brasilianischen Wortschatz, wie auch durch die beschriebenen brasilianischen (Alltags-)Szenarien zum Ausdruck (vgl. FURTADO KESTLER 1992: 187). In der verwendeten Sprache selbst ist laut MCCLURE ZELLER (1983: 59) eine Vertiefung seines expressionistischen Stils erkennbar, der angereichert wird, plastisch, gelegentlich pathetisch mit zahlreichen Neologismen und wohl auch deshalb von der Kritik als ‚Urwaldbarock‘ bezeichnet wurde (a. a. O.: 58).

Becher zeigt in den Sängen des *Brasilianischen Romanzero* oft unmittelbare Begegnungen mit der sozialen Wirklichkeit Brasiliens, insbesondere des Inlands fernab der urbanisierten Küstenregionen. Das Buch enthält einen Appendix, der vor allem aus dem Portugiesischen übernommene Begriffe erklärt, jedoch auch oft weitergehende Einschätzungen des Autors enthält. In der *Romanze der Begegnung mit Johann Damaszener Vanille* befindet sich das lyrische Subjekt im 1. Sang auf Wanderschaft und leitet zu Beginn die nähere Örtlichkeit ein, in dem es absichtlich ungenau wortwörtlich übersetzte Fluss-, Stadt- und Bundesstaatsnamen zitiert, die im deutschen Ton mal poetisch, mal absurd klingen. Irgendwo zwischen Ouro Preto, Nascimento, Três Corações und Juiz de Fora, der Stadt, in

der Becher einige Zeit lebte, befindet sich das lyrische Subjekt („Schwarzes Gold heißen Städte, Geburt und Drei Herzen / Richter von draußen [...] und die Wanderung ist emblematisch für die Situation des lyrischen Subjekts „War in dem Land ein Wanderer, ein Bleibender nie.“ (BECHER 1962: 111). In der Erweiterung erscheint sogar ein Verweis, der die Bedeutung Brasiliens für den Autor in seinem Schaffen vorwegnimmt: „Träume noch jede Nacht, jeden Tag von dem Land. / Hab so ein unvergeßliches nimmer gekannt“ (ebd.).

Aufschlussreich ist, dass Becher zwar ebenso häufig wie andere Autor*innen der deutschsprachigen Exilliteratur in Brasilien (aber auch anderer deutsch-brasilianischer Literaturen) umfangreiche Beschreibungen der brasilianischen Natur vornimmt, diese stehen jedoch im Gegensatz zum dominanten und tradierten Diskurs, der die Natur vor allem auf ihre Schönheit und Üppigkeit hin beschreibt (vgl. SOUSA 1996) oder Naturbilder zu einer oft bukolischen Harmonie der Siedlungen bei deutschsprachigen Eingewanderten des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts erweitert (vgl. HUBER 2005).

Interessanterweise sieht SOUSA (1996: 75) auch bei Becher diese Art der Naturbeschreibung, die an den Garten Eden erinnert (a. a. O.: 74). Allerdings ist Bechers Naturbeschreibung oft von einer starken Ambivalenz geprägt, die wie BOHUNOVSKY (2008: 91) zeigt, die Harmonie ‚in Frage stellt‘. So zeigt sie an einem Auszug aus der *Romanze der tollen Hunde*, dass durch die verwendeten Adjektive die ‚paradiesische‘ Beschreibung gestört wird:

In den Vereinigten Staaten Brasiliens
ziehen die wilden Hunde den Flüssen,
streuen den lehmgelben kotbraunen Flüssen
wildernd entlang in verschworenen Rudeln. (BECHER 1962: 9)

Bohunovsky interpretiert die Beschreibungen so, dass hierin deutlich wird, dass auch die ‚Natur‘ fern der urbanen Zentren nicht ‚unberührt‘ ist, sondern eben durch menschliche Eingriffe verändert. Dies werde besonders deutlich daran, dass mit ‚den Vereinigten Staaten Brasiliens‘ bereits die Zivilisation aufgerufen werde, erweitert mit der Wahl, ausgerechnet ‚wilde Hunde‘ in dieser Natur ziehen zu lassen, also Tiere, die auch mit dem Urbanen verbunden sind und sich hier verselbstständigt haben (vgl. BOHUNOVSKY 2008: 91).

Zwar werden in jener Romanze auch Tiere beschrieben, die dem Paradiesischen zugeschrieben werden können, jedoch werden sie durch Verben und Adjektive als bedrohlich gezeichnet (a. a. O.: 91–92).

Die Bedrohlichkeit der Natur kommt auch in der Flora zum Ausdruck, so schweift der Blick von dem ‚paradiesischen‘ brasilianischen Baum par excellence, dem goldblühenden Ipê, auf die todbringende See und lässt „keinen Zweifel an der Tücke dieser betörenden Schönheit und dem Tod als Begleiter im vermeintlichen Paradies Brasiliens.“ (ECKL 2010b: 351).

Wir hatten einen Traum:
wir kannten einen Baum
mit purpurnem Gefieder,
Lianenhang sein Mieder.

Wir kannten einen Strauch,
sein Blattwerk blauer Rauch,
die Blüte Goldgepräng,
Schönmädchenohrgehäng.

[...]

Zweifelnd, daß soviel Schöne
dem Traumblick sich gewöhne!
Aus malvnem Dunst geboren,
ans Firmament verloren

[...]

Die Bucht hauchsam berost,
mit Blut durchrinnt, was tost
und tändelnd zu uns brandet ...
Hier ward noch nie gelandet.

Denn unter Tändelei
verbirgt sich Raserei,
erbarmungsfremder Strudel,
scharfzähnger Fische Rudel. (BECHER 1962: 80–82)

Der traumhaft schöne Baum wird zum Ausgangspunkt einer Beobachtung, denn die goldenen Blüten sind auch „Zier verschollner Hüte“. Der Blick öffnet sich auf eine „Traumlagune“ und fügt sich zu einem gemeinsamen Bild, das Zweifel ob der vollkommenen Schönheit sät und so fügt sich gegen Ende des Sangs die Gewalt des Meeres in das Bild, denn „unter Tändelei / verbirgt sich Raserei, / erbarmungsfremder Strudel,“ – angesprochen wird hier die Unberechenbarkeit des Atlantiks an den Küsten Rio de Janeiros, die, so die Notiz des Autors, „wegen der reißenden Unterströmungen“ gefährlich sind, sodass „selbst geübte Schwimmer in Greifnähe der professionellen Lebensretter in Strudel geraten und ertrinken. – Schönheit und Gefahr, Leben und Tod wohnen dortzuland näher beieinander als anderwärts.“ (BECHER 1962: 120). Insgesamt richtet Becher im *Brasilianischen Romanzero* seinen Blick vor allem auf das Leben der ‚einfachen‘ Menschen, den Armen, den Schwarzen und Indigenen, Menschen mit unbehandelten Krankheiten und Behinderungen. Das immer wieder auftauchende Motiv der ‚wilden Hunde‘ wird häufig

mit den Aussätzigen der brasilianischen Gesellschaft assoziiert – wobei diese weniger Freiheit als die Hunde genießen, so heißt es zum Ende des 1. Sangs der *Romanze von den tollen Hunden*:

Aber zu Rio der schimmernden Hauptstadt
führten die Hunde ein kleineres Leben.
Hausmeister warn sie, Kokotten und Bettler. (BECHER 1962: 11)

Durch die Gleichsetzung der Hunde mit den Armen „gelingt es ihm, nicht nur die soziale Kluft zu thematisieren, sondern auch die Gleichgültigkeit der Reichen gegenüber den armen Bewohnern der Stadt ironisch anzuprangern.“ (FURTADO KESTLER 1992: 188). So werden die Hunde in der Stadt wegen angeblicher Tollwut gejagt, was den reichen Einwohner*innen nicht nur egal ist, sondern sie das Leben sogar noch mehr genießen lässt:

Kaum ward gewahr der Cariok dieses Krieges
In der von Tausendfensterpalästen
Hochumschlossenen Rio Branco
Führt er den pikfeinen Anzug spazieren,
Welcher ihm teurer denn Speise und Trank,
Prunkt mit pastellen Schmetterlingsfarben
Himmelblau, fleischrosa, kohlweißlingsweiß,
Kichert Morenen ‚Beleza!‘ zu, wirft sich
Einem Busenfreund (Busenfreund aber
Gilt ihm der flüchtigste seiner Bekannten)
Selig an den Busen, umarmt ihn und tätschelt
Ihm in gerührter Begrüßung den Rücken,
Nippt ein Kaffeechen aus, heute das zwölfte,
Wehrt sich der Losverkäufer, erliegt
Ihnen wohl auch, schwadroniert über Frauen,
Kleider, Roulettspiel und Halbedelsteine,
Ach und erinnert sich plötzlich umwölkt,
Daß er wo angestellt, daß seiner duldsam
Ein Kontorstuhl, ein Ladentisch harrt... (BECHER 1962: 37)

4.4.3 Eine der (lange) Unveröffentlichten – Marte Brill

Marte Brill (auch Martha Brill) gehört zu der Gruppe der Exilierten, für die das Exil eine dauerhafte Auswanderung bedeutete. Marte Brill hatte 1933 nach der nationalsozialistischen Machtübernahme als jüdische Deutsche ihre Anstellung beim Hamburger Rundfunk direkt verloren und entschied sich, das Land zu verlassen. Zunächst ging sie mit ihrer Tochter nach Spanien, wo es ihr aber nicht

gelang, Fuß zu fassen (vgl. ECKL 2010b: 352). Auf Vermittlung ihres früheren Chefredakteurs Dr. Lange erhielt sie eine Schiffspassage nach Rio de Janeiro (vgl. FURTADO KESTLER 1992: 73). Nachdem sie eine Anstellung gefunden hatte, kamen ihre Tochter Alice und ihr Ex-Ehemann Erich Brill, mit dem sie weiter freundschaftlich verbunden war, nach. Erich Brill war Maler, fand keinen Anschluss in Brasilien und kehrte trotz der Warnungen seiner Ex-Gattin nach Deutschland zurück, wo er 1937 verhaftet, deportiert und schließlich 1941 im Konzentrationslager Riga ermordet wurde, wovon Marte Brill erst nach Kriegsende erfuhr (vgl. ECKL 2010b: 352).

Marte Brill arbeitete teilweise in mehreren Anstellungen gleichzeitig bis die Tochter auch berufstätig wurde und es Brill somit ermöglichte, an ihrem Romanprojekt zu arbeiten – *Der Schmelzriegel*. Der Roman ist stark autobiografisch geprägt und basiert in Teilen auf den Tagebucheinträgen Marte Brills. MORRIS (1996: 146) bezeichnet ihn sogar als Schlüsselroman in Bezug auf die Figuren Sylvia, Miriam und Erich Schönberg, die klar Repräsentationen der Autorin, ihrer Tochter und ihres Exmannes sind. Die Bemühungen um einen Verlag, ggf. auch in einer englischen Fassung, waren nicht erfolgreich. Auch eine Korrespondenz mit Thomas Mann, dem sie das Manuskript gesandt und der es gelobt hatte, half nicht (vgl. a. a. O.: 353).

Schließlich wurde der Roman erst im Jahr 2002, über dreißig Jahre nach ihrem Tod, erstmals veröffentlicht.

Der Titel des Romans verrät bereits, dass auch Marte Brill eine Anhängerin der im Brasilien dieser Zeit propagierten Harmonie der verschiedenen Ethnien und ihrer Vermischung in der *democracia racial* war. Der eigentliche Schmelzriegel ist die Stadt São Paulo, in der die Protagonistin Sylvia nach ihrer Flucht aus Deutschland und einer Phase in der „Traumstadt“ Rio de Janeiro eine Stellung findet. Noch in Rio de Janeiro wird sie mit den oft schwierigen Lebenssituationen anderer Emigrierter konfrontiert, wie jener des Arztes Dr. Berg, der darauf hofft, das ihm auferlegte nochmalige Examen absolvieren zu dürfen (BRILL 2002: 127). Solchen Emigrierten zu helfen und beizustehen wird schließlich die Aufgabe der Protagonistin:

Aus São Paulo erhielt Sylvia ein Telegramm. Der Strom der Flüchtlinge, die in diesem letzten Jahr, aufgeschreckt wie eine Ameisenschar, verwirrt und hilflos die Städte Europas überschwemmt, hatte in diesen Monaten auch Brasilien erreicht. Er suchte vor allem die Stadt auf dem Hochplateau, die Stadt der Arbeit – die Stadt, die Menschen aller Rassen wie ein glühender Hochofen verschmolz.

Ein paar Männer hatten sich zusammengeschlossen, um die Not der Heimatlosen zu steuern, zu raten, zu helfen, zu organisieren. Sylvia wurde gebraucht. (BRILL 2002: 159)

Die Bezeichnung São Paulos als Schmelztiegel ist wie erwähnt anschlussfähig an den *Luso-tropicalismo*, der von Gilberto Freyre propagierten und im *Estado Novo* populär gemachten Idee der harmonischen Verschmelzung der portugiesischen Elemente mit anderen Ethnien. Aufschlussreich ist hier aber die Benennung São Paulos als Schmelztiegel, denn die Metapher des *melting pots* wurde nach dem gleichnamigen Theaterstück von Israel Zangwill von 1908 für die USA und insbesondere New York verwendet, bezog sich jedoch ausschließlich auf den kulturellen Teil der Nationswerdung, wohingegen ethnisch gemischte Ehen abgelehnt wurden. Somit stellt Brill hier einen alternativen Schmelztiegel heraus.

Die Basis auf Tagebucheinträgen ist dem Roman durchaus anzumerken, Sylvia bewegt sich durch Episoden, deren Zusammenhang sich nicht unbedingt erschließt und die auch nicht immer abgeschlossen werden. Der Roman ist geprägt von der Begeisterung einer Ankommenden, die bereit ist, sich vollkommen in dieses Land zu verweben. Das Ankommen, und noch nicht Angekommen-Sein, ist gelegentlich auch daran zu merken, dass Brill Begriffe miteinander verwechselt, etwa wenn sie über den Kolibri, portugiesisch *beija-flor*, schreibt:

Hier hießen die Wolkenkratzer ‚Himmelsspinnen‘; so frei und schwebend wuchsen sie aus diesem Boden, daß sie dem Gesetz der Leichtigkeit, nicht der Schwere gehorchen schienen. Der winzige, schimmernde Kolibri, der nippend von Blütenkelch zu Blütenkelch fliegt, heißt Geija-flora: (sic!) der Vogel, der die Blumen küßt. Die Sprache ist Musik, wie der Rhythmus des Lebens. (BRILL 2002: 141).

Im Rahmen der im brasilianischen Exil entstandenen Literatur ist Brills Roman vor allem bedeutend, da sie das Leben von nicht privilegierten Exilierten erfasst, wie auch wegen ihres Kontakts zu aus anderen Gründen Eingewanderten und zur brasilianischen Bevölkerung. Der Roman steht für das Prozesshafte des Exils und präsentiert kaum abgeschlossene Bilder.

4.5 BRASILIANISCH-DEUTSCHE LITERATUREN

In den letzten Jahrzehnten kam es zu verstärkter Einwanderung von Brasilianer*innen nach Deutschland (und in andere amtlich deutschsprachige Staaten). Das STATISTISCHE BUNDESAMT (2020: 27–29) gibt die aktuelle Zahl von brasilianischen Staatsbürger*innen in Deutschland für 2019 mit 49.280 an. Wenngleich dies im Vergleich zur Wohnbevölkerung mit anderer nicht-deutscher Staatsangehörigkeit eine eher geringe Anzahl ist, entwickelt sich diese sehr dynamisch, 2014 hatte sie noch bei 38.253 gelegen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Zahl höher liegen dürfte, da nicht wenige Brasilianer*innen über eine Staatsangehörigkeit eines EU-Staates oder der Bundesrepublik selbst verfügen

und somit nicht notwendigerweise in der Statistik erfasst werden. Die Situation brasilianischer Einwander*innen in Europa ist natürlich deutlich anders als die der deutschsprachigen in Brasilien im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhundert. Weder leben sie in eigenen Siedlungen, noch sind sie auf eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten mit dem portugiesischsprachigen Raum bzw. insbesondere mit Brasilien zurückgeworfen. Zu Beginn der 1990er Jahre kam es zur Begründung erster, zunächst meist kurzlebiger Magazine und Mitteilungsorgane für die brasilianische Gemeinschaft in Deutschland, so etwa *Info-Brasil*, *O Circulador* und später mit längerem Erfolg *Vamos*, das auch Literatur(-empfehlungen) enthielt (vgl. PIMENTEL 2007: 201). In der Gegenwart ist die brasilianische Gemeinschaft in den deutschsprachigen Ländern insbesondere über Gruppen in sozialen Netzwerken, Webseiten wie *Alemanha para Brasileiros* und lokale Vereine vernetzt. Letztere haben auch teilweise kulturelle Schwerpunkte, wie etwa der 1995 gegründete Verein *Lusofonia* in München, der sich insbesondere der Divulgation von Literatur und Musik der Länder widmet, in denen (auch) Portugiesisch gesprochen wird. Auch in anderen Städten bildeten sich in der Nachfolge solche Organisationen wie etwa die Organisation *Berlinda* in Berlin.

Diese anderen Möglichkeiten ergeben eine hohe Diversität an Texten, Themen und Lesepublika im gleichzeitig eher kleinen Kreis der in Deutschland (oder Österreich bzw. der Schweiz) ansässigen Autor*innen brasilianischer Herkunft, weshalb hier auch von Literaturen im Plural gesprochen wird. Die Autor*innen schreiben auf Deutsch, auf Portugiesisch oder wie Zé do Rock in ganz eigenen Idiomen wie *Ultradoitsch* und *Brasilês*. Unabhängig davon, ob die Autor*innen sich an portugiesisch- oder deutschsprachige Leser*innen (oder an beide Lesepublika) wenden, fließt die Thematik Migration bei sehr vielen in die literarische Produktion ein, wie Gisela PIMENTEL (2007: 199) feststellte. Auch über eine Dekade später scheint dies noch für die meisten Texte zuzutreffen.

Kaum eine Rolle spielten die deutschsprachigen Länder im Rahmen des Exils vieler brasilianischer Autor*innen während der Militärdiktatur. Die Zentren des brasilianischen Exils lagen vor allem in Mexiko und in Frankreich. Nur wenige brasilianische Autor*innen suchten Zuflucht in Deutschland, zu nennen wären Arthur Poerner und Sérgio C. Buarque, die während der 1970er Jahre in West-Berlin lebten und Leandro Konder, der in Bonn lebte, aber dann nach Frankreich übersiedelte.

Im Folgenden werden einige brasilianische Autor*innen vorgestellt, die in Deutschland leb(t)en und Literatur veröffentlichen. Der in Deutschland vermutlichste bekanntest ist João Ubaldo Ribeiro, der *Ein Brasilianer in Berlin* schrieb, das auf seine Kolumnen für die *Frankfurter Rundschau* in der Wendezeit zurückgeht. Ubaldo Ribeiro befand sich zu dieser Zeit als Stipendiat des Deutschen Akademischen Austauschdienstes in Berlin und beschrieb seine Alltagseindrücke aus der gerade wiedervereinigten Stadt. Dabei entstanden Texte, in denen er bei-

spielsweise sein Befremden über bestimmten Konventionen beschrieb, die heute, drei Jahrzehnte nach ihrem Entstehen, teilweise ihrerseits Befremden insbesondere bei Berliner Leser*innen auslösen können, etwa wenn er das Insistieren der Verkäufer*innen beschreibt, dass der Geldwechsel mittels des dafür aufgestellten Tellers erfolgen musste. Eine heute – zumindest in Berlin – eher unübliche Praxis.

Nun ist Ubaldo Ribeiro vielleicht der bekannteste brasilianische Stipendiat des Künstlerprogramms des DAAD der nach Berlin kam, allerdings kamen vor ihm bereits Ignácio de Loyola Brandão und João Antonio mit diesem Programm nach (West-)Berlin. Brandão verarbeitete seinen Aufenthalt in der Stadt in einem Reisetagebuch, das unter dem Titel *O Verde violentou o muro. Visões e alucinações alemãs* (dt. Oh-ja-ja-ja. Bruchstücke, Ansichten, Halluzinationen, Aufzeichnungen, 1983) erschien und in dem er seine Begegnungen und Spaziergänge in der Stadt festhielt. Immer wieder beschäftigte er sich mit der Mauer und der damals noch geteilten Stadt, insbesondere die ‚Inseln‘ faszinierten ihn, also die Teile Westberlins, die von mehreren Seiten von der Mauer umschlossen waren.

Migrationserfahrungen fließen häufig in die Publikationen von Viviane de Santana Paulo ein. Kürzere Texte in Anthologien veröffentlicht die in Berlin lebende Autorin auch auf Deutsch, in der Regel publiziert sie jedoch auf Portugiesisch. Neben Romanen wie dem 2017 erschienenen in Berlin spielenden *Viver em outra língua* [In anderer Sprache leben] veröffentlicht sie insbesondere Lyrik wie das folgende Gedicht aus dem Band *Passeio ao longo do Reno* [Spaziergang am Rhein entlang]:

Sentada admirava:
A vida fluindo como na tela do cinema.
O movimento, e não era a tela do cinema e sim
o rio
O rio não é como a vida
Mas a vida flui...
E nem é nenhum Reno, mas o efemero
Ich saß einfach da und sah zu:
Das Leben lief auf einer Leinwand.
Dabei war es kein Leben, sondern nur die
Bewegung, und keine Leinwand, sondern der
Fluss
Der Fluss ist nicht wie das Leben,
aber das Leben fließt...
Es ist nicht der Rhein, sondern
Vergänglichkeit.
(Santana Paulo 2011)

Auch Carlos Azevedos beschäftigt sich in einigen seiner Bücher mit Erfahrungen von brasilianischen Einwander*innen in Deutschland. Im 1994 erschienenen *Hamburgo Blues* setzt sich der homodiegetische Erzähler, ein Exilant, mit der im Titel genannten Stadt auseinander, dabei sind seine Beobachtungen nicht nur von Differenzen geprägt, er entdeckt Gemeinsames, etwa die Rivalität zwischen Berlin und Hamburg, die ihn an Rio de Janeiro und São Paulo in seinem Herkunftsland erinnert oder aber den maritimen Duft Hamburgs, der an Recife erinnert.

In der *Kanniballade Anthropophagische Erzählungen in zwei Sprachen* (1995) greift José Leal das Initial der Brasilianischen Moderne, das *Movimento Antropófago*, auf, das seinerseits an die Berichte Hans Stadens anknüpft (vgl. Kapitel 4.2). Somit schließt sich bei ihm ein Kreis, denn abermals kommt es zu Kulturbegegnungen zwischen indigenen Brasilianer*innen und Deutschen, nur dass die Handlungsorte der Erzählungen nun meist in Deutschland liegen.

Die seit den 1990er Jahren in Deutschland lebende Schriftstellerin Chandal Nasser publizierte zunächst weiter in Portugiesisch, wobei wie PIMENTEL (2007: 205) schreibt, sie die neue Umwelt schon bald in ihre literarischen Werke aufnahm. Seit dem Beginn der 2010er Jahre schreibt sie auf Deutsch, zuletzt erschienen 2019, *Eindrücke aus Babel*, in dem sie ihren Weg in die deutsche Sprache reflektiert und 2022 *Landzungen und andere geografische Anomalien*, ein Gedichtband, der sich eher mit den Besonderheiten der deutschen Sprache selbst beschäftigt. Zu den brasilianisch-deutschen Literaturen sind darüber hinaus auch die Kinderbücher von Fatima Nascimento zu zählen. Ihr erstes Buch *Die Seerose Alba* begleitet eine Seerose auf der Suche nach neuen Freund*innen durch das brasilianische Pantanal.

5. EXEMPLARISCHE ANALYSEN AUSGEWÄHLTER PROSATEXTE

5.1 DER PREIS DER ZUGEHÖRIGKEIT – ROTERMUNDS *DIE BEIDEN NACHBARN – BILDER AUS DER KOLONIE*

Die Erzählung *Die beiden Nachbarn – Bilder aus der Kolonie* von Wilhelm Rotermund erschien in zwei Teilen 1883 und 1884³³ im *Kalender für die Deutschen in Brasilien*.

Die Handlung spielt in der Isabellen-Pikade³⁴, einer Siedlung im südlichsten brasilianischen Bundesstaat Rio Grande do Sul. Zentral wird der Konflikt zweier Nachbarn respektive derer Familien gezeigt. Darüber hinaus werden zahlreiche weitere zeitgenössische Diskurse aufgenommen, die zumeist nicht direkt für die eigentliche Rahmenhandlung von Belang sind.

Wilhelm Rotermund war ein evangelischer Pastor, Schriftsteller und Herausgeber, der in Brasilien ein Verlagshaus begründete. Er gilt als konservativer Akteur der damaligen deutsch-brasilianischen Medienwelt und Gegenspieler des liberalen Verlegers Karl von Koseritz (vgl. NEUMANN: 2008).

5.1.1 *Struktur und Figurenkonstellation*

Der eigentlichen Erzählung ist ein kurzer Prolog vorangestellt. Die Erzählinstanz beschreibt hier zunächst die Szenerie und Leser*innen werden wie Reisende zum Ort der Handlung geführt, indem zunächst der Weg zur kleinen Ansiedlung in der Isabellen-Pikade beschrieben wird, die nur über einen Trampelpfad von der Stadt aus zu erreichen ist. Obwohl kein Ortsname genannt wird, lassen die Beschreibungen darauf schließen, dass es sich um einen Ort im Stadtgebiet des heutigen Nova Hartz handelt.³⁵ Durch das eingehende Beschreiben des beschwerlichen Weges durch die heterodiegetische Erzählinstanz – „[d]enn auch geschicktere Kavaliere erfaßten wohl die Mähne des Pferdes, um nicht

³³ Hier wird aus der Edition von 2008 zitiert.

³⁴ Eine Pikade (von portugiesisch *picada*) ist eine in den Wald geschlagene Schneise an der die Häuser/Höfe mit in der Regel weitem Abstand zu den Nachbargehöften lagen. Es handelt sich hierbei um die typische Siedlungsform der deutschsprachigen Einwander*innen. Diese Siedlungsform wurde durch die Praxis der Landvergabe durch den brasilianischen Staat verursacht und weicht deutlich von den Siedlungsformen im deutschsprachigen Europa ab

³⁵ Darauf deutet insbesondere die Nennung des Flusses *Arroio da Bica* hin.

vom Sattel auf die Garupa³⁶ zu kommen.“ (DbN 1) – wie auch der Gefahren dieses an „schwindelerregende[n] Tiefe[n]“ (ebd.) gelegenen Weges wird bereits die Abgelegenheit und Isoliertheit des Ortes hervorgehoben. Ankommende erblicken das Tal zunächst aus der Höhe in der Draufsicht. Die Beschreibung der Ansiedlung steht in diametralem Gegensatz zum zuvor beschriebenen Weg, der Anblick ist „reizend und entzückend“ (ebd.). Wie durch ein Opernglas, a parva ad magna, wird das Dorf geschildert, wodurch ein Effekt entsteht, der den beschriebenen Ort wie die Bühne der späteren Handlung erscheinen lässt. Dieser Effekt wird noch dadurch verstärkt, dass, nachdem der Rahmen oder die ‚Bühne‘ beschrieben ist, eine inhaltliche Antizipation vorangetrieben wird. Die Erzählinstanz, die an dieser Stelle als Ich in Erscheinung tritt, rezitiert Heinrich Heines *Du bist wie eine Blume*.

Ich habe manchmal in Mädchenaugen geblickt und mit Heine gefühlt:

Du bist, wie eine Blume
So schön, so hold und rein;
Ich schau dich an, und Wehmut
Schleicht mir ins Herz hinein.

Mir ist's, als ob ich die Hände
Aufs Haupt dir legen sollt';
Betend, dass Gott dich erhalte
So schön, so rein und hold.

Durch das Aufrufen des um 1823/24 entstandenen populären Liebesgedichts, das auch zu den meist vertonten³⁷ Gedichten des 1887 veröffentlichten *Buch der Lieder* gehört, wird eine thematische Einstimmung vorgenommen. Das lyrische Subjekt spricht das Du an, indem es dieses als vollkommen – „so schön, so hold“ und unberührt – „rein“ erhöht. Der Blumenvergleich ist Ausdruck des (sexuellen) Begehrens des lyrischen Subjekts und wird gefolgt von einer „Wehmut“ die den zweiten Teil der ersten Strophe verdunkelt. In der zweiten Strophe wandelt sich das Begehren in den Wunsch, die Reinheit, die Unberührtheit des Dus zu erhalten mittels des rituellen Gestus des Handauflegens, die einzige Berührung durch die die ‚Unberührtheit‘ erhalten werden kann.³⁸

Durch das Text-Arrangement wird spezifisch die Erwartung eines unerfüllten Begehrens und einer unerwiderten Liebe antizipiert, darüber hinaus sind es jedoch auch Aspekte wie Verfall bzw. die Angst vor dem selbigen, die auch in der

³⁶ port. für Rumpf.

³⁷ Es sind fast 400 verschiedene Vertonungen bekannt. (vgl. METZNER 1992: 74–75)

³⁸ Für eine detaillierte Analyse des Gedichts vgl. z. B. HIEBEL (2008: 17–32) oder MÜLLER (2020: 449–457)

Erzählung bestimmend sind und eng mit dem Glauben verknüpft werden. Die evozierte Antizipation wird von der Erzählinstanz aufgenommen und weiter gelenkt, verstärkt durch eine direkte Ansprache der Leser*innen per Du, die Nähe erzeugen soll und die zu rezipierende Erzählung als parabelartiges Lehrstück zeichnet. Wie im Gedicht liegen der schöne Schein und der Verfall nah beieinander und werden auf das Tal übertragen (vgl. DbN: 2). Intensiviert wird dies durch zwei weitere in den Text eingewebte kurze Zitate aus zeitgenössischen Leser*innen bekannten Texten, so aus dem Lied *Ob, diese Sonne, furchtbar steigt sie empor!* aus Claus Maria von Webers Oper *Der Freischütz*, deren Lieder im 19. Jahrhundert äußerst populär waren. Durch den in die Erzählung eingewebten Vers „bange Ahnung füllt die Brust“ wird die bereits im Gedicht angesprochene Emotion der Verlustangst konkretisiert und spezifisch mit der Brautwerbung verbunden. Das dritte in den Text gebundene Zitat stammt aus dem Volkslied *Ein Kirchlein steht im Blauen*, womit nochmals die Aspekte Verlust und Glaube aneinander gebunden werden. Das kurze Lied handelt von einer alten Kirche, die „verödet“ ist, „ein Denkmal früherer Zeit“. Das Läuten der Kirche „weckt [...] die Vorzeit“, sodass die Menschen zum Glauben zurückfinden.³⁹

Der einstimmende Prolog endet zusammenfassend mit einer nochmaligen direkten Ansprache der Leser*innen: „Ahnst du, dass der duftige Schleier manches verbirgt, was zu schauen nicht froh macht?“ (DbN: 2).

Die Extradiegesse erfolgt linear mit einer erzählten Zeit von etwa fünf Jahren – dies wird mittels eines Zeitsprungs zu Beginn des zweiten Teils erreicht, sodass hier verschiedene Ereignisse als Analepsen erzählt werden. Die Erzählung behandelt den Konflikt der titelgebenden beiden Nachbarn, dem Bauern Lips-Peter und dem Besitzer der örtlichen Venda⁴⁰, der im Verlauf der Erzählung kein einziges Mal namentlich benannt wird. Dabei wirken die Eigenschaften der beiden Figuren fast holzschnittartig. Der Vendemann, der vielfach mit den Attributen „klein“ und „dick“ belegt wird, ist vor allem an Geschäften interessiert und nimmt es mit der Redlichkeit nicht sehr genau, wenn er sich einen Vorteil davon verspricht (vgl. DbN: 11; 18; 27), er ist klar antiklerikal positioniert (vgl. DbN: 15; 28) und arrogant (vgl. DbN: 27, 46), weiter hält er sich selbst für fortschrittlich (vgl. DbN: 15, 46, 54). Lips-Peter dagegen ist fleißig (vgl. DbN: 10; 35) gastfreundlich (vgl. DbN: 17; 18; 25; 36; 50) bescheiden (vgl. DbN: 28), jedoch auch eine Person sehr fixierter Positionen (vgl. DbN: 19; 23; 35; 36; 38). Der Grundkonflikt der Nachbarn, der immer wieder aufflammt, geht auf die Weigerung des Vendemann zurück, seine Pflanzungen ordentlich einzufrieden, damit

³⁹ Lied hier zitiert nach RIEGEL (1861). In *Die beiden Nachbarn* wird der zweite Teil der ersten Strophe zitiert: „mir wird beim Beschauen des Kirchleins wohl und weh“.

⁴⁰ Eine *Venda* ist ein Sachspezifikum Brasiliens, es handelt sich um eine Art Krämerladen mit angeschlossener einfacher Gaststätte, teilweise mit Herbergsbetrieb.

das Vieh des Nachbarn nicht eindringt, so wie es in der Siedlung üblich ist (vgl. DbN: 6), stattdessen fügen er oder sein Sohn den Tieren Schaden zu, wenn sie sie in der Pflanzung antreffen (vgl. DbN: 6; 12).

Ausgehend von der Rahmenerzählung entwickeln sich zahlreiche Binnenerzählungen und Sequenzen, die den Text teilweise collagenartig wirken lassen. Es handelt sich hierbei zumeist um die Aufnahme von Diskursthemen die in der Entstehungszeit der Erzählung virulent für die (deutschsprachigen) Einwander*innen in Brasilien waren. So werden im Verlauf des Textes der Militärdienst bzw. die Möglichkeit der Befreiung vom Selbigen durch Heirat, das Schulwesen in Brasilien, die Stellung der lutherischen Glaubensgemeinschaft, die Mitwirkung an Wahlen im brasilianischen Staat und weitere die Gemeinschaft betreffende Themen erörtert, oft mittels Gesprächen und Diskussionen der Figuren. Der überwiegende Teil dieser Themen wird dabei an die bereits durch die Rahmenerzählung aufgeworfenen zentral verhandelten Motive ‚Glauben‘, ‚Verfall‘ und ‚Gemeinschaft‘ rückgebunden.

Protagonist der Erzählung ist Christian, der einzige Sohn des Vendemanns, der als Antiheld gezeichnet wird. Er wird als mit guten Anlagen beschrieben, die jedoch „teils nicht ausgebildet, teils schlecht verwendet [waren]“. Bildung hat er nur rudimentär genossen, die Eltern haben sich kaum mit ihm befasst. In der Beschreibung der Figur findet sich eine auffällige Häufung des Adjektivs ‚wild‘, er ist „wild zwischen den Hecken aufgewachsen“; „[w]ie ein wilder Strom verheerend“ und „sein wildes Treiben [trägt] das Gepräge blinder Wut“ (DbN: 4). Er neigt zu *actes gratuits*, deren Opfer sowohl Tiere werden, die er ohne Not verletzt bzw. ihnen Schmerzen zufügt (vgl. DbN: 5; 7; 12), als auch Menschen (vgl. DbN: 22/23; 49), denn er ist bereit „bei jeder Gelegenheit eine Rauferei und Schlägerei anzufangen[.]“ (DbN: 5). Aufmerksamkeit erfährt er in der Familie zumeist durch „Befehlsworte und Scheltworte“ (ebd.) und „Ohrfeigen“ (DbN: 4). Wenngleich ihn Gewalt „mit einer Befriedigung erfüllt“ (ebd.), ist er damit unglücklich. Er sehnt sich nach Zuneigung und ist sich „bewußt [...], das weichste Herz in der fühlenden Brust zu haben“ wird aber als „Wüterich“ von der Gemeinschaft als „Auswurf“ gemieden (DbN: 5).

Christians Wildheit und Verrohung scheinen sich zu wandeln, als sich der junge Mann verliebt. Plötzlich erscheint er wie ausgewechselt, ein „ruhiges stilles Wesen“ und eine „geduldige und sanftmütige Freundlichkeit“ (ebd.) prägen ihn nun. Seine Liebe gilt Luise, der Tochter des Nachbarn Lips-Peter. Die beiden treffen sich heimlich unter einem alten Wildfeigenbaum. Der Text evoziert hier intertextuelle Bezüge. Die Imago der Nachbarskinder, die sich aufgrund der Feindschaft ihrer Familien klandestin unter einem Maulbeerbaum⁴¹ treffen müs-

⁴¹ Die in Rio Grande do Sul einheimischen Ficus-Arten zeigen einen dem Maulbeerbaum ähnlichen Farbverlauf bei der Ausreifung der Früchte, was dieses Motiv verstärkt.

sen, geht auf die Sage von Pyramus und Thisbe zurück, die sich in Ovids *Metamorphosen* findet.⁴² Wie in der antiken Vorlage schlägt Christian eine gemeinsame Flucht vor, sollten sich die Väter der Verbindung verweigern (vgl. DbN: 7).

Sowohl der Vater Christians (vgl. DbN: 7) als auch Lips-Peter, der Vater Luises (vgl. DbN: 10), lehnen das Ansinnen ab und Luise erscheint nicht mehr unter dem Feigenbaum (vgl. ebd.). Der Bruch zwischen den beiden jungen Menschen vertieft zunächst die Feindschaft zwischen den beiden Nachbarn weiter und bildet gleichsam das Initial für die weitere Erzählung, die von einer klaren Dualität geprägt ist und die Familien absolut konträr zueinander zeichnet. Sowohl Christian als auch Luise heiraten im Nachgang des Kirchweihfestes aus der Stadt Zugereiste. Die prunkvoll geschlossene Ehe Christians mit der aus einer reichen Familie stammenden Sulmire (vgl. DbN: 27) verläuft jedoch schon bald unglücklich und die Familie zerfällt schließlich. In klarer Opposition dazu verläuft die in größter Bescheidenheit geschlossene Ehe Luises (vgl. DbN: 28) mit dem Schmied Peter aus der Stadt harmonisch. Diese Zustände werden in der Erzählung als stringente Entwicklungen in Bezug auf die jeweiligen Werte und den Glauben der Figuren dargestellt. In der Familie des Vendemanns besteht keine Bereitschaft zur Beschränkung der eigenen Handlungsspielräume zu Gunsten der Gruppe, nicht mal auf der untersten Ebene, dem eigenen Familienverband – es findet keine Verständigung, keine Aushandlung darüber statt, weshalb sowohl die Familie insgesamt als auch die einzelnen Mitglieder schließlich weitgehend isoliert sind. Dies korrespondiert mit der Überlegung, dass Zugehörigkeit und das Aufgehobensein in einer Gemeinschaft zumeist nur unter weitreichenden Zugeständnissen möglich sind, die die Individualität einschränken (vgl. PFAFF-CZARNECKA 2012: 10).

5.1.2 Sprachlose Figuren

Nur an einer Stelle der Erzählung wird deutlich, dass in der deutschsprachigen Ansiedlung versklavte Schwarze leben, als in einem Nebensatz angemerkt wird, dass der Vendemann sich nicht selbst um die landwirtschaftlichen Belange seines Anwesens kümmere, denn „dieselben waren seinen Schwarzen überlassen“

⁴² Das Motiv der verliebten Nachbarskinder, die aufgrund der Feindschaft ihrer Familien ihre Liebe nicht leben dürfen, wurde insbesondere durch William Shakespears Stück *Romeo und Julia* (Originaltitel: *The Most Excellent and Lamentable Tragedy of Romeo and Juliet*, 1597) wieder populär und viel adaptiert, in epischer Form unter anderem von Gottfried Keller in *Romeo und Julia auf dem Dorfe* (1856), bei dem Streitigkeiten um Ländereien ebenfalls das Initial der Familienfeindschaft bilden. Ein deutlicher Unterschied liegt jedoch darin, dass in die *Die beiden Nachbarn* nur der männliche Part ums Leben kommt, während die ‚Julia‘, hier Luise, sich dem Willen ihres Vaters fügt und in einer anderen Verbindung ihr Glück findet.

(DbN: 6). Dieser Umstand wird von der Erzählinstanz jedoch eingeführt, um die Charaktermängel der Figur des Vendemanns weiter zu untermauern, seine Sklavenhaltung wird allein aus der Perspektive des protestantischen Arbeitsethos verurteilt, denn „[...] bei ihm bewährte sich, daß die Sklaverei keinen Segen bringt. Alles wurde lässig besorgt.“ (ebd.) In dieser Kritik schwingt das Motiv des *faulen Schwarzen* mit, was sich auch in zahlreichen anthropologischen und ethnologischen Schriften dieser Zeit wiederfindet (vgl. exempl. SCHUBERT 2009: 273). Nur ein einzelner dieser Sklaven tritt im Text als Figur hervor, er ist der regelmäßige Begleiter des Protagonisten Christian, mit dem er aufgewachsen ist und mit dem er „[...] seine körperlichen Uebungen [teilte]. Wo die beiden sich umhertrieben, wußte man selten zu sagen.“ (DbN: 4). Bereits der Name dieser Figur – Mico – der sie rassistisch in die Nähe von Wildtieren rückt⁴³, verrät ihren marginalisierten Status und ist ein Hinweis auf den Umgang mit ihr. Als Mico gewaltvoll zu Tode kommt, da ‚sein Herr‘ Christian sich auf kriminelle Geschäfte in der Serra eingelassen hat, ist dies eine Randnotiz. Als die Mutter Christians diesen befragt, wo Mico sei, antwortet dieser im Fortgehen „Der kommt nicht wieder“ (DbN: 51) – die Mutter versteht sofort, was dies bedeutet, denn „[i]n der Campanha und auf der Serra macht man oft kurzen Prozeß.“ (DbN: 52). Die marginale Position Micos, der seit seiner Kindheit im Haushalt der Familie gelebt hat, wird an dieser Stelle überdeutlich, denn in Reaktion auf dessen Tod beklagt die Mutter nicht etwa dies, sondern den Verlust des eigenen Sohnes, der weiterhin in kriminelle Machenschaften involviert ist (vgl. ebd.).

Auch die weiblichen Figuren sind über weite Strecken der Erzählung ‚sprachlos‘. Luise erwidert das Begehren Christians zu Beginn der Erzählung (vgl. DbN: 5), dennoch fügt sie sich ihrem Vater wortlos, nachdem dieser Christians Antrag ausgeschlagen hat (vgl. DbN: 10) und so kommt es auch nicht zu einem weiteren Treffen unter dem wilden Feigenbaum. Das von Christian vorgeschlagene Ausreißen liegt nicht im Bereich der ihr möglichen Handlungsspielräume. Zum endgültigen Bruch mit Christian kommt es erst, als dieser aus Eifersucht Pedrinho/Schmied-Peter verletzt (vgl. DbN: 24). Sie pflegt den Verletzten, es entwickelt sich ein gegenseitiges Interesse und da diese Verbindung dem Vater zusagt, kommt es schließlich zur Hochzeit (DbN: 26; 28). Luise ist in der Erzählung die idealtypische Frau, die sich vor allem durch ihre Fügsamkeit hervortut und ihre eigenen Wünsche hintanstellt. Noch vor ihrer Ehe hatte sie den Wunsch, in der Stadt zu arbeiten. Das Verbot des Vaters akzeptiert sie (DbN: 19). Sie bereitet den Haushalt, ist dem Vater bei der Feldarbeit behilflich (vgl. DbN: 35) und geht in die Kirche (vgl. DbN: 49). Äußeres Zeichen dieser Fügsamkeit ist

⁴³ *mico* ist der portugiesische Trivialname verschiedener in Brasilien beheimateter kleinere Affenarten.

auch, dass sie nach ihrer Eheschließung im Text teilweise nur noch als „Schmied-Peters Frau“ (vgl. DnN: 39; 46; 48) bezeichnet wird – wie die eigene Mutter und die Frau des Vendemanns, die in der gesamten Erzählung namenlos bleibt. Nur einmal tritt sie deutlich mit einem eigenen Wunsch hervor, den sie schließlich umsetzt, den Kontakt mit der benachbarten Wirtsfrau wieder aufzunehmen (vgl. DbN: 40).

Sulmira⁴⁴ wird in *Die beiden Nachbarn* zum Gegentypus der idealen Frau aufgebaut. Sie entstammt der Stadt und ist „die Tochter eines der reichsten Geschäftsleute von Carioca.“ (DbN: 13). Sie tritt selbstbewusst und wortgewandt auf, flirtet bei der Anreise mit Pedrinho/Schmied-Peter und lässt sich von ihm zwei Tänze auf der Kerb versprechen (vgl. DbN: 13–14). Beim Kerbfest fragt sie Christian ohne Scheu, ob er denn bereits eine Braut habe (vgl. DbN: 16) und entscheidet sich noch beim Kerbfest, sich mit Christian zu verloben (vgl. DbN: 24). Ihr extravertiertes Wesen findet Widerhall in der Beschreibung ihres Äußeren, als Braut trägt sie „weiße Schuhe, weiß-seidenes Kleid, auf dem Kopfe den Kranz voller weißer Orangenblüten“, ihr Hochzeitszug ist „so glänzend, wie die Kolonie noch keinen gesehen hatte.“ (DbN: 27). Nach der Hochzeit enttäuscht sie jedoch die von der Schwiegerfamilie an sie gestellten Erwartungen, sie schläft lange, setzt sich ungewaschen und mit „höchst nachlässiger Kleidung“ zum Frühstück (DbN: 32). Die Schwiegermutter kommt zum Schluss, „daß Sulmira kein gute Erziehung müsse genossen haben.“ (ebd.). So entscheiden die Schwiegereltern, dass das junge Paar einen eigenen Hausstand begründen soll. In Allusion auf das im Prolog zitierte Gedicht Heinrich Heines kommentiert die Erzählinstanz das Geschehen: „So eine Mädchenblume sieht im elterlichen Garten oft ganz anders aus, als wenn sie verpflanzt wird.“ (DbN: 32). Die auch im Gedicht vorhandenen patriarchalischen Töne werden aufgenommen und Sulmira wird „guter Wille und [...] Zartgefühl“ (DbN: 33) ab- und die alleinige Schuld für die Disharmonie zugesprochen – so verliert auch ihr Gatte die Lust an seinen Aufgaben (DbN: 34). Das Paar lebt sich auseinander, Christian verschwindet oft für mehrere Tage, um am Viehhandel in der Serra teilzunehmen und „Sulmira [gewöhnt sich] an die Einsamkeit, an das Unkraut in ihrem Garten und an die Langeweile.“ (ebd.). Neben den deutlich misogynen Tönen der Erzählinstanz, die hier korrespondierend zur Gedichts-Rezitation im Prolog ein zweites Mal als Ich in Erscheinung tritt, offenbaren sich in der Beschreibung der Figur Sulmira eventuell auch latent xenophobe Motive. Der Name Sulmira, der unter der luso-brasilianischen Bevölkerung Rio Grande do Suls verbreitet war, und ihre städtische Herkunft sind Anhaltspunkte dafür, diese Lesart zu eröffnen. Ein weiterer Hinweis in diese Richtung ist, dass „die Küche, wo die *deutsche*

⁴⁴ Der Name alterniert in der Erzählung teilweise mit der Form „Sulmire“.

Hausfrau ihre Kunst beweist [...] für Sulmira der ungemütlichste Platz im Hause [blieb]“ (DbN: 34; Herv. O. V.). Sulmira zeigt subversives Verhalten, indem sie sich der Situation wiederholter Einsamkeit entzieht und statt auf ihren Mann zu warten, in ihre Heimatstadt reitet, um dort „seelenvergnügt und schön geputzt“ das Weihnachtsfest zu verbringen, dort „war [sie] ausgelassen lustig im Gespräch mit einem Musterreiter“ und „da konnten ihre Augen leuchten, die daheim so müde und langweilig vor sich hinstarrten.“ (DbN: 39). Durch das Nichterfüllen der von ihr erwarteten Geschlechterrolle stellt sie die Ordnung und somit die „Selbstverständlichkeit des kollektiven Seins“ (PFAFF-CZARNECKA 2012: 84) in Frage, die Gemeinschaft reagiert hierauf mit Ausschluss, dem Sulmira nur bedingt entfliehen kann.

Im Fall von Christians Mutter ist eine Entwicklung ersichtlich. Tritt sie zu Beginn der Erzählung nur als fügsame Ehefrau des Vendemanns in Erscheinung (vgl. DbN: 14), so beginnt sie später, gegen den Ehemann und den auch von ihr vorangetriebenen Ausschluss Sulmires zu opponieren, indem sie deutliche Worte gegen den Vendemann richtet (vgl. DbN: 47). Sie beginnt, sich um ihre Schwiegertochter zu bemühen, stellt den Kontakt zwischen Sulmira und Luise her, sodass die beiden eine Freundschaft knüpfen (vgl. DbN: 50) und versucht ihren Sohn zur Ordnung zurufen (vgl. DbN 51). Als dies misslingt, entscheidet sie, dass Sulmira zurück ins Haus der Schwiegereltern kommen könne, wenn sie wolle, entgegen dem Willen des Vendemanns „[a]ber sein Regiment war gebrochen, denn seine Frau nahm es in die Hand“. Letztlich zeigt sich final ein Moment weiblicher Solidarität.

Das in der Erzählung gezeichnete Idealbild weiblichen Verhaltens wird überraschenderweise in Teilen auch durch eine männliche Figur gespiegelt. Der zugezogene Pedrinho/Schmied-Peter hält sich bei Diskussionen zurück (vgl. DbN: 15; 34), verhält sich fügsam und still (vgl. DbN: 14; 21), seine Freizeit hat er „meistens lesend auf seinem Zimmer verbracht“ und obwohl er „[s]o stark und kräftig [...] gebaut war, so besaß er doch ein weiches Gemüt von der Mutter und [...] war in seinem Sinne zart geblieben“. Schließlich ist es auch Schmied-Peter, der den schwer verletzten Christian mit großer Vorsicht erstversorgt (vgl. DbN: 53).

5.1.3 Die Trias Schule, Kirche, Sprache als Bindeglied

Eine der Sequenzen, die die eigentliche Erzählung verlässt und einen zeitgenössischen Diskurs aufgreift, ist ein Gespräch über das Schulwesen Brasiliens. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden auch abgelegene Regionen mit brasilianischen Regierungsschulen ausgestattet, zuvor waren die deutschsprachigen Siedler*innen in dieser Frage sich selbst überlassen gewesen und hatten Gemeindegemeinschaften begründet (vgl. Kapitel 3).

Im Haus Lips-Peters kommt die Thematik bei einem Gespräch zwischen ihm und zwei anderen Siedlern zur Sprache. Das Gespräch gleicht eher einem Monolog Lips-Peters, der ausführt, dass sie die Kinder wohl kaum auf die brasilianische Regierungsschule schicken werden, sondern auf die deutsche Schule. Den Einwand seines Gesprächspartners, dass die Kinder doch die Landessprache Portugiesisch lernen müssten, wehrt er ab, denn „sie sollen ihre Muttersprache nicht verlernen. Ich weiß gar nicht, was das für ein Drängen und Treiben ist, sogar unter vielen Deutschen, daß die Kolonisten alle Portugiesisch sprechen. Ich bin der Meinung, daß unsere Kinder und Enkel das viel zu schnell lernen und ebenso schnell das Deutsche vergessen.“ (DbN: 36). Er führt weiter aus, dass „es viel notwendiger [ist], daß unsere Kinder erst einmal deutsch lernen. Das ist die Sprache, in welcher sie denken, und diese Sprache müssen sie erst einmal so viel verstehen, daß sie sich in derselben gut ausdrücken können.“ Die Vorstellung, dass die Kinder zunächst eine Sprache lernen sollten, verbindet sich mit der Sorge, dass sonst zu wenig Zeit für den Erwerb anderen Wissens wie „Geographie“, „Geschichte“ und „Katechismus“ bleibe. Hier zeigt sich bereits die enge Bindung an die Religion, die darüber hinaus mit der Gemeinschaft vernetzt wird, „denn wenn alle sich von der Privatschule zurückziehen, so muß dieselbe eingehen, und das wäre ein Verlust für die ganze Gemeinde und insonderheit für die Kirche. Wer noch etwas auf seine Religion, auf sein ehrliches Deutsch und auf gute Bildung hält, der muß auch die Privatschule zu erhalten und zu unterstützen suchen. Ist dieselbe schlecht, so kann man sie nur heben, wenn man sich darum kümmert.“ (DbN: 37).⁴⁵

Die wenig ausdifferenzierten und sehr kurzen Redeanteile der Gesprächspartner scheinen nur dazu zu dienen, die Position der Figur darzulegen und ähneln somit der sokratischen Methode (vgl. VÖLKELE: 2019). Die Sprache wird hier als Gemeinschaft konstituierendes und erhaltendes Element herausgestellt. Der Verlust der Herkunftssprache wird mit dem Verlust der deutschsprachigen Gemeinschaft gleichgesetzt – es wird eine Trias aus Schule, Kirche und Gemeinschaft formiert, die einander bedingt. Dies muss insbesondere vor der Folie betrachtet werden, dass das Deutsche für die protestantischen Deutschen zugleich die Liturgiesprache war. Ein Verlust der Sprachkenntnisse würde somit auch zum Untergang der protestantischen Kirchengemeinde führen. Wilhelm Rotermund äußerte vielfach an anderer Stelle seine feste Überzeugung einer Verschmelzung von Deutschtum und evangelischer Religion:

⁴⁵ Wilhelm Rotermund hatte selbst auch ein wirtschaftliches Interesse am Weiterbestehen deutschsprachiger Schulen. Sein Verlag gab zahlreiche Schulbücher und didaktische Materialien heraus – auch solche für Portugiesisch als Fremdsprache.

Wer aufhört, evangelisch zu fühlen und zu denken, hört auch auf deutsch zu sein; und umgekehrt: wer deutsche Sprache und deutsches Wesen verleugnet, wird auch unserer Kirche verloren gehen. Kirche und Deutschtum sind auf Leben und Tod miteinander verbunden. (ROTERMUND 1916: 18)

Die besondere Bedeutung der Sprache, insbesondere der Schriftsprache, für die Kolonist*innen rührte auch daher, dass die Einwander*innen aus sehr verschiedenen deutschsprachigen Regionen zugewandert waren und damit auch sehr differente Kleidungs- und Essensgewohnheiten mitbrachten sowie verschiedene Dialekte sprachen. Das einigende Band war die gemeinsame Schriftsprache (vgl. NEUMANN 2009: 52).

5.1.4 Der Besuch Silveira Martins – Einigwerdung

Die Erzählung *Die beiden Nachbarn* trägt insgesamt sehr deutliche Züge christlicher Tendenzliteratur, die insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch in Deutschland verbreitet war (vgl. SAGARRA 1988) und einen restaurativen Charakter hatte. Die im gesamten Text enthaltenen Wertungen, insbesondere durch die Erzählinstanz, weisen stets in diese Richtung. Dies steigert sich nochmals in der Sequenz, in der der real existierende Politiker Gaspar da Silveira Martins in die fiktive Welt der Isabellen-Pikade tritt und unumwunden für ihn geworben wird. Der Aufbau dieser Werbung gleicht einer antithetischen Erörterung, denn noch vor dem Besuch des Politikers wird die Begeisterung der deutsch-brasilianischen Bevölkerung für ihn thematisiert. Lips-Peter empfängt zwei glühende Anhänger, die den Politiker dafür verehren, dass er sich aus der Regierung zurückgezogen hatte, da nicht-katholischen Einwohnern das Wahlrecht entzogen werden sollte. Beim sich daraufhin entwickelnden Gespräch mit dem Bauern Lips-Peter bleibt dieser skeptisch und zeigt kein Verständnis für das ungeteilte Wohlgefallen, zweifelt sogar an, dass der angegebene Rücktrittsgrund der eigentliche gewesen sei (vgl. DbN: 35). Er bedauert insbesondere, dass es unter den Deutschen Brasiliens keine Einigkeit gäbe und sie niemals einen aus ihrer Mitte unterstützen würden „Wir sind ja soweit gekommen, daß wir aus lauter Neid und Eifersucht die Brasilianer, ich meine die portugiesischen Brasilianer, unterstützen und zu Aemtern wählen, nur damit kein Landsmann eine Ehre vor uns voraus hat.“ (DbN: 38).

Als der Politiker tatsächlich den Ort in der Pikade besucht, zeigt er sich auf dem Weg dorthin beeindruckt von der Schaffenskraft der Siedler*innen. „Ich staune, [...] über die Unerschrockenheit, Beharrlichkeit und Intelligenz, welche dieses wilde Waldrevier dem Bugre, wie dem Tiger streitig machten [...]“ und zitiert dann zur Überraschung seiner deutsch-brasilianischen Begleitung aus Schillers *Glocke* „Von der Stirne heiß rinnen muß der Schweiß!“

(DbN: 41) womit abermals der protestantische Arbeitsethos angesprochen und als etwas zutiefst Deutsches gezeichnet wird. Die Deutschen sollen kein neues „Helotengeschlecht“ werden, vielmehr „[...] müssen sie aber auch würdig bleiben ihrer großen Nation jenseits des Ozeans.“ (ebd.) Der Text verlässt hier fast vollständig die literarische Ebene und wird zu einem klaren Appell an die deutsch-brasilianische Bevölkerung. Dass dieser Appell durch eine luso-brasilianische Figur erfolgt, die darüber hinaus nach einer real existierenden Person gezeichnet ist, verstärkt den Effekt. Das Deutschtum wird hier als erhaltungswürdig hervorgehoben. Die abwegige Einlassung, dass ohne die Erhaltung desselben eine ähnliche Gesellschaftsposition wie die der Versklavten drohe, wirkt hier effektverstärkend. Silveira Martins betont weiterhin, dass partnerschaftlich an der Weiterentwicklung der Region Rio Grande do Sul gearbeitet werden soll. Vor dem Hintergrund, dass der brasilianische Staat in diesen Jahren begann, staatliche Institutionen in den zuvor sich selbst überlassenen Siedlungen aufzubauen, ist dies als Aufforderung zur Partizipation an den demokratischen Prozessen des brasilianischen Staates zu lesen. Schließlich ist es ausgerechnet Lips-Peter, sein vorheriger Kritiker, der in Jubelreden über Silveira Martins ausbricht und betont, dass dieser die Deutschen in Brasilien geeinigt habe⁴⁶ (vgl. DbN: 44–45).

5.1.5 Konklusion

Die beiden Nachbarn ist eine Erzählung, die sehr deutlich die Kostenseite von Zugehörigkeiten betont. Nonkonformität hat Exklusion zur Folge. Dies zeigt sich insbesondere in der Figur des Christians, dessen Lebenslauf und Ende in der Erzählung deutlich mit Abwesenheit des Glaubens an Gott in Verbindung gebracht werden. Tatsächlich wird Christian als isolierte Figur gezeichnet, sein Vater beschäftigt sich nicht mit ihm und seine Mutter „konnte nichts mit ihm anfangen“ (DbN: 4), er wächst vor allem mit Mico auf, der jedoch kein Freund, sondern ein Untergebener und von ihm Abhängiger ist. Sein Wunsch nach einer Beziehung mit Luise wird ihm aufgrund seiner Herkunft verunmöglicht, sein Vater steht ihm hier im Weg – dass Christian sich trotzdem und sogar vermehrt an diesem und seinen Überzeugungen orientiert, ist letztlich Resultat dieses Ausschlusses durch die Gemeinschaft. Nur beim Vater kann er so etwas wie Zugehörigkeit erleben.

⁴⁶ Das Motiv der uneinigen Deutsch-Brasilianer*innen, die sich vor allem über ihre Herkunftsregionen identifizieren, wird bereits zuvor in der Erzählung mehrfach benannt (vgl. DbN: 22, 38). Dies steht im Gegensatz zu zeitgenössischen Reiseberichten, die in den deutschsprachigen Regionen Rio Grande do Suls eine Art einiges Neu-Deutschland erkannten (vgl. SCHULZE 2016: 51).

Der Vendemann selbst kann sich seine eigene Nonkonformität nur bis zu einem gewissen Grad erlauben, da er mit dem Vendabetrieb über eine Art Monopol in der Dorfgemeinschaft verfügt. Wie fragil auch seine Position letztlich ist, zeigt sich jedoch beim Fest zu Ehren des Politikers Gaspar da Silveira Martins, hier bleibt er abseits und seine Vorstellung, die Dorfgemeinschaft repräsentieren zu können, wird enttäuscht (vgl. DbN: 46). Stattdessen scharen sich die Dorfbewohner*innen um Lips-Peter, den sie sogar im Schankraum des Vendemanns zu ihrem ‚Konsul‘ bestimmt haben (vgl. DbN: 22).

Auch die exogame Beziehung Christians mit Sulmira geht in Teilen auf den Ausschluss Christians aus der Gemeinschaft zurück. Als sich das Paar und insbesondere die Ehefrau nicht wie gewünscht entwickeln, kommt es zum abermaligen Ausschluss, der in der Erzählung letztlich den Tod des Protagonisten (vgl. DbN: 56) zur Folge hat. Nur für Sulmira eröffnet sich doch der Weg zurück in die Gemeinschaft – sie schafft es schließlich, die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen (vgl. ebd.).

Zugehörigkeit ist in der Erzählung an klare Bedingungen geknüpft, sie bedeutet den Verzicht auf individuelle Wünsche, wie in der Figur der Luise deutlich wird (vgl. DbN 10, 19). Der in der Erzählung immer wieder gesetzte Appell, nicht vom Glauben abzukommen, die Sprache zu erhalten, kann auch als solche Bedingung für Zugehörigkeit gelesen werden. Offenbar soll sich dieser Appell insbesondere auch an Neueingewanderte richten. Hierfür spricht, dass der Text einige brasilianische Sachspezifika und Besonderheiten der deutschen Ansiedlungen erklärt und kommentiert, die Deutsch-Brasilianer*innen in der Regel bekannt gewesen sein dürften. Ein System, wann Brasilianismen im deutschen Text erläutert werden und wann nicht, findet sich jedoch nicht.

5.2 EINSAME ZUGEHÖRIGKEITEN – THERESE STUTZERS *MARIE LUISE* UND *VOR FÜNFZIG JAHREN*

Marie Luise und *Vor fünfzig Jahren* sind zwei von fünf Erzählungen, die Therese STUTZER 1889 in der Anthologie *Deutsches Leben am Rande des brasilianischen Urwaldes*⁴⁷ veröffentlichte. Sie ist eine der wenigen, die damals auf dem europäischen Buchmarkt veröffentlichen konnten, das doppelte Zielpublikum zeigt sich teilweise in den Texten durch Klammern, in denen die Aussprache über eine an die deutsche Orthografie angenäherte Schreibung deutlich gemacht wird. Die beiden hier betrachteten Erzählungen haben die Gemeinsamkeit einer jungen Protagonistin, die jeweils von Isolation betroffen ist, wenngleich sich die beiden

⁴⁷ In den späteren Auflagen nur noch *Am Rande des brasilianischen Urwaldes*.

Hauptfiguren sonst erheblich unterscheiden, wie zu zeigen sein wird. Therese Stutzers Erzählungen sind stark von ihren eigenen Erfahrungen als Ehefrau eines Kolonisten geprägt. 1885 unternahm die Familie einen ersten Versuch, sich in Brasilien anzusiedeln, wo Gustav Stutzer eine Stelle als evangelischer Pfarrer antrat. Aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten kehrte die Familie bereits nach einem Jahr nach Deutschland zurück. Einige Jahre später siedelte sie sich abermals in Brasilien an und führte einen eigenen landwirtschaftlichen Betrieb. Die Texte von Therese Stutzer zeigen, wie in Kapitel 4 angesprochen, dass die einzelnen Verdichtungspunkte der Deutsch-brasilianischen Literaturen keine absolut fest abgrenzbaren Einheiten sind. So werden Stutzers Texte oft der Reiseliteratur zugeschrieben, etwa bei KATHÖFER (2007). Gründe hierfür sind zum einen die Rückkehr der Autorin nach Deutschland, zum anderen der Publikationsort Deutschland und das damit einhergehende weitere Lesepublikum. Für eine Einordnung im Rahmen der brasilianischen Literatur deutscher Prägung sprechen jedoch inhaltliche Punkte, die Stutzers Texte deutlich von Texten der deutsch-brasilianischen Reiseliteratur unterscheiden. Zwar gibt es durchaus auch bei Stutzer Beschreibungen der für Europäer*innen exotischen Natur und in einigen Texten, wenn es um neu Einwandernde geht, auch Beschreibungen der (beschwerlichen) Reise, aber in Hauptsache widmet sich Stutzer dem Inneren der deutsch-brasilianischen Gemeinschaften und des familiären Lebens.

5.2.1 Marie Luise – Struktur und Figurenkonstellation

In *Marie Luise*⁴⁸ führt eine heterodiegetische Erzählinstanz zunächst in die Umgebung der Erzählung ein: Die zahlreichen Kolonistendörfer liegen um ein großes Stück bisher unberührten Regenwaldes, durch den ein Bach fließt, der die seltenen Besucher*innen wie einen Jäger in die Vergangenheit zurückversetzt:

Die Wasser rauschen und spielen um ihn her, ihr Lied klingt wie ein Lied aus der Jugendzeit. So saß er einst auf den Granitblöcken im Ilsetal – die Palmen schwinden – es lichtet sich das dichte Grün – einzelne Stämme werden sichtbar: Fichtenstämme! Er hört das Flüstern des heimatlichen Waldes – den klagenden Gesang der Drossel – die Stimme seiner alten Mutter! – O, es ist gut träumen am Wasser der Velha! (ML: 35)

Der eigentliche Schauplatz der Erzählung ist eine Ansiedlung, die der Wald umgibt „und [...] zwar die entlegenste von allen. [...] Einen stilleren Winkel kann es in der Welt nicht geben.“ (ML: 35). Die Protagonistin Marie Luise ist die älteste Tochter eines norddeutschen Paares mit vielen Kindern, sie ist der „Son-

⁴⁸ Es wird im Folgenden die Sigle ML benutzt.

nenschein“ der Familie, zugleich aber auch das Sorgenkind; ihre Zukunft ist ungewiss, denn „,Sie ist aus der Art geschlagen‘ [...] ‚Was soll nur einmal aus ihr werden? Zu einer Kolonistenfrau taugt sie nicht; dazu sind ihre Glieder zu fein, ihre Finger zu zart. [...]‘“ (ML: 36). Die folgenden Beschreibungen Marie Luises entsprechen der im 19. Jahrhundert in der deutschsprachigen Literatur populären Physiognomik, bei der das Innenleben einer Figur im Einklang mit ihrer äußeren Gestalt, insbesondere dem Gesicht steht.

In der *Velha* sitzt sie auf dem höchsten Granitblock. Sie sitzt und träumt! Ihre zarten nackten Füße hat sie übereinander geschlagen, ihre Arme ineinander verschränkt, ihre schönen Augen sehen träumerisch in die wunderbare Pracht der Natur. Sie sehen den Wellen zu, die zu ihren Füßen spielen. Wie das springt und schäumt und sich überstürzt! Wie der weiße Gicht auffliegt und sich als glänzende Perlen in ihr goldenes Haar hängt! Zitternd bleiben die Sonnenstrahlen daran hängen, und das Gold der Sonne mischt sich mit dem Gold ihres Haares. Das Reh, das aus dem Dickicht tritt, sieht sie mit seinen klugen Augen freundlich an; grüßen es doch verwandte Augen wieder. (ML: 36)

Die Beschreibung Marie Luises evoziert verschiedene Bilder, der schäumende Gicht, der um sie aufsteigt, die sie inmitten des Wassers quasi thront und von Wellen umgeben ist, lassen an Aphrodite denken, wie sie dem Meer entsteigt. Das insgesamt dreimal erwähnte goldene Haar, das mit der Gicht als Perlen geschmückt ist und an dem die Sonnenstrahlen ‚zittern‘, erzeugt den Eindruck einer Gloriette und lässt an Heiligenbilder denken. Das Reh schließlich, dessen ‚verwandte Augen‘ es angstfrei anblicken, rundet den Eindruck ab und evoziert Bilder der Waldeinsamkeit in der Literatur der Romantik. Der Anschluss an die romantische Literatur wird wenig später auch im Text reflektiert, denn das Bild wird erweitert, ‚die beiden Kinder der Waldeinsamkeit‘ (ML: 37) nicken sich zu, während Marie Luise von großen blauen, für Brasilien typischen Faltern umflattert wird. Der Stein ist Marie Luises Rückzugsort, hier liest sie Bücher. Zuhause räumt sie flink die Zimmer der kleinen Geschwister auf, bis der Raum ‚glänzt‘. Obwohl sich Marie Luise gut mit ihren Eltern und Geschwistern versteht, ist sie eine Außenseiterin, denn ‚wenn sie ihnen [den Geschwistern O. V.] aus ihren Geschichtenbüchern erzählen will [,] verstehen [sie] das gar nicht. Springen und laufen, Bananen und Orangen essen, ist für sie viel schöner. So ist sie in ihrer innerlichen Welt meist allein. Nur die Mutter hat eine Ahnung von dem Seelenleben des Kindes.‘ (ML: 38). Als Marie Luise sechzehn Jahre alt ist, bittet der örtliche Schmied, ‚nach den Begriffen der Kolonie ein reicher Mann‘ (ML 39), den Vater Marie Luises um deren Hand. Der Vater nimmt an, die Mutter ist dagegen, als sie davon erfährt: ‚August und du hast dein Jawort gegeben ohne sie zu fragen?‘ ‚Wer hat dich denn gefragt, Christine?‘ (ML: 41). Der Vater,

obwohl auch im Zweifel, hält den Schmied für eine gute Partie, er würde sie nie „einem von den neumodigen Wichten geben, die jetzt von Deutschland herüberkommen[.]“ (ML: 41). Auch Marie Luise selbst möchte nicht, fügt sich jedoch rasch, da „die Eltern es doch besser wissen müssten“ (ML: 42). Als sie das neue, schöne und große Haus mit dem Garten anschaut, bekommt sie Heimweh nach dem Wald und einem „heimlich[en] Plätzchen“ (ML: 43). Die Erzählung enthält nach der Hochzeit einen Sprung von zwei Jahren, Marie Luise hat gerade ihr zweites Kind bekommen. Das Paar spricht kaum miteinander, aber der Meister ist weiterhin vernarrt in seine Frau, die er mit kostbaren Dingen überschüttet, sie kaum arbeiten lässt und der er den Garten schön hat herrichten lassen: „Neben den tropischen Pflanzen mit ihrer strahlenden Farbenpracht blühten still kleine deutsche Blumen[.]“ (ML: 46). Marie Luise ist wie eben diese deutschen Blumen, zurückgezogen und bescheiden, die vielen Geschenke nimmt sie eher widerwillig an. Der Meister beklagt, dass aus Deutschland nur Werkzeuge 2. Klasse nach Brasilien kommen, weshalb er überlegt, selbst nach Deutschland zu reisen, um einzukaufen. Dafür engagiert er den neu aus Deutschland zugewanderten Gesellen Heinrich mit „so hübsche[n] Augen“ (ML: 49). Heinrich wird Marie Luise eine große Stütze und schon bald ihr „Haus- und Tischgenosse“ (ML: 49), der Mann mit den „lockigen braunen Haare[n]“ (ML: 50) und den „hellen blauen Augen“ (ML: 51) macht sie glücklich: „Ihre Wangen hatten Farbe, ihre Augen hatten Glanz.“ (ML: 51). Auffällig ist, dass Heinrich wie Marie Luise selbst, mit feinen körperlichen Eigenschaften beschrieben wird im Gegensatz zum Meister Jürgens, von dem nur zu lesen ist, dass er schwielige Hände hat (vgl. ML: 40). An einem Tag wird sich Marie Luise gewahr, dass ihr Mann bald zurückkehren wird: „Sie zog ihr Tuch fester an sich, sie fror. An dem Tage sang sie keine Lieder.“ (ML: 52). Heinrich erzählt ihr viel aus Deutschland und liest ihr schließlich Bücher vor, sie blüht auf, hat „viel gelernt [...] vermochte sich in europäische Gedanken und Gefühle zu versetzen.“ (ML: 53). Die Zuneigung zwischen den beiden bleibt nicht unbemerkt bei den Angestellten (vgl. ML: 52) und als er ihr Goethes Faust vorliest, wird auch Marie Luise selbst plötzlich klar, welche Gefühle sie hat, weshalb sie blass in den Garten eilt, wohin ihr Heinrich folgt und sie schließlich küsst (vgl. ML: 53). Marie Luise schickt ihn fort aus dem Haus und als wenige Tage später ihr Mann nach Brasilien zurückkehrt und sofort von seinen Freunden über den Tratsch informiert wird, eilt dieser nach Hause, wo es schließlich zur Aussprache kommt. Marie Luise gibt alles zu und bittet um Vergebung, sie schämt sich, weil sie „sündigte“. Meister Jürgens verzeiht ihr, mehr noch, auch er entschuldigt sich: „Selbstsucht hat mich dir gegenüber beherrscht. Ich meinte, du seist wie ein schöner Vogel, wie eine Blume; ich pflegte dich körperlich und ließ deine Seele einsam und allein.“ (ML: 60).

Am nächsten Tag muss Meister Jürgens zum Stadtplatz, um seine Werkzeuge, die mit dem Flussdampfer kommen, zu empfangen. Er will, dass Marie Luise ihn

begleitet, um den Tratsch der Leute zu unterbinden. Sie reiten gemeinsam dorthin, aber als der Dampfer mit Pfeifen einläuft, scheut Marie Luises Pferd, sie stürzt und wird vom Pferd mitgeschliffen. Sie stirbt.

Den Abschluss der Erzählung bildet ein kurzer Absatz, der Jahre später spielt. Der Meister hat nochmals geheiratet, wenn er nach Hause kommt, grüßt ihn „das fröhliche Gesicht seiner derben, kräftigen Hausfrau[.]“ (ML: 62). Hier wird wiederum die zu Beginn beschriebene Gleichheit zwischen Körper und Seele aufgenommen, die Hausfrau ist nicht nur körperlich derb. So kommt es zu folgender Unterhaltung zwischen der Hausfrau und Marie, der Erstgeborenen Marie Luises, die „ein stilles blasses Mädchen“ ist:

„Warum bist du niemals lustig, Marie?“ fragte einst ihre neue Mutter. „Du hast es doch gut“
„O ja, das habe ich; aber haben sie dir schon mal deine tote Mutter ins Haus gebracht?“
„Du hast doch jetzt eine neue“
Marie sah sie traurig an, stand auf und verlies das Zimmer. (ML: 62)

In Marie wiederholen sich die Züge ihrer Mutter, wenn sie zur Großmutter geht, „[d]ann lässt sie sich von ihrer Mutter erzählen, wieder und immer wieder.“ (ML: 63).

Stutzers *Marie Luise* weist einige Ähnlichkeiten mit dem bis heute populären *Die Leiden des jungen Werthers* von Goethe auf. So tritt auch Heinrich in Marie Luises Leben, als ihr Mann wegen aufwändiger Erledigungen länger abwesend ist, so wie Werther in Lottes Leben tritt, als ihr Verlobter fort ist. Die Kombination von Natur und Literatur als Zuflucht ist ein in der deutschsprachigen Literatur regelmäßig anzutreffendes Motiv, jedoch bei *Die Leiden des jungen Werthers* besonders akzentuiert – dort bei der männlichen Hauptfigur. Weitere Ähnlichkeiten betreffen das Vorlesen, was in Goethes Werk dazu führt, dass Lotte und Werther von ihren Gefühlen überwältigt werden, auch dies ist so in *Marie Luise* enthalten. Ebenso der Tratsch der Umgebung, der negativ auf die Situation einwirkt, ist in beiden Texten angelegt. Ein deutlicher Unterschied ist, dass Lotte im Gegensatz zur tiefgläubigen Marie Luise durchaus bewusst die Leidenschaften Werthers entfacht. Auch zu einem Suizid kommt es nicht, obschon Marie Luise ein suizidales Verlangen nach der Geburt ihres zweiten Kindes überkommt: „Sie ist so müde, sie meint sie möchte gern sterben, wenn die Kinder nicht wären.“ (ML: 44). Den Tod findet Marie Luise dennoch, wenngleich sie die christliche Autorin Therese Stutzer durch ein scheuendes Pferd sterben lässt und ihr so das christliche Begräbnis ermöglicht, das Werther verwehrt blieb.

5.2.1.1 Das Entstehen eines Deutschbrasilianertums

In *Marie Luise* wird die Entstehung einer eigenen, vom Deutschsein abgegrenzten Zugehörigkeit deutlich, wobei dies weniger für die Protagonistin selbst gilt, die ein Fremdling in der Gesellschaft ist und ihr Glück einerseits in der unberührten Natur, andererseits in der Literatur findet. Es sind vielmehr die anderen Figuren, über die der Abstand zu Deutschland einerseits und die distinktive Besonderheit innerhalb der brasilianischen Bevölkerung andererseits ersichtlich wird. Angefangen mit dem Vater Marie Luises, der, obwohl selbst noch Einwanderergeneration, seine Tochter keinesfalls mit einem neu eingewanderten Deutschen verheiraten will (vgl. ML: 41). Bei ihm klingt bereits durch die Benennung dieser Einwandernden als ‚neumodig‘ an, dass sich Teile des Deutschbrasilianertums daraus speisen, dass für sich selbst in Anspruch genommen wird, etwas zu ‚bewahren‘, was im Herkunftsland möglicherweise so nicht mehr vorhanden ist. Noch deutlicher wird dies in einer Sequenz, in der Meister Jürgens mit Freunden über die in Brasilien anstehenden Wahlen spricht und eine Enttäuschung darüber formuliert wird, „daß ihr altes Mutterland, Deutschland, sie hier so ganz vergessen [hat].“ (ML: 46). Aufschlussreich ist die Verwendung des Begriffs Mutterland, der eigentlich das Kernland eines Kolonialreichs bezeichnet, also eine Relation aufzeigt, die für die deutschsprachigen Siedlungskolonien in Brasilien und den Amerikas insgesamt nicht gelten kann. Auch ärgern sich die Freunde, dass aus ihrer Sicht „mit Lügen“ in Deutschland über die deutschsprachigen Siedlungen berichtet wird, von Leuten „die [ihre] Nase ein oder zwei Tage hier herein[stecken]“ (ML: 46f.).

„Wo gibt es treuere Deutsche als hier? Aber in Deutschland sind sie blind und dumm.“ (ML: 47). Das Gefühl nicht (richtig) wahrgenommen zu werden, vom ‚Mutterland‘ im Stich gelassen zu sein, wird abermals deutlich gemacht: Hierzu wird ein Vergleich mit anderen Zielen deutscher und deutschsprachiger Einwanderung eröffnet, in Nordamerika „verderben“ die Deutschen und in Afrika sterben sie wegen des „mörderischen Klimas“, aber in Deutschland gebe es kein Interesse dafür. Zusätzlich in Gefahr sehen die Freunde ihre Gemeinschaft durch die damals in großen Zahlen erfolgende italienische Migration nach Südbrasilien. Meister Jürgens macht sich aus dem Grund, dass aus Deutschland keine guten Werkzeuge nach Brasilien geschickt werden, auf den Weg ins alte ‚Mutterland‘ – was einerseits den Glauben an die deutsche Qualität hervorhebt, aber abermals das Gefühl des ‚Verlassen-Seins‘ herausstellt. Die Reise bringt ihm zwar die gewünschten Werkzeuge ein, jedoch hat er durch seinen Aufenthalt gelernt, dass Brasilien seine Heimat ist, als das Schiff in den Hafen einläuft, „sah [er] mit glückseligen Augen hinüber zu den Spitzen der Berge, den Wahrzeichen seiner neuen, einzigen Heimat.“ (ML: 56).

Meister Jürgens hat sich in Deutschland nicht zugehörig und fremd gefühlt: „Drüben in Deutschland hat mich nichts erfreut[.]“ (ML: 60). Nicht mal das Wiedersehen mit den Verwandten konnte er genießen, auch „sie waren [ihm] fremdgeworden“. (ML: 60).

Aufschlussreich ist auch, dass er sich in den großen Städten „erdrückt“ fühlt von den „engen Straßen“ und ihn das „unruhige Leben und Treiben [...] betäubte“ (ML: 60), denn dies sind per se nicht unbedingt Eigenschaften deutscher oder europäischer Städte, sondern dies könnte vielleicht auch so von ihm in Rio de Janeiro oder einer anderen brasilianischen Großstadt erlebt worden sein und eher mit seinem ländlichen Leben zusammenhängen. Jedoch assoziiert er diese Eigenschaften mit Deutschland. Letztlich findet bei ihm eine Affirmation der Zugehörigkeit zu Brasilien, insbesondere zu seiner Region statt, „[a]lles [dort] nickte ihm vertraulich zu.“ (ML: 60).

5.2.2 Vor fünfzig Jahren – *Struktur und Figurenkonstellation*

*Vor fünfzig Jahren*⁴⁹ erzählt die Geschichte des Auswanderns der Protagonistin Elise aus einer deutschen Residenzstadt in eine abgelegene Siedlungskolonie im Vale do Itajaí. Die Erzählung kann in drei Teile gegliedert werden: Die Zeit Elises in Deutschland, die Schiffsreise nach Brasilien und der Versuch des Einlebens in der Siedlungskolonie. Der erste und der zweite Teil sind dabei erheblich kürzer als der dritte Teil, der auch immer wieder einzelne Episoden enthält, die Probleme der Kolonie schildern, aber nicht direkt den Fortgang der Handlung beeinflussen. Die Erzählinstanz tritt heterodiegetisch auf mit Nullfokalisation. Elise ist eine Waise von bei Beginn der Erzählung 20 Jahren, die vor einigen Jahren Aufnahme im Haus der Tante gefunden hat, wo sie in einer kleinen Dachkammer „kaum beachtet, nur geduldet“ weitgehend wie ein Dienstmädchen lebt und die zahlreichen Kinder der Familie umsorgt, um „durch fleißige Arbeit, die Wohltat einigermaßen zu vergüten“ (VFJ: 77). Obwohl Elise „großen Wissensdurst“ hat, hat die Tante sie vor einigen Jahren aus der Schule genommen, da sie über „keine besonderen Fähigkeiten“ verfüge und „von den höheren Klassen [...] doch wenig oder gar nichts (sic!) profitieren [würde].“ (ebd.). Sie versucht „aus den umherliegenden Büchern der Kusinen sich weiterzubilden“, wenn sie Zeit findet. Eine der wenigen Abwechslungen ist das Theater: „Nun doch, alle Jahre zweimal wurde sie auf besonderen Befehl des Onkels mitgenommen, dem es in häuslichen Angelegenheiten sonst nicht erlaubt war mitzusprechen“ (ebd.).

Ihr Dasein im Haus wird auch von ihrem Äußeren gespiegelt, denn „[h]übsch war sie gar nicht, aber auch nicht hässlich, ‚unansehnlich‘ sagte die Tante“ (VFJ:

⁴⁹ Es wird im Folgenden die Sigle VFJ benutzt.

76). Sie hat „semmelblondes Haar“, eine „schmächtige, wenig vorteilhafte Figur“ und „rote[] schwielige[] Hände“ (VFJ: 77). Die aschenputtelgleiche Situation wird sodann im Text selbst als solche bezeichnet, parallel dazu hat sie zwei unfreundliche fast gleichaltrige Cousinen, die sie verachten. Gelegentlich darf sie die Tochter einer Freundin ihrer verstorbenen Mutter besuchen, die mit einem Fabrikherrn, Ernst Sellbach, verheiratet ist. Das Paar mit den „liebenswürdige[n] und schöne[n] Kinder[n]“ empfindet große Zuneigung für Elise (vgl. VFJ: 78). Als die Frau erkrankt und stirbt, versucht sie Kontakt zum Fabrikherrn zu halten, der „unbewusst, [...] der Held aller ihrer Träume [war,]“ aber der Mann versinkt in seiner Trauer – „das Haus blieb ihr verschlossen“ (ebd.). Lange Zeit später kommt Ernst Sellbach sie unvermittelt besuchen, da er beim Aufräumen Briefe von ihr an seine Frau fand und sich von ihr verabschieden möchte, da er wegen des Bankrotts seiner Firma nach Brasilien gehen will. Elise bittet ihn, sie mitzunehmen, woraufhin er schließlich antwortet:

Elise, ich muß an die Wahrheit deines Wortes glauben. Ich wußte, daß ich zu jemand kam, der mit mir fühlen würde, aber ich wußte nicht, wie groß die Treue war, die du uns bewahrt hast. Mein Kind, ich danke es dir von Herzen. Ich soll nicht ganz verzweifeln. Nun wohlan, Elise, ich frage dich jetzt nicht, ob du mich liebhaben kannst, ich frage dich nicht, ob du jemals einwilligen möchtest, mir als mein Weib anzugehören; das ist jetzt nicht die Stunde. Aber das frage ich dich, ob ich an dich denken darf; und sollte ich es mir wirklich gelingen, festen Fuß zu fassen, ob ich dir dann schreiben und jene Frage wiederholen darf. Bis dahin bist du völlig frei, vollständig. (VFJ: 81)

Die Hoffnung auf eine Zukunft mit Sellbach, das Hoffen darauf, endlich eine wirkliche Familie, ein Zugehören zu erreichen, führt zu einer Veränderung bei Elise, die wie in der Erzählung beschrieben auch in ihrem Äußeren sichtbar wird: „Ihre gebeugte Haltung verschwand. Ihr verschleiertes Auge bekam Glanz, [...] Selbstgefühl und Selbstvertrauen kam über sie.“ (VFJ: 82).

Dies bleibt auch in der Familie der Tante nicht unbemerkt, insbesondere eine der Cousinen sorgt sich, ihre Bedienstete könnte das Haus verlassen. Nach zwei Jahren kommt endlich der erwartete Brief, in dem Sellbach sie auch auf die großen Entbehungen und die mögliche Einsamkeit vorbereitet, die ihr begegnen werden, was sie aber nicht schreckt (vgl. VFJ: 84–85). Der Brief führt zu großen Verwerfungen im Haus der Tante, die Elise auf keinen Fall gehen lassen will, vermeintlich aus Sorgepflicht. Aber Elise steht zum ersten Mal für sich ein: „Ich bin majorenn und kann gehen, wohin es mir beliebt.“ (VFJ: 86).

Nachdem sie die lange und turbulente Reise auf dem Auswandererschiff überstanden hat, kommt sie in einer Hafenstadt Brasiliens an und ist zugleich von ihren Eindrücken überwältigt: „Es war alles so anders als sie es sich ausgemalt“ (VFJ: 97). Sie kommt in einer Pension deutschstämmiger Leute unter:

„Herzlich wurde sie willkommen geheißen. Die Gastfreundschaft, eine Tugend der Brasilianer wird auch von den Deutschen in reichem Maße ausgeübt.“ (VFJ: 98). Dort ist sie mit Zuständen konfrontiert, mit denen sie nicht gerechnet hat, nicht nur die Kinder, auch die Mägde und Knechte sind barfuss, was sie ekelt (vgl. VFJ: 102). Überall findet sich Ungeziefer, die Wirtin Emma bereitet sie darauf vor, sich daran gewöhnen zu müssen: „O, diese Ameisen im Zucker! Ameisen und Baratten⁵⁰ sind unsere greulichsten Feinde, Sie werden sie bald genug kennenlernen.“ (VFJ: 99).

Emma behandelt sie freundlich und ist sichtlich besorgt, dass die Lebenssituation in der abgelegenen Siedlungskolonie und insbesondere die Ehe mit Sellbach ihr nicht gut bekommen werden – „sie dauert mich“ (VFJ: 101).

Als Sellbach schließlich kommt, um sie abzuholen, reagiert er kaum auf die Gratulation der Wirtin und berichtet von den Schwierigkeiten der Ansiedlung der neuen Siedler*innen, für die er als Angestellter des Koloniedirektors zuständig ist. Als er Elise schließlich sieht, wird er mit der Vergangenheit konfrontiert:

Über Sellbachs Gesicht flog ein eigentümliches Zucken, als er ihr ansichtig wurde. Er sah nicht sie allein; er sah neben ihr seine verstorbene Frau – die Frau seiner Liebe – er dachte an sein Hauswesen oben in der ‚Wildnis‘, wie Frau Emma gesagt, und ein eigenes Gefühl von ‚Unbehagen‘ überkam ihn. Hatte er recht getan, sie zu rufen? (VFJ: 104)

Die Reise per Kanu zur eigentlichen Kolonie dauert zwei Tage, mit mehreren Zwischenstationen bei denen sie eine „nur dürftig, aber durchaus sauber gekleidet[e] Brasilianerin“ mit dem „Anstande einer Fürstin“ (VFJ: 108f.) kennenlernt und eine Nacht in einer deutschen Venda verbringen muss, die sie schockiert:

Ein Raum, der einer Venda ähnlich sah, Schmutz lag auf Tisch und Bänken, Schaben liefen darüber hin, Schnapsgeruch füllte die Luft. Aus der Seitentür trat eine Frau zu ihnen, ebenso schmutzig wie ihre Umgebung (VFJ: 112)

Schließlich kommen sie am Stadtplatz der Kolonie an, wo Sellbach rasch den Pastor sucht und ihn bittet, sofort die Trauung vorzunehmen, was in der Kolonie durchaus für Irritationen sorgt: „Sich trauen zu lassen wie man geht und steht?“ (VFJ: 116). Auch Elise ist konsterniert, aber willigt ein: „Sie sprach ihr Gelöbnis aus tiefsten Herzen, wenn auch zitternd und zagend.“ (VFJ: 118).

Auffällig ist, dass Sellbachs Redeanteile in Gesprächen mit seiner Frau in der Erzählung meist mit Adjektiven wie ‚freundlich‘ und ähnlichem eingeleitet werden, zugleich zeigt sich die große Distanz zwischen den beiden, da Elise für sich

⁵⁰ von port. *barata* – Küchenschabe/Kakerlake.

kaum die Möglichkeit hat, Wünsche zu äußern und somit immer den Vorschlägen des Gatten zustimmt. Die fehlende eigene Wirkungsmacht wird auch in einem Gespräch mit dem Koloniedirektor deutlich, der Elise zwar mehrfach anspricht, aber seine Fragen selbst beantwortet und dann Sellbach anspricht und vor ihr ihre möglicherweise fehlende Eignung für die Kolonie benennt (vgl. VFJ: 115). Nach weiteren zwei Stunden zu Pferde erreicht das Paar Sellbachs Haus, eine Venda. Erst hier erfährt Elise, dass Sellbach eine Haushälterin hat, die von ihrer Ankunft nichts weiß: „Die Beier, die mir zwei Jahre lang Haus gehalten, wird sich wohl verwundern, wenn ich dich so urplötzlich ihr vorführe.“ (VFJ: 119).

Frau Beier ist nicht erfreut über die Begegnung, wenngleich sie sofort versucht dies vor Sellbach zu überspielen: Elise trat auf sie zu streckte ihr die Hand entgegen: ‚Nehmen Sie mich freundlich auf und ...‘ die Worte erstarben ihr im Munde vor dem Ausdruck von Wut und Haß, der ihr aus den Augen der Frau entgegenblitzte. Aber das war nur ein Moment. Dann verzog sich ihr Gesicht zu einem freundlichen Grinsen. Sie ergriff Elises Hand, begrüßte sie und fragte, was die junge Frau zu essen wünsche. (ebd.)

Deutlich wird, dass Frau Beier sich selbst Hoffnung gemacht hatte, Ernst Sellbach zu heiraten. Sie flucht in der Küche über dessen Undankbarkeit (vgl. VFJ: 120).

In der Folge wird sie versuchen, Elise das Leben so schwer wie möglich zu machen, sie hetzt die Kinder gegen Elise auf, sodass diese nicht mit ihr sprechen, sie sorgt dafür, dass Elise allein und ohne Wissen in der Venda Kundschaft empfangen muss. Dabei gibt sie sich zwar immer oberflächlich freundlich, aber zeigt deutlich, dass sie kein Interesse an einer Normalisierung der Beziehung hat. Als Elise die Kinder sucht, entspinnt sich folgender Dialog, der für das Kommunikationsverhalten der Figur Beier gegenüber Elise paradigmatisch ist und in ähnlicher Form so auch an anderen Stellen der Erzählung auftritt.

‚Sie werden bei den Nachbarn sein‘ sagte die Beiern, als Elise nach ihnen frug.
‚Wie weit ist es zum nächsten Nachbarn?‘
‚Sie können es ja mal ausmessen‘ (VFJ: 123)

Auf der Suche nach den Kindern in der ihr unbekanntem Umgebung kommt es zum ersten Zusammenbruch für Elise:

Sie ging die Straße entlang, ging und ging – lauter Urwald zu beiden Seiten – so schaurig einsam und so heiß. Wo war der nächste Nachbar? Wo waren die Kinder, für die sie sorgen wollte und sollte? Es raschelte im Graben ihr zur Seite, ein spitzer Kopf mit zwei glänzenden Augen wurde sichtbar, der graue Leib einer großen Schlange hob sich aus dem Grün des Rasens, Elise fing an

zu laufen, da, ein greuliches Tier, wie eine Ratte, aber wie ein Hund so groß, lief ihr über den Weg. Plötzlich wurde es dunkel um sie her. Es zuckten die Blitze, es raste der Sturm, die Palmen am Waldrande bogen ihre stolzen Kronen tief zur Erde, es bebte rings um sie her. [...] Wie Hammerschläge auf metallene Becken schlug das Wasser auf die Blätter des Urwaldes. Sie wagte nicht, unter dieselben zu treten, noch, sich auf den Grabenrand zu setzen aus Furcht vor Schlangen. Mitten auf der Straße hockte sie nieder, zog das Tuch vor ihre Augen und bebte am ganzen Körper. (VFJ: 124)

Die Natur wird in *Vor fünfzig Jahren* für Elise zum Fanal ihrer ausweglosen Situation mit einem Mann, der von Sonnenauf- bis Sonnenuntergang nicht zuhause ist, einer Haushälterin, die sie hasst und ihr jeden Schritt erschwert und zwei Kindern, die nicht mit ihr sprechen. Sie ist auf sich allein gestellt und muss aus sich selbst heraus eine Lösung für ihre Situation finden. Als ihr Sellbach am Abend sagt, er wolle mit Frau Beier und den Kindern sprechen, lehnt sie dies ab aus Angst, die Situation zu verschlimmern. Sie hofft, dass es mit der Zeit besser werden könnte und sie selbst die Schwierigkeiten überwinden kann. Die Erzählung beschreibt in der Folge, dass es zu keiner Besserung der Situation kommt, eher im Gegenteil, da Sellbach Schwierigkeiten auf seiner Stellung hat und in der wenigen Zeit, die er Zuhause verbringt, faktisch nicht ansprechbar ist. Elise versucht schließlich ihre Isolation zu durchbrechen, indem sie Kontakt zu den entfernt wohnenden Nachbarinnen aufnimmt, zu denen die Kinder immer verschwinden. Wenngleich sie durchaus freundlich empfangen wird, bleibt ein Gefühl bei ihr, dass in der Kolonie alle für sich leben: „Elise konnte es jetzt verstehen, wenn Frau Emma unten am Landungsplatze sie bedauert hatte, daß sie unter ‚die Wilden‘ kommen würde.“ (VFJ: 129). Nach einiger Zeit wird ihr klar, dass sie die Situation ohne das Mitwirken ihres Mannes nicht wird lösen können und versucht mit ihm darüber zu sprechen. Dieser ist jedoch überhaupt nicht empfänglich für ein Gespräch und weist sie brüsk ab (vgl. VFJ: 133). Als sie fast schon so weit ist, der Situation durch Ausreißen zu begegnen und ihre Reisekiste öffnet, fällt ihr Blick auf die von ihrer Mutter geerbte Bibel. In diesem Moment größter Verzweiflung tritt ihr Mann hinter sie und bittet sie um Verzeihung. Es wird in der Erzählung nicht aufgelöst, wie die Probleme aus der Welt geschafft werden. Die Erzählung endet mit einem kurzen deutlich abgesetzten Satz: „Das war vor fünfzig Jahren – und heute halten die beiden Alten sich an der Hand und gedenken lächelnd der traurigen Zeit.“ (VFJ: 134).

5.2.2.1 Fehlende weibliche Solidarität

Auffällig bleiben die männlichen Figuren, abgesehen von Ernst Sellbach, in *Vor fünfzig Jahren* sehr blass und wenig ausdifferenziert. Demgegenüber steht die Besonderheit, dass, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die weiblichen Figuren

meist als feindlich, kühl und abweisend gezeichnet werden. Sie sind der Grund für Elises Isolation, da diese als Frau ihrer Zeit soziale Kontakte, insbesondere in Brasilien, nur mit anderen Frauen pflegen kann:

Nachmittags ging Frau Emma mit Elise im ganzen Ort herum, ihr alles zu zeigen. Allein zu gehen, sagte sie, sei hier, wo die Brasilianer nach der Zahl noch vorherrschten, nicht anständig und eigentlich völlig unmöglich. (VFJ: 102).

Emma ist eine der wenigen Ausnahmen weiblicher Figuren, die Elise freundlich gesinnt sind und im Text etwas stärker hervortreten. Ansonsten beschränkt sich dies auf Figuren, die im Text kaum mehr als einen Absatz einnehmen, ihre verstorbene Freundin in Deutschland (vgl. VFJ: 78) und die freundliche Brasilianerin, die ihr auf ihrem Weg in die Kolonie Kaffee zubereitet (vgl. VFJ: 108). Die Nachbarinnen, die Elise im Versuch ihre Isolation zu beenden, aufsucht, sind zwar nicht unfreundlich, jedoch auch kaum an einer näheren Bekanntschaft interessiert (vgl. VFJ 128f.).

Feindlichkeit erlebt Elise zuerst durch die Tante und deren ältere Töchter. Ihre Position in der Familie ist klar, sie gehört dieser nur als unbezahlte Dienstbotin an und darf ein kleines Dachzimmer im Haus der Familie bewohnen. Sie ist regelmäßig den Quälereien ihrer Cousinen ausgesetzt, was nur durch das Eingreifen des noch kindlichen Cousins unterbunden wird (vgl. VFJ 77). Vor allem eine der Cousinen hat kaum ein gutes Wort für sie übrig, möchte sie jedoch auf keinen Fall als Bedienstete verlieren: „Hat sie Heiratsgedanken? Mutter, die treibst du ihr aber aus! [...] Sie wird mir unausstehlich.“ (VFJ: 83). Auch die Tante hat nur ihren Vorteil im Sinn und möchte Elise die Ausreise nach Brasilien verbieten. Als diese nicht nachgibt, will sie sie sofort vor die Tür setzen, lässt sich jedoch von Elise überzeugen, dass es für sie doch besser sei, in Ruhe einen Ersatz für sie zu suchen. (vgl. VFJ: 86). In Brasilien kommentiert Frau Emma den Verfall der Sitten in der Kolonie, wo die Männer ihr Geld in den Alkohol investieren und die Frauen in „Samt, Seide und Spitzen. [...] Es ist mir lächerlich – im Urwald mit solchem Flitter.“ (VFJ: 108). Tatsächlich lernt Elise dann eine solche Frau am Stadtplatz kennen, die mondän gekleidete Frau von Urtitz, die von Elises stiller Art gar nicht angetan ist und in Hörweite von dieser über sie spricht: „Das ist keine von uns [...] [s]o ein dummes, langweiliges Schäfchen.“ (VFJ: 117). Am härtesten wird schließlich die Situation mit Frau Beier, die Elise nur Hass und offene Abneigung entgegenbringt (vgl. VFJ: 119). Mit ihr muss sie fortan unter einem Dach leben. Die starke Akzentuierung negativ wirkender weiblicher Figuren ist unter den Texten Therese Stutzers eine Ausnahme, während Tratsch auch in anderen Erzählungen eine Rolle spielt, ist in *Vor fünfzig Jahren* ein oftmals aktives negatives Einwirken durch

weibliche Figuren sichtbar. Es kann vor dem Hintergrund, der im Vergleich zu Europa noch mal verstärkter Abhängigkeit der Frauen von Männern im patriarchalen System gelesen werden, wodurch diese eher gegeneinander arbeiten als miteinander. Eine solche Lesart erklärt auch das freundliche Auftreten von Frau Emma im Landungsort, die über eine gesicherte soziale Existenz verfügt.

5.2.2.2 Kultureller Verfall

In *Vor fünfzig Jahren* werden, teilweise in kleinen Nebenepisoden, zahlreiche Zeichen des kulturellen Verfalls der Deutschstämmigen gezeigt.

Am deutlichsten wird dies durch wiederkehrende Beschreibungen von verschmutzten Häusern und nachlässig gekleideten Menschen. Elise trifft nicht nur im Landungsort auf Ungeziefer (vgl. VFJ: 99) und barfüßige Menschen, auch später begegnet ihr dies immer wieder, so auf der Reise in die Kolonie, wo sie in einer Venda voller Kakerlaken und mit verschmutzten Bänken schlafen muss (vgl. 112). KATHÖFER (2015: 88) bescheinigt Stutzer das Erschaffen einer „dystopia of German *Gemütlichkeit*“. Auch am Stadtplatz begegnet Elise Nachlässigkeit, der Direktor ist „[n]ur in Hemd und Hose gekleidet, einen schäbigen Hut auf dem Kopfe, niedergetretene Pantoffeln an den Füßen.“ (VFJ: 114). Der Pfarrer, den Sellbach zur Schnellzeremonie für die Hochzeit überredet hat, fragt ihn, ob denn ein Chorrock notwendig sei (vgl. VFJ: 118). Teilweise verbindet sich die Betrachtung der verschmutzten Umgebung mit grotesken und ironischen Motiven, etwa wenn Elise die Nachbarinnen besucht und die erste, „eine dicke, behäbige Frau[,]“, die ein „kleines Schwein hinter den Ohren [kraulte]“ beschrieben wird, während die zweite „[d]icht am Hause hockte [...] in bloßem Hemde und [...] mit Wohbehagen all ihren Viehbestand, der um sie herum grunzte, piepte und krächte [fütterte]. Als sie Elises ansichtig wurde, verschwand sie in der Hütte, um gleich darauf mit einem lilawollenen Lappen, den sie sich zur Vervollständigung ihrer Toilette als Schürze vorgebunden, wieder zu erscheinen.“ (vgl. VFJ: 128). Letztlich spricht aus diesem durchaus wahrnehmbaren Beklagen des Sittenverfalls auch das Beklagen des offensichtlichen Wegfalls einer sozialen Kontrolle. Die weitgehende Abwesenheit einer Gemeinschaft wird hier zur individuellen Bequemlichkeit genutzt.

Ein weiterer Aspekt des kulturellen Verfalls betrifft die Bildung. So beklagt ein Koloniebewohner, dass der örtliche Schullehrer einer sei, den man „drüben in Deutschland aus dem Hause werfen würde!“ (VFJ: 125). Während er beklagt, dass die Kinder so „elend an Seele und Geist werden“ (ebd.), ist ein anderer Bewohner nicht von der Notwendigkeit der Schule überzeugt: „Hier in den Urwald passt keine Gelehrsamkeit; hierher gehören grobe Fäuste und dicke Köpfe. Fort mit den Büchern, sage ich in meinem Hause, wenn ich noch je eins

finde. Dafür nehmt die Hacke in die Hand!“ (VFJ: 125f.). Verbunden ist mit dem Bildungsverfall das Streben nach Profit (vgl. VFJ: 110) und schließlich wird sogar ein größerer Fall von Korruption zum Nachteil der Bewohner*innen der Kolonie entdeckt (vgl. VFJ: 129–130).

Vor fünfzig Jahren bildet einen harten Gegensatz zu anderen Erzählungen, die in den deutsch-brasilianischen Siedlungen spielen, auch den anderen von Therese Stutzer. Sie beschreibt eine zerrüttete Gemeinschaft, in der letztlich jede*r auf sich allein gestellt ist. Gepaart wird dieser unheimliche Gesellschaftsentwurf mit einer nicht minder beängstigenden Natur, die nur ansatzweise in ihrer Schönheit beschrieben wird, sondern vor allem in ihrer Bedrohlichkeit. KATHÖFER (2008: 10) hat richtigerweise darauf hingewiesen, dass Stutzer's Texte:

point out the irreconcilability of the roles that the German settler was expected to take on: the ideal peasant worker on the one hand and the bearer of civilization and high culture on the other hand. Thus, texts like Stutzer's stories question binary oppositions and call for a dynamic, multifaceted understanding of identity between static extremes.

Da bei der Kolonisation der Regenwaldgebiete insbesondere Improvisationstalent, landwirtschaftliches Verständnis und nicht zuletzt Durchhaltevermögen und eine gewisse Härte gegen sich und andere notwendig waren, geriet so der kulturell-zivilisatorische Teil ins Hintertreffen.

5.2.3 *Konklusion*

Auffällig ist in beiden Erzählungen der Stellenwert, der der Kultur, hier der Hochkultur und insbesondere der Literatur oder dem Theater zugemessen wird. Dies ist sicherlich vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen der Autorin zu sehen, die, wie aus Briefen von ihr hervorgeht, sehr unter dem Mangel kulturellen Lebens litt. Dies geht einher mit der Wahrnehmung, dass der Materialismus in den Siedlungskolonien besonders ausgeprägt sei, was ihr Sorgen bereitete: „Schließlich ist das Schöne, unter dem ich alles verstehe, was unsere Sinne anregt und den Geist nährt, nicht notwendig für die Entwicklung des Menschen?“ (Stutzer 1886: Brief 3).

Therese Stutzer sah vor allem die Auswanderung für Frauen wegen der im Vergleich zu Europa nochmals deutlich eingeschränkteren Möglichkeiten sehr kritisch. Besonders akzentuiert ist das in *Vor fünfzig Jahren*, da dort eine Stadtbewohnerin in die Siedlungskolonie kommt, was dem eigenen Erfahrungshorizont Stutzer's entsprach. In ihren Briefen beschrieb sie, dass die Kolonie wie eine Mausefalle sei, da Reisen durch die noch kaum ausgebauten Wege fast unmöglich war:

Hier beobachtet man den Kampf der Natur, den man beim Eintreten in den Wald wahrnimmt. Aber du weißt, dass mich das sehr deprimiert. (...) Hier regiert noch die ungezähmte Natur. (Stutzer 1886, Brief 3)

Die durchaus auch in ihren Erzählungen auftauchende Bewunderung der tropischen Natur bezieht sich oft auf die koloniale, gestaltete Natur, nicht unbedingt auf die ursprüngliche: „Jetzt ist es hier ein Paradies, aber zuvor gab es nicht mal Wege, nur Wald und noch mehr Wald.“ (Stutzer 1886, Brief 3). Im gleichen Brief berichtete sie davon, dass der unberührte Wald sicherlich für Männer attraktiver sei.

Auch die gelockerten Sitten, insbesondere das Barfußlaufen, sind ein Motiv, das Stutzer aus ihrem eigenen Erleben in ihre Schriften hat einfließen lassen. Ihre eigenen Töchter entledigten sich bei jeder Gelegenheit des Schuhwerks, außer einer, die das wie die Mutter unpassend fand: „ein echtes deutsches Mädchen“ (Stutzer 1886, Brief 2). Insbesondere aber litt Stutzer unter den zahlreichen Insekten, denen nur durch eine strenge, täglich durchgeführte Reinigung einigermaßen beizukommen war. Ihre Erzählungen sind Ausdruck dieser für Frauen besonders herausfordernden Situation, für die eigentlich Gemeinschaft erforderlich wäre. Dies kommt insbesondere in *Vor fünfzig Jahren* deutlich heraus, wo die Protagonistin schließlich versucht, aus ihrer ausgeweglosen und isolierten Situation durch das Knüpfen von Kontakten zu den Nachbarsfamilien, insbesondere Nachbarsfrauen, herauszukommen. Allerdings löst sich ihre problematische Situation erst im Moment größter Verzweiflung, indem sie sich des Glaubens besinnt. Gemeinschaft ist bei Therese Stutzer immer auch die Gemeinschaft mit Gott, Zugehörigkeit ist ohne den Glauben nicht erreichbar. In beiden Erzählungen erkennen die Ehemänner von selbst (oder durch göttliche Fügung?), dass sie ihren Frauen Unrecht getan haben, Aushandlungsprozesse finden nicht statt.

Die in *Marie Luise* deutlich werdende Formation einer deutsch-brasilianischen Gemeinschaft, eines eigenen Zugehörigkeitsempfindens ist erkennbar, aber auch von Kritik begleitet, da sie mit dem Verlust des geistigen Lebens verbunden wird. Marie Luise verkörpert in dieser Hinsicht die Tugenden und nur wegen des sie umgebenden Materialismus wird sie fast magisch von Heinrich, dem verständigen und gebildeten ‚Deutschländer‘ angezogen und versündigt sich. Zwar kommt es zur Aussprache zwischen ihr und ihrem Ehemann Jürgens, dem ‚Deutsch-Brasilianer‘, in der dieser erkennt, sie geistig-seelisch nicht genug beachtet zu haben, aber der tragische Unfall Marie Luisens verhindert eine Weiterentwicklung.

5.3 GEBROCHENE ZUGEHÖRIGKEITEN – LYA LUFTS *A ASA ESQUERDA DO ANJO*

Der Roman *A asa esquerda do anjo*⁵¹ [Der linke Flügel des Engels] erschien 1981 im Verlag Record. Der Roman spielt im südlichsten brasilianischen Bundesstaat Rio Grande do Sul in einer nicht näher bezeichneten Stadt mit vorwiegend deutschstämmiger Bevölkerung. Die autodiegetische Erzählerin Gisela erinnert sich an die Geschichte ihrer Familie über einen Zeitraum von etwa vierzig Jahren. Formal gliedert sich der Roman in sechs Kapitel, in denen sich die Erzählerin an einzelne Episoden ihrer Kindheit und Jugend innerhalb ihrer deutschstämmigen Familie erinnert. Wenngleich eine grobe Chronologie gegeben ist, sind die Erinnerungen partiell anachron organisiert und von zahlreichen Pro- und Analepsen sowie Wiederholungen geprägt. Teilweise wechselt die Erzählerin auch innerhalb der Erinnerung vom Präteritum zum Präsens, was die Tiefe der Erinnerung hervorhebt, sie durchlebt diese nochmals.

Jedem der sechs Kapitel ist ein zeitdeckender Bewusstseinsstrom der Erzählerin vorangestellt bei dem diese sich auf eine „furchtbare Geburt“ vorbereitet, Gisela befindet sich hier in der Jetzt-Zeit der Erzählung, in ihrem Schlafzimmer im Elternhaus, drei Tage nach der Beerdigung ihres Ex-Verlobten Leo „[...] a quem ameí, mas neguei meu corpo.“ ([...] den ich geliebt, aber dem ich meinen Körper verweigert habe). Mit Ausnahme ihres Vaters sind alle ihre näheren Verwandten verstorben. Es handelt sich nicht um eine normale Geburt: Der „Bewohner“, „Vergewaltiger“ (vgl. AEA 1981: 9) war für lange Zeit vergessen, nun streckt er sich nachts im Magen bis hoch zum Rachen. Die darauffolgenden – zumeist schmerzhaften – Erinnerungen sind wie Wehen, die die den Roman abschließende Geburt vorbereiten. Die Erinnerungen erfolgen bewusst, während ihrer Vorbereitung auf die Geburt erinnert sie sich (vgl. AEA: 10), die verwirrenden Erinnerungen (vgl. AEA: 30) sind notwendig, um sich zu befreien und zu reinigen (vgl. AEA: 9).

Vem, maldito – penso. Vem: estou me preparando com a força das lembranças, que também preciso expulsar de mim, os medos, as culpas. Os desejos podados. (AEA: 85)

„Komm, Verfluchter“ denke ich. Komm: Ich bereite mich mit der Kraft der Erinnerungen vor, die ich ebenfalls ausstoßen muss, die Ängste, die Schuld. Die abgeschnittenen Wünsche.

⁵¹ Für Zitate wird die Sigle AEA genutzt.

5.3.1 Multiple Exklusion – Giselas Isolation

Gisela wächst in einer deutsch-brasilianischen Familie auf, die unter dem strengen Regiment der als Kind aus Deutschland eingewanderten Großmutter Ursula Wolf – im Roman zumeist nur „Frau Wolf“ genannt – steht. Die gesamte Familie versucht, den Ansprüchen der Matriarchin gerecht zu werden. Gisela ist die Tochter des einzigen überlebenden Sohnes Ursula Wolfs mit der aus dem Nordosten Brasiliens stammenden Maria da Graça Moreira – der einzige ‚ausländische‘ Name, den man eines Tages in die Wand des Mausoleums einmeißeln würde (vgl. AEA: 16). In der Familie ist die Mutter die Ausländerin, die mit Mühe die deutsche Sprache erlernt, denn im Haus der Großmutter darf nur Deutsch gesprochen werden, obwohl alle anderen Familienmitglieder bereits in Brasilien geboren wurden (ebd.). Die Mutter beklagt sich darüber nicht, für Gisela aber verstärkt dies das Gefühl – wie ihre Mutter – nicht vollständiger Teil dieser Familie sein zu können:

Maria da Graça numa família de Helgas e Heidis. E eu, Guísela ou Gisela? Minha mãe pronunciava Gisela; o resto da família dizia Guísela; à maneira alemã que eu detestava. (AEA: 17)

Maria da Graça in einer Familie aus Helgas und Heidis. Und ich, Gisela oder Dschisela? Meine Mutter sprach den Namen als Dschisela aus, der Rest der Familie sagte Gisela nach deutscher Art, was ich verabscheute.

Bereits im Namen, der mal [ʒize'le], mal [gi:'zela] ausgesprochen wird, zeigt sich für die Protagonistin ihre unklare Zugehörigkeit. Die Frage, wer sie sei, zu wem sie gehöre, kommt im Verlaufe des Romans immer wieder auf (AEA: 20; 42). Auch durch ihre äußeren Merkmale findet sie sich nicht in der Familie wieder – von der Mutter hatte sie die dunklen Augen geerbt, die an ihr deplatziert wirkten und nicht zum matten Haar und der blassen Haut passten (vgl. AEA: 16). Darüber hinaus hat sie einen schwächlichen Körper, Segelohren, die immer zwischen den Haaren hervorlugen und schließlich ist sie auch noch Linkshänderin, was nicht korrigiert werden konnte (vgl. AEA: 11). Gisela vermutet, dass sie eine große Enttäuschung für die Familie ist, insbesondere für die Großmutter.

Minha avó, „a verdadeira Frau Wolf“, como gostava de dizer, morreu aos noventa anos, e até o fim sentou-se ereta na beira da poltrona. Não se permitia fraquezas – e desprezava as alheias. Penso que, talvez sem ela mesma saber, também me desprezava, pois eu era feia e sem talentos, e comigo o sangue da família Wolf deixara de ser absolutamente ‚puro‘. (AEA: 13)

Meine Großmutter, „die richtige Frau Wolf“, wie sie gerne sagte, starb in ihren Neunzigern und bis zum Schluss setzte sie sich aufrecht an den Rand des Sessels. Sie erlaubte sich keine Schwächen und verachtete die Schwächen

der Anderen. Ich denke, vielleicht ohne das sie es selbst wusste, dass sie auch mich verachtete. Denn ich war hässlich und ohne Talente und mit mir hörte das Blut der Familie Wolf auf, ‚rein‘ zu sein.

Das ‚reine Blut‘, eine Allusion auf die Rassentheorien, die sich seit dem 19. Jahrhundert wirkungsmächtig im Diskurs verfestigt und insbesondere in den 30er und 40er Jahren im Nationalsozialismus radikalisiert hatten (vgl. GEULEN 2004), macht sichtbar, dass Gisela durch ihre große Unsicherheit und ihr bereits vorhandenes Gefühl der Nichtzugehörigkeit für sie logische Erklärungen für ihr Außenseitertums zu finden versucht. Sie fühlt sich nicht richtig, bettelt um Liebe und hat das Gefühl an den Ansprüchen der Anderen zu ersticken, da sie nicht in der Lage ist, diese zu erfüllen (vgl. AEA: 13).

Dass der Diskurs von ethnischer und nationaler Zugehörigkeit zumindest latent in der Familie eine Rolle spielt zeigt sich in einer anderen Erinnerung der Erzählerin:

Sinto o mal-estar na família. Por que Otto Wolf se casara com uma brasileira? Não pronunciam a acusação pois todos o respeitam, mas está no ar [...] (AEA: 21)

Ich fühle das Unwohlsein in der Familie: Warum hatte Otto Wolf eine Brasilianerin geheiratet? Der Vorwurf wird nicht ausgesprochen, weil alle ihn respektieren, aber es liegt in der Luft [...]

Insbesondere der Großmutter hatte es sehr missfallen, dass ihr geliebter Sohn das erste Familienmitglied war, das jemanden heiratete, der nicht deutscher Abstammung war (vgl. AEA: 37). Während Gisela sich aufgrund ihrer „gemischten Abstammung“ von der Großmutter abgelehnt fühlt, verehrt diese – wie alle Familienmitglieder, inklusive Gisela selbst – ihre Cousine Anemarie. Diese erfüllt alle stereotypen Ideale einer deutschen Frau, blond und blauäugig, groß gewachsen:

Anemarie, na sua última visita, fora elogiada entre minha avó e tias por causa de seu corpo. Parecia uma Valquíria, comentaram, e eu sabia que as valquírias eram seres mitológicos, mulheres fortes e bonitas, com cabeleiras louras. Anemarie não era robusta, mas era alta, tinha seios, quadris, bela postura, tudo que me faltava. (AEA: 54)

Anemarie wurde bei ihrem letzten Besuch von meiner Großmutter und meinen Tanten aufgrund ihres Körpers gerühmt. Sie würde einer Walküre gleichen, kommentierten sie. Ich wusste, dass Walküren mythologische Wesen sind. Starke und schöne Frauen mit blondem Haar. Anemarie war nicht kräftig, aber sie war groß, hatte Brüste, Hüften, eine schöne Haltung, alles was mir fehlte.

Anemarie entspricht auch in ihrem Verhalten den Ansprüchen der Großmutter, sie hat gute Noten in der Schule, spielt das Violoncello mit Perfektion. Auch Gisela bewundert die Cousine und vergleicht sich mit ihr: „Anemarie era exemplar. Eu, um desastre.“ [Anemarie war vorbildlich. Ich eine Katastrophe] (AEA: 18). Giselas Leistungen in der Schule sind bestenfalls mittelmäßig, oft träumt sie und wird deswegen regelmäßig zum Direktor zitiert, wo sie abermals schmerzlichen Vergleichen unterworfen wird:

O diretor falava em minha família, gente tão respeitada, Guísela, por que você não se esforça um pouco mais? Você não é tola, é desinteressada.

Meu pai tinha sido um aluno exemplar. *Exemplar*, o diretor repetia, dissera isso tantas vezes, meu pai fora um aluno exemplar nos tempos em que o colégio ainda exigia disciplina e se dava valor à cultura, até ensinavam português como língua estrangeira.

Talvez meu irmãozinho fosse um aluno exemplar, eu pensava, se não tivesse morrido bebê. (AEA: 18 – Herv.i. O.)

Der Direktor sprach von meiner Familie, hochangesehene Leute. „Gisela, warum strengst du dich nicht etwas mehr an? Du bist nicht dumm, du bist desinteressiert.“ Mein Vater war ein vorbildlicher Schüler gewesen. *Vorbildlich*, wiederholte der Direktor. Er sagte dies so oft, mein Vater war ein vorbildlicher Schüler gewesen in Zeiten, in denen an der Privatschule noch Disziplin gefordert und noch Wert auf Kultur gelegt wurde, sie unterrichteten sogar Portugiesisch als Fremdsprache.

Vielleicht wäre mein Brüderchen ein vorbildlicher Schüler, dachte ich, wenn er nicht als Baby gestorben wäre.

Auch abgesehen von den Problemen mit der Lehrerschaft ist die Schule für Gisela kein angenehmer Ort, denn sie ist bevorzugtes Ziel für Hänseleien und Quälereien insbesondere durch luso-brasilianische Kinder, obwohl diese in der mehrheitlich deutschstämmig besiedelten Stadt in der Minderheit sind:

[...] entre as louras e rechonchudas crianças de pinturas flamengas. (AEA: 19).

[...] zwischen den blonden und pausbäckigen Kindern aus flämischen Gemälden.

Gisela versucht, sich zu verteidigen gegen die bösen Kinderreime, woraufhin sich eine Diskussion entspinnt, in der eines der Kinder ihr vorwirft, dass die Deutschen in Brasilien sich und Deutschland für etwas besseres halten. Gisela versucht sich zu verteidigen, indem sie sich deutlich von Deutschland abgrenzt:

„Mas eu nem conheço a Alemanha – respondi já em prantos. – Tenho até nojo de lá, não quero ir para a Alemanhal, nunca!“ (AEA: 20)

„Aber ich kenne Deutschland nicht einmal“ antwortete ich heulend. „Es eckelt mich sogar an, nie möchte ich nach Deutschland, niemals!“

Als auch diese deutliche Distanzierung keine Wirkung auf die Kindergruppe zeigt, geht Gisela zum Angriff über, indem sie versucht, durch eine rassistische Beleidigung zu verletzen – evident ist hier, dass Gisela in ihrem Versuch sich zu verteidigen, sich sowohl von der deutschen als auch von der brasilianischen Kultur distanziert, wie MOMBACH (2008: 73) anmerkt. Dieses Erlebnis fällt in die Zeit des Zweiten Weltkrieges und des *Estado Novo*, die deutsche Sprache wird von der Regierung Getúlio Vargas' verboten (vgl. Kapitel 3.8). Die Familie wird von einer Angestellten wegen des Gebrauchs der deutschen Sprache bedroht und erpresst. Für die Großmutter ist das alles Unsinn und sie gebraucht das Deutsche weiter wie gewohnt. Giselas Vater versucht sie zu beruhigen: „Somos bons brasileiros.“ [Wir sind gute Brasilianer]. Die väterliche Aussage wird durch die Protagonistin bejaht, indem an dieser Stelle des Romans ein klares Bekenntnis zur Zugehörigkeit zu Brasilien ausgesprochen wird, sie ist [ʒize'le]. Auch ihre Isolation reflektiert sie hier als „persönliches Exil“ (vgl. AEA: 22).

Gisela erinnert sich, dass die im Krieg verstärkten und instrumentalisierten Antipathien noch viele Jahre weitergepflegt werden, sei es in der Kneipe oder in der Schule. Die Menschen tauschen Beleidigungen aus – der „Nazideutsche“ wird oft mit „Jude“ oder „Schwarzer“⁵² erwidert. Gisela bemerkt, dass die Erwachsenen miteinander über diese Konflikte im Nachgang des Krieges sprechen, aber ihre Fragen bleiben: Die Erklärungen waren niemals ausreichend (vgl. AEA: 22). Dies resultiert für die Protagonistin in einem Gefühl immenser Einsamkeit: Die Welt der Erwachsenen bleibt Gisela verschlossen und zu der Welt der Kinder hat sie auch keinen Zugang. Bei großen Festen der Erwachsenen darf sie nicht teilnehmen, nicht die Getränke und Speisen kosten, da diese nichts für Kinder sind (vgl. AEA: 24) und bei den Kinderfesten leidet sie schon Tage vorher in Erwartung der üblichen Rituale.

Não me sentia ligada as crianças comilonas e suadas com seus jogos brutos ou suas brincadeiras que não me interessava em nada. Queria ficar com

⁵² Im brasilianischen Portugiesisch ist *negro***negra* weniger stark abwertend und die übliche meist neutrale Bezeichnung für Schwarze Menschen, da es im Gegensatz zu seinen Kognaten im Deutschen und in anderen Sprachen wie etwa dem Englischen oder dem Französischen im Portugiesischen neben *preto***preta* auch als gewöhnliches Farbadjektiv für ‚schwarz‘ gebraucht wird.

alguém que me amasse, não me obrigasse a correr, a participar daqueles jogos tolos, me ajudasse a esquecer minhas orelhas grandes – e minha solidão. (AEA: 26)

Ich fühlte mich nicht mit diesen verfressenen und verschwitzten Kindern verbunden, mit ihren groben Spielen oder ihren Späßen, die mich überhaupt nicht interessierten. Ich wollte bei jemandem sein, der mich liebt, mich nicht zwingt zu rennen und an blöden Spielen teilzunehmen, der mir helfen würde meine großen Ohren zu vergessen – und meine Einsamkeit.

Gisela fühlt sich nirgends zugehörig. Der Großmutter kann sie nichts recht machen, in der Schule versagt sie und wird von den anderen Kindern gemobbt, die Erwachsenen nehmen sie nicht ernst, Anemarie, die sie so verehrt, ignoriert sie weitestgehend. Keine*r scheint ihr Leiden zu bemerken.

Nenhum deles exceto talvez minha mãe suspeitava da extensão minha dor, e do meu medo de jamais vir a pertencer a nada ou ninguém. (AEA: 25)

Niemand von ihnen, außer vielleicht meiner Mutter, vermutete das Ausmaß meines Schmerzes und meiner Angst, niemals zu irgendwas oder irgendjemanden dazuzugehören.

5.3.2 Sehnsuchtsorte – Frau Wolfs Deutschland und Maria da Graças Brasilien

Frau Ursula Wolf war als kleines Mädchen nach Brasilien gekommen, in ihrem Haus muss alles „auf deutsche Weise“ geschehen. Besonders deutlich wird dies an den Festtagen, die einem minutiös geplanten Ablauf folgen.

An Weihnachten wird ein großer Weihnachtsbaum geschmückt. Der Stamm wird in einem alten Ständer mit einer Spieluhr befestigt, der noch aus Deutschland stammt. Zieht man die Spieluhr auf, dreht sich der Baum langsam um die eigene Achse, unter dem Klang metallischer Weihnachtslieder. Frau Wolf schmückt den Baum selbst mit Hilfe ihrer Tochter Helga. Als diese irgendwann zu krank ist und die hübschen Glaskugeln fallen lässt, darf schließlich Maria da Graça helfen. Die Familie singt deutsche Weihnachtslieder und Frau Wolf lächelt (vgl. AEA: 40).

Gisela amüsiert sich an Weihnachten nicht, sie sieht in der weihnachtlichen Inszenierung Ursula Wolfs ein Theaterstück, das nichts mit ihr, mit ihrer Mutter, mit Brasilien zu tun hat.

Minha avó recordava os Natais da sua infância com neve. Acabávamos por festejar como exilados: nossos cantos, nosso idioma, nossas comidas, nada tinham a ver com o Brasil de Maria da Graça Moreira Wolf, que cantava com sotaque. (AEA: 40)

Meine Großmutter erinnerte sich an die verschneiten Weihnachten ihrer Kindheit. Wir feierten schließlich wie Exilierte: unsere Gesänge, unsere Sprache, unser Essen, nichts davon hatte mit dem Brasilien von Maria da Graça Moreira Wolf zu tun, die mit Akzent sang.

Gisela fragt sich wie wohl die Weihnachten ihrer Mutter waren und wie diese sich wirklich fühlte. Die Geschichten der Großmutter werden von der Familie nicht in Frage gestellt, der Einzige, der gelegentlich Zweifel an den blumigen Erzählungen von adeliger Abstammung sät, ist der angeheiratete zweite Ehemann ihrer Tochter Martha, Onkel Stefan:

Onde ficava mesmo o castelo dos antepassados na Alemanha? – provocava tio Stefan. Ela citava um lugar, ele respondia ainda brincando: Aristocratas decadentes, minha sogra, decadentes... Do contrário não teriam saído de lá para abençoado Brasil. E todos ríamos. (AEA: 41)

„Wo war noch mal gleich die Burg der Ahnen in Deutschland?“ provozierte er. Sie nannte einen Ort. Er antwortete, immer noch scherzend: „Heruntergekommene Aristokraten, meine Schwiegermutter, heruntergekommen... Andernfalls wären sie nicht von dort fortgegangen in dieses gesegnete Brasilien.“ Und wir lachten alle.

Gisela hegt schon früh Zweifel am Deutschlandbild ihrer Großmutter und glaubt, dass dieses in erster Linie der Vorstellung Frau Wolfs entsprungen ist:

[...] à medida que fui crescendo desconfieei que o país que ela amava não existia concretamente: minha avó criara para si uma pátria, carregava-a consigo, ditava suas leis e calculava seus valores. Uma grande solidão, a de Frau Ursula Wolf. (AEA: 23)

[...] während ich heranwuchs, zweifelte ich, dass das Land, das sie liebte, wirklich existierte: meine Großmutter erschuf für sich ein Vaterland, trug es mit sich, bestimmte seine Gesetze und berechnete sein Werte. Eine große Einsamkeit, die der Frau Wolf.

Gisela erkennt, auch im Verhalten ihrer Verwandten, eine Inszenierung nach Wunsch der Frau Wolf, bei der alles verfälscht wird, alles ist einstudiert: Gesten, Sprache, Ausdrücke (vgl. AEA: 36).

Auch Maria da Graça, die von ihrer Tochter für ihr Anpassungsvermögen bewundert wird, nimmt an dieser Inszenierung teil. Gisela stellt sich die Heimat ihrer Mutter als glücklichen und sonnigen Ort vor und liebt es, ihrer Mutter zuzuhören, wenn sie davon erzählt.

Quando sozinhas, gostava de lhe pedir que me falasse da sua cidade, da sua casa. Imaginava o mar verde, o calor, sem nada de nosso clima que minha avó elogiava dizendo que era „mais europeu“ do que brasileiro. Um lugar de festa eterna [...] (AEA: 17)

Wenn wir allein waren, liebte ich es, sie zu bitten, dass sie mir von ihrer Stadt, ihrem Haus erzählte. Ich stellte mir das grüne Meer vor, die Hitze, nichts von unserem Klima, das meine Großmutter als „europäischer“ als das brasilianische lobte. Ein Ort der dauerhaften Festlichkeit.

Gisela stellt sich die Heimat ihrer Mutter, den Nordosten Brasiliens, in den schönsten Farben vor, als Antithese ihrer Heimat, vor allem durch die Abwesenheit der Großmutter mit Stock, die sie herumkommandiert (vgl. AEA: 17).

Immer wieder bittet Gisela ihre Mutter, ihr von diesem anderen, fernen Brasilien zu erzählen, das sie mit seinem ewigen Sommer und seinen brillierenden Farben verbindet. Obwohl Maria da Graça Gisela verspricht, sie bei einem ihrer jährlichen Besuche mitzunehmen, fährt diese niemals mit. Warum, bleibt im Text offen – möglicherweise, um ihre eigene idealisierte Vorstellung nicht mit der Realität konfrontieren zu müssen.

Schließlich wird Gisela klar, dass ihre Mutter sich niemals vollständig einfügen können wird und ebenfalls in einer Art Exil lebt. Mögen auch die Sehnsuchtsorte, wie die Frauen selbst, so deutlich voneinander divergieren – in diesem Punkt teilt die Mutter ein Gefühl mit Ursula Wolf:

Nostalicá daquela região de sol como minha avó da sua Alemanha imaginária [...] (AEA: 37)

Schnsüchtig nach dieser sonnigen Region wie meine Großmutter nach ihrem imaginären Deutschland.

5.3.3 Soziale Zugehörigkeit der Wolfs

Zahlreiche Analysen (SCHREINER 1996; PRADO 2010; WAGNER 2016) fokussieren sich allein auf das Verhältnis zum Deutschtum im Text. Allerdings gerät hierbei leicht aus dem Blick, dass viele der Regeln und Repressionen, die insbesondere von der Großmutter Ursula Wolf ausgehen, von der Zugehörigkeit der Familie zur Oberschicht geprägt sind. PRADO (2010: 103) erkennt im Rückgriff auf Bourdieus kulturelles Kapital durchaus richtig, dass im Erlernen des Violoncellos durch Anemarie und Giselas Klavierunterricht ein Mittel der Distinktion für die Großmutter und die Familie liegt. Während er dies allerdings als europäisches Momentum interpretiert, in dem die Überlegenheit dieser Instrumente gegenüber typisch brasilianischen zum Ausdruck kommen sollte, scheint es mir vielmehr ein deutliches Zeichen der Schichtzugehörigkeit der Familie – auch im

deutschsprachigen Europa waren diese Instrumente nicht weit verbreitet, sondern vielmehr eine Möglichkeit der sozialen Distinktion (vgl. z. B. LIPPE-WEIBENFELD 2007).

Giselas Repressionen im Schulalltag werden nicht explizit durch ihre ethnische Zugehörigkeit verursacht, sondern vielmehr durch das Angehören an die Familie Wolf, in ihren Erinnerungen liefert die Protagonistin hierzu deutliche Hinweise:

Nossa familia era muito conhecida; minha avó, famosa e antipatizada por causa dos ares de grande dama. Os brasileiros não a suportavam. Ninguém convenceria Frau Wolf de que não fazia sentido exigir que se falasse unicamente alemão com ela [...] Nas lojas só consentia em ser atendida por balconistas que falassem o seu idioma.

Talvez por isso eu era objeto especial das implicâncias de outras meninas que, à semelhança de minha mãe, se chamavam Maria da Glória, Maria de Lourdes. ‚Nomes para criadas‘, dizia minha avó. (AEA: 19–20)

Unsere Familie war sehr bekannt; meine Großmutter, berühmt und unbeliebt auf Grund ihres Auftretens als große Dame. Die Brasilianer ertrugen sie nicht. Niemand würde Frau Wolf davon überzeugen, dass es keinen Sinn habe, zu verlangen, dass man mit ihr nur Deutsch spräche. [...] In den Geschäften duldeten sie ausschließlich von Personal bedient zu werden, das ihre Sprache sprach. Vielleicht war ich deshalb das besondere Objekt der Spöttereien der anderen Mädchen, die – meiner Mutter ähnlich – Namen wie Maria da Glória oder Maria de Lourde trugen. ‚Bedienstetennamen‘, sagte meine Großmutter.

Offensichtlich ist die Stellung der Familie in der Stadt so stark, dass die Großmutter es sich erlauben kann, zu verlangen, nur auf Deutsch bedient zu werden. Die Bekanntheit der Großmutter führt hier für Gisela zur Exklusion: Durch ihre Zugehörigkeit zur Familie Wolf wird sie auf dem Schulhof zur Außenseiterin. Vermutete Gisela schon die Ablehnung der Mutter durch die Großmutter aufgrund deren ethnischer Abstammung, wird in der Reaktion der Großmutter auf die Namen der Peinigerinnen ihrer Enkelin ein weiteres Element der Zurückweisung evoziert. Für die Großmutter sind diese Namen Ausdruck einer niederen Schicht, die Ehe ihres einzigen Sohnes wäre demnach also eine doppelte Mesalliance.

Die Zugehörigkeit der Familie Wolf zur Oberschicht zeigt sich weiter besonders in ihrem Besitz: Die Großmutter verfügt über eine Sammlung französischer Uhren, die jeden Tag minutiös aufgezogen werden, das Haus ist groß und reich ausgestattet, zu Weihnachten wird ein echter Tannenbaum aufgestellt, der bis zur Zimmerdecke reichen muss.

Daneben besitzt die Familie ein Landhaus, auf dem ebenfalls Angestellte tätig sind, was deutlich wird, als Maria da Graça mit der Ursula Wolf Eier im Stall sammeln geht:

Uma boa dona de casa, para saber mandar, tem de saber fazer, sentenciava minha avó. (AEA: 38)

Um zu befehlen, muss eine gute Hausherrin wissen, wie es gemacht wird, sagte meine Großmutter.

Ebenfalls wird durch das Landhaus deutlich, dass im Hause Wolf nicht irgendein Deutsch gesprochen wird, sondern die Standardsprache, denn die Angestellten sprechen zwar Deutsch, allerdings einen mehr als schwer zu verstehenden Dialekt (vgl. AEA: 39).

Die Familie Wolf ist sehr bildungsorientiert: Giselas Vater verfügt über eine Bibliothek. Gisela besucht eine Privatschule, Anemarie ein Internat. Die Mädchen sollen eine gute Bildung erhalten, auch um später ehrbare Gattinnen und Hausfrauen zu werden. Als Gisela auf Anraten des Arztes Sport treiben soll, wird der Sohn einer befreundeten Familie gebeten, ihr Tennis beizubringen, zu damaliger Zeit eine Elitesportart. Die Großmutter achtet sehr darauf, dass Gisela sich wie ein ‚anständiges Mädchen‘ verhält – aufrecht sitzend, sauber und ordentlich. Die Außenwirkung ist sehr wichtig, was sich zeigt, als Anemarie mit dem jungen zweiten Ehemann ihrer Tante Martha ausreißt. Die Großmutter beruft eine Familienversammlung ein:

Frau Wolf no alto da escada: Somos sua platéia, pensei. Automaticamente pus meus ombros na posição correta. A velha dama sentou-se na sua poltrona. Na beiradinha. Todos a fitavam ansiosos. A voz não tremeu. Sem hesitação nem preâmbulos anunciou que, para vergonha de toda a família, tio Stefan e Anemarie haviam fugido juntos. Sem dúvida nunca mais os veríamos. Devíamos esquecer que tinham existido. E que não falássemos, nunca mais, nos dois em sua presença. (AEA: 68)

Frau Wolf erschien auf dem Treppenabsatz: Wir sind ihr Publikum, dachte ich. Automatisch zog ich die Schultern in die korrekte Position. Die alte Dame setzte sich in ihren Sessel. An den Rand. Alle starrten sie erwartungsvoll an. Die Stimme zitterte nicht. Ohne Zögern oder Vorwort, verkündete sie, dass zur Schande der gesamten Familie, Onkel Stefan und Anemarie ausgerissen seien. Zweifellos würden wir sie nie mehr wiedersehen. Wir sollten vergessen, dass sie existierten. Und dass wir nicht, niemals mehr, über die beiden in ihrer Gegenwart sprechen sollten.

Die Großmutter fährt mit ihren Verordnungen fort, indem sie der Familie aufträgt, dass sie mit erhobenem Haupt die Kommentare ertragen sollten, die in der

Stadt aufkommen würden, da dies mit der Zeit vergehen würde. Die Familie wird endgültig zu einem ‚Maskenball‘ (vgl. AEA: 67).

Deutlichster Ausdruck der Zugehörigkeit zur Oberschicht, insbesondere wieder für die Stadtgesellschaft, ist aber vermutlich das Familiengrab, ein Mausoleum:

O jazigo me impressionava. Como éramos importantes, eu sentia, desde o pais de meu avô Wolf tínhamos sido destacado naquele quadrado de granito rosa e interior de mármore, uma verdadeira mansão entre as outras sepulturas baixas e brancas. (AEA: 32)

Das Grabmal beeindruckte mich. Ich fühlte, wie wichtig wir waren. Seit den Eltern meines Großvaters Wolf hoben wir uns hervor mit diesem Quadrat aus Rosengranit und Marmor an der Innenseite, eine wirkliche Villa zwischen den anderen niedrigen und weißen Gräbern.

5.3.4 Literatur und Fantasie – Zuflucht und Trauma

Als Mädchen ist die Bibliothek ihres Vaters einer ihrer Lieblingssorte (vgl. AEA: 31). Sie liebt ihre Bücher und diese bilden ihr Inventarium an Bildern, um der Realität zu entfliehen:

Também era preciso ficar quieto à mesa em nossa casa, enquanto os adultos conversavam. Meu pai segurava o cálice de vinho num jantar solene, tudo nele era comedido, austero; não era velho mas tinha o cabelo e a barba quase brancos. Eu o imaginava rei daqueles contos de meus livros de historia que vinham da Alemanha. Minha mãe era a fada boa, Anemarie a filha dos reis, eu a gata mais que borralheira.

E Frau Wolf? (AEA: 17)

In unserem Haus war es auch notwendig, bei Tisch still zu sein wenn sich die Erwachsenen unterhielten. Mein Vater hielt den Weinkelch bei einem feierlichen Abendessen: Alles an ihm war gemäßigt, streng; er war nicht alt, aber hatte weißes Haar und einen ebensolchen Bart. Ich stellte ihn mir als König vor, wie in diesen Märchen in meinen Geschichtenbüchern, die aus Deutschland kamen. Meine Mutter war die gute Fee, Anemarie die Königstochter, ich ein wirkliches Aschenputtel.

Und Frau Wolf?

Die Frage welche Rolle des Märchenrepertoires Frau Wolf zugeordnet ist, bleibt zwar unbeantwortet, klar wird aber, welche Mitglieder der Familie Bedeutung für Giselas Leben haben, die Eltern und Anemarie, die sie liebt und Frau Wolf, die ihr das Leben besonders schwer macht.

In der Schule fühlt sie sich gefangen, was bei ihr Befreiungsgedanken auslöst: sie stellt sich vor, wie sie rausrennt, sich auf die Wiese legt und die Wolken beobachtet oder sich auf die Terrasse setzt mit einem geöffneten Buch auf dem Schoß. Sie denkt, dass sie eingesperrt sei in einer Burg. Aber wer würde versuchen, eine so hässliche, dumme Person zu retten? (vgl. AEA: 18).

An einem Tag den sie im Landhaus verbringt, flüchtet sie in die Ruhe eines Maniokfeldes, legt sich dort genussvoll in die staubige Erde und fragt sich, ob die sie umgebenden Pflanzen für den Menschen giftig sind. Sie stellt sich vor, wie sie eine ordentliche Menge Menschen umbringen könnte:

Morreriam uns depois os outros, silenciosos e perplexos.
Como insetos.

Durante a noite os ventres inchariam, começariam a estourar num som cavernoso, sapos enormes pulando desesperados nas lajes, toda a família, encabeçada de Frau Wolf de bengala e camafeu. Todos, menos meus pais e Anemarie. (AEA: 39)

Sie würden einer nach dem anderen sterben, still und verwirrt.
Wie Insekten.

Während der Nacht würden die Bäuche anschwellen, sie würden beginnen zu platzen mit einem hohlen Ton, riesige Kröten die verzweifelt auf den Steinplatten herumspringen, die ganze Familie, angeführt von Frau Wolf mit Stock und Kamee. Alle, außer meinen Eltern und Anemarie.

Das groteske Motiv der platzenden Bäuche rührt aus einem Gespräch mit einem ihrer Cousins, der ihr erzählt, dass dies bei Leichen passiere. Fortan beschäftigt sie diese Frage immer wieder, da sie ihr niemand beantworten will. Generell setzen sich traumatische Bilder in ihr fest, die Vorstellung von einem Wurm bewohnt zu werden, geht auf ein Erlebnis am Strand zurück. Gisela sitzt im Sand als plötzlich ihre Großmutter hinter ihr auftaucht:

Mas que falta de higiene! Marie, você sabe que uma menina, principalmente uma menina, não pode sentar assim na arreia! A arreia está cheia de vermezinhas que não se vê! Guísela, vá se lavar, depressa, depressa! Garanto que você já está cheia de bichinhos imundos. (AEA: 48)

Welch Mangel an Hygiene! Marie, du weißt, dass ein Mädchen, ganz besonders ein Mädchen, sich nicht so in den Sand setzen kann! Der Sand ist voll mit Würmchen, die man nicht sieht! Gisela, geh dich waschen, zack, zack! Ich garantiere, dass du schon voller dreckiger Viecher bist.

Gisela ist fortan davon überzeugt, dass in ihrem Bauch und ihrer Vagina Würmer sind, verstärkt wird dies noch, als sie eine Angestellte hört, die erzählt, dass eine Freundin eine seltsame Krankheit hatte, die sich als ein Wurm herausstellte, der

sie von innen auffraß. Man hatte versucht, den Wurm mit Milch aus ihrem Magen zu locken.

Das Morbide, der Tod, übt eine große Faszination auf Gisela aus, aus diesem Grund begleitet sie ihre Großmutter gern bei deren regelmäßigen Friedhofsbesuchen, denn sie liebt diesen ruhigen Ort (vgl. AEA 1981: 32). Besonders angezogen wird sie von dem übermannshohen Bronzeengel, der zur rechten des Eingangs des Mausoleums steht, die rechte Hand zum Himmel weisend.

Moça ou rapaz? O rosto era de um belo adolescente, mas os cabelos desciam até os ombros, e debaixo dos panejamentos de bronze entreviam-se seios redondos. Eu tinha vergonha de olhar, mas eram seios. (AEA: 33)

Mädel oder Bursche? Das Gesicht war von einem schönen Jugendlichen, aber die Haare reichten bis zu den Schultern und unter dem Bronzegewand ließ sich ein runder Busen erahnen. Ich schämte mich zu schauen, aber es war ein Busen.

Der geheimnisvolle Engel, dessen Geschlecht für sie unklar bleibt, entwickelt in ihrer Vorstellung ein Eigenleben, vielleicht könnte er sich in einen Prinzen verwandeln und sie mit sich nehmen, fortnehmen von allem, was sie belastet: ihrer Großmutter, ihrer Einsamkeit, ihren Mängeln, Unsicherheiten, Albträumen (vgl. AEA: 24).

5.3.5 „Lieben ist unrein“

Gisela, die selbst und deren Liebe immer wieder zurückgewiesen wird, schottet sich mit der Zeit ab, um keine weiteren Verletzungen zu erleiden.

Ihre erste Liebe gilt ihrer Cousine Anemarie, die sie zunächst schlicht – wie der Rest der Familie bewundert – und der sie nah sein möchte. Zwar verhält sich Anemarie ihr gegenüber freundlich, aber wirkliches Interesse an der jüngeren Cousine hat sie nicht (vgl. AEA: 19).

Ein anderes für sie einschneidendes Erlebnis ereignet sich in einem Winter. Ihr Vater ruft sie in den Garten und legt ihr ein Rosttäubchen in die Hand, das von der Kälte ganz steif ist. Sie soll es mit ihren Händen warmhalten, nicht zu fest und später frei lassen. Der Vater muss nun in sein Büro. Gisela ist glücklich, das Täubchen erholt sich. Sie hört, dass die Großmutter gekommen ist und läuft übergücklich zu ihr, um ihr das Täubchen zu zeigen, das fast gestorben wäre (vgl. AEA: 51).

Die Großmutter beginnt sofort eine Predigt zu halten: Vögel sind schmutzig, haben Krankheiten und Läuse. Die Mutter, die hinter der Großmutter steht, weiß nicht, was sie sagen soll. Gisela versucht das Tier, das sie liebt, zu verteidigen.

gen. Sie hat Angst, dass die Großmutter ihr die Taube aus der Hand reißen möchte und rennt in den Garten; als sie weit genug weg ist, bemerkt sie, dass das Täubchen sich nicht mehr bewegt:

Matei o que amava, porque quis reter comigo e não deixaram. [...] Não era limpo amar. (AEA: 51)

Ich hatte getötet, was ich liebte, weil ich es bei mir behalten wollte und sie es nicht zuließen. [...] Es war nicht rein zu lieben.

Als Gisela zur Jugendlichen heranwächst, bleibt die Bewunderung für Anemarie, die Liebe entwickelt sich zu einem auch körperlichen Begehren der älteren Cousine:

De repente, uma vontade intensa e terna de me aproximar, de encostar minha boca naqueles lábios cheios e macios. Apenas encostar assim as bocas – o que naturalmente não farei. Mas a vontade me perturba, por um momento me deixo dominar por aquilo, mistura de calor, e frio, sobe pelo meu corpo, chega na cintura, no peito.“ (AEA: 56)

Plötzlich ein heftiges und zartes Verlangen, mich zu nähern, mit meinem Mund diese vollen und weichen Lippen zu berühren. Nur die Münder so berühren – was ich natürlich nicht machen werde. Aber das Verlangen bringt mich aus der Fassung, für einen Moment lasse ich mich davon beherrschen, eine Mischung aus Hitze und Kälte steigt in meinem Körper auf, zur Taille, zur Brust.

Giselas homoaffektives Begehren bleibt ein Wunsch, beim nächsten Hauskonzert bemerkt sie eine Veränderung an Anemarie mit dem Cello zwischen den Beinen. Gisela assoziiert ihre Cousine mit dem Engel:

Noto que Anemarie é parecida com nosso Anjo no que esse tem de ambíguo, pureza e perversão. Nesse momento descobro que ela está apaixonada.[.] (AEA: 61)

Ich bemerke, dass Anemarie unserem Engel ähnlich ist, in dem was an ihm doppeldeutig ist, Reinheit und Perversion. In diesem Moment entdecke ich es, sie ist verliebt.

Sie spürt schließlich auch, dass dieses Verliebtsein dem Onkel gilt, glaubt aber zunächst, dass dies wieder ihre reiche Fantasie sei und nicht wahr sein könne. Als sie sich sicher ist, ist sie eifersüchtig. Nach relativ kurzer Zeit beginnt sie eine Beziehung zu Leo, der ihr Tennisunterricht gibt. Hatte sie vorher eine Ehe für sich ausgeschlossen, kann sie sich das mit ihm vorstellen, er ist nicht wie die Männer in ihrer Familie, er ist ein Freund, ein Kamerad (vgl. AEA: 70).

Ele me fazia recuperar algo da minha identidade, nem brasileira, nem alemã, eu era eu, nem destra nem canhota, o que importava isso? ele perguntava dando risada. (AEA: 71)

Er half mir etwas von meiner Identität zurückzubekommen. Weder Brasilianerin, noch Deutsche. Weder Rechtshänderin, noch Linkshänderin, was war daran wichtig? fragte er lachend.

Als sich der Gesundheitszustand ihrer Mutter verschlechtert, kehren die alten Albträume und Schuldgefühle zurück, nicht ohne Effekte auf die Beziehung mit Leo. Der eigentliche Bruch kommt etwas später durch ein traumatisierendes Erlebnis: Sie soll ihrer bettlägerigen Tante Helga die Medikamente bringen. Als sie die Tür öffnet, sieht sie ihren betrunkenen Onkel mit heruntergelassenen Hosen vor der leise wimmernden Tante stehen. Gisela stößt einen Schrei aus, woraufhin sich der Onkel ebenfalls schreiend umdreht und sie zum ersten mal einen erigierten Penis sieht.

Gisela rennt aus dem Haus in den Garten, sie ist schockiert, weint und schreit. Irgendwann trocknet sie sich das Gesicht und geht wieder in das Haus:

Olhando minha avó compreendi de repente que talvez fosse necessário também eu me transformar numa velha ereta e seca: a doçura implicaria humilhações inenarráveis.

Desde dessa tarde, sempre que Leo se fazia mais íntimo era tio Ernst que eu sentia endurecido contra mim e era dele que eu me esquivava, gelada. (AEA: 75–76)

Meine Großmutter anschauend, verstand ich plötzlich, dass es vielleicht notwendig wäre, dass ich mich auch in eine aufrechte und fade Alte verwandelte: die Zärtlichkeit beinhaltete unaussprechliche Erniedrigungen.

Seit diesem Nachmittag, wann immer Leo mir näherkam, war es Onkel Ernst, den ich versteift gegen mich fühlte und vor ihm scheute ich eiskalt zurück.

Die Unmöglichkeit, jegliche körperliche Annäherung durch Leo zu ertragen, lässt Gisela nach Wegen suchen, wie sie die Hochzeit verhindern oder zumindest aufschieben kann. Hier erweist sich der Grabengel als hilfreich, da er ein Familienmitglied nach dem anderen zu sich holt (vgl. AEA: 76). Nach Tante Helga folgt bald ihre Mutter. Und schließlich kehrt Anemarie nach zehn Jahren zurück, gezeichnet von Unterleibskrebs und verstirbt nach zwei Tagen, Gisela ordnet den Tod ihrer Cousine ihrem Liebesleben zu: „Dos abraços de tio Stefan brotou a morte.“ (Die Umarmungen Onkel Stefans brachten den Tod hervor, AEA: 109). Gisela löst schließlich die Verlobung mit Leo (vgl. AEA: 81), sie empfindet zwar Mitleid für ihn aber mehr auch nicht mehr. Er zerbricht daran, trinkt und hat einen Autounfall. Er liegt schwer verletzt im Krankenhaus und möchte sie

sehen. Gisela ist sich unsicher, wischt erst mal Staub, schließlich entscheidet sich doch noch zu gehen, als das Telefon klingelt: Er ist verstorben (vgl. AEA: 105–106).

Abermals reflektiert Gisela warum es ihr nicht möglich war, Leo zu heiraten – die Vorstellung von Sex verstört sie:

Nos filmes as pessoas sempre parecem sofrer na hora do amor. As imagens são assustadoras. Carne quente de galinhas sendo degoladas na chácara, e eu obrigada a assistir. Virgem sangra na primeira noite, acho horrível. Porcos guinchavam nos chiqueiros, estão sendo esfaqueados ou é outra coisa? Não, nem por Leo eu me teria submetido. (AEA: 107)

In den Filmen scheinen die Menschen immer zu leiden, wenn sie Liebe machen. Die Bilder sind beängstigend. Warmes Fleisch von Hühnern, die geköpft werden im Landhaus und ich muss zusehen. Jungfrauen bluten in der ersten Nacht, ich finde das schrecklich. Schweine schreien in ihren Ställen, sie werden abgestochen oder ist es etwas anderes?

Nicht einmal für Leo hätte ich mich unterworfen.

Für Gisela ist Sex nur gewaltvoll vorstellbar, ihre Ideen mischen sich mit anderen Bildern, die sie traumatisiert haben und dem wenigen Wissen, das sie von Freundinnen hat.

5.3.6 *Konklusion*

Vordergründig zeigt der Roman *A asa esquerda do anjo* die Schwierigkeiten der Persönlichkeitsbildung einer Heranwachsenden in einer deutschstämmigen Familie in Südbrasilien – die Erzählerin fragt sich, ob sie Deutsche oder Brasilianerin ist, Eis oder Feuer. etc. Obwohl zahlreiche Ambiguitäten aufgezeigt werden, scheint die Protagonistin für sich nur die Wahl in einem *entweder...oder* zu sehen (vgl. auch MOMBACH 2008: 81).

Das eigentliche Problem ist die Sprachlosigkeit; in einer Familie aufgewachsen, in der in erster Linie das Außenbild zählt, hat sie gelernt, ihre Fragen und Sorgen für sich zu behalten, da diese entweder nicht beantwortet werden oder sie Zurückweisung erfährt.

Aufschlussreich ist, dass Giselas und Anemaries Lebenswege diametral zueinander verlaufen: Gisela begehrt als Kind – teilweise für sich selbst unmerklich – auf: wenn keiner hinsieht, benutzt sie die linke Hand, setzt sich mit Absicht ohne Kissen auf die kalte Steinbank im Garten, protestiert lautstark, weil sie nicht am Fest der Erwachsenen teilnehmen darf oder legt sich genussvoll in das staubige Feld. Anemarie dagegen erfüllt alle an sie gestellten Ansprüche. Für beide gibt es Wendepunkte mit einer kompletten Verhaltensänderung, Anemarie

verlässt die Familie und sucht ihr Glück mit Onkel Stefan – „Anemarie foi decidadamente mulher. E eu, e eu?“ (Anemarie war entschieden Frau. Und ich, und ich?“ AEA: 91) für Gisela dagegen scheint der einzige Weg, nicht von ihren Traumata beherrscht zu werden, letztlich genauso zu werden wie ihre Großmutter, sie erfüllt alle hausfraulichen Aufgaben mit Bravour und kapselt ihr Gefühlsleben völlig ab.

Die Großmutter stirbt schließlich und es bleibt nur noch ein Platz im Familiengrab – für ihren Vater (vgl. AEA: 104). Hier zeigt sich ihre Nicht-Zugehörigkeit zu dieser Familie, es ist kein Platz für sie im Familiengrab, über das der sie so faszinierende und titelgebende Engel wacht, dessen linker Flügel einen Bruch hat und dessen Geschlecht sich einer Einordnung entzieht, der Engel kann als Symbol für die Linkshänderin Gisela gelesen werden.

In der Nacht nach Leos Beerdigung bemerkt sie das ‚Wesen‘ in sich, seit drei Tagen und Nächten versucht sie sich selbst zu überzeugen, dass sie sich das alles einbildet (vgl. AEA: 107), aber sie spürt die Kreatur, ihr Körper krampft und schließlich erbricht sie ihren Bewohner mit nur einem Mal – gebiert ihn durch den Mund, der so lange sprachlos war:

Ele vai me fitar, sem olhos, sem nariz, sem feições. Sem intencidade como eu – qual e o meu nome? Onde fica o meu lugar? Como se deve amar? Neve ou fogo?“ (AEA: 108)

Er wird mich anstarren, ohne Augen, ohne Nase, ohne Formen. Ohne Identität wie ich – was ist mein Name? Wo ist mein Platz? Wie sollte man lieben? Schnee oder Feuer?

Das identitätslose Wesen spiegelt sie wider und scheint mit ihr identisch zu sein, was im vorletzten Satz des Romans zum Ausdruck kommt:

Meu habitante e eu *somos a única* criatura viva neste quarto.
(AEA: 108, Herv. O. V.)

Mein Bewohner und ich *sind die einzige* lebendige Kreatur in diesem Zimmer.

Der Wurm ist ihr zugehörig, was durch die falsche Kongruenz zum Ausdruck gebracht wird – sie sind eine Kreatur. Er repräsentiert ihre Erinnerungen, die Teil ihres Lebens sind und nicht abgelegt werden können.

5.4 ZUGEHÖRIGKEIT ÜBER DIE WELT DER DINGE – LUIS S. KRAUSZ' *BAZAR PARANÁ*

*Bazar Paraná*⁵³ ist Luis Sergio Krausz' dritter Roman. Wie auch in den beiden vorhergehenden Romanen *Desterror: Memoria e ruínas* (2011)⁵⁴ und *Deserto* (2014)⁵⁵ fokussiert sein drittes Buch jüdische Brasilianer*innen und ihr Verhältnis zu Europa, insbesondere zu dessen mehrheitlich deutschsprachigen Regionen. *Bazar Paraná* (2015) zeichnet die spezifische Einwanderung deutschsprachiger Menschen in den Norden des brasilianischen Bundesstaates Paraná nach, die insbesondere zu Zeiten des *Estado Novo* (vergleiche Kapitel 3.8) erfolgte und zur Gründung der Stadt Rolândia führte. Das Projekt zum Aufbau dieser Stadt wurde von Deutsch-Brasilianer*innen initiiert, die, wie Brasilianer*innen anderer Herkunft, zu einem beträchtlichen Anteil mittels Binnenmigration aus den südlicheren Bundesstaaten Brasiliens in den Norden Paraná kamen und an der Etablierung der Land- bzw. später Stadtgemeinde beteiligt waren. Die Besonderheit Rolândias liegt jedoch in seinem hohen Anteil jüdisch-deutscher Einwander*innen:

Em Rolândia estiveram representadas todas as nuances e todas tonalidades, todos os graus concebíveis da assim chamada simbiose judaico-alemã [...] (BP: 57)

In Rolândia waren alle Nuancen und Schattierungen, alle denkbaren Abstufungen der sogenannten jüdisch-deutschen Symbiose präsent. (KdS: 61)

Die Einwander*innen waren zumeist aus der (oberen) Mittelschicht kommend, teilweise christlicher Konfession, die aber nach den rassistischen Gesetzen Nazi-deutschlands ab den 1930er Jahren als jüdisch rassifiziert worden waren, teilweise Deutsche jüdischen Glaubens, praktizierend oder nicht-praktizierend. Dazu auch solche Einwander*innen, die sich aus politischen Gründen ins erzwungene Exil gaben.

Da das in Brasilien herrschende Regime der Einwanderung von landwirtschaftlich oder handwerklich ausgebildeten Menschen deutlichen Vorrang einräumte, kamen die Exilierten als Landwirt*innen ins Land, obwohl es

⁵³ Ende 2019 erschien die deutsche Übersetzung des Romans von Marlen Eckl als *Das Kreuz des Südens*. Für Zitate wird auf diese Übersetzung zurückgegriffen. Als Siglen werden BP für das portugiesische Original und KdS für die deutsche Übersetzung verwendet.

⁵⁴ Übersetzt von Manfred von Conta als *Verbannung: Erinnerungen in Trümmern. (Jüdische Spuren)* und 2013 in deutscher Sprache erschienen.

⁵⁵ Übersetzt von Manfred von Conta als *Deserto: Zwischen den Welten* und 2017 in deutscher Sprache erschienen.

sich zum großen Teil um Universitätsabsolvent*innen handelte (vgl. MAIER 1975: 47).

Bazar Paraná erzählt in vielen Erinnerungsfragmenten die Geschichte dieser Einwander*innen, dies mittels eines homodiegetischen Erzählers, der als Kind gegen Ende der Militärdiktatur (vgl. BP: 21) in Brasilien, also Ende der 1970er Jahre, mit seiner Schwester und seiner Großmutter drei Tage (vgl. BP: 20) bei Bekannten in der Stadt Rolândia verbrachte. In einer dem Roman vorangestellten Notiz verweist der Autor darauf, dass es sich nicht um einen Schlüsselroman handele, obwohl die Figuren des Romans identische Namen haben, wie Einwohner*innen der Stadt Rolândia, die er – mindestens zum Teil – tatsächlich gekannt hat. Dennoch handele es sich um eine Auto- wie auch eine Heterofiktion (vgl. BP: 5–6). Der Roman – gegliedert in 43 kurze Kapitel – schöpft aus dem Dreitages-Besuch, an den sich die Erzählinstanz erinnert. Neben Beobachtungen und Erinnerungen an Aussagen der Figuren fließen auch – überwiegend korrekte⁵⁶ – historische Fakten ein, die das Verstehen der beschriebenen Lebenswege der Figuren erleichtern. Punktuell werden vom Erzähler auch Informationen über die Figuren gegeben, bei denen unklar bleibt, ob er diese während des Besuchs erworben hat.

5.4.1 Eine fröhliche Welt im Untergang

Der Erzähler und seine Familie werden von ihren Gastgeber*innen, den Hinrichsens, freundlich am Flughafen von Londrina empfangen und nach Rolândia gebracht, wo sie im großen, einfachen Holzhaus der Gastgeber*innen, das noch aus der Gründungszeit der Siedlung stammt, in zwei Zimmern untergebracht werden, die in der Kriegszeit Kindern jüdischer Geflüchteter, insbesondere aus São Paulo, als Ferienunterkunft gedient hatten (vgl. BP: 15). Obwohl sich das ältere Paar einen gewissen Wohlstand erarbeitet hat, haben sie das Haus in seiner Ursprungsform erhalten,

⁵⁶ Im Buch wird zweimal auf die Stadt Breslau (sic!) referiert. Einmal in einer Aufzählung der durch die Nazis besetzten Städte, deren Namen germanisiert wurden, sowie später nochmal als Stadt, die im 18. Jahrhundert von Polen an Preußen gefallen sei. Breslau war spätestens seit dem 13. Jahrhundert überwiegend deutschsprachig, gehörte seit dem 14. Jahrhundert zur böhmischen Krone und nach Übergang derselben an die Habsburger zu Österreich-Ungarn, bis es im 18. Jahrhundert mit dem Großteil Schlesiens durch Krieg an Preußen fiel.

Beide in *Bazar Paraná* getätigten Aussagen zu Breslau bzw. Breslau sind somit nachweislich falsch und widersprechen sich darüber hinaus gegenseitig. Dies wirkt überraschend, da die im Buch präsentierten Fakten sonst sehr sorgfältig recherchiert und dargeboten sind. In der deutschen Übersetzung wurden die Fehler beseitigt.

[...] porque a austeridade e a simplicidade eram virtudes e também porque lhes era preciosa a memória daqueles anos difíceis, cheios de lutas, e da coragem com que deram conta dos desafios que aquele tempo lhes colocara, de que estavam impregnadas aqueles paredes. (BP: 14)

[...] weil es ihnen eine kostbare Erinnerung an jene schweren Jahre voller Kämpfe und an den Mut war, mit dem sie die Herausforderungen meisterten, die jene Zeit ihnen stellte und von denen diese Wände durchtränkt waren. (KdS: 17)⁵⁷

Bereits in diesem Auszug zeigt sich ein wiederkehrendes Element des Texts. Erinnerungen werden an – oft alltägliche – Gegenstände attribuiert und versehen diese Gegenstände der Dingwelt mit einem emotionalen Wert. Beim Besuch des Erzählers befindet sich die Welt der aus Europa geflüchteten Einwohner*innen bereits im Untergang.

Como todos os outros capítulos da história dos emigrantes judeus da Alemanha, também a história dos fazendeiros de Rolândia chegava, à época da nossa visita, ao seu fim: casais envelhecidos, cujos filhos tinham sido enviados para estudar em cidades grandes, no Brasil ou nas terras estrangeiras de seus antepassados, não desejando mais retornar às suas casas de nascença [...] (BP: 56)

Wie alle anderen Kapitel der Geschichte der jüdischen Emigranten aus Deutschland, deren eigenartige Kultur sich in den neuen Ländern allmählich auflöste, kam auch die Geschichte der Landgutbesitzer von Rolândia zur Zeit unseres Besuches zu ihrem Ende. Denn die Kinder der altgewordenen Ehepaare wurden zum Studieren in die großen Städte Brasiliens oder in die fremden Länder ihrer Vorfahren geschickt. (KdS: 60)

Das bäuerliche Leben bleibt eine Episode in den Familien der Eingewanderten. Ihre Kinder, aufgezogen von Eltern, die durch die äußeren Umstände zu Bäuer*innen wurden, aber der gebildeten Mittelschicht Mitteleuropas entstammten, nehmen die Bande der Zugehörigkeit zu eben jenem Bildungsbürgertum wieder auf, ja werden von ihren Eltern zum Studieren ‚geschickt‘. Dies macht deutlich, dass es kein durch die Familien ungewolltes Verlassen ihres Heimatortes Rolândia ist.

Der Verfall dieser Gemeinschaft, die sich durch die Entwicklungen in Deutschland bildete (und bilden musste) zeigt sich metaphorisch überall in der Stadt, er zeigt sich in den vergilbten Fotografien, die – nicht für das feucht-heiße

⁵⁷ Im portugiesischsprachigen Original, wird als weiterer Grund für den Erhalt angeführt „weil Sparsamkeit und Einfachheit Tugenden waren“ – dies wurde in der Übersetzung nicht übernommen.

Klima der Tropen bestimmt – von Schimmel befallen sind und langsam zerfallen, so wie die abgebildeten Verwandten durch die Shoah vernichtet wurden (vgl. BP: 15). Der Verfall zeigt sich an den Gebäuden, die mit der Generation, die sie erbaute, untergehen werden, so auch am Pavillon der Familie Hinrichsen, dem Lieblingsort von Fritz Hinrichsen, dessen müdes Holz den starken Regenfällen Paraná's kaum noch gewachsen ist.

Das Epochale und Zirkuläre der Erzählung findet sich selbst in der Beschreibung der Sonnenblumen im Garten einer Nachbarin:

Estando a ponto de morrerem aqueles girassóis, suas pétalas de amarelo luminoso, já tendo perdido o viço e a gordura, começam a se tornar pretas nas extremidades para logo se transformarem, cabisbaixas, sob o manto negro da morte, em objetos tristonhos que pendem de hastes sem vida, como à espera da extrema-unção, e voltam suas faces antes luminosas para o solo e, ainda mais abaixo, para o interior de si mesmas, como as viúvas enrugadas que, vestidas de preto, com os cabelos cobertos por lenços pretos, ainda gravitam em torno dos seus cônjuges desaparecidos, mesmo que a morte já lhes paire sobre a cabeça. (BP: 213)

Wenn jene Sonnenblumen im Sterben begriffen sind, haben ihre leuchtenden gelben Blüten schon den Saft und die Stärke verloren und beginnen, sich an den Enden schwarz zu verfärben, um sich bald mit hängenden Köpfen unter dem schwarzen Mantel des Todes in traurige Objekte zu verwandeln, die leblos am Stängel hängen, wie Erwartung der Letzten Ölung, und drehen ihre zuvor leuchtenden Kronblätter dem Boden und ihrem Inneren zu wie die runzeligen, schwarz gekleideten Witwen mit von schwarzen Tüchern bedeckten Haaren, die sich selbst dann noch um ihre hingeschiedenen Gatten sorgen, wenn der Tod schon über ihren eigenen Köpfen schwebt. (KdS: 211)

So wie die Sonnenblumen ist auch diese Gemeinschaft kurz vorm Verblühen, wengleich alle noch ihren alltäglichen Erledigungen nachgehen, ihre Rituale pflegen, die sie auf den Boden Rolândias gebracht haben und die mit ihnen wieder verschwinden werden. Dennoch wohnt ihnen eine Hoffnung inne, denn die gleichen Sonnenblumen tragen Samen in sich, die, nachdem sie vom Winde an andere Punkte getragen werden, neues Leben beginnen lassen (vgl. BP: 220).

Die Rhythmen und Werte der alten Exilant*innen lassen die vom kindlichen Erzähler beobachtete Welt ebenjener als eine Welt von gestern erscheinen. Wengleich es nur einmal einen direkteren Verweis auf Stefan Zweig gibt, nämlich als der Erzähler, dessen eigenes Deutschlandbild vor allem durch Technik geprägt ist, von der Postkartensammlung im Büro Fritz Hinrichsens berichtet,

bei der neben Karten mit pittoresken Abbildungen von Neuschwanstein und Heidelberg auch solche der Wuppertaler Schwebebahn und der neuen Berliner Gedächtniskirche zu sehen sind: „Deutschland ein Land der Zukunft – Almanha, um país do futuro“ (BP: 17). Dies erinnert an Stefan Zweigs kurz vor seinem Freitod erschienenen Buch *Brasil, País do Futuro* [dt. Brasilien, ein Land der Zukunft]. In Rolândia wird der Erzähler aber kaum mit der Zukunft Brasiliens oder Deutschlands konfrontiert, sondern mit einem Wertesystem, wie es Zweig in *Die Welt von Gestern* (1942) beschreibt. Als Dr. Fritz Hinrichsen ihnen die Postkarten zeigt ‚wie ein Fremdenführer, der die Besucher in die Trümmer und Keller verschwundener Welten bringt‘ (vgl. BP: 23), wird bei einer Postkarte der Schweiz deutlich, dass diese mit ihren funktionierenden Zügen und Trams mit geregelten Abfahrtszeiten ein besonderer Sehnsuchtsort der aschkenasischen Jüd*innen, wie Fritz Hinrichsens und der Großmutter des Erzählers, ist. Die Schweiz ist Zeichen des europäischen Traums von ‚Ordnung und Fortschritt‘⁵⁸, vor allem in der Endzeit der Militärdiktatur, in der überall in Brasilien das Chaos zu regieren scheint (vgl. BP: 21).

5.4.2 Zugehörigkeit über die Dingwelt

Die Gastgeber*innen leben in einem Mikrokosmos, dessen Gerüst die mitgebrachte Kultur ist, die sich in ‚Dingen‘ materialisiert – in Ritualen und Gegenständen, an die bestimmte Werte attribuiert werden. Der Roman hebt diese bedeutsamen Dinge im Textfluss heraus, indem diese Dinge auf Deutsch benannt und kursiv gesetzt werden, zumeist mit einer nachfolgenden Attribuierung auf Portugiesisch. Diese Dinge sind mit Erinnerungen verknüpft, sie stehen für Handlungen und Traditionen, die den Protagonist*innen des Romans Halt geben.

Aufschlussreich ist hierbei die Benennung des Haushundes, eines Dackels – er heißt in Reminiszenz an Immanuel Kant ‚Ding an sich‘ (vgl. BP: 14; 86). Entgegen der von Kant vertretenen Lehre des transzendentalen Seins stehen die im Text beschriebenen Dinge jedoch nicht nur für sich selbst, sondern weisen für die Protagonist*innen über sich hinaus.

Fritz Hinrichsen raucht leidenschaftlich gern in seinem Pavillon und widmet sich mit Hingabe der Aufzucht von Masthähnchen, doch eigentlich ist er ein Jurist mit Dokortitel, der eine große Karriere vor Augen hatte, bis ihm der Titel entzogen und er durch die Nürnberger Rassengesetze rassifiziert wurde. Landwirt*innen sind er und seine Frau Leni nur durch das erzwungene Exil geworden. Dennoch stützen sich beide auf die in den deutschen

⁵⁸ *ordem e progresso* – ‚Ordnung und Fortschritt‘ ist die Losung, die auf der brasilianischen Flagge ausgegeben wird.

Universitäten erworbenen Konzepte, wenn sie über ihre Existenz nachdenken (vgl. BP: 14).⁵⁹ Die Entwertung und Entrechtung der jüdischen Deutschen lässt sich ebenfalls in der Dingwelt erkennen. So erzählt Fritz Hinrichsen, wie er sich vor seiner Ausreise von seinem an Bauchspeicheldrüsenkrebs erkrankten und im Sterben liegenden Onkel in Hannover verabschiedet. Dieser bittet ihn, sein Eisernes Kreuz 1. Klasse mitzunehmen und am Äquator zu versenken (vgl. BP: 23).

Trotz dieses mit der deutschsprachigen Zivilisation erfolgten Bruchs ist es ebenjene, die ihm einen festen Rahmen im Exil gibt. Sein Büro, in dem er feinsäuberlich Futterrationen, Alter und andere Daten zu den Masthähnchen einträgt, ist mit einer Remington-Rechenmaschine und einer Schreibmaschine der gleichen Marke ausgestattet, mit Füllfederhaltern der Marke Montblanc und Form und Anordnung der Möbel lassen den Raum wie eine Berliner Kanzlei erscheinen – nur eine Landkarte von Paraná ruft in Erinnerung, wo sich das Büro befindet (vgl. BP: 17–20). Im Büro stehen auch die zahlreichen Briefmarkenalben des Hausherrn, von denen er den Besucher*innen zunächst eines mit Briefmarken aus den während des Zweiten Weltkriegs durch Deutschland besetzten Gebieten zeigt, bei denen die Namen der Städte mit germanisierten Namen versehen, erscheinen. Die Karten und Briefumschläge, die von Besatzungssoldaten an ihre Verwandten in Brasilien geschickt worden waren, kamen durch unbeteiligte Brasilianer*innen zu ihm

„[...] passaram das mãos dos perseguidores às dos perseguidos, que não queriam e não conseguiam desvencilhar-se da convicção de que eram eles, e não os outros, os porta-vozes e os representantes da verdadeira Alemanha. Assim, aqueles envelopes se tornavam os emblemas de uma estranha vitória póstuma [...] (BP: 26)

[sie] gelangten [...] aus den Händen der Verfolger in die der Verfolgten, die sich nicht von der Überzeugung befreien konnten und wollten, dass sie, und nicht die anderen, die Fürsprecher und Repräsentanten des wahren Deutschlands waren. (KdS: 29)⁶⁰

Es ist eben jene Überzeugung, die die Einwander*innen an ihrer Zugehörigkeit zur deutschen Kultur festhalten lässt, dies wird deutlich als die Hinrichsens mit ihren Besucher*innen zum Nachbarn Dr. Max Hermann Maier aufbrechen, Trä-

⁵⁹ Nicht explizit wird im Text benannt, dass die Einwander*innen auch in Brasilien keine Möglichkeit hatten, ihre Karrieren fortzusetzen. Es lässt sich aber implizit daraus ableiten, dass sie in der Anfangszeit der Siedlung von einem deutschen Arzt behandelt wurden, dessen Diplom nicht durch die Behörden des *Estado Novo* anerkannt wurde (vgl. BP: 15).

⁶⁰ Im portugiesischen Original steht noch der Satz „So wurden diese Umschläge zu einem Sinnbild eines seltsamen posthumen Sieges.“

ger des Bundesverdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland und Verfasser des Buches *Ein Frankfurter Rechtsanwalt wird Kaffeepflanzer im Urwald Brasiliens*. Aus eben jenem 1975 erschienenen Buch ist ein Zitat in den Roman eingewebt. „Ich habe mein Deutschtum deshalb nicht minder empfunden und habe Hitler und seinen Trabanten niemals das Recht zuerkannt, mir das Deutschtum abzuerkennen.“ (BP: 33). In der Figur Maier wird das Anhängen ans Deutschtum nochmal deutlicher. In Brasilien hatte er sich eingelebt, aber zu einer Heimat konnte es ihm nicht werden, wie die real existierende Person im o. g. Buch ausführte:

In diesem jungen Erdteil, in dem die Menschen mehr vorwärts als rückwärts schauen, kann sich der Einwanderer aus Europa wegen der weitgehenden persönlichen Freiheit und Entwicklungsmöglichkeiten durchaus wohl fühlen. So haben meine Frau und ich ein neues ‚Zu Hause‘ gefunden. Ich will es nicht als Heimat bezeichnen, die der Mensch im Allgemeinen nur dort besitzt, wo er im Sandkasten gespielt und seine Jugend verbracht hat. (MAIER 1975: 140)

Seine Disziplin und die fruchtbare Natur verbinden sich bei ihm, wie auch bei anderen Siedler*innen zu einer harmonischen Einheit von Fröhlichkeit und Wohlstand, die Bilder eines idyllischen Dorfes in einer europäischen Kolonie in Afrika oder Asien beim Erzähler wachrufen (vgl. BP: 36). Zugleich wird durch den Verweis auf das europäische Koloniewesen deutlich, dass es sich um kein organisches Miteinander handelt, sondern die Siedler*innen in eine ihnen nicht eigene Umwelt transloziert sind und in gewisser Weise Fremdkörper in ihrer neuen Umgebung bleiben.

Dies wird an einer Begebenheit deutlich: Max Hermann Maier lässt sich regelmäßig von seinem Freund Markus Gelber, der in der Kriegszeit in die Dominikanische Republik geflüchtet, jedoch inzwischen nach Deutschland zurückgekehrt ist, weißes Papier aus Deutschland schicken.

Essas folhas alvíssimas [...] o livravam do desgosto de ver sua delicada caligrafia, meticalosamente arquitedada pelos gestos que punham em movimento a pena de sua caneta-tinteiro alemã, arruinada pelo papel de qualidade inferior que se encontrava para venda nas papelarias de Rolândia, um papel que, [...] absorvia tinta em excesso, tornava grosseira sua escrita, engordava sua caligrafia e tornava ilegível. (BP: 37)

Dieses blütenweiße Papier [...] befreite ihn vom Unmut, seine feine, penibel mit dem deutschen Füllfederhalter ausgeführte Handschrift aufgrund des Papiers minderer Qualität, das in den Schreibwarengeschäften in Rolândia erhältlich war, ruiniert zu sehen. Ein Papier, das [...] seine Schreibweise vergrößerte und seine Schrift fetter und unleserlicher werden ließ. (KdS: 40)

CURY (2019: 127) sieht im Verhalten Max H. Maiers, sich Papier aus Deutschland schicken zu lassen, einen Akt des Anhängens an eine von ihm als überlegen eingeschätzte Kultur. Wenngleich dieses europäische Überlegenheitsgefühl durchaus im Roman zum Tragen kommt, in der ‚Bändigung der – wilden – Natur‘ die zur Siedlung Rolândia umgestaltet wird, greift der Überlegenheitsgedanke in Bezug auf das Papier etwas zu kurz. Vielmehr zeigt sich hierin die empfundene Unmöglichkeit, sich komplett an die neue Umgebung anzupassen, so wie die Handschrift zu einer Karikatur ihrer selbst wird auf dem in Rolândia erhältlichen Papier, so ist auch Max H. Maier in Rolândia nur eine Version seiner selbst. Das Schreiben auf einem Papier, das ihm die Kontrolle über seine Schrift entzieht, korrespondiert mit dem Kontrollverlust, den er durch die Exklusion aus der deutschen Gesellschaft während des Nationalsozialismus erlitten hat. Das Schreiben auf gebleichtem Papier aus Deutschland ermöglicht es ihm, zumindest in diesem Bereich die Kontrolle zurückzuerhalten. Die verfälschte Schrift

„[...] o irritava e o revoltava contra a injustiça do seu próprio exílio, e o atormentava, a cada instante, com a lembrança do que uma má vontade da história o condenara a ser um alemão de segunda categoria[.]“ (BP: 37)

[...] ließ [ihn] gegen die Ungerechtigkeit seines Exils revoltieren und immerfort daran erinnern, dass ein Unwillen der Geschichte ihn dazu verurteilt hatte, ein Deutscher zweiter Klasse zu sein.

Hierin wird deutlich, dass ihn das Schreiben auf dem geschickten Papier resilienter macht, sein Exil, seine Exklusion zu ertragen und es nicht primär darum geht, eine als überlegen eingeschätzte Kultur zu preisen.⁶¹ Das nun regelmäßig erhaltene Papier verteilt er unter den Exilierten Rolândias wie Rettungsbojen, die Ertrinkenden zugeworfen werden (vgl. ebd.)

Tatsächlich zeigen sich im Roman neben der hier genannten Resilienz, die ein Grund zum Festhalten am Deutschtum ist, auch andere Motive, die eine Rolle spielen und die vor dem Hintergrund, dass die Protagonist*innen Deutschland verlassen mussten, um zu überleben, wie CURY (2019: 126) deutlich herausarbeitet, paradox erscheinen. Mehr noch, durch die ‚fremde‘ Umgebung werden sie noch mehr ihrer distinkten Kultur gewahr und folgen dieser mit noch mehr Eifer. Das Deutschtum, auf das sie sich beziehen, ist für sie eine Gedankenwelt, mit der die aschkenasischen Jüd*innen schon seit dem Mittelalter im ständigen Austausch standen und materialisiert sich für diese Exilant*innen, die der gebildeten Mittelschicht zugehören, insbesondere auch in Literatur, Philosophie und Musik.

⁶¹ Zumal im Roman mehrmals auf die damals herrschende Mangelwirtschaft, die durch die strenge Austeritätspolitik und die strengen Importbestimmungen der Militärregierung Brasiliens verursacht wurde, hingewiesen wird.

Numa prateleira da estante rústica estavam as obras completas de Schiller, encadernadas em couro preto, e também tantos outros livros alemães, novos e velhos, que tinha feito as vezes de *Heimat* naquela distância intransponível da qual era cada vez mais evidente que não haveria volta. (BP: 15, kursiv i. O.)

Auf dem Bord eines rustikalen Bücherregals im Wohnzimmer standen, eingebunden in schwarzes Leder, sämtliche Werke von Schiller und viele andere deutsche Bücher, neue und alte, die in dieser unüberwindlichen Entfernung so manches Mal zur Heimat wurden, da es immer offensichtlicher wurde, dass es keine Rückkehr nach Deutschland mehr geben würde. (KdS: 18)

Das Deutschlandbild der Exilant*innen reduziert sich und sie konstruieren sich ein eigenes Deutschland, befreit von den schrecklichen Gewissheiten, die sie nach Brasilien brachten. Besonders deutlich wird dies bei ebenjenem Max Hermann Maier, der stolz auf sein Deutschtum ist, da es ihm unmöglich ist, dieses Deutschtum hinter sich zu lassen, so wie man sich nicht von den eigenen Knochen lösen kann. Sein Deutschtum stellt für ihn einen Rahmen dar, eine Stütze, um nicht den Halt zu verlieren. Es zeigt sich aber: Es ist ein eigene Version dieses Deutschtums, genauso wie sein Sehnsuchtsort Deutschland nicht mit dem real existierenden Deutschland übereinstimmt und von ihm, zurückgezogen in seiner Schreibstube, kultiviert wird. Das Schreiben verbindet ihn und Brasilien mit diesem Deutschland.

Assim surgiam, nas páginas que ele ia preenchendo com sua caligrafia cuidadíssima, os contornos reluzentes de uma Alemanha purificada; uma Almanha sem política e sem astúcias, construída somente de virtudes como a diligência, a dedicação, a honestidade, a sabedoria e a elevação espiritual por meio da arte e da cultura; uma Alemanha particular, reservada aos seus aposentos privados, que, com o passar dos anos, tornava-se, para ele, cada vez mais preciosa, um lar imaterial e uma morada nas nuvens [...] (BP: 42f.)

So entstanden auf den Seiten, die er mit seiner sorgfältigen Handschrift füllte, die leuchtenden Umrisse eines gereinigten Deutschlands; eines Deutschlands ohne Politik und ohne Arglist, aufgebaut nur aus Tugenden wie dem Fleiß, der Hingabe, dem Anstand, der Weisheit und der geistigen Fortentwicklung mittels der Kunst und der Kultur; ein besonderes Deutschland, das seinen privaten Räumlichkeiten vorbehalten war und ihm im Laufe der Zeit immer kostbarer wurde, ein immaterielles Heim und eine Wohnung in den Wolken. (KdS: 46)

Dieses imaginäre Deutschland ist Maier dabei sehr bewusst, denn er vermeidet es für Jahrzehnte, nach Deutschland zu reisen, obwohl er vielfach eingeladen wird. Die Konfrontation des imaginären mit dem realen Deutschland würde seinen Sehnsuchtsort defragmentieren. Zugleich wird deutlich, als er schließlich

die Einladung zur Verleihung des Bundesverdienstkreuzes annimmt, dass ihn der Besuch seiner alten Heimatstadt nicht nur mit der entstellten, stark veränderten Stadtlandschaft konfrontieren würde, sondern auch mit Menschen, die sich freiwillig unter die Henker eingereiht hatten (vgl. BP: 49).

Ähnlich ist die Strategie von Fritz Hinrichsen, der seinem jungen Besucher, dem Erzähler, ein weiteres seiner Briefmarkenalben zeigt und zur großen Enttäuschung des Jungen ein Album mit der Aufschrift ‚Verschiedene‘ auswählt und nicht das Album mit den deutschen Briefmarken.

Wie dem Erzähler später klar wird, enthielt das sorgsam geführte Album der deutschen Briefmarken auch komplette Serien aus der Zeit des Nationalsozialismus mit dem Bild Hitlers. Der Erzähler vermutet, dass er womöglich Sorge hatte, dass nicht klar genug hätte sein können, dass er die Marken aus rein philatelistischem Interesse gesammelt hatte (vgl. BP: 173). Darüber hinaus könnte ein ähnliches Motiv wie bei Max H. Maier ihn davon abgehalten haben: Die Konfrontation mit der Vergangenheit seines Herkunftslandes, die seine Gegenwart bestimmt.

Das Haus der Hinrichsens enthält für den Erzähler zahlreiche magische Objekte, zumeist Alltagsgegenstände, mit denen sich jedoch immer Geschichten verbinden, die in die Vergangenheit weisen. Sei es der aus rostfreiem Stahl gefertigte Eierschneider, der aus Deutschland mitgebracht wurde und auf der deutschen Frühstückstafel mit Schneidebrettchen steht (vgl. BP: 26), die Pfeife, die einem Onkel Hinrichsens aus Berlin gehört hatte, der von der Gestapo festgenommen worden war und dessen Frau später eine Pappschachtel mit der Asche ihres Mannes zugeschickt bekam. Die Frau, die sich trotz dieses brutalen Erlebnisses weigerte, auch nur an Auswanderung zu denken, schenkte ihrem Neffen die Pfeife bei seiner Abreise, sodass ihn die Asche am Boden der Pfeife an die Asche seines Onkels erinnerte. Später erinnerte diese Asche auch an die Tante selbst, die 1942 in einem Vernichtungslager im besetzten Polen ihr Leben verlor (vgl. BP: 201–204).

Auch Gegenstände wie die leere Flasche Madeirawein, deren Korken pilzbefallen ist, wird verbunden mit diesem erzwungenen Exil. Die Flasche, erworben bei einem Zwischenhalt der Cap Arcona in Funchal, wurde mit kleinen Gläsern auf dem Schiff vom Ehepaar getrunken und die süßlichen und schweren unbekannt Aromen verbanden sich mit ihrer Vorstellung von Brasilien, beeinflusst durch die Beschreibungen von Goethes Italienreisen und führten so zu einem exotischen Bild ihrer Zuflucht.

Durch die vielen Erzählungen im Laufe des dreitägigen Besuchs attribuiert der kindliche Erzähler selbst Magisches an die Gegenstände und Rituale, die er durch das alte Paar kennenlernt. Beim allabendlichen Ritual, gemeinsam still auf der Veranda zu sitzen und den Tieren zu lauschen, in der Hoffnung die Nachtigall könnte vielleicht singen, transformiert sich die gestaltete Umwelt mit Resten des Urwald vor den Augen des Jungen zu einer deutschen Sagenwelt:

Os campos e a mata, à nossa volta, se transfiguravam com o avanço da noite: era como se tivéssemos sido transportados para as margens do Reno, habitadas por criaturas de Statura mitológica como Siegfried e os nibulungos, como o Eisenhans da antologia de contos dos irmãos Grimm [...] não eram mais as forças da natureza tropical que nos cercavam e ameaçavam, mas os velhos deuses germânicos [...] (BP: 102)

Die Felder und der Wald, die uns umgaben, verwandelten sich mit dem Fortschreiten der Nacht: Es war, als wären wir an die Ufer des Rheins, bewohnt von mythologischen Gestalten wie Siegfried und den Nibelungen, oder in die Wälder der Märchen Gebrüder Grimm, bewohnt von Figuren wie dem Eisenhans oder der zerstückelten Schlange, versetzt worden. [...] [Es] waren [...] nicht mehr die Kräfte der tropischen Natur, die uns umzingelten und bedrohten, sondern die alten germanischen Götter[.] (KdS: 104)

Dies wiederholt sich an späterer Stelle noch einmal, als ein alter, ebenfalls aus Deutschland mitgebrachter Regenmantel mit Kappe bei ihm die Vorstellung von Siegfried mit der Tarnkappe auslöst und ihn zur Reflexion leitet, dass nicht das Äußerliche die Dinge wichtig erscheinen lässt, sondern ihre Essenz, die ihnen zugewiesen wird (vgl. BP: 234).

5.4.3 Der Baumkuchen als Zugehörigkeitsmarker

Die im Text immer herausragende Bedeutung von Gegenständen, die für ihre Besitzer*innen Heimat, Wärme oder Zugehörigkeit symbolisieren, wird auch als Differenzmarker deutlich. So wird der Baumkuchen zu einem Symbol der Trennung zwischen Gruppen, der in allen „denkbaren Abstufungen der sogenannten jüdisch-deutschen Symbiose“ (KdS: 61) in Brasilien lebenden Menschen. Im Kapitel wird zunächst von der minuziösen geplanten Vorbereitung der Herstellung dieses aufwändigen Backwerks berichtet, die zusätzlich erschwert ist durch die Bedingungen in Nordparaná. Und jedes Jahr erhält die Familie des Erzählers einen dieser liebevoll zubereiteten Kuchen, der aber dann wie ein ungebetener Gast eiligst in der Küche verschwindet und bei nächster Gelegenheit der Sekretärin des Großvaters bei Mannesmann übergeben wird, damit die Enkel nicht auf die Idee kommen, man feiere im Haus des Erzählers Weihnachten. Der Baumkuchen, eigentlich mit Zuneigung geschenkt, wird zum Symbol der Distanz, fungiert „symbolisch als Distinktionsmerkmal“ (PFAFF-CZARNECKA 2012: 37), weil er die Ignoranz der als jüdisch rassifizierten Einwander*innen gegenüber der befreundeten Familie jüdischen Glaubens offenbart. Er konfiguriert die Zugehörigkeit, die eben in einem der beiden Fälle eine zugeschriebene ist und dies wird hier offenbart.

5.4.4 Radikal andere Wege

Während die Hinrichsens und Maiers ihr Deutschtum als Rahmen zum Weiterleben brauchen, gehen andere erzwungene Exilant*innen und deren Nachkommen radikal andere Wege. In den Kapiteln „Polónia“ [Polen] und „Condor“ wird die Geschichte von Günther Holzmann (eigentlich richtig Gunter Holzmann) erzählt, der nach seiner Flucht nach Südamerika eine diametral andere Richtung einschlug. In einer patriotischen Familie Breslaus aufgewachsen, schloss er sich als Student der Medizin dem aktiven Widerstand an, was später seine Flucht notwendig machte. Zunächst setzte er sein Studium in Großbritannien fort, bevor er schließlich nach Südamerika ging und sich dort recht bald den Kämpfen gegen soziale Ungleichheit und für die Rechte der Indigenen, wie auch für den Erhalt der Natur anschloss (vgl. BP: 63).

Auch er blieb sich treu, partizipierte aber in anderer Weise an seiner neuen Umgebung auf die er sich komplett einließ und darüber im Jahr 2000 ein Buch verfasste.

Ebenfalls radikal ist die Entscheidung einer Tochter von jüdisch-deutschen Exilant*innen, Lisbeth Neu. Diese verlässt Rolândia Anfang der 1960er Jahre um nach Israel in ein Kibbuz zu gehen, sehr zum Ärger des Vaters, der sich in Brasilien gut eingerichtet hat und nach dem Krieg für die BASF in São Paulo arbeitete, ein Unternehmen das intensiv mit dem Naziregime kollaboriert hatte (vgl. BP: 262).

Lisbeth Neu ließ sich vom Zionismus begeistern, sie sah im Verhalten der jüdisch-deutschen Exilierten – so auch ihrer Eltern – eine Wiederholung des Assimilationsversuchs in Deutschland, nun in Brasilien.

Lisbeth Neu olhava com desprezo para a vida de seus pais e para a vida que seus amigos tinham criado para si, no Brasil, uma maneira de reproduzir, tão fielmente quanto possível, suas vidas anteriores na Europa, de onde tinham sido varridos como esterco para darem graças a Deus por terem escapado com vida em boa hora. (BP: 267)

Mit Verachtung schaute Lisbeth Neu auf das Leben ihrer Eltern und auf das Leben, das sich ihre Freunde in Brasilien aufgebaut hatten, es war eine Art, das frühere Leben in Europa, von wo sie wie Müll hinausgefegt worden waren, so getreu wie möglich wiederherzustellen, um Gott dafür zu danken, dass man noch rechtzeitig und mit dem Leben davongekommen war. (KdS: 263)

Ihre Eltern dagegen waren froh, in Brasilien leben zu können und sahen in den Beschreibungen ihrer Tochter keinen Unterschied zwischen den Anstrengungen selbiger, sich an das Kibbuzleben anzupassen und Ivrit zu erlernen, und den Anstrengungen ihrer eigenen Auswanderung (vgl. BP: 274).

5.4.5 Konklusion

Allen in *Bazar Paraná* gezeigten Protagonist*innen ist gemeinsam, dass sie jeweils auf ihre ureigene Weise einen Umgang mit der Shoah und mit ihrem Exil finden. Dabei gleichen sich die doch sehr unterschiedlichen Menschen und Lebenssituationen in der exhaustiven Umsetzung ihrer Lebenswege, in ihrer Bestimmtheit. Die auf den ersten Blick eher lose verbundenen Kapitel ergeben so eine Sammlung ähnlich jenen im Buch selbst gezeigten Sammlungen, die nach verschiedensten Kriterien zu einem Ganzen gefügt sind. Bedeutsam werden diese Sammlungen erst durch Sammler*innen, die den einzelnen Bestandteilen eine Bedeutung beimessen. *Bazar Paraná* zeigt die Verbindung von Zugehörigkeiten mit Dingen. Pfaff-Czanecka führt zur Bedeutung von Gegenständen aus:

Dass Objekte Bindungen schaffen, wird beispielsweise dort bedeutsam, wo Menschen in Situationen starker Bedrohung einen Ort zu verlassen zögern. Viele verloren schon ihr Leben, weil sie nicht rechtzeitig die Flucht ergriffen haben, wenn es ihnen schwer oder unmöglich erschien, ihre materiellen Bindungen an einen Ort [...] rechtzeitig zu lösen oder den Besitz zurückzulassen. (PFAFF-CZARNECKA 2012: 34)



Abb. 2: Cover von Luis S. Krausz' *Bazar Paraná*

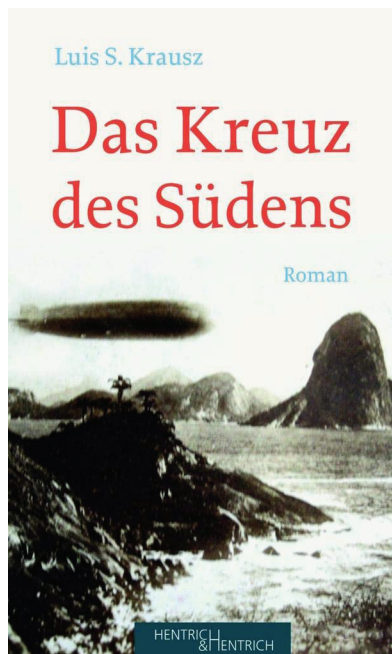


Abb. 3: Cover der deutschsprachigen Ausgabe *Das Kreuz des Südens*

Überraschend wirkt daher, dass sich der deutsche Verlag entschieden hat, das Buch *Das Kreuz des Südens* zu nennen und das Cover mit einer alten Fotografie eines Zeppelins vor dem Zuckerhut in Rio de Janeiro zu versehen. Die sicherlich marktorientierte Entscheidung nimmt dem Buch damit zwei zentrale Merkmale seines Peritexts: Der portugiesischsprachige Titel *Bazar Paraná* nimmt zwei zentrale Aspekte des Romans auf, die Konvolute von Dingen, die im Prinzip ‚zusammenhangslos‘ wie auf einem Basar stehen und nur durch ihre Besitzer in der Bedeutung aufgeladen werden und die ländliche Umgebung – wenngleich diese europäischen Leser*innen tatsächlich wenig geläufig sein dürfte, da sie mit Paraná nichts verbinden. Der ländliche Aspekt wird beim portugiesischen Original aber auch durch den durch an einem Scheunentor stehenden Jungen aufgegriffen. Der deutsche Titel und das dazugehörige Cover kommen im Buch zwar vor, sind jedoch nicht zentral. Die Ansicht von Rio de Janeiro weckt außerdem andere Erwartungen.

5.5 BEGRENZTE ZUGEHÖRIGKEITEN – O GUARDA-ROUPA ALEMÃO VON LAUSIMAR LAUS

*O guarda-roupa alemão*⁶² [Der deutsche Kleiderschrank] ist der zweite Roman der brasilianischen Journalistin und Schriftstellerin Lausimar Laus und erschien erstmals 1975.

Die Handlung entspinnt sich im Itajaí-Tal, insbesondere in der Stadt Blumenau im Bundesstaat Santa Catarina. *O guarda-roupa alemão* handelt von der Geschichte einer deutsch-brasilianischen Familie über vier Generationen, beginnend etwa um 1900 bis in die Erscheinungszeit des Romans. Eingangs wird der Text von Homig erzählt, dem letzten Träger des Familiennamen Ziegel (vgl. GRA: 2). Als solcher hat er den testamentarischen Auftrag erhalten, eine von der Urgroßmutter Ethel verschlossene Schublade im Kleiderschrank zu öffnen. Aus den im Kleiderschrank aufbewahrten Notizen, Tagebüchern, Gegenständen und den durch sie bei Homig ausgelösten Erinnerungen entwickeln sich verschiedene Erzählstränge, die nicht immer miteinander zusammenhängen und keiner chronologischen Richtung folgen. Vielmehr alternieren die Sequenzen, so wie auch die Gegenstände im Schrank als loses Konvolut organisiert sind. Der Schrank selbst wurde von der Einwanderergeneration der Familie Ziegel aus Deutschland nach Brasilien mitgebracht und ist parallel zu Homig als letzter Namensträger der letzte Gegenstand der ersten Ziegels in Blumenau:

⁶² Für Zitate wird die Sigle ‚GRA‘ verwendet.

A bisavó. O armário. Duas coisas já distantes e tão perto. Como uma corda afogando. Quando veio a Segunda Guerra, a bisavó vender os velhos móveis. A porcelana. Os cristais. Só ficara o armário. (GRA: 2)

Die Urgroßmutter. Der Schrank. Zwei Dinge, die bereits weit entfernt und doch so nah sind. Wie eine Rettungsleine. Als der Zweite Weltkrieg kam, verkaufte die Urgroßmutter die alten Möbel. Das Porzellan. Das Kristallglas. Nur der Schrank blieb übrig.

5.5.1 Struktur und Figurenkonstellation

Der Roman beginnt damit, dass sich der Erzähler Homig im Haus seiner Urgroßmutter befindet, in dem er auch selbst aufgewachsen ist und das verkauft wird, weshalb er sich, nun ein alter Mann, seiner Aufgabe widmen möchte:

Tu vês, Kleiderschrank? Aqui está o último Ziegel! E agora? Tu vais continuar. Eu sei. A casa vai ser vendida, meu velho. Aonde te levar, se este é teu lugar? [...] Hoje, a gente vai decidir. Que mistério é esse, coisa calada, que tu guardas dentro? Só se me der uma coisa é que não abro isso hoje. (GRA: 7)

Siehst du, Kleiderschrank? Hier ist der letzte Ziegel! Und nun? Du wirst weiterbestehen, das weiß ich. Das Haus wird verkauft, mein Alter. Wohin soll ich dich bringen, wenn das dein Platz ist? [...] Heute werden wir entscheiden. Welches Mysterium, welches Schweigen ist in dir verborgen? Aber erlaube mir, dass ich das nicht heute aufmache.

Der Kleiderschrank und die in ihm gelagerten Gegenstände sind es, von denen aus verschiedene Episoden der Historie der Familie, der Bekannten und Freunde sowie der Stadt und des Landes erzählt werden. Teilweise geschieht dies in Form eigener Erinnerungen Homigs in der Konversation mit dem Kleiderschrank, teilweise sind es Eintragungen aus den Tagebüchern seiner Tante Hilda und seines Großvaters Klaus wie auch Erzählstränge von Personen, an die er sich erinnert oder die in den Dokumenten Erwähnung finden. Die Erinnerungen und Eintragungen werden lebendig, sie sind nur partiell als schriftliche Einträge organisiert, sondern erscheinen eher wie Vorstellungen und Bilder Homigs die filmartig vor ihm ablaufen und häufig Gespräche mehrerer Figuren in direkter Rede enthalten. Somit ergibt sich ein sehr spezifischer Fall der Diegese: Es gibt eine heterodiegetische Erzählinstanz, jedoch tritt die Figur Homig auch als ein homodiegetischer Erzähler in einzelnen Teilen auf. Neben ihm treten weitere Erzählinstanzen auf, etwa in jenen Sequenzen, die von der luso-brasilianischen Portugiesischlehrerin Lula (homodiegetisch) erzählt werden. Durch die teilweise abrupten Wechsel zwischen den Sequenzen wird eine gewisse Unruhe in der Lektüre erzeugt, die mit der Nervosität des Protagonisten Homig korrespondiert, der sich davor fürchtet, die Schublade zu öffnen.

Ontem, o dia inteiro, sozinho, curtindo toda aquela grande estrada dos passados e antepassados com o velho Kleid. Propus-me abrir a misteriosa gaveta da Grossmutter. Passei a noite e o dia, as horas e os minutos e não tive coragem. (GRA: 160)

Gestern den ganzen Tag, allein all die wunderbaren Pfade der Vergangenheit und der Vorfahren mit *Kleid* genießend, beschloss ich, Großmutter's geheimnisvolle Schublade zu öffnen. Ich verbrachte Tag und Nacht, Stunden und Minuten mit diesem Gedanken und hatte nicht den Mut.

Fast alle der Erinnerungen und Sequenzen, die Homig davon abhalten, die Schublade zu öffnen, entspinnen sich netzwerkartig von der Figur der Urgroßmutter Ethel, im Roman meist ‚Grossmutter‘ oder ‚Frau Ziegel‘ genannt. Im Verlauf des Romans wird ein ambivalentes Bild von der Matriarchin gezeichnet – so stehen zunächst Beschreibungen im Vordergrund, die sie als harte Frau zeigen, die alle und alles im Griff hat. Dies wird herausgefordert, als ihr einziger Sohn Klaus sie vor vollendete Tatsachen stellt und ihr seine im französischen Nonnenkloster aufgewachsene, frisch angetraute Ehefrau, die indigene Sacramento, vorstellt. Nachdem weder der Kolonievorsteher noch der Bischof Einwände gegen die Ehe erheben (vgl. GRA: 7–8), duldet Ethel die Beziehung widerwillig, akzeptiert sie jedoch nie. Wie konnte der Sohn mit 22 Jahren nur selbstständig eine solche Entscheidung treffen:

Klaus Ziegel, o moço marido, calado. Ouvia tudo. Aprendera a ser obediente àquela mãe que nunca vira chorar. Uma mulher forte. Dominante. Que sabia tudo. Que decidia tudo. (GRA: 13)

Klaus Ziegel, der junge Ehemann, schweigt. Er hatte alles gehört. Er hatte gelernt dieser Mutter zu gehorchen, die er noch nie hatte weinen sehen. Eine starke Frau. Dominant. Sie wusste alles. Sie entschied alles.

Deutlich wird hier, dass Klaus keine andere Möglichkeit sieht, um seinen Wunsch durchzusetzen, als die Mutter zu übergehen, deren Haltung er kennt. Mit der neuen Schwiegertochter, die kein Deutsch und kaum Portugiesisch, sondern Französisch spricht, wird sie ausschließlich Deutsch sprechen und dies obwohl sie, wie später deutlich wird, ausgezeichnet Französisch spricht (vgl. GRA: 130) denn:

Era uma alemã. De corpo e alma alemã. Só compreendia noras alemãs. Só falava alemão e jamais falaria outra língua. (GRA: 13)

Sie war deutsch. Mit Leib und Seele deutsch. Sie verstünde nur deutsche Schwiegertöchter. Sie sprach nur Deutsch und würde niemals eine andere Sprache sprechen.

Mit der Schwiegertochter kommuniziert sie, wenn überhaupt in Gesten und gibt Anweisungen. Sie selbst ist sehr fleißig, scheut vor keiner Mühe zurück, pflanzt Blumen und Gemüse, gräbt den Garten um, immer mit sauberer Schürze. Homig erinnert sich an die patente, anspruchsvolle, raue Frau (vgl. GRA: 32).

Im Schrank findet Homig eine Kiste mit Zeichnungen und Bildern, sowie eine Fotografie, die die Urgroßmutter als junge, elegante Frau zeigt:

[A] legenda em alemão falava de uma mulher que era pintora. E não era o próprio nome da bisavó? Quem seria senão ela? Ethel von Moltke? Era sobrinha-neta de marechal? E pintora? Puxa vida! Aquela mulher dura, a Grossmutter?

Sabia que ela era sensível. Muitas vezes o pai, Klaus, lhe havia confiado o segredo. (GRA: 32)

In der deutschen Bildunterschrift war von einer Frau die Rede, die Malerin war. Und war das nicht der Name der Urgroßmutter? Wer sollte es sein, wenn nicht sie? Ethel von Moltke? War sie die Großnichte eines Marschalls? Und eine Malerin? Donnerwetter! Diese harte Frau, Großmutter?

Er wusste, dass sie empfindsam war. Viele Male hatte ihm sein Vater Klaus dieses Geheimnis anvertraut.

Es wird klar, dass Ethel ein völlig anderes Leben geführt hatte, bevor sie aus Liebesgründen mit ihrem Mann, einem der ersten Kolonisten Blumen aus, nach Brasilien ging. Sie hatte sich ihrer selbst entledigt, um Kolonistin sein zu können („Ela se desfizera de si mesma, para ser colona“ GRA: 32). Die Übernahme der nicht ursprünglich von ihr für sich vorgesehenen Lebensart wird an anderer Stelle im Roman gespiegelt:

Mann, ajuda-me. Eu me esforço demais. Quebro todos os atalhos para não encontrar comigo mesma. Porque o dia em que eu encontrar comigo, não sei mesmo o que acontecerá. (GRA: 33)

Mann, hilf mir. Ich strenge mich zu sehr an. Ich nehme alle Schleichwege, um mich nicht selbst zu finden. Denn ich weiß nicht, was passieren wird, sollte ich mich eines Tages wiederfinden.

Ethel hat für sich – mit Anstrengung – eine Ordnung akzeptiert, die, wie sie meint, ihr vom Leben vorgegeben worden sei (vgl. GRA: 130). Da sie sich selbst diesem Leben unterworfen hat, erwartet sie von ihren Familienangehörigen, dass sie sich ihrer Autorität unterwerfen und Grenzen einhalten, insbesondere solche, die die Außenwirkung der Familie beeinflussen. Alle Kinder erhalten einen Teil der Ausbildung in Deutschland und sollen ‚gut‘ heiraten.

Im Alter wird sie wunderlich und gibt so ein wenig ihres vergangenen Lebens in der Oberschicht preis. Beim Frisieren singt sie französische Chansons, fragt

nach ihren Gemälden von Rosen oder will Angestellten Aufträge für das Atelier oder das Lesezimmer erteilen – beides im Blumenauer Haus nicht vorhandene Räume (vgl. GRA: 33). Auch nach der in Deutschland verschwundenen jüngsten Tochter Hilda fragt sie immer wieder.

Äußeres Zeichen, dass sie sich nie ganz auf ihr Leben in Blumenau einlassen konnte, ist ihre Kleidung, die immer ordentlich und fein, jedoch für das Klima eher unpassend gestaltet ist. Ein langer schwarzer Rock, Hut, schwere Schuhe und eine weiße Bluse nach bayerischer⁶³ Art (vgl. GRA 18).

5.5.2 Der Kleiderschrank – Symbol und Figur

Der Schrank kann nach VIEIRA (1985: 46) als Symbol für Treue und Loyalität gelesen werden: er begleitet die Familie seit ihrem Beginn in Santa Catarina, transzendiert Raum und Zeit, er ist stabil und hat selbst die Unglücke (zwei Überschwemmungen) fast unbeschadet überstanden.

Zugleich steht er auch für die Anpassung an die Umstände, hat er doch über die Jahre eine Funktionsänderung erfahren und sich vom Behälter für Wäsche zum Archiv und zum Bewahrer von Geheimnissen entwickelt:

[Ele] se impregnara de todas as histórias daquela família. Assistia a tudo calado e mudo. Sempre havia mais um lugar dentro dele para roupa dos que chegavam e para os segredos de todo. (GRA: 10)

Er war von allen Geschichten dieser Familie durchdrungen. Sah allem stumm und schweigend zu. Es gab immer noch einen Platz für die Wäsche derjenigen, die ankamen und für die Geheimnisse aller.

Der Schrank ist Zeitzeuge der Entwicklung der Familie, ja sogar der einzige Zeuge „da angústia [...], da solidão, do desespero“ (GRA: 8 [der Angst, der Einsamkeit, der Verzweiflung]). Im Laufe dieser Transformation kommt es auch zu einer Namensänderung: Der Kleiderschrank wird liebevoll ‚Kleid‘ genannt, was zugleich Hinweis darauf ist, dass ein höherer Abstand zur deutschen Herkunft besteht, denn die Kleider, die nun anderswo aufbewahrt werden, werden vermutlich auch nicht mehr als solche bezeichnet, sondern eher als *roupa* oder *vestidos*, das Lexem ‚Kleid‘ ist freigeworden und kann nun als Kosewort für das

⁶³ Referenzen auf Bayern fallen im gesamten Roman immer wieder, in Bezug auf Kleidung oder Architektur. Dies ist ein Zeichen der im Kapitel 3.10 beschriebenen Entfernung von Deutschland und der eigenen Herkunft einerseits (Blumenau wurde vor allem von Norddeutschen besiedelt) und der Popularisierung einer symbolischen Zugehörigkeit andererseits. Im Roman wird das deutlich daran, dass zwar einerseits diese Referenzen auf Bayern gemacht werden, jedoch an anderer Stelle klar wird, dass Ethel Ziegel vor allem eine Verbindung mit Berlin hat (vgl. GRA: 130) und sich daraus im Text kein Widerspruch ergibt.

Familienmöbel dienen. Eben jener Kosename zeigt bereits das Personenhafte des Kleiderschranks. Für Homig ist er Konversationspartner, mehrfach spricht Homig den Kleiderschrank an als handele es sich um eine Person, so etwa, als er sich an die Beteiligung der Deutsch-Brasilianer*innen am Krieg gegen Paraguay erinnert:

Kleid, tu te lembras... Homig suspira fundo. [...] Isso está na história, não é Kleid? (GRA: 159)

Kleid, Erinnerst du dich... Homig seufzte tief [...] Das ging in die Geschichte ein, nicht wahr, Kleid?

Homig ordnet seine Erinnerungen mithilfe von *Kleid*, auch wenn dieser keine tatsächlichen Antworten gibt. Auf der Suche der Essenz seiner Auseinandersetzung mit dem Leben und den Erinnerungen geht er auch seine persönliche Lektüre durch:

Verlaine ainda conta? Você há de me perguntar Kleid. E como conta! É a poesia rescendendo amor. Amor que não envelhece, porque é amor de sempre. (GRA: 30)

Zählt Verlaine noch? Du musst mich fragen, Kleid. Und wie er zählt. Es ist Poesie, die nach Liebe riecht. Liebe die nicht altert, weil es ewige Liebe ist.

Der Schrank und die sich in ihm befindlichen Gegenstände sind für Homig Träger der Vergangenheit und somit die Möglichkeit, mit dieser Vergangenheit in Kontakt zu treten:

Pense: nunca estamos sós. Antes de nós houve lábios e mãos que souberam afagar. [...] Nos objetos e nos móveis há centenas, milhares de personagens escondidas, coisas de suas histórias. Muita ternura, muito sofrimento. E tudo isso é amor. (GRA: 31)

Denk nur: wir sind nie allein. Vor uns gab es Lippen und Hände, die zu streicheln wussten. [...] In den Gegenständen und Möbeln sind hunderte, tausende Charaktere verborgen, eifersüchtig auf ihre Geschichten. Viel Zärtlichkeit, viel Leiden. Und all das ist Liebe.

Für Homig, der sich im Laufe des Romans intensiv mit dem Kleiderschrank und den von ihm archivierten Leben auseinandersetzt, ist dieser Prozess, dies wird deutlich, nicht nur eine Vorbereitung auf den Abschied vom Elternhaus, sondern auch von seinem Leben, er wird sich gewahr, dass er alt ist. Er nimmt Abschied vom Schrank, vom Haus, vom Obstgarten

A hora amarga de se despedir de tudo. Ir para o nunca mais. A morte é um negócio ignóbil e feio. [...]

Já era noite fechada quando Homig volta outra vez ao presente. Levantou-se da cadeira, afastou-a e disse: – Pois é isso aí Kleid. Bem que a Grossmutter dizia: a vida é uma merda mesmo. Ela te vira do avesso, Homig. Não adianta esperar. Tu podes fugir de ti mesmo, mas vais encontrar contigo todos os minutos. Tu vais ver só. (GRA: 157)

Die bittere Stunde des Abschiednehmens von allem. Für immer fortgehen. Der Tod ist eine unedle und hässliche Angelegenheit. [...]
Es war bereits dunkel, als Homig wieder in die Gegenwart zurückkehrte. Er stand vom Stuhl auf, schob ihn weg und sagte: Das ist es, Kleid. Wie Großmutter immer sagte: Das Leben ist scheiße. Es krempelt dich um, Homig. Es nützt nichts zu strampeln. Du kannst vor dir selbst davonlaufen, aber du wirst dich jede Minute wiederfinden. Du wirst sehen.

5.5.3 Versuchte und verhinderte Emanzipationen

Hilda die jüngste Tochter von Ethel Ziegel, wird als Freigeist beschrieben, die Faszination auslöst, sie scheint sich nicht um Regeln zu scheren und möchte frei leben, sich ausprobieren und im Einklang mit der Natur leben.

[Hilda] era o diabo em trajes de gente. Já estava com dezesseis anos. Pegava cavalo bravo no mato, tirava a roupa toda, montava nua em pelo e cavalgava à vontade. O falatório da vizinhança. Eram só aqueles enredos preconceituosos: ‚Hilda era vagabunda, endemoninhada‘. (GRA: 9–10)

Hilda war der Teufel in Menschengestalt. Sie war schon sechzehn Jahre alt. Sie nahm sich ein ungestümes Pferd im Busch, zog alle Klamotten aus, stieg splitterfasernackt auf und ritt nach Herzenslaune. Stadtgespräch. Es waren nur diese bigotten Intrigen: ‚Hilda war eine Landstreicherin, von Dämonen besessen‘.

Die Tochter ist bereits als Kind ein ‚freier Vogel‘ und begibt sich allein und ohne Erlaubnis auf Erkundungen in der Natur. Während sich in ihrer Mutter Rationalität, Strenge und Kontrolliertheit manifestieren, steht Hilda für das Impulsive, Liberale und Widerständige. Hilda interessiert sich nicht für den Erhalt von Traditionen, noch ist es ihr wichtig, was die Leute von ihr denken.

Hilda. Era um enigma? Não sei. Acho que ela tinha razão. A vida é para ser vivida. Ela encarava as coisas como um todo indivisível. Naquele dia ela vinha correndo de cabelo solto. Cabelo solto, para a mutter [sic!], era sinal de mulher da vida. É verdade. Todo mundo pensava assim. O coque [...] era o timbre de mulher às direitas: o cabelo bem preso, bem esticado e, lá em cima, o coque. (GRA: 110)

Hilda. War sie ein Rätsel? Ich weiß nicht. Ich denke, sie hatte Recht. Das Leben soll gelebt werden. Sie sah die Dinge als ein unteilbares Ganzes. An diesem Tag kam sie mit offenem Haar angerannt. Offenes Haar war für die Mutter ein Zeichen einer Prostituierten. Es ist wahr. Alle dachten so. Der Dutt [...] war das Markenzeichen einer rechtschaffenen Frau: die Haare gut gebunden, gut gestreckt und da oben der Dutt.

Hilda erkennt die Bigotterie der Gemeinschaft und fordert diese immer wieder hinaus. Sie macht sich viele Gedanken über die Regeln der Gemeinschaft, die sie lächerlich und übertrieben findet:

Afinal: a gente deitar com um homem. E daí? Feio? Por quê? Sempre achei que o natural fosse o gesto simples. Podia ser que todo mundo fizesse às escondidas. Que eu entendesse ser feio, nunca. (GRA: 80).

Letztendlich: man schläft mit einem Mann. Und? Abscheulich? Warum? Ich fand das immer die natürlichste Sache der Welt. Kann sein, dass alle das im Verborgenen machen. Ich verstehe es nicht als hässlich, auf keinen Fall.

Hilda repräsentiert das Bewegliche, während ihre Mutter für das Statische steht:

Soltava os cabelos. Corria numa loucura de alegria de viver. Os olhos corriam, corriam os cabelos, os braços, os seios, tudo corria. (GRA: 129)

Sie löste das Haar. Sie rannte wie verrückt vor Lebensfreude. Die Augen rannten, die Haare rannten, die Arme, die Brüste, alles rannte.

Für die auf Außenwirkung bedachte Ethel wird es immer mehr zum Problem, dass Hilda sich nicht an die Konvention der Familie und der Gemeinschaft hält, da sie ihre Ehrenhaftigkeit über jene ihrer Kinder definiert. Im Roman gibt es keinerlei Hinweise, dass Ethel jemals das Gespräch mit ihrer Tochter gesucht haben könnte, weil diese sich nicht an die gesetzten Grenzen hält. Zugleich ist es auch für Hilda keine Option, ihre Gedankenwelt mitzuteilen, ihre Fragen zu stellen, die so deutlich über jegliche Grenzen der Gemeinschaft, insbesondere für Frauen, gehen. Ihre Gedankenwelt ist nur über ihr persönliches Tagebuch zugänglich, das Homig liest. Ethel, das wird im Brief klar, der den Roman abschließt, hat zwar nicht das Gespräch gesucht, aber ihre Tochter kontrolliert, so schreibt sie:

Há muito que sabia de seus encontros, embaixo da aroeira brava, à noite, com o negro Bube. Uma vez, escondi-me atrás do pinheiral e vi, com estes olhos que a terra há de comer um dia, toda a fascinação que envolvia um e outro, rolando na terra, nus, uma completa e absoluta nudez. (GRA: 167)

Ich wusste schon lange von den nächtlichen Treffen mit dem Schwarzen Bube unter dem wilden Pfefferbaum. Einmal versteckte ich mich im Pinienhain und sah mit diesen Augen, die die Erde eines Tages verzehren wird, die Faszination, die sie miteinander hatten, wie sie sich komplett splitterfasernackt auf dem Boden wälzten.

Ethel schreibt, dass sie selbst gern wie Hilda gewesen wäre, sich selbst und den eigenen Überzeugungen treu. Hilda sei eine Libelle gewesen, ein Vogel, kein menschliches Wesen (vgl. ebd.). Da aber die nächtlichen Treffen mit Bube nicht folgenlos blieben, sah sie sich gezwungen zu handeln:

[E]la estava grávida dele e isso não deveria acontecer. Uma raça é uma raça! (GRA: 167)

Sie war schwanger von ihm und das hätte nicht passieren dürfen. Eine Rasse ist eine Rasse!⁶⁴

Ethels Maßnahmen bestehen darin, dass sie die Tochter glauben macht, sie würde sie zu einem Schiff nach Deutschland bringen, unterwegs eine Motorpanne vortäuscht und die Tochter dann überfährt. Sie verscharrt sie dort an Ort und Stelle in der Erde und kehrt fünf Jahre später zurück, um die Knochen auszugraben („os ossos da minha alma“ (GRA: 167) – die Knochen meiner Seele), die sich ebenfalls in der Schublade befinden. Dazu eine Anweisung, die Knochen sollen unter dem wilden Pfefferbaum, wo die Vögel singen, begraben werden.

Ethel greift zur maximal brutalen Lösung, um dafür zu sorgen, dass ihre Tochter nicht mehr ihr Ansehen ‚beschmutzen‘ kann. Die Tochter, die in ihrem Selbstbild im Grunde so ist, wie sie selbst gern wäre.

Während sie bei ihrem Sohn die Mesalliance nicht hat verhindern können, verhindert sie, dass es zu einer weiteren kommt oder gar zu einer ledigen Mutter mit Schwarzem Kind. Da Ethel im Roman zwar oft als streng gezeichnet wird, sich mit dem Verlauf des Textes aber ein immer weiter differenzierteres Bild von ihr ergibt, korrespondiert sie als Figur nicht nur in ihrer rassistischen Überzeugung mit den späteren Nazis sondern auch in dem Phänomen des ‚Mörders von Nebenan‘ – es zeigt sich, dass es keine Monster braucht, um monströs zu agieren.

Ethels Kontrollsucht geht so weit, dass sie sogar die Knochen wieder ausgräbt und einer Trophäe gleich im Kleiderschrank einlagert. Sie gewinnt dadurch, selbst nach deren Tod, die totale Kontrolle über ihre Tochter, die Knochen sind ihr – und nur ihr – jederzeit zugänglich. Letztlich ist auch die Anwei-

⁶⁴ *raça* ist, insbesondere noch in der Entstehungszeit des Romans in der Bedeutung schwankend, wodurch der Satz auch mit „Ein Volk ist ein Volk!“ übersetzt werden könnte.

sung, dass der letzte Ziegel, die Knochen bestatten soll, Ausdruck dieser Macht. Dadurch, dass die Schublade lange nach ihrem eigenen Tod geöffnet wird, behält sie auch Kontrolle über ihr Bild in der Gemeinschaft, der Großteil ihrer Zeitgenoss*innen ist ebenfalls längst verstorben. Da aber Homig, vermutlich in dunkler Vorahnung, zu viel Alkohol zu sich nimmt und deshalb kurz vor dem Öffnen der Schublade einen Herzinfarkt erleidet, wird ihr letzter Befehl nicht ausgeführt.

Aus der Sicht von Lula wird die Geschichte von Meninha (wortwörtlich „kleines Mädchen“) erzählt, die von dem kinderlosen Paar Tibúrcio und Tita adoptiert wurde und von diesen einerseits mit Liebe überschüttet, andererseits kontrolliert und isoliert wird:

Nunca saía. Tão trancada em casa como pedra de brilhante em cofre de banco. Tinha professora particular, para não ter contacto com ninguém[.] (GRA: 37)

Sie ging nie aus. Eingeschlossen wie ein Brillant im Banktresor. Sie hatte eine Privatlehrerin, damit sie mit niemandem Kontakt hatte.

Als der Vater ins Krankenhaus muss, wird die Jugendliche Meninha in die Obhut der Tante Lulas gegeben, wo sie zugleich insistiert, dass sie auf dem Dachboden schlafen kann, um alleine sein zu können. Bald werden sich Lula und eine der Cousinen gewahr, dass Meninha nachts über das Dach aussteigt und sich heimlich mit dem verheirateten Matrosen Adelito trifft. Lula konfrontiert Meninha mit dem aus ihrer Sicht unmöglichen und unmoralischen Verhalten. Diese tritt ihr zu ihrer Überraschung selbstbewusst und schockierend klar gegenüber, dass sie sich ausprobieren will und nicht wie ein ‚Hund an der Kette‘ leben möchte, nicht nur, dass sie Begegnungen mit weiteren Männern benennt, sie hat auch lesbische Erfahrungen mit einer der wenigen Freundinnen, zu denen ihr der Kontakt erlaubt ist, gesammelt.

A Zoraide? Tu sabes? Um dia fomos dormir no convés do barco. Era verão, ela me apertou muito e me transportou num sonho. Não falamos nada, mas eu senti que passei através do seu corpo. [...] Eu enfeitava meus cabelos com flor de azedinha e ela me beijava tanto... Não sei porque, achei que aquilo não era direito. Eu devia namorar um homem. Talvez aquilo fosse paixão, mas ao mesmo tempo dava uma revolta, uma espécie de asco, uma ânsia, quando me lembrava de tudo. [...] Só ela pode dar algo que eu não sei dizer. Já procurei nos homens aquele jeito bom que tem o carinho dela, mas não encontro nada. (GRA: 80–81)

Zoraide? Kennst du sie? Einmal waren wir auf dem Deck eines Bootes. Es war Sommer. Sie drückte mich und führte mich in einen Traum. Wir haben

nichts gesprochen, aber ich fühlte, was in ihrem Körper geschah. [...] Ich schmückte mein Haar mit Sauerkleeblüten und sie küsste mich so sehr ... Ich weiß nicht warum, ich dachte, das wäre nicht richtig. Ich sollte einen Mann lieben. Vielleicht war das Leidenschaft, aber zugleich lehnte sich etwas in mir auf, ein Art Abscheu, eine Begierde, als ich mich an alles erinnerte. Nur sie kann mir etwas geben, was ich nicht zu bezeichnen weiß. Ich habe bei den Männern diesen guten Aspekt, den ihre Zuneigung hat, gesucht, aber nicht gefunden.

Menininha kann nicht auf das Verständnis von Lula hoffen, die ihren Ohren nicht glauben will, weil sich die ‚Blume‘ als ‚Distel‘ erwiesen hat (vgl. GRA 81). Sie kann sie kaum mehr ansehen (vgl. GRA 82). Als Lula noch ausschließlich von Menininhas Beziehung zu einem älteren verheirateten Mann ausgegangen war, war sie noch in der Lage mit ihr zu sprechen, die lesbische Liaison ist jedoch in ihren Augen dem Zeitgeist entsprechend absolut verachtenswert – dies wird auch von Menininhas Aussagen selbst gespiegelt, die davon überzeugt ist, einen Mann lieben zu sollen und eine ‚Abscheu‘ fühlt.

In einer späteren Sequenz erinnert sich Homig an Menininha, die nach der Rückkehr mit ihren Eltern nach Itajaí aus dem Elternhaus ausriss und schließlich in einem Bordell landete. Zum Erstaunen der örtlichen Bevölkerung verliebte sich Eurípidés in sie, ein Mann mit hoher Stellung beim Bundesstaat, der Menininha schlussendlich heiratet. Menininha gibt allerdings ihren Wunsch nach Abwechslung und ihre Suche nicht auf und beginnt nach einiger Zeit wieder außereheliche Beziehungen.

Dizem que de vez em quando fugia do marido com alguém. Depois voltava grávida, doente, desdentada. O marido tratava dela, mandava-a ao dentista, o filho nascia, juntava-se aos filhos legítimos e quando já estava bem, fagueira outra vez, sumia de novo. Dizem que da última vez, fugiu com o equilibrista do Circo Espanhol. O povo vivia falando que aquele homem, o marido, não era de carne e osso. Um santo em potencial. A compreensão dele ia além da realidade. (GRA: 158)

Es heißt, dass sie von Zeit zu Zeit mit jemandem vor ihrem Mann davongelaufen sei. Dann kam sie schwanger, krank und zahnlos zurück. Der Ehemann kümmerte sich um sie, schickte sie zum Zahnarzt, das Kind wurde geboren und gesellte sich zu den ehelichen Kindern und als es ihr wieder gut ging, wurde sie der Sache müde und verschwand erneut. Es heißt, das letzte Mal sei sie mit dem Seiltänzer des Spanischen Zirkus durchgebrannt. Die Leute sagten immer wieder, dass dieser Mann, der Ehemann, nicht aus Fleisch und Blut sein könne. Fast ein Heiliger. Sein Verständnis war nicht von dieser Welt.

Obwohl Meninha eine Außenseiterin bleibt, über die die Gesellschaft redet, hat sie mit dem Ehemann einen Partner, zu dem sie jederzeit zurückkehren kann, dennoch sorgt ihr Verhalten dafür, dass sie weitgehend isoliert, nicht zugehörig ist und keine wirkliche Emanzipation erfolgen kann. Hierzu kommt, dass ihr Verhalten auch der Zeit entsprechend pathologisiert wird. Nach dem letzten Ausreißen diagnostiziert ihr ein Arzt eine Geisteskrankheit, was die Bewertung ihrer Person durch die Gesellschaft verändert („Sendo assim, ela não tinha jeito. (ebd.) – Sie hatte also wirklich keine Wahl), jedoch ihre Position nicht verbessert. Insbesondere scheint jedoch die Emanzipation verhindert, weil sie selbst glaubt, weiter bei Männern suchen zu müssen, was sie in einer lesbischen Beziehung vielleicht finden würde.

Meninha und Lula stehen im luso-brasilianischen Kontext für zwei distinkte feminine Lebensentwürfe. Während Lula sich zwar professionell eine gewisse Unabhängigkeit erarbeitet hat, träumt sie jedoch den gesellschaftlichen Erwartungen gemäß davon, einen ‚guten‘ Mann zu heiraten und Kinder zu bekommen. Meninha dagegen möchte die Welt kennenlernen und sich insbesondere sexuell frei ausleben (vgl. GONÇALVES 2012: 96–97).

5.5.4 Diskurse zu den Deutsch-Brasilianer*innen

Zahlreiche Erinnerungen und Sequenzen beziehen sich auf die Zeit der *campanha de nacionalização* im *Estado Novo* und hier insbesondere auf das Verbot des öffentlichen Sprechens von ‚Fremdsprachen‘. Das Besondere an der Darbietung in *O guarda-roupa alemão* ist, dass hierzu vielfältige zeitgenössische Diskurse sowohl innerhalb der deutschsprachigen Gemeinschaft als auch in der brasilianischen Gesellschaft insgesamt nachvollziehbar gemacht werden. Durch das Verfahren, verschiedene Erzähler*innen sprechen zu lassen, entsteht so ein vielstimmiges und sich immer wieder veränderndes Bild. Ausgangspunkt ist die Figur Lula, eine Portugiesischlehrerin, die mit ihrer Tante und deren beiden Töchtern aus dem nahen Itajaí kommt und zunächst als Privatlehrerin für die Kinder deutschsprachiger Blumenauer*innen tätig wird, so auch für jene von Frau Schmidt, die nicht mal im Chaos der Überflutung der Stadt 1911 auf den Unterricht für ihre Kinder verzichten möchte:

Mas não queria parássemos as aulas por nada deste mundo. As crianças deviam aprender português. Era uma alemão de origem, mas brasileira de coração. Pelo menos dizia isso. (GRA: 89)

Aber sie wollte um keinen Preis auf der Welt, dass wir den Unterricht abbrechen. Die Kinder sollten Portugiesisch lernen. Sie war Deutsche vom Ursprung, im Herzen aber Brasilianerin. Zumindest sagte sie das so.

Lula ist zu Beginn ihrer Zeit begeistert von der Stadt, die im Vergleich zu ihrer nicht fernen Heimatstadt eine höhere Lebensqualität zu bieten hat und sie schreibt dies der deutschstämmigen Bevölkerung zu:

Blumenau parece um jardim [...]. Não sei como tudo pode florir o ano inteiro. O Calor do verão não mata a verdura e o colorido. [...] os alemães sabem plantar em cada estação. O vale e o rio, entre as montanhas que se alinham em volta, dão a impressão de outro país, outras terras. (GRA: 41)

Blumenau scheint ein Garten zu sein [...]. Ich weiß nicht, wie alles das ganze Jahr über blühen kann. Die Sommerhitze tötet weder das Gemüse noch die Farbenpracht [...] die Deutschen wissen, wie man zu jeder Jahreszeit pflanzt. Das Tal und der Fluss, zwischen den sie umgebenden Bergen, vermitteln den Eindruck eines anderen Landes.

Doch teilweise zeigt sich in Lulas Erinnerungen auch bereits ein leichtes Befremden, trotz der Schönheit und des angenehmen Stadtbildes, denn in der Stadt sind die Nicht-Deutschsprachigen klar in einer Minderheit:

era exatamente a Alemanha. A Alemanha pequena, como a chamavam os germânicos. Tudo era em língua alemã. Desde as inscrições nos jardins. Desde as curtas palavras dos cumprimentos matinais. Que a cidade era linda, era. Havia como que um perfume no ar. Desde a „Velha“ até a rua Quinze, eu podia quase procurar um alfinete perdido. Tudo limpo, limpíssimo. As flores brotavam nos jardins das casas, e um sutil romance parece que surgia detrás das cortinas alvas a fugir pelas janelas. [...] Mas me sentia só.] (GRA: 34)

Es war Deutschland. Kleindeutschland, wie die Deutschen⁶⁵ es nannten. Alles war auf Deutsch. Von den Aufschriften an den Gärten bis zu den kurzen Morgenrößen. Dass es eine schöne Stadt war, das stimmt. Die Luft war wie parfümiert. Von Velha bis zur rua Quinze hätte ich eine Stecknadel suchen können. Alles sauber, sehr sauber. In den Gärten der Häuser sprossen Blumen und hinter den weißen Vorhängen schien eine subtile Romantik hervorzukommen, die durch die Fenster drang. [...] Aber ich fühlte mich allein[.]

Später wird Lula für die neu eingerichtete Regierungsschule tätig, wo sie nicht nur wegen der Schwierigkeiten der Vermittlung der Phonetik (GRA: 135) sondern vor allem an der Selbstverortung ihrer Schüler*innen verzweifelt, weswegen ihr die Aktionen des Militärs im Namen der Kampagne doch nachvollziehbar erscheinen, sie wird deutlich kritischer den Deutschen und Deutsch-Brasilianer*innen gegenüber:

⁶⁵ Laus nutzt hier *germânicos*, was ggf. etwas offener gedeutet werden kann als *alemão* ‚deutsch‘, aber keine wirkliche Entsprechung im Deutschen hat.

Eles sofrem castigos, ficam presos, ganham safanões, e acabam até quebrando a cara deles, porque na hora de dizer a nacionalidade, eles só dizem que são alemães. Já viu isso? Da Ilhota, do Gaspar, de Pomerode, de Brusque, de Blumenau e são alemães! Às vezes até que os soldados do Getúlio têm razão, tia Maria Clara. Têm de ensinar a muque que eles nasceram foi aqui e são é brasileiros. (GRA: 137)

Sie werden bestraft, verhaftet, geohrfeigt und ins Gesicht geschlagen, weil sie, wenn sie die Nationalität angeben sollen, immer sagen, dass sie Deutsche sind. Kannst du es glauben? Aus Ilhota, Gaspar, Pomerode, Brusque, Blumenau. Und sie sind Deutsche! Manchmal haben Getúlios Soldaten Recht, Tante Maria Clara. Man muss den Kindern beibringen, dass sie hier geboren und Brasilianer sind.

Das über Nacht eingeführte Sprachverbot führt innerhalb kürzester Zeit zu Exzessen der Gewalt, so beispielsweise als der aus Bahia entsendete Offizier im örtlichen Hotel ein Zimmer buchen will und der Besitzer ihn nicht versteht. Als Strafe wird der Eingangsbereich des Hotels zertrümmert. Daraufhin mischt sich der ebenfalls luso-brasilianische Richter, der in der Nähe des Hotels wohnt, ein und ergreift Partei für die Deutschsprachigen, lobt diese für ihren Fleiß und erklärt dem Offizier in einem längeren Gespräch, dass sich der brasilianische Staat lange nicht bemüht habe, keine Schulen zur Verfügung gestellt und die Blumenauer*innen durch Eigeninitiative wenigstens keine Analphabet*innen seien. Wegen seines Engagements stellt ihn der Offizier unter Hausarrest und er verliert schließlich seine Stellung (vgl. GRA: 91ff.). In Reaktion auf die Verwüstung des Hotels fährt die Frau des Inhabers kurz entschlossen ins nahe Itajaí, um eine ‚richtige‘ Brasilianerin für die Rezeption zu engagieren, die sich ironischerweise als Analphabetin herausstellt (vgl. GRA: 110), korrespondierend mit den Aussagen des Richters.

Besonders schwer trifft es den Schwarzen Bediensteten Bube:

Um soldado baiano lhe perguntou para que lado ficava o Garcia. O Bube arregalou aqueles olhos que Deus lhe deu, e respondeu em alemão que não falava brasileiro. Foi a conta. O soldado chamou o tenente, vieram com ele mais de trinta militares, fizeram o negro comer areia e mata-pasto, deram-lhe uma tunda, e por fim deixaram ele caído[.]

Frau Kunn passava por ali com a sua cesta de compras. [...] Eis que tropeça. Era uma coisa mole, isso ela podia ver, mesmo antes de olhar para o que detinha seus passos. [...] Era o negro dos Dietermann, que ela só pôde conhecer pelo anel do dedo mínimo, um presente de *Frau* Dietermann, com as armas da Baviera. O negro era uma massa informe, o rosto inchado e fulo, ele que era um negro azevichado, retinto, brilhando limpo

e lavado. Agora, ali, parecia morto, imundo, as calças desabotoadas, o sexo à mostra, a língua para fora; os dois dentes da frente eram agora dois buracos sangrando, misturando-se com areia e o sumo esverdeado do mata-pasto. (GRA: 110ff.)

Ein bahianischer Soldat fragte ihn, wo Garcia sei. Bube weitete die großen Augen, die Gott ihm gab und antwortete auf Deutsch, dass er kein Brasilianisch spreche. Das war's. Der Soldat rief den Leutnant, mehr als dreißig Soldaten kamen mit ihm, zwangen den Schwarzen Sand und Gras zu essen, schlugen ihn und ließen ihn schließlich liegen.

Frau Kunn kam mit ihrem Einkaufskorb vorbei. [...] Dann stolperte sie. Es war etwas Weiches, das konnte sie sehen, noch bevor sie darauf achtete, was ihre Schritte stoppte. [...] Es war der Schwarze von den Dietermanns, den sie nur an seinem Ring mit dem bayerischen Wappen erkennen konnte, den er von *Frau* Dietermann bekommen hatte. Der Schwarze war eine formlose Masse, das Gesicht geschwollen und gereizt. Er, der tiefschwarz war, glänzend vor Sauberkeit, sah nun tot aus, schmutzig, die Hose aufgeknöpft, das Geschlecht zur Schau gestellt, die Zunge heraushängend. Die beiden Vorderzähne waren blutende Löcher, vermischt mit Sand und dem Saft des Grases.

Frau Kunn bedeckt zunächst den Penis mit ihrem bestickten Tuch und versichert sich, dass Bube noch atmet und holt Hilfe. Gemeinsam bringen sie Bube ins Haus von Frau Kunn, rufen einen Arzt und pflegen ihn gesund und organisieren Portugiesischunterricht für ihn.

Das vorstehende Zitat ragt heraus aus den anderen Gewaltbeschreibungen, die im Roman infolge des Sprachverbots beschrieben werden. Bube ist Opfer besonderer Gewalt, weil er ein Schwarzer ist – damit gehört er aus Sicht der luso-brasilianischen Soldaten zur Sphäre Brasiliens, ist also ihnen zugehörig und ‚verweigert‘ sich dieser Zugehörigkeit. Dass dies keine willentliche Entscheidung Bubes war, ist Nebensache, denn die grundsätzliche Stellung der Schwarzen in der Gesellschaft ist entgegen der Ideologie niedrig, ein Schwarzer, der Deutsch – nur – Deutsch spricht, widerspricht allem, wofür sie stehen, weshalb er besonders grausam bestraft wird.

Auch die Beschreibungen Bubes aus Sicht der deutsch-brasilianischen Figur zeigen den Alltagsrassismus, wie er auch heute noch häufig anzutreffen ist, es wird hervorgehoben, dass es ein schöner und sauberer Schwarzer ist – dies wird später von einer luso-brasilianischen Figur gespiegelt, die von dem Ereignis berichtet und dabei betont, dass Bube ‚so gut erzogen‘ sei.

Auch Blumenau bleibt nicht unberührt vom in Deutschland herrschenden Nationalsozialismus. Homig, der zu dieser Zeit zum Studium in Deutschland ist, fühlt sich nicht mehr wohl und sicher und will zurückkehren:

O clima aqui é radical é doutrinário. O nazismo está em pleno desenvolvimento e eu vou me atirar daqui. Se vocês não me mandarem uma passagem, vou a nado. (GRA: 117).

Das Klima hier ist radikal und indoktrinierend. Der Nationalsozialismus ist in voller Entfaltung und ich werde abhauen, wenn ihr mir kein Ticket schickt, werde ich rüberschwimmen.

Während die Großmutter findet, er solle bleiben, sorgt Sacramento dafür, dass er Geld für die Passage erhält. In Blumenau selbst sympathisieren einige mit den neuen Machthabern in Deutschland und schicken später auch ihre Söhne in den Zweiten Weltkrieg für Deutschland. Der örtliche Geschäftsmann Werther ist von Hitler begeistert und interessiert sich nicht dafür, was die anderen Deutsch-Brasilianer*innen davon halten oder gar die Luso-Brasilianer*innen. Als der Zweite Weltkrieg endet, wird Werther aus seinem Haus geholt und mit einem Sandsack um den Hals durch die Stadt geführt. Auf dem Platz muss er schließlich Autoöl trinken (vgl. GRA: 159).

Die verschiedenen erinnerten Episoden reichen von den Söhnen der Familie Kunn, von denen zwei Ingenieurswesen in Deutschland studierten, während die anderen beiden in der Brasilianischen Armee dienten bis zu Tante Herna, die Anhängerin der NSDAP wird und mit ihren Söhnen nach Deutschland geht. Gleiches gilt für die Luso-Brasilianer*innen: Dora, die Cousine Lulas, glaubt, dass es richtig ist, wenn Vargas ‚richtig aufräumt‘, auch weil die Presse aus Rio de Janeiro entsprechend über den Süden berichtet und streitet sich deshalb heftig mit ihrer Mutter, die die Gewalt verurteilt (vgl. GRA 109ff.)

Es zeigen sich eine Vielzahl unterschiedlicher Verortungen, wobei Homig sich erinnert:

[u]ma grande quantidade de teuto-brasileiros era já mais brasileira que certos patriotas. Gente que jamais voltara à Alemanha e que tinha suas raízes bem plantadas. Esses também sofreram bastante. (GRA: 147)

[e]ine große Menge der Deutsch-Brasilianer war schon brasilianischer als gewisse Patrioten. Leute die niemals nach Deutschland zurückgehen würden und gut verwurzelt waren. Auch diese litten ziemlich [in dieser Zeit]

5.5.5 Der indigene Beitrag als Leerstelle

Neben der Urgroßmutter ist für Homig die Großmutter Maria do Sacramento, genannt Sacramento, eine wichtige Figur seines Lebens. Wegen des frühen Tods der eigenen Mutter durch die Spanische Grippe wuchs er bei diesen beiden Frauen auf. Sacramento wird bereits zu Beginn des Romans beschrieben – antagonistisch zur Urgroßmutter:

Como era doce e terna a vó índia! Temente a Deus. Humilde. Boa. Tinha mais ou menos um metro e meio de altura. O rosto era um pergaminho: rugas e rugas que Homig contava. [...] o riso dela, riso comprido e silencioso. [...] Ela nunca ralhava. Nunca dizia uma palavra sem a evocação de Deus. A vó Sacramento era mansa como uma pluma. (LAUS, 2006, p. 9)

Wie süß und zärtlich die indianische Oma war! Gottesfürchtig. Bescheiden. Gut. Sie war etwa anderthalb Meter groß. Das Gesicht war ein Pergamentpapier: Falten und Falten, die Homig zählte. [...] ihr Lachen, langes stilles Lachen. [...] Sie fluchte nie. Sie sagte nie einen Satz, ohne Gott anzurufen. Oma Sacramento war so sanft wie eine Feder.

Sacramento wächst bei einem französischen Nonnenorden auf, der sich indigenen Waisenkindern annimmt – Kindern, deren Eltern in den Kämpfen mit den neu Immigrierten ermordet wurden, wengleich dies im Roman eher umschrieben wird, so erinnert sich Homig, was ihm sein Urgroßvater Ziegel über die Anfangszeiten Blumenaus erzählte:

Tempo de construir, de demarcar. De lutar com os nhambiquaras. [...] Quando chegaram os colonos alemães, o „campo de flores“ do velho Ziegel fez a debandada dos índios. Era preciso começar a demarcar a colônia. [...] As flechas voavam no ar. Os índios não entendiam aquela invasão. Lutavam até a última flechada. Os meninos índios, sem mães, eram acolhidos por uma missão de freiras francesas, lá nas bandas de Nova Trento. A vó Sacramento fora criada por elas. Como era doce e terna a vó índia!

Zeit des Aufbaus und der Grenzziehung, des Kampfes mit den Nambikwaras.⁶⁶ [...] Als die deutschen Siedler ankamen, zwang das ‚Blumenfeld‘ des alten Ziegel die Indianer zur Flucht. Es war notwendig, mit der Abgrenzung der Kolonie zu beginnen. Pfeile flogen durch die Luft. Die Indianer verstanden diese Invasion nicht. Sie kämpften bis zum letzten Pfeil. Die mutterlosen indianischen Kinder wurden von einer Mission französischer Nonnen in der Nähe von Nova Trento aufgenommen. Oma Sacramento war bei ihnen aufgewachsen. Wie süß und zärtlich die indianische Großmutter war!

Deutlich wird an dieser Textstelle, dass Homig sich nicht zu dieser Erinnerung verhalten kann. Die schönen Erinnerungen an den Urgroßvater, der

⁶⁶ Das Volk der Nambikwaras ist eigentlich in Zentralbrasilien ansässig, in Santa Catarina lebten andere indigene Völker, in der Gegend des heutigen Blumenaus vor allem Angehörige des Volkes der Xokleng. Vermutlich unbeabsichtigt ergibt sich durch diesen Fehler eine Verstärkung des Effekts, dass das indigene Erbe im Staat Santa Catarina aktiv vergessen wurde.

von den ‚Notwendigkeiten‘ bei Errichtung der Siedlungskolonie erzählt, passen nicht mit den Erinnerungen an die „süße und zärtliche“ Großmutter, die Opfer eben dieser Kämpfe war und als Waise bei den Nonnen aufwachsen musste.

Als der Großvater Klaus bei seiner Tätigkeit als Landvermesser in der Nähe des Nonnenklosters ist, bittet er darum ein Glas Wasser erhalten zu können. Die Mutter Oberin schickt Sacramento zu ihm. Er verliebt sich sofort und kehrt wenige Tage später zurück, um darum zu bitten, sie heiraten zu dürfen. Die Erlaubnis wird erteilt, Sacramento wird nicht gefragt. Die gerade einmal 12-jährige geht mit ihrem Ehegatten auf die mehrtägige Reise zu Pferde, sie fügt sich und sie schweigt. Einmal mehr ist sie Objekt.

Calada como a noite entre as árvores. Herr Ziegel, de vez em quando perguntava. A resposta era sempre a linguagem irreal do silêncio. [...]

Ela falava pouco, mas seus olhos diziam coisas que ele não podia entender. Por onde aquele homem a levaria? Em sua cabeça o convento. As freiras. A reza da manhã e da noite. Uma vida resumida. [...] Uma falta que não sabia aceitar. Mas aceitava. (GRA: 8–9)

Schweigend wie die Nacht zwischen den Bäumen. Herr Ziegel fragte ab und zu etwas. Die Antwort war immer die unwirkliche Sprache des Schweigens. [...]

Sie sprach wenig, aber ihre Augen sagten Dinge, die er nicht verstehen konnte. Wohin würde dieser Mann sie führen. In ihrem Kopf war das Kloster, die Nonnen, das Morgen- und Abendgebet. Ein geordnetes Leben. [...] Ein Mangel, den sie nicht akzeptieren konnte. Aber sie akzeptierte ihn.

Im Haus, in dem sie wenig willkommen ist, fügt sie sich genauso, passt sich an, nimmt die Befehle der Großmutter Ethel entgegen, bereitet Torten und Konserven mit ihr zu (vgl. GRA: 14). Was eine Ehe ist, weiß sie nicht (vgl. GRA: 8), es ist ihr Ehemann, der ihr dies in Ruhe und für sie verständlichen Worten erklärt (vgl. GRA: 12). Er fragt sie auch, ob der „rio vermelho“ [der rote Fluss] sie schon besucht habe, was sie nicht versteht, aber sie amüsiert. Zum ersten Mal bemerkt sie Zuneigung für Klaus (GRA: 13). Der Ehevollzug wird erst Jahre später stattfinden.

Besonders deutlich wird die indigene Leerstelle insbesondere über eine Tagebucheintragung der jüngsten Tochter Ethel Ziegels, Hilda, die sich mit der Natur verbunden fühlt und einen Vergleich mit Sacramento zieht:

Sou apaixonada por essa selva do Brasil. Por que não nasci índia? Não como Sacramento, a avó de Homig. Ela é postiça. Índia só por fora. Por dentro, é uma francesa feita na prensa dos preconceitos. (GRA: 139)

Ich bin verliebt in diese brasilianische Wildnis. Warum wurde ich nicht als Indianerin geboren? Nicht wie Sacramento, die Großmutter Homigs. Sie ist eine Fälschung. Indianerin nur von außen. Von innen heraus ist sie eine Französin geformt von Vorurteilen.

Klar wird hier, dass der Blick auf die Indigenen auch bei der freien Hilda von Vorstellungen geprägt ist, die jenen ihrer Elterngeneration nicht unähnlich sind. Auch sie sieht die Indigenen als Teil der Natur, während die ersten Siedler*innen diesen ‚unerwünschten‘ Teil der Natur wie störende Wildtiere und -pflanzen ‚ausmerzten‘ – töteten oder vertrieben, romantisiert Hilda die Indigenen und nutzt sie als Projektionsfläche ihrer Wünsche. Hilda kann weder das Unglück erfassen, das Sacramento widerfuhr, noch kann sie das Leben der freien Indigenen verstehen. Hildas Ansichten und ihr Verhalten, ihr Freiheitswille, die Freude an Nacktheit und Körperlichkeit, ihr Tatendrang weisen Übereinstimmungen mit der Lebensreformbewegung auf, die sich vielfach auf die Indigenen vor allem Nordamerikas bezog (vgl. RINDLISBACHER 2022: 417ff.). Bei Hilda tritt noch die sehr frei gelebte Sexualität hinzu, die eher in die Entstehungszeit des Romans weist und an die New-Age-Bewegung erinnert, die sich auch vielfach auf ‚Naturvölker‘ bezog:

Since the emerge of the New Age and Neopagan movements in the 1970s, gender roles and sexuality have become increasingly important sites of self-growth and spiritual exploration. The sexual liberation movement of the 1960s aimed to make sex a healthy and open aspect of human experience; Neopagans and New Agers took it one step further by placing sexuality in the realm of the sacred. (PIKE 2004: 115)

Hilda fragt sich, wie es sein kann, dass Gott die Menschen so geschaffen hat und dann so vieles sündig sein soll, einmal mehr idealisiert sie die Indigenen und sieht in ihnen die Antwort auf die von ihr empfundene Falschheit der christlichen Religion (vgl. GRA: 137).

Não entendo nada da Bíblia de vó Sacramento, a vó bugra de Homig, criada e amoldada por freiras francesas. Seus ancestrais? Eles eram assim? Não. Eram a própria natureza explodindo em nudez. Nudez em todas as coisas. Tão naturais como as flores e as frutas, como as abelhas e os passarinhos. (GRA: 139)

Ich verstehe nichts von der Bibel Oma Sacramentos, der indianischen Oma Homigs, die von französischen Nonnen aufgezogen und geformt wurde. Ihre Vorfahren. Waren die so? Nein. Sie waren echte Natur, die in Nacktheit explodiert. Nacktheit in allem. So natürlich wie die Blumen und die Früchte, wie die Bienen und die Vögel.

Wenngleich der starke christliche Glaube in den Beschreibungen der Figur Sacramento überwiegt, finden sich im Roman auch solche Stellen, die Sacramento beschreibend in die Nähe eines Naturwesens rücken. Auffälligerweise geschieht dies im Text, als sie zum ersten Mal nicht gehorcht, als die Angestellten des Hauses nach ihr rufen.

Sacramento corria pelo atalho sem fim. Uma nuvem a chamou. Era como um chamado. Um aceno. Parou de repente. Estava debaixo do abacateiro gigante. O tronco, a um metro do chão, fingia uma linha quebrada maio encostada ao muro cheio de hera. Queria estar mais além. Mais perto do céu. Como seria o céu? Era sempre a mesma pergunta. A nuvem mais branca a chamava. (GRA: 18)

Sacramento rannte den endlosen Pfad entlang. Eine Wolke rief sie. Es war wie eine Berufung. Ein Winken. Es hörte plötzlich auf. Sie war unter einem riesigen Avocadobaum. Der Stamm einen Meter über dem Boden lehnte in einer gebrochenen Linie an einer Mauer voller Efeu. Sie wollte noch weiter weg sein. Näher am Himmel. Wie würde der Himmel sein? Es war immer die gleiche Frage. Die weißeste Wolke rief sie.

Die Einheit mit der Natur wird an dieser Stelle weiter verfolgt, sie bemerkt, dass sie Klaus vermisst und plötzlich erblickt sie ihn in der Ferne, zurückkommend von seiner Arbeit als Landvermesser. Es ist dieser Tag, an dem auf ihre Initiative hin die Ehe vollzogen wird in einem Margeritenfeld, im Regen (vgl. GRA: 24).

5.5.6 Zugehörigkeiten und Sprache(n)

In *O guarda-roupa alemão* zeigt sich eine vielsprachige Umgebung, dabei vereinigt der Roman Darstellungen manifester Mehrsprachigkeit und solche latenter Mehrsprachigkeit. Dies fängt bei der Darbietung der Hauptsprache des Textes, des Portugiesischen an, das nicht einfach die *norma culta*, die standardisierte Form des brasilianischen Portugiesisch ist, sondern sich in vielfältigen Varietäten zeigt. Neben der Standardform, die beispielsweise vom zugezogenen Richter gesprochen wird (vgl. GRA: 91), finden sich insbesondere Exempel der südbrasilianischen Dialekte, sichtbar unter anderem durch die fast durchgehende Verwendung der zweiten Person singular statt des in der dritten Person singular verwendeten Personalpronomen *voê*, das in Brasilien nach *norma culta* die präferierte Anredeform ist. Darüber hinaus sind verschiedentlich lexikalische Besonderheiten des Südens im Text zu finden, etwa *guri* für Junge oder das eigentlich sonst nur in Portugal übliche *sumo* für Saft statt des brasilianischen *suco*. Daneben stehen auch solche Varianten, die möglicherweise der ebenfalls in Santa Catarina zahlreich erfolgten italienischen Einwanderung geschuldet sind, wie *sinbora* statt *senhora*.

Auch diastratische Varietäten zeigen sich, etwa in der Sequenz mit dem Arbeiter Praxedes mit teilweise afrikanischer Abstammung, der deshalb von Herna, die von ihm eine Blutspende erhalten soll, rassistisch beleidigt wird und sich dies nicht bieten lassen will:

Sabe o que mais, seu dotô? Eu vou mais é m'imbora. Deixa esse diabo morré de uma vez. (GRA: 153)

Weißt du was, Doktor? Ich verschwinde. Lass diesen Teufel ein für alle mal sterben.

Praxedes' Sprache zeigt typische Merkmale einer gesprochenen Sprache, die meist der Bevölkerung mit geringerer Schulbildung zugeordnet werden, dazu gehört das Auslassen von Endungen (*dotô* statt *dotor*, *morré* statt *morrer*) und das Zusammenziehen von Teilen der Phrase (*m'imbora* statt *me me embora*).

Hinzu treten Lernervarietäten des Portugiesischen durch deutschsprachige Figuren, im Text häufig aufgezeigt durch direkte Rede. Sie sind gekennzeichnet durch abweichende Genera der Substantive und Adjektive, darüber hinaus wird der Akzent in der Aussprache durch eine von der portugiesischen Orthografie abweichenden graphematischen Darstellung angezeigt (z. B. *prrasilero* für *brasileiro*).

Das Deutsche wird meist nur in kurzen Sequenzen tatsächlich dargestellt, oft und sicher unbeabsichtigt, mit Fehlern im Drucksatz⁶⁷. In der Regel zeigt sich Deutsch aber in Form latenter Mehrsprachigkeit, das Deutsche tritt als Portugiesisch auf, wobei hier eine weitere Variation gegeben ist, teilweise wird diese „Übersetzung“ implizit, teilweise explizit vorgenommen (vgl. RADAELLI 2011: 62f.). So wissen Leser*innen, dass Redeanteile und Tagebucheinträge zahlreicher deutschsprachiger Figuren auf Deutsch erfolgen, es wird nicht gesondert erwähnt. Gelegentlich finden sich, insbesondere zu Beginn der Redeeinheit, einzelne deutsche Wörter, wie im bereits zitierten „Mann, ajuda-me [...]“⁶⁸. Teilweise, jedoch keineswegs durchgängig wie das Beispiel zeigt, sind diese Wörter kursiv ausgezeichnet. Generell wird das Deutsche annäherungsweise in der *norma culta* des Portugiesischen wiedergegeben, deutliche Ausnahme von dieser Regel ist, dass auch hier meist nicht das in dieser Sprachform übliche *você* genutzt wird, sondern das *tu*, vermutlich, weil dies eher dem deutschen System der Anredeformen entspricht. An anderen Stellen wird explizit auf die Übersetzung hingewiesen, so etwa beim Brief Ethels, der sich in der verschlossenen Schublade befindet. Er ist verfasst in

⁶⁷ Dies auch in den neueren Auflagen.

letras góticas num alemão muito correto, cheio de expressões clássicas (GRA: 180)

Kurrentschrift, in einem sehr korrekten Deutsch, reich an klassischen Ausdrücken

Der Ankündigung folgend ist auch das Portugiesische besonders ‚gehoben‘ ohne jegliche Kolloquialismen dargeboten.

Eine besondere Stellung nimmt die französische Sprache im Roman ein. Sacramento ist mit ihr aufgewachsen und singt für sich Victor Hugos *À Villequier*⁶⁸, als sie allein ist und sehnsüchtig an das Kloster denkt.

Ihr Mann Klaus spricht mit Sacramento in einem gebrochenen Französisch. Dies wird im Text explizit benannt, die Übersetzung auf Portugiesisch folgt der *norma culta* und immer unter Verwendung von *voçê* im Gegensatz zum übersetzten Deutschen.

Das Französische konfiguriert als Nähesprache, auch wenn der Ehemann es nicht richtig beherrscht:

[...] lá vinha em murmúrio, o francês bem crucificado do moço alemão. Falava-lhe coisas e coisas bonitas. Ela sabia que eram bonitas. Qualquer coisa instintiva. Qualquer sentido forte com nitidez completa. Klaus falava, falava *doucement*[.] (GRA: 12)

Da ertönte das Murmeln, das gekreuzigte Französisch des deutschen Bur-schen. Er sagte ihr Dinge, schöne Dinge. Sie wusste, dass sie schön waren. Bei jeder Sache instinktiv. Jeder starke Gehalt mit kompletter Klarheit. Klaus sprach, sprach *doucement*.

Auch ihrem Enkel bringt sie die französische Sprache bei, sie entwickelt sich zur Sprache des Affekts zwischen den beiden. Bevor Sacramento dafür sorgt, dass Homig genug Geld erhält, um aus Deutschland zurückzukehren, schreibt sie ihm einen Brief, der neben einigen allgemeineren Inhalten über den Alltag eine kleine Abschiedsformel auf Französisch enthält, in der sie ihm mitteilt, dass sie ihn gern wieder an ihrer Seite wissen würde, was Homig zu Tränen rührt (vgl. GRA: 127).

Interessanterweise ist das Französische auch für die ‚in Paris von deutschen Eltern geborene‘ (GRA: 32) Urgroßmutter, die ‚nur Deutsch spricht‘ (vgl. GRA: 13) die Sprache des Gefühls, wenn sie in sich selbst versunken französische Lie-

⁶⁸ Im Roman werden zwei Strophen des Gedichts von ihr ‚gesungen‘, es wird als Lied *Jardim do Luxemburgo* (*Jardin du Luxembourg*) angekündigt, das allerdings erst viel später entstand. Der Jardin du Luxembourg spielte allerdings wiederum eine wichtige Rolle in Hugos *Les Misérables*.

der am Frisiertisch singt, jedoch sofort ihr Image bewahrend, erklärt, dass sie nur ‚in Berlin glücklich war‘ (vgl. GRA: 130).

Alle drei Sprachen werden in *O guarda-roupa alemão* immer wieder auch über Literatur und Philosophie eingebunden. Erwähnt werden etwa Goethe, Heine, Schlegel, Drummond de Andrade, Queiroz, Robbe-Grillet, Verlaine, Hugo und Baudelaire. Letzterer ist überraschend, denn Sacramento hat *Les Fleur du mal* von einer Nonne im Kloster geschenkt bekommt (vgl. GRA: 151). Baudelaire musste sich wegen der empfundenen Obszönität und Blasphemie einem Prozess stellen und sechs Gedichte der *Blumen des Bösen* durften nicht weiter gedruckt werden – was allerdings nichts daran änderte, dass das Buch in katholischen Kreisen verurteilt war (vgl. etwa SKAUPY 1979).

5.5.7 Konklusion

Durch das Verfahren, mehrere Erzählinstanzen durch den Roman führen zu lassen und in den Erinnerungen verschiedene Figuren in direkter Rede sprechen zu lassen, ergibt sich nicht nur das bereits erwähnte vielstimmige Bild, es werden auch ganz verschiedene Zugehörigkeitssettings sichtbar. Verschiedene Generationen- und Herkunftskontexte scheinen ebenso auf wie verschiedenste Schichten und Klassenzugehörigkeiten: vom Richter über den einfachen Soldaten, Arbeiter*innen, Menschen verschiedenster Bildungshintergründe.

Im Grunde zeigt sich eine Werdung der spezifischen Gesellschaft Santa Catarinas, mit den Elementen der azorianischen, italienischen und deutschen Einwohner*innen. Es ist kein Zufall, dass die Figur Sacramento im Grunde als weitgehend stumm gezeichnet wird, sie entspricht der absoluten Sublimation des indigenen Erbes in diesem Bundesstaat, das dem Vergessen anheimgefallen ist und praktisch keine Rolle für die öffentliche Landes- und Erinnerungskultur dieses Bundesstaates spielt, der sich auf die verschiedenen Einwanderergruppen und -phasen fokussiert (vgl. WOLFF 2003: 8). Ähnlich verhält es sich mit der Figur Bube, die zwar von Hilda geliebt und von Frau Kunn nach dem Angriff der brasilianischen Soldaten auf ihn umsorgt wird, letztlich aber eine verbindungslose und isolierte Figur in der Blumenauer Gesellschaft darstellt. Bube, der bezeichnenderweise als Namen einfach nur die süddeutsche Bezeichnung für ‚Junge‘ trägt, hat keine Geschichte, die Figur steht ebenfalls für ein Vergessen, nämlich jenes der Beteiligung der europäischstämmigen Bevölkerung Santa Catarinas an der Versklavung und Ausbeutung von Schwarzen, wie auch deren marginale Position nach dem Ende der Sklaverei.

Zugehörigkeiten scheinen in *O guarda-roupa alemão* in erster Linie im Rahmen sozialer Grenzen auf, solche Grenzen beruhen stets auf Aushandlungsprozessen:

Für unser Verständnis der Zugehörigkeit ist bedeutsam, wie diese Grenzziehungen sich in den verschiedenartigen Lebenswelten entfalten und wie sie unter den Rahmenbedingungen von Machtasymmetrien zwischen denjenigen, die gesellschaftliche Normen setzen, also den Inkludierten, einerseits und den Exkludierten andererseits ausgehandelt werden. (PFAFF-CZARNECKA 2012: 9).

Aushandlungsprozesse werden in *O guarda-roupa alemão* auf verschiedene Weise umgangen, etwa wenn Klaus statt mit den Eltern seinen Ehwunsch zu diskutieren, einfach ohne Einverständnis heiratet, sodass diese damit umgehen müssen, denn „[s]oziale Grenzziehungen lassen Menschen kreativ werden.“ (vgl. ebd). Ein ähnliches Beispiel ist die Rückholung Homigs aus dem nationalsozialistischen Deutschland durch Sacramento entgegen des Wunsches der Urgroßmutter. Häufiger jedoch finden sich das Umgehen der Aushandlungsprozesse durch den Faktor Macht, so zeigt sich der brasilianische Staat uninteressiert an den Gründen für die nicht vorhandenen Portugiesischkenntnisse der Stadtbevölkerung und setzt das Sprachverbot des Deutschen über Nacht durch, ausgeführt in teilweise gewaltsamen Exzessen seitens des mit der Durchsetzung beauftragten Militärs. Noch brutaler ist nur das Ausweichen des Aushandlungsprozesses mit ihrer Tochter durch Ethel, der zum Mord an der Tochter führt, damit das Außenbild und die rassistischen Überzeugungen der Mutter eingehalten werden können.

6. EIN KURSMODUL ZU DEUTSCH-BRASILIANISCHEN LITERATUREN UND GETEILTER GESCHICHTE – THEORETISCHE UND DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

Im folgenden Kapitel sollen die theoretischen und didaktischen Grundlagen des konzipierten und erprobten Kursmoduls *Deutsch-brasilianische Literaturen und geteilte Geschichte*⁶⁹ und seine konkrete Umsetzung dargestellt werden. Da sich das Kursmodul an Germanistikstudierende richtet, soll zunächst die Situation der Germanistik in Brasilien dargestellt werden, um aufzuzeigen, wo ggf. Möglichkeiten der Integration eines solchen Kursmoduls oder der Erweiterung zu einem Semesterkurs bestünden. Ferner soll damit auch das Umfeld aufgezeigt werden, d. h. wie germanistische Studiengänge in Brasilien aufgebaut sind.

Da in der brasilianischen Germanistik (wie überhaupt zumeist in der internationalen Germanistik) der Spracherwerb ein Teil des germanistischen Studiums ist, Deutsch als Fremdsprache also ein Teilfach darstellt, ergeben sich sowohl Bezüge zur Literatur(vermittlung) innerhalb dieses Rahmens wie auch zu den sogenannten Kulturstudien⁷⁰. Weiter erscheint es sinnvoll zunächst den der Konzeption zugrunde liegenden Kulturbegriff aufzuzeigen. Sowohl in der Literaturvermittlung wie auch in den Kulturstudien ist in der Forschung im vergangenen Jahrzehnt eine Verschiebung zur Sprache selbst auszumachen, insbesondere in Bezug auf Diskurse, weshalb auch die Rolle der Diskursivität für das Kursmodul beleuchtet wird.

Die geteilte Geschichte des deutschsprachigen Europas mit Brasilien, die sich in der Einwanderung deutschsprachiger Menschen und ihrer Literaturproduktion materialisiert, ist gleichsam ein zentraler Inhalt des Kursmoduls. Deshalb sollen auch die den Überlegungen zugrunde liegenden Gedächtnistheorien erörtert werden. Durch die geteilte Geschichte ergeben sich auch globale Bezüge, weshalb auch das Konzept des Globalen Lernens einbezogen wurde und kurz vorgestellt wird.

Neben den genannten Punkten wird hier auch der Versuch unternommen, eine neue Herangehensweise zu formieren, die sowohl in Sprachkursen als auch

⁶⁹ Zum Zeitpunkt der Durchführung habe ich das Kursmodul noch als Deutsch-brasilianische Literatur und Geschichte bezeichnet. Der Plural bei *Literaturen* kam hinzu, um den vorgestellten Netzwerkgedanken deutlicher zu machen, ebenso wie *geteilt* die im Kursmodul thematisierten Verflechtungen bereits im Titel deutlicher macht.

⁷⁰ ‚Kulturstudien‘ wird in dieser Arbeit als offener und breiter Begriff verstanden, dem verschiedenste Verfahren und Ansätze zugeordnet werden können, die kulturwissenschaftlich (im Sinne der Kulturwissenschaften im Plural) oder literaturwissenschaftlich informiert sind.

in Kultur- und Literaturkursen ein durchgängiges Prinzip sein könnte: die Zugehörigkeitsorientierung bzw. hier unterteilt in eine subjektorientierte und in eine epistemische Zugehörigkeitsorientierung. Abschließend erfolgt die Vorstellung des konkret konzipierten Kursmoduls. Während Literaturvermittlung und Kulturstudien als vorgelagerte Zugänge verstanden werden, ist den anderen spezifischeren Zugängen jeweils ein Punkt nachgestellt, der die Relevanz für das entwickelte Kursmodul benennt.

6.1 DIE GERMANISTIK IN BRASILIEN

Germanistische Studiengänge finden sich zurzeit an 16 Universitäten Brasiliens. Dabei herrscht ein starkes Nord-Süd-Gefälle, nur drei Universitäten im nördlichen Brasilien bieten die Möglichkeit der Aufnahme eines Germanistikstudiums, demgegenüber stehen sechs Universitäten in den drei Bundesstaaten, die zur Großregion Südbrasilien gezählt werden und sieben Universitäten in den Bundesstaaten der Region Südostbrasilien. Die starke Konzentration im Süden Brasiliens ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass dies die hauptsächlichen Ziele deutschsprachiger Einwander*innen waren (vgl. BOLLE 2010: 258). Mit Ausnahme weniger Institutionen (insbesondere zu nennen wäre hier die USP – Universidade de São Paulo) sind die germanistischen Studien in der Regel stark in einen übergeordneten Letras-Studiengang (Literatur- und Sprachwissenschaften) eingebunden und werden meist im Rahmen eines Zweifächerstudiums als *Letras Português-Alemão*, also mit portugiesischer Sprache und portugiesischsprachiger Literatur studiert. Die Studiengänge verfolgen vor allem das Ziel, Lehrkräfte für die Schulen auszubilden, ferner bereiten sie auf Tätigkeiten im Bereich Übersetzung, Kulturmittlung oder Medien vor (vgl. BOLLE 2010: 259). Da die deutsche Sprache im Schulwesen Brasiliens insgesamt eher wenig verankert ist, beginnen Studierende in der Regel erst mit Aufnahme des Studiums Deutsch zu erlernen und es gibt keine Eingangsniveaus – eine Ausnahme hiervon ist die private Universität Unisinos in Rio Grande do Sul, die ein Eingangsniveau von B1 vorschreibt (vgl. FADEL 2012: 14). Der Aufbau der germanistischen Ausbildung variiert in seinen Inhalten sehr stark von Institution zu Institution und hängt vor allem von der jeweiligen personellen Ausstattung ab (vgl. BOLLE 2010: 259). Neben der sprachlichen Ausbildung gehören in aller Regel Literaturkurse zur Ausbildung, der Umfang variiert dabei erheblich von nur zwei Semesterkursen an der UNESP Araraquara (FADEL 2012: 16) zu acht Kursen an der USP (BOLLE 2010: 259f). Die Kurse sind dabei meist streng chronologisch organisiert und beschäftigen sich mit als kanonisch geltenden Werken. An einigen Universitäten wird mit Älterer Deutscher Literatur begonnen, andere setzen eher bei der Weimarer Klassik ein. Je nach Universität können weitere Pflichtfächer hinzukommen, so im Bereich (Sprach-)Didaktik und germanisti-

scher Sprachwissenschaft. An der Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) gehören auch zwei Kurse in *Cultura Alemã* [Deutsch(sprachig)e Kultur] zu den Pflichtkursen (STANKE 2014: 116). Solche Kurse sind auch an anderen Universitäten zu finden, hier jedoch zumeist als unregelmäßig angebotene Wahlfächer, sie entsprechen von ihren Modulbeschreibungen in der Regel Kursen, die im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache der Landeskunde bzw. den Kulturstudien zugeordnet wären. Einige wenige Universitäten, ausschließlich im Süden des Landes, bieten auch Kurse an, die mit der Einwanderung deutschsprachiger Menschen und deutsch-brasilianischen Literaturen in Verbindung stehen, in der Regel als gelegentlich angebotener Wahlkurs, im Fall der FURB – Universidade Regional de Blumenau – als Pflichtkurs⁷¹ im letzten Semester. Neben den hier genannten spezifischen germanistischen Kursen und dem Studium im Fach Portugiesische Philologie müssen die Studierenden an brasilianischen Universitäten in der Regel zum Abschluss des Studiums die Teilnahme an 200 Stunden sogenannter *atividades acadêmico-científicas-culturais* (AACC) nachweisen, dies sind Workshops, Lesungen, Vorträge und ähnliches, sowohl an der Universität als auch an anderen Institutionen, die sich die Studierenden für diesen Komplementärbereich nach Vorlage eines Nachweises anerkennen lassen können. Eine anerkennungsfähige AACC muss mindestens eine Stunde umfassen und sollte höchstens zehn Unterrichtseinheiten beinhalten. Das für diese Arbeit konzipierte Kursmodul wurde als AACC angeboten. Im Hinblick auf eine mögliche Erweiterung des Kursmoduls zu einem Semesterkurs wäre es sowohl denkbar, einen solchen Kurs im Bereich *Cultura Alemã*, als auch – bei noch etwas stärkerer Gewichtung des literarischen Anteils – im Rahmen eines Literaturkurses anzubieten.

6.2 LITERATUR UND LITERATURVERMITTLUNG IM KONTEXT VON DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE UND DER INTERNATIONALEN GERMANISTIK

Auf den ersten Blick mag es nicht notwendig erscheinen, gesondert auf den Stellenwert von Literatur und auf Prinzipien der Literaturvermittlung einzugehen, bezogen auf ein an Studierende der brasilianischen Germanistik gerichtetes Kursmodul, das einen hohen Anteil literarischer Texte aufweist, ja diese ins Zentrum stellt. Das Kursmodul bewegt sich jedoch in einem ‚Dazwischen‘: es handelt sich weder um einen literaturwissenschaftlichen Kurs noch um einen Sprachkurs, in dem situativ Literatur miteinbezogen wird, sondern vielmehr um einen Fachkurs, in dem Literatur- und Kulturstudien zusammenwirken. Es ist also in gewisser

⁷¹ vgl. Studienverlaufsplan: <https://www.furb.br/web/upl/graduacao/matriz/201409221534190.Letras%20-%20Licenciatura%20em%20Alemao.pdf>

Weise auch ein ‚Dazwischen‘ von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache gegeben. Somit erscheint es sinnvoll die Bedeutsamkeit der literarischen Texte für das Modul zu benennen, sowie für diese Arbeit grundlegende Aspekte der Literaturvermittlung aufzuzeigen. Die Literaturvermittlung im Verbund mit dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich, wie auch der Bereich der Kulturstudien (Kapitel 6.3), im letzten Jahrzehnt deutlich der Sprache zugewandt, dies einerseits bezogen auf ihre ästhetische Komponente, andererseits insbesondere im Hinblick auf Diskurse, die sich in literarischen Texten abzeichnen, verdichten oder ggf. auch ‚lesbar‘ umgangen werden. Die Zuwendung der fremd- und zweitsprachlichen Literaturdidaktik zur ‚Sprache‘ bedarf jedoch ein wenig der Ausführung, stellen doch auch ältere literaturdidaktische Ansätze oft sprachliche Phänomene in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung, was in der internationalen Germanistik mitunter zu der Situation führte, dass literarische Texte als *Literatur* in den literaturwissenschaftlichen und/oder -historischen Kursen betrachtet wurden und in den zugehörigen Sprachkursen als Inventarium für grammatikalische und pragmatische Phänomene oder als thematische Redeanlässe dienten⁷². Die Hinwendung zur Sprache in der Literaturvermittlung meint also ganz spezifisch die Hinwendung zur Sprache der Texte selbst oder wie es Schiedermair (2011a, Herv. i. O.) plastisch in einem Aufsatztitel formulierte „Literarische Texte als *literarische Texte*“ wahrzunehmen, als solche zu verstehen und mit ihnen zu arbeiten. Wenngleich eine solche Herangehensweise im Grunde selbsterklärend klingt, war sie, möglicherweise auch durch die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) formulierten Kompetenzziele und die starke Fertigungsorientierung, die sich kaum auf literarische Texte bezogen, in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (wie auch den sprachlichen Nachbarfächern) ins Hintertreffen geraten. Ab den 2010er Jahren wurde in der Fachdiskussion wieder vermehrt ein Einbezug von literarischen Texten in ihrer spezifischen Ausprägung in den DaF-Unterricht gefordert. Diese neueren Ansätze waren insbesondere durch die US-amerikanische Fachdiskussion informiert, in der Claire Kramsch die Notwendigkeit einer „Symbolischen Kompetenz“ formulierte und generell forderte das *meaning making* (KRAMSCH 2006: 251, vgl. ausführlich Kapitel 6.4) auch im Sprachunterricht (wieder) zu fokussieren. Leitbegriffe dieser neueren Ansätze im Umgang mit literarischen Texten (im weiten Sinne) im fremdsprachlichen Unterricht waren die Literarizität, die Diskursivität und die Medialität (vgl. HILLE/SCHIEDERMAIR 2021: 123, vgl. DOBSTADT/RIEDNER 2021: 397).

Neben der in dieser Arbeit gesondert aufgezeigten Diskursivität (Kapitel 6.4) spielt der Umgang mit der Literarizität für das Kursmodul eine vorrangige Rolle,

⁷² Auf eine umfassende Darstellung der Entwicklungslinien der Literaturvermittlung im Kontext des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird hier verzichtet. Eine breite Übersicht auch zu älteren Ansätzen gewähren HILLE/SCHIEDERMAIR 2021.

und zwar im Hinblick auf in den Texten dargebotene Zugehörigkeitskontexte und die Frage danach, *wie* diese im Text konstituiert und dargestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass eben jener literaturdidaktische Grundsatz darauf zu schauen, *wie* Texte Sachverhalte verhandeln, auch für andere Textsorten Gültigkeit hat, da die angesprochene Gemachtheit in literarischen Texten zwar besonders deutlich hervortritt, jedoch kein Alleinstellungsmerkmal derselben ist (vgl. HILLE/SCHIEDERMAIR 2021: 124 im Rückgriff auf JACOBSON 1960). Dies bedeutet nicht nur, dass auch andere, beispielsweise journalistische Texte, unter dieser Prämisse betrachtet werden können und sollten, sondern auch, dass dieses Vorgehen auch im Fall der Adaption des zugehörigkeitsorientierten Modells ohne Literatur Wirksamkeit entfalten sollte.

Wenngleich, wie eingangs erwähnt, die Frage danach, warum Literatur im Rahmen eines Kursmoduls für Germanistikstudierende zentral Eingang findet, wenig kontrovers sein dürfte, kann durchaus hinterfragt werden, warum dies für ein Modul gilt, das sich mit Zugehörigkeit(en) beschäftigt und somit stark auf die soziale Verfasstheit der Welt Bezug nimmt. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass literarische Texte eben nicht in einem Abbildungsverhältnis zur realen Welt stehen. Zugleich kann für literarische Texte aber auch gelten, dass sie nicht losgelöst von gesellschaftlichen Kontexten ‚gemacht‘ werden, sondern mit diesen und mit anderen Texten in vielfältigen Beziehungen stehen (vgl. SCHIEDERMAIR 2020: 96). Der besondere Wert literarischer Texte in einem Setting, das sich auf die soziale Verfasstheit der Welt vor allem im Hinblick auf die Kategorie Zugehörigkeit(en) bezieht, besteht insbesondere darin, dass die angesprochene Gemachtheit mit dem Konstruktionscharakter von Zugehörigkeiten korrespondiert. Zugehörigkeit(en) sind keine Eigenschaften an und für sich, sondern relationale Verbindungen zwischen Menschen und Gruppen, die im diskursiven Raum ausgehandelt, gestärkt oder geschwächt werden. Insbesondere auch das Vorhandensein von Ordnungen und Hierarchien kann in literarischen Texten in komplexer Weise hervortreten und lesbar werden. Zugleich können literarische Texte, mehr noch als Selbstzeugnisse, die sich oft dadurch auszeichnen, dass die Autor*innen nur bestimmte Aspekte wiedergeben möchten, Ambivalenzen und Widersprüche in Zugehörigkeitskontexten nachzeichnen und sichtbar machen. Sie wirken somit einer Simplifizierung und Schablonierung in der Wahrnehmung von Zugehörigkeiten entgegen, dies insbesondere dadurch, dass sie oftmals individuelle (Figuren-)Perspektiven aufzeigen und emotionale Komponenten miteinbeziehen. Letzteres ist insbesondere im Blick darauf relevant, dass Handlungen nicht unbedingt mit Willen und Wünschen übereinstimmen müssen, somit also auch Konflikte offengelegt werden können. Schlussendlich erlauben es literarische Texte oftmals deutlicher Einblick auch in marginalisierte Positionierungen zu gewinnen, dies mitunter auch dadurch, dass sie bestimmte Limitationen von Figuren nicht vordergründig verhandeln, sondern möglicherweise ‚übergehen‘.

6.3 KULTURSTUDIEN IM KONTEXT VON DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE UND DER INTERNATIONALEN GERMANISTIK

Die enge Verbindung von Sprache und Kultur ist in Fachdiskussionen der internationalen Germanistik und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weitgehend anerkannt, so formulierte der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts im Hinblick auf interkulturelles Lernen „Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur“ (BEIRAT DAF GI 1998: 88) oder wie Claire KRAMSCH (1988: 63) es bereits zehn Jahre vorher in Worte fasste „[...] one cannot learn to use a language without learning something about the culture of the people who speak that language.“

Die Diskussionen zum Gegenstand ‚Kultur‘ drehten sich dabei zumeist nicht um das *Ob*, sondern um das *Wie* und das *Was*. Andere Fragen treten und traten dagegen immer wieder virulent in die Fachdiskussion: In welchem Umfang wird ‚Kultur‘ in Sprachkursen adressiert? Wird ‚Kultur‘ nur im Sprachunterricht adressiert oder auch in eigenen Formaten und Kursen? Was ist alles Teil dieser ‚Kultur‘? Zwar lassen sich die Entwicklungslinien⁷³ der Fachdiskussion nachzeichnen, zugleich existieren bis heute verschiedene Konzepte nebeneinander, wie Kultur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der internationalen Germanistik adressiert werden kann und selbst innerhalb weit verbreiteter Konzepte wie jenem der Interkulturalität herrscht keine Einigkeit. MÜLLER-JACQUIER (2004: 70) sagt mit Blick auf den deutschsprachigen Lehr- und Forschungsbereich *Interkulturelle Kommunikation*, dass dieser „keine einheitliche terminologische Verwendung und Zuordnung seines zentralen Gegenstands auf[weise]“.

Obwohl es schon früh Kritik am interkulturellen Ansatz gab, ist er bis heute sicherlich das weitverbreitetste Konzept in Bezug auf Kultur in Verbindung mit sprachlichen Fächern. Diese Persistenz des interkulturellen Ansatzes in Lehrbüchern, Curricula und Lernmaterialien hängt neben der verstärkten Kompetenzorientierung⁷⁴ im Fremdsprachenunterricht in den letzten beiden Dekaden sicherlich auch mit seiner Breitenwirkung zusammen,

⁷³ In dieser Arbeit wird auf eine Darstellung der mit den Methoden des Fremdsprachenunterrichts korrespondierenden Konzepte, die unter Namen wie ‚Kulturkunde‘, ‚Realienkunde‘ und zuletzt ‚Landeskunde‘ laufen und liefen, verzichtet und lediglich etwas breiter auf den interkulturellen Ansatz eingegangen, da dieser heute noch weit verbreitet ist und neuere Konzepte von Kulturstudien sich zumeist in Abgrenzung zu ihm entwickelten. Für eine Übersicht zu landeskundlichen Ansätzen und Konzepten vor dem interkulturellen Ansatz siehe z. B. DÖLL/HÄGI/SCHWEIGER 2015; CIEPIELEWSKA-KACZMAREK/JENTGES/TAMMENGHA-HELMANTEL 2020.

⁷⁴ Zur Interkulturellen Kompetenz vgl. Astrid ERLI und Marion GYMNIICH (2011: 11ff.)

die er ab den 1990er Jahren entfaltetete: So entstanden Professuren, Studiengänge und Zeitschriften, die ‚interkulturell‘ in ihrer Denomination führen. Für den Bereich des fremd- und zweitsprachlichen Unterrichts ist aber insbesondere die Rolle des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER), der ab 2001 zentral für die fremd- und zweitsprachlichen Disziplinen wurde, entscheidend. Der GER formulierte interkulturelle Kompetenz als eines der Ziele des institutionalisierten Spracherwerbs. Mit der Revision des GER gegen Ende der 2010er Jahre wird nun verstärkt auf plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen verwiesen, eine Denomination, die auch in der Vorgängerversion enthalten war, jedoch weniger klar hervortrat – in der aktuellen Fassung sind deutlich mehr ausdifferenzierte Beschreibungen und Skalen zum Konzept enthalten. Auch in der Neuauflage ist ein zentrales Produkt interkultureller Forschung enthalten, so bezieht sich der GER auf das bekannte Modell von Michael Byram zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz mit den Lernbereichen *savoir*, *savoir être*, *savoir comprendre* und *savoir apprendre/savoir faire* – wobei der GER auf die politische Komponente (*savoir s’engager*) von Byrams Konzept verzichtet (vgl. BURWITZ-MELZER 2019: 183). Eine Abgrenzung von Inter- zu Plurikulturalität erfolgt auch in der neuen Fassung nicht (vgl. a. a. O.: 184).

Verschiedentlich wurde bereits früh der Versuch unternommen, interkulturellen Konzepten etwas entgegenzusetzen oder sie zu erweitern, so beispielsweise in Bezugnahme auf das Kulturkonzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch. Transkulturalität definierte Welsch mittels eines Verflechtungsmodells, dass er dem Herder’schen Kugelmodell gegenüberstellte, dem er die Interkulturalität (und Multikulturalität) zuordnete. Kritisiert wurden Welschs Modell oder auf ihm aufbauende praxeologische Umsetzungen oftmals vor dem Hintergrund, dass auch dieses Modell im Prinzip auf Vorstellungen von differenten (National-)Kulturen aufbaue. In seiner Darlegung des Konzepts der Transdifferenz⁷⁵ attestiert LÖSCH (2005: 40, Herv. i. O.) der Transkulturalität zusätzlich Eurozentrismus, da die Überlegung, „interkulturelle Differenz [sei] im Zuge der Globalisierung und der Entstehung eines transkulturellen Repertoires kultureller Formen in *intra*kulturelle Diversität transformiert worden [...]“, einerseits Machtproblematiken ausblende, andererseits auch „die konstitutive Funktion

⁷⁵ LÖSCH (2005: 23) definiert Transdifferenz folgendermaßen: „Der Begriff der Transdifferenz stellt die Gültigkeit binärer Differenzkonstrukte in Frage, bedeutet jedoch nicht die Aufhebung von Differenz. Das heißt, dass Differenz gleichzeitig eingeklammert und als Referenzpunkt beibehalten wird: Es gibt keine Transdifferenz ohne Differenz.“

Für die Fremdsprachendidaktik liegen Überlegungen Jörg ROCHES (2013, 2019a, 2019b) vor, wie das Konzept der Transdifferenz produktiv gemacht werden kann.

des als ‚Kulturaußen‘ verstandenen Fremden für die Konstruktion von kollektiven Selbstbildern.“ (a. a. O.: 41).⁷⁶

Die Dichotomie von Fremdem und Eigenem und der damit einhergehende meist enge Kulturbegriff ist der häufigste Kritikpunkt am Interkulturellen Ansatz, so „[wird] die Problematik der kulturalistischen Zuschreibungen kultureller Identitäten von Fremdsprachenlernern und deren Reduktion auf ihre Rolle als Repräsentanten ihrer nationalen Herkunft [...] verstärkt diskutiert.“ (ALTMAYER 2016: 18)

Die Kritik am interkulturellen Ansatz hat zur Entwicklung neuer kulturwissenschaftlich orientierter Ansätze geführt, teilweise wird auch von *einer* kulturwissenschaftlichen Landeskunde⁷⁷ oder Kulturstudien gesprochen.

Die Forderung, dass die Landeskunde eine kulturwissenschaftliche Fundierung brauche und sich als eigenständiges Teilfach in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache etablieren sollte, wurde vor allem seit der Jahrtausendwende immer häufiger gestellt, insbesondere von Claus ALTMAYER (etwa 2005, 2006, 2010). Mittlerweile scheint der Anspruch, dass sich ein eigenständiger kulturwissenschaftlicher Fachteil in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache formieren möge, eingelöst: so überschreibt Roger FORNOFF (2021: 321) den ersten Absatz des von ihm betreuten Kapitels im *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* mit *Die Neukonstituierung der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als kulturwissenschaftliche Forschungsdisziplin*. Grundlegend bei dieser (Neu-)Konstituierung war einerseits eine Orientierung an den *Cultural Studies* des Anglo-Amerikanischen Raumes, andererseits ein Aufgreifen des insgesamt in den Geistes- und Sozialwissenschaften vollzogenen *cultural turn*. Dieser zeigte sich beispielsweise im Bereich *Français Langue Étrangère* (FLE), wo sich vielfältig mit dem Entstehen von Deutungsmustern auseinandergesetzt wurde (vgl. etwa LÜSEBRINK/RÖSEBERG 1995, SCHUMANN 2000) oder

⁷⁶ Darüber hinaus ist festzustellen, dass sich der Interkulturalitätsbegriff weiterentwickelt und immer mehr dem Konzept von Transkulturalität angenähert hat. Der interaktionistische und prozesshafte Begriff von Interkulturalität ist weitgehend mit der ursprünglichen Konzeption von Transkulturalität identisch (vgl. BOLTEN 2015: 124). Sichtbares Zeichen dieser Annäherung ist, dass Inter- und Transkulturalität inzwischen häufig als Paarform in Publikationen auftauchen, z. B. *Inter- und transkulturelle poetische Spiele* (MECKLENBURG 2014), *Slam Poetry in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen – Didaktische Ideen und Impulse in Bezug auf inter- und transkulturelle Reflexionen* (REIB-HELD 2021); *Grenzraum Osteuropa: Inter- und transkulturelle Narrative bei Joseph Roth* (SZABÓ 2019) etc.

⁷⁷ Zu konstatieren bleibt, dass trotz zahlreicher progressiver Entwicklungen im Fach DaF/DaZ die Bezeichnung ‚Landeskunde‘ trotz valider Kritik an ihr weiterhin häufig verwendet wird. Dies sogar von Kritiker*innen des Begriffs ‚Landeskunde‘ vgl. z. B. das Konzept der Diskursiven Landeskunde (Altmayer 2016). Zur Diskussion der Bezeichnung des Fach(teil)s siehe z. B. ALTMAYER (2017: 4–5); KOREIK (1999: 11–13; 2009: 3f.); KOREIK/PITZUCH (2010: 1446).

im Bereich *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL), in dem Wolfgang HALLET (2002) insbesondere die Textdidaktik und Diskursfähigkeit als Kompetenzziel in den Blick nahm oder Claire Kramsch, die, aus der US-amerikanischen Interkulturalitätsforschung kommend, das Konzept der *Symbolischen Kompetenz* (vgl. Kapitel 6.3) modellierte. Deutlich wird, dass es sich durchaus um disparate kulturwissenschaftliche Ansätze handelt, allen gemein ist jedoch ein Kulturbegriff, der nicht mehr eng auf nationale Konstruktionen von Kultur rekurriert. Dies wurde im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgenommen, Kultur wurde nun „als veränderlich und inhomogen verstanden, als – immer nur vorläufiges – Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“ (SCHIEDERMAIR 2015: 66). Vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass zwar einige Ansprüche der kulturwissenschaftlichen Landeskunde jenen des Interkulturellen Ansatzes gleichen (z. B. Ambiguitätstoleranz, Perspektivwechsel u. ä.), die Umsetzung dieser Ansprüche geschieht jedoch vor der Folie eines wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriffs. Gegenstand sind dabei weniger Realien (sie können jedoch Ausgangspunkte sein), sondern die diskursive Verfasstheit der Welt. Kultur wird nicht als fest an Länder gebunden verstanden, sondern an die Sprache. Hierauf beziehend sind Deutungsmuster, von ALTMAYER als ‚kulturelle‘ Deutungsmuster bezeichnet, stärker in den Vordergrund getreten – wobei offen bleibt, was hier der Zusatz ‚kulturell‘ meint, wirkt er doch vor dem Hintergrund eines Kulturbegriffs, der Kultur als eine Konstruktion auf Basis von Diskursen begreift, etwas tautologisch. Möglicherweise soll damit eine Abgrenzung zur Verwendung innerhalb der Soziologie vorgenommen werden, wo der Begriff von Alfred Schütz in den 1930er Jahren geprägt wurde. Nach SCHÜTZ (1993: 108ff.) werden Konzepte von Deutungsmustern im Zusammenhang mit der persönlichen Lebenswelt gebildet, sie ergeben sich aus den subjektiven Erfahrungsschemata, die durch Kommunikation und Interaktion bestimmt sind. ARNOLD (1983: 894) fasst Deutungsmuster als:

die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe [...], die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält

ALTMAYER (2006: 51) definiert in Bezug auf ‚kulturelle‘ Deutungsmuster diese als „überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität“. Die Kultur einer Gruppe ergibt sich danach aus dem „Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der ihr als

gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht[.]“ Im Weiteren ergänzt er, dass er Gruppen nicht notwendigerweise auf der Ebene von Ethnien und/oder Nationen angesiedelt versteht, sondern auch in anderen sozialen Zusammenhängen (a. a. O.: 52).⁷⁸

Am überzeugendsten am kulturwissenschaftlichen Ansatz ist, dass damit im Bereich der eigentlichen DaF/DaZ-Kurse im Grunde das Nebeneinander von ‚landeskundlichen‘ Inhalten und Sprachvermittlung beendet werden kann: die Sprache selbst ist Zentrum des Ansatzes, aber eben nicht ausschließlich in ihren grammatikalischen und pragmatischen Funktionen, sondern in Verbindung mit ihrer symbolischen Ebene im Hinblick auf Diskurse.

In der Beschäftigung mit Texten, Bildern, Filmen und anderen Medien aktivieren Lernende ihre vorhandenen Deutungsmuster, reflektieren und überprüfen sie in der gemeinsamen Auseinandersetzung damit und bestätigen, verwerfen oder modifizieren sie im Hinblick auf situations- und kontextspezifisch angemessenes Verstehen. Ziel eines solchen Lernprozesses im DaF/DaZ-Unterricht ist die diskursive Partizipationsfähigkeit, oder anders gesagt: Die Lernenden sollen ihr Wissen und ihre Handlungsfähigkeit in der deutschen Sprache präzisieren und erweitern, um am gesellschaftlichen Leben (mehr und/oder besser) teilhaben zu können. (SCHWEIGER 2021: 365)

Ziel ist es nicht mehr, Lerner*innen über Gegebenheiten in Deutschland, Österreich, der Schweiz und ggf. anderswo zu informieren, sondern sie an Diskursen der Gesellschaft(en) partizipieren zu lassen. Insofern ist auch eine starke Subjektorientierung gegeben, bei der Lernende auf ihr individuelles Diskurswissen zurückgreifen können und sollen und dieses für das Verständnis von Texten (im weiten Sinn) nutzen.

Gespeist aus diesen Überlegungen und unter anderem aus der Erkenntnis heraus, dass Unterschiede zwischen Individuen derselben ‚Kultur‘ oft deutlicher sind als zwischen Individuen verschiedener ‚Kulturen‘ (vgl. BREDELLA 1999: 101) wurde in den vergangenen Jahren das Konzept der Kulturreflexivität für den FSU entwickelt.

Kulturreflexivität steht in einem engen Zusammenhang mit Diskursivität. Kulturreflexives Handeln erfordert insbesondere das Bewusstmachen und Hinterfragen von Zuschreibungen im diskursiven Raum, um die eigene – begrenzte – Wahrnehmung weiterzuentwickeln. Dies kann zum Beispiel über recht basale Fragen passieren. Es kann gefragt werden, wie Gruppen (sprachlich) konstruiert und voneinander abgegrenzt werden. Wer spricht da eigentlich über wen? Aus

⁷⁸ In dieser Arbeit werden diese Muster im Folgenden im Anschluss an die Definition in der Soziologie als *Deutungsmuster* ohne den Zusatz ‚kulturell‘ bezeichnet.

welcher Position heraus? Warum wird in dieser Weise gesprochen und welche Interessen sind damit verbunden? Welche Hegemonien lassen sich erkennen?

Kulturreflexives Handeln heißt auch, sich über die eigene Positionierung bewusst zu werden, genauso wie über Positionierungen der Anderen, ohne selbst voreilig Zuschreibungen vorzunehmen. In Unterrichtskontexten kann kulturreflexives Lernen zum Beispiel über das Präsentieren von vielfältigen Biografien und Lebensentwürfen in Gang gesetzt werden (vgl. PRITCHARD-SMITH 2019).

6.4 DER BEDEUTUNGS-, SYMBOL- UND WISSENSORIENTIERTE KULTURBEGRIFF

Wie bereits angeklungen, ergibt sich mit den zuvor genannten neueren Ansätzen der Kulturstudien wie auch der Literaturvermittlung die Notwendigkeit der Definition des zugrundeliegenden Kulturbegriffs. Für diese Arbeit maßgeblich ist der bedeutungs-, symbol- und wissensorientierte Kulturbegriff.⁷⁹

Mit dem bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff wird davon ausgegangen, dass Kultur die Gesamtheit aller menschlichen Gedanken, Vorstellungen, Werte und Bedeutungen ist, die sich in Symbolsystemen ausformen (vgl. NÜNNING 2009). Dieser semiotische Kulturbegriff wird als einer von vier Kulturbegriffen von Andreas RECKWITZ (2000) in *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* genannt. Er steht in Abgrenzung zum normativen Kulturbegriff, zum totalitätsorientierten Kulturbegriff und zum differenztheoretischen Kulturbegriff. Um den bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff besser fassen zu können, werden hier die anderen drei Kulturbegriffe erläutert:

Der normative Kulturbegriff steht in engem Zusammenhang mit der Etymologie des Wortes Kultur, das im Latein ‚Pfleger‘ bedeutet (vgl. RECKWITZ 2000: 66), heute in der deutschen Sprache noch am ehesten nachvollziehbar über das Wort ‚kultivieren‘, dem dieser Aspekt noch innewohnt. Beim normativen Kulturbegriff wird Kultur als etwas Gehobenes und Erstrebenswertes gesehen, das im Gegensatz zum Natürlichen, Ungestalteten steht (vgl. ebd). Der normative Kulturbegriff ist stets mit Wertung verbunden und geht mit einem Überlegenheitsgefühl einher (vgl. ALTMAYER 2010: 1404).

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff steht für ein Verständnis von Kultur, bei dem eine Gemeinschaft eine distinkte Kultur teilt, Kultur ist hier die Gesamtheit „der kollektiv geteilten Lebensform eines Volkes, einer Nation, einer

⁷⁹ RECKWITZ (2000) verwendet in seiner Typologie häufiger die kürzere Form „bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff“.

Gemeinschaft. Alles, was nicht durch die Natur vorgegeben ist, wird damit zur Kultur.“ (RECKWITZ 2000: 72). Dieses (in der Theorie) nicht mehr wertende Verständnis von Kultur wurde maßgeblich von Johann Gottfried Herder geprägt, dessen Kugelmodell später beim interkulturellen Ansatz Pate stand (vgl. ALTMAYER 2010: 1407).

Auch der differenztheoretische Kulturbegriff hat sich aus dem normativen Kulturbegriff entwickelt, allerdings in entgegengesetzter Richtung, hier kommt es zu einer Fragmentierung, bei der Kultur nur ein Teilsystem ist, welche nun vor allem ‚hochstehende‘ Aktivitäten umfasst (vgl. RECKWITZ 2000: 79), also alles das, was der sogenannten Hochkultur zuzuordnen wäre.

Der bedeutungs-, symbol- und wissensorientierte Kulturbegriff schließlich entsteht vor dem Hintergrund des *cultural turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. ALTMAYER 2010: 1407). „Kultur erscheint [...] nun als jener Komplex von Sinnsystemen oder – wie häufig formuliert wird – von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken.“ (RECKWITZ 2000: 84). Mit diesem Verständnis geht einher, „dass die (soziale) Wirklichkeit nicht unmittelbar gegeben, sondern in Akten diskursiver Deutung und Sinnzuschreibung von den Akteuren selbst erst konstituiert wird“ (ALTMAYER 2010: 1408). Dieser hier genannte Aspekt des aktiven Handelns bedeutet darüber hinaus, dass Kultur auf Wissen bezogen ist: „Kultur‘ sind dann jene Sinnsysteme, über die die Akteure im Sinne von ‚geteilten‘ Wissensordnungen verfügen, die ihre spezifische Form des Handelns ermöglichen und einschränken.“ (RECKWITZ 2000: 85). Clifford GEERTZ (1987: 65) formuliert noch plastischer Kultur „als den bedeutungsvollen Rahmen, in welchem die Menschen ihre Überzeugungen, Solidaritäten und ihr Selbst leben und gestalten, und als eine[] ordnende[] Kraft in den Fragen des menschlichen Zusammenlebens.“ Sein semiotischer Kulturbegriff ist durch seine ethnologische Praxis informiert, in der er bei der Beobachtung von vermeintlich homogenen Gruppen feststellte, dass Raum für Abweichung und Vielfalt vorhanden ist, indem neben hegemonialen Positionierungen auch immer oppositionelle Deutungsangebote und Praktiken erkannt werden können. GEERTZ (1987: 9) führt Max Weber an und sagt,

daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen. Diese Ankündigung, ein Programm in einem Satz, bedarf jedoch selber der Erläuterung.

Ein solches Verständnis von einem Bedeutungsgewebe, in das der Mensch einerseits verstrickt ist, an dem er aber auch selbst strickt, zeigt deutlich die relationale Ebene von Kultur, die diskursiv ausgehandelt wird. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass jedes Individuum über das Bedeutungsgewebe mit unzähligen anderen verbunden ist und zugleich, dass eben jedes dieser Gewebe einzigartig sein dürfte. Dies korrespondiert mit Zugehörigkeit(en) – auch hier sind über diskursive Aushandlungen unzählige Relationen anzunehmen, die für jedes Individuum zu einem einzigartigen Zugehörigkeitsgeflecht führen.

Ein solcher Kulturbegriff, der letztlich an Sprache orientiert ist, ist nicht nur attraktiv für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ein philologisches Fach wie die (internationale) Germanistik, mit ihm geht auch einher, dass Diskursfähigkeit ein wichtiges Ziel des Unterrichts sein muss.

6.5 DISKURSIVITÄT

Der Anschluss an einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff hat Folgen für den Umgang mit (literarischen) Texten im Unterricht, denn mit der Vorstellung, dass Kultur in Diskursen ausgehandelt und gedeutet wird, geht einher, dass Kultur als Text gesehen werden kann. Dieses Konzept kann vor dem Hintergrund des *cultural turn* betrachtet werden, der bereits früh von Rabinow und Sullivan (1979) enger als *interpretive turn* bezeichnet wurde. Zu beachten ist, wie RECKWITZ (2000: 17f) ausführt, dass es sich bei diesen Begriffen im Gegensatz zu anderen *turns* um keinen vollständigen Paradigmenwechsel handelt, „sondern eher eine graduelle Verschiebung der konzeptuellen Gewicht[en].“ (a. a. O.: 18). Zugleich war und ist dieser Prozess keine einseitige Einflussnahme der Sozialwissenschaften, in diesem Fall der Ethnologie und der Kulturanthropologie, auf die Literaturwissenschaften, sondern es kam auch umgekehrt zur Beeinflussung, wie BACHMANN-MEDICK (2006: 145) im Hinblick auf die Symbolanalyse aufzeigt.

Clifford Geertz beschreibt Kulturen als Texte, wobei beim folgenden Zitat, wo er dies ausführt, bereits eine Problematik sichtbar wird, die nicht im absoluten Einklang mit einem bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff steht: U. a. Bachmann-Medick hat auf die Gefahr eines wieder verengten Blicks auf Kultur(en) und die eurozentrische Prägung der Kulturanthropologie hingewiesen. „Die Kultur“ so GEERTZ (1987: 259) „eines Volkes besteht aus einem Ensemble von Texten, die ihrerseits wieder Ensembles sind, und der Ethnologie bemüht sich, sie über die Schultern derjenigen, für die sie eigentlich gedacht sind, zu lesen.“

Die Aussage entstammt Geertz' bekannter Beschreibung des balinesischen Hahnenkampfes. Die metaphorische Beschreibung dieses Ereignisses als Text verweist bereits auf das seinem Konzept inhärente weite Textverständnis, wel-

ches „kulturelle Artefakte verschiedenster Art – nicht nur ‚Texte‘ im engeren Sinne schriftlicher Diskurse, sondern auch Kunstwerke, Rituale, Körperzeichen, Architektur, die gesamte moderne visuelle Kultur vom Film bis zur Werbung“ (RECKWITZ 2000: 586) beinhaltet und sie zum Gegenstand eines ‚Lesens‘ und der Analyse machen kann. Reckwitz hebt das Verdienst der Textualisten (neben Geertz insbesondere Foucault) hervor, die mit ihren Konzepten für eine Dekonstruktion des Mentalen gesorgt haben: „Mentale Eigenschaften erscheinen nicht mehr als sicherer Ausgangs- und Endpunkt der Kulturanalyse; die scheinbare natürliche Ontologie einer Vorgegebenheit mentaler Strukturen und Prozesse, auf die die Handlungserklärung zurückgreifen könne und müsse, wird als eine angreifbare Beschreibungssprache vorgeführt“ (ebd.). Zugleich verweist er ausgehend von eben diesem Anspruch darauf, dass Texte, Kunstwerke und andere Artefakte einen autonomen Sinn haben, der unabhängig von mentalen Sinnzuschreibungen existiert, darauf, dass es sich hier um einen „Mythos der Unmittelbarkeit“ handle, da eine soziale Bedeutung der Symbole nur durch „subjektive Sinnzuschreibungen“ der Anwender*innen entstehe, die offenbar über ein „kollektives Schemawissen“ verfügen (vgl. RECKWITZ 2000: 587). Der Sinn eines Textes besteht also nicht per se, sondern wird im sozialen Miteinander diskursiv erzeugt, genauso wie er von einzelnen Akteur*innen eben nur durch die Kenntnis jener Diskursstränge verstanden werden kann.

Für den Kontext dieser Arbeit wird von dem in Kapitel 6.3 besprochenen Überlegungen von Alfred Schütz' Lebenswelttheorie ausgegangen, nach der Deutungsmuster im sozialen Zusammenhang von Gemeinschaften entstehen. Dies ermöglicht eine Anwendung des Geertz'schen Textbegriffs für den Kontext dieser Arbeit und für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und die (internationale) Germanistik. Eine solche im Sozialen verankerte Diskursivität erscheint im Hinblick auf die hier zu formulierende Zugehörigkeitsorientierung sinnvoll, da bei dieser relational vom Individuum aus geblickt wird. Bezogen auf Diskurse und den Umgang mit (literarischen) Texten eröffnet sich somit die Perspektive darauf, dass Rezipient*innen mit ihrer Diskurskenntnis, also ausgehend von ihrem persönlichen Diskurgefücht, Texte jeder Art wahrnehmen, verstehen und Sinnzuschreibungen vornehmen. Dies kann einerseits zu nicht erwarteten Interpretationen und Einordnungen führen (die interessant sein und das Diskurgefücht von Lehrkraft und anderen Lerner*innen erweitern können), andererseits ergibt sich hieraus der Hinweis, dass mithilfe von weiteren Texten, die Schnittstellen zum rezipierten Text aufweisen, das Diskurgefücht und die Wissensordnung von Lerner*innen erweitert werden können. Zu Grunde liegt dem ein Textbegriff, der davon ausgeht, dass Texte in einem Diskurgefüge entstehen, das heißt, Autor*innen sind eingebunden in das sie umgebende Bedeutungsgewebe und können nicht davon losgelöst agieren, vielmehr werden sie „bestimmt von der vorgängigen symbolischen Ordnung, an die jeder Mensch

durch seine Sprache gebunden ist“ (WINKO 1996: 472). Durch das Eingebundensein in die sie umgebenden Diskurse, an denen sie schreibend partizipieren, werden ihre Texte zu „Knotenpunkte[n] im Netzwerk verschiedener Diskurse“, diese Diskurse „sind kontingent, ohne feste Grenzen und verweisen nicht auf die außertextuelle Wirklichkeit, sondern auf andere Texte“ (ebd.). In Bezug auf literarische Texte und ihren Stellenwert für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich in der jüngeren Forschung ein deutlicher Paradigmenwechsel ergeben, welcher die „diskursive[n] Mehrfachzugehörigkeiten“ (HILLE 2017: 17) in den Blick nimmt, da sich ein Möglichkeitsraum der Gestaltung von fremd- und zweitsprachlichen Unterrichtsarrangements ergibt, gerade weil „literarische Texte gesellschaftliche Zusammenhänge nicht unverändert abbilden, sondern durch Distanzierungen und Abweichungen ein Reflexionspotenzial eröffnen[.]“ (HILLE/SCHIEDERMAIR 2021: 95, Herv. nicht übernommen).

Zwar ist es so, dass literarische Texte die soziale Wirklichkeit nicht abbilden, jedoch stehen sie diskursiv mit ihr in Verbindung. Es kann der Umstand genutzt werden, dass Literatur „in komplexer Weise Bezug auf vielfältige Diskurszusammenhänge [nimmt]. Aus dieser spezifischen Relation ergibt sich ein kritisches Potenzial für literarische Texte als Orte der Aushandlung und Reflexion von gesellschaftlichen Diskursen.“ (HILLE/SCHIEDERMAIR 2021: 19). Ein solches kritisches Potenzial der Literatur lässt sich insbesondere gerade für Diskurse feststellen, die in der außertextuellen Wirklichkeit als marginalisiert gelten können. Literatur kann dazu anregen, solche marginalisierten Diskurse oder auch ungewöhnlichen Verbindungen von Diskursen zu reflektieren und sich zu ihnen zu positionieren:

In ungewöhnlicher Anschaulichkeit und Differenziertheit spiegelt Literatur Phänomene von ‚Crossing-over‘, von ‚Da-und-Dort-Sein‘, von Entgrenzung und Deterritorialisierung, von Frei-Setzung der Räume und der Sprache durch, so dass ein Freiraum zu einer kognitiv-kritischen Auseinandersetzung mit unseren eigenen Haltungen geschaffen wird. (SADIKOU 2014: 35–36)

Dabei sind vielfältige Lesarten und Positionierungen möglich, da Literatur über „ein komplexes, nie endgültig zu vereindeutigendes Symbol- und Deutungssystem“ (DOBSTADT/RIEDNER 2011: 13) erschlossen werden muss. Diskurskompetenz oder Diskursfähigkeit sowie diskursive Teilhabe⁸⁰ (in der Fremd- oder

⁸⁰ Die diskursive Teilhabe wird hier als gesonderter Punkt benannt, da die Termini mitunter sehr verschieden ausgelegt werden. Insbesondere zum Stichwort ‚Diskursfähigkeit‘ finden sich auch Kompetenzen, die eher an Diskussionsfähigkeit erinnern, so beispielsweise in den Handreichungen für Englischlehrer*innen in Baden-Württemberg (https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/englisch/gym/bp2004/fb2/10/10_1_speak/3_dis/). In der neueren Forschung für DaFZ ist aber diese Teilhabe im Fokus, wie auch der Aspekt der Bedeutungserschließung.

Zweitsprache) können als übergeordnetes Ziel von fremd- und zweitsprachlichem Unterricht gelten, wurden jedoch lange kaum, weder im Unterrichtsgeschehen noch in der Lehrkräftebildung, adressiert. Nach ALTMAYER (2017: 10) umfasst Diskursfähigkeit in der Fremdsprache drei Kompetenzen: die Fähigkeit, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitzuwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können; die Fähigkeit, Diskurspluralität, also ein Nebeneinander verschiedener Positionen, Meinungen und Perspektiven anzuerkennen und auszuhalten. Außerdem die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen. Bereits 2006 formulierte Claire Kramsch die Notwendigkeit, im Sprachunterricht die Bedeutungsproduktion zu thematisieren: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“ (KRAMSCH 2006: 251). Auf den Aspekt der Teilhabe gerichtet formuliert Almut Hille im Hinblick auf Diskursfähigkeit, dass Lerner*innen

[a]n Verhandlungen und Aushandlungen, an Diskursen (in der Fremdsprache) teilnehmen und dabei die eigene Identität und Persönlichkeit, aber auch das eigene Verantwortungsbewusstsein für Entwicklungen auf der Welt stärken [] können[,] (HILLE 2015: 110)

Sowohl Kramsch als auch Hille rekurren darauf, dass es für den Aufbau der Diskursfähigkeit erforderlich ist, Aspekte der Gemachtheit von literarischen Texten verstärkt in den Blick zu nehmen: das Spiel und das Verhältnis zwischen Form und Bedeutung, poetische, emotionale und ideologische Dimensionen von Texten, also Texte in ihrer Komplexität wahrzunehmen (vgl. KRAMSCH 2006 251–252; vgl. HILLE 2015: 111).

Um den genannten Aspekt des *meaning making* zu adressieren, entwickelte Kramsch das Modell der *Symbolischen Kompetenz*. Das Modell bezieht sich dabei sowohl auf die symbolische Ordnung der Sprache selbst als auch auf Kultur, die im Geertz'schen Sinne als ‚Bedeutungsgewebe‘ verstanden wird. Ziel ist es, die Prozesse der Bedeutungsproduktion nachvollziehbar zu machen. Zentral für die Symbolische Kompetenz sind die drei symbolischen Aspekte von Sprache: Sprache als symbolische Repräsentation, als symbolische Tätigkeit und als symbolische Macht (vgl. KRAMSCH 2018: 192). Die Symbolische Kompetenz wurde von Kramsch weiterentwickelt und steht heute für „die Fähigkeit eines Individuums sich selbst zu positionieren, sich der geschichtlichen Gebundenheit von sprachlichen Ausdrücken bewusst zu sein und selbst den Kontext von Interaktion zu bestimmen und zu modifizieren.“ (a. a. O.: 192–193). Im deutschsprachigen Forschungskontext ist vor allem ihr Anwendungsbeispiel mit einem Text Erich Kästners häufig rezipiert worden (vgl. KRAMSCH 2011: 38).

Ein anderes produktives Verfahren, um der Diskursivität (literarischer) Texte gerecht zu werden, sind Textnetze. Ein solches Textnetz „zielt darauf, für die

Wahrnehmung von ‚Knoten‘ bzw. diskursiven Mustern zu sensibilisieren. In der Auseinandersetzung mit einem Arrangement von mehreren Texten ist eine mehrdimensionale, flexible und offene Auseinandersetzung mit Diskursen möglich. Texte werden hier von ihren Beziehungen her gedacht, die einer netzartigen Struktur gleichen“ (SCHIEDERMAIR 2020: 97). Wenngleich, wie bereits erwähnt, literarische Texte nicht in einem Abbildungsverhältnis zur außerliterarischen Wirklichkeit stehen, sind sie vielfältig verwoben „mit dem außerliterarischen Diskursgeflecht“ (SCHIEDERMAIR 2011b: 178). Grundsätzlich können verschiedene Textsorten Teil eines thematischen Textnetzes sein, dabei geht es nicht darum, dass Sachtexte innerhalb eines solchen Textnetzes die literarischen Texte erklären, sondern es wird darauf abgezielt, dass Diskurszusammenhänge verstärkt, geschwächt, ausgeweitet oder modifiziert werden (vgl. SCHIEDERMAIR 2011a: 29). Ein solches ‚gemischtes‘ Textnetz kann das Augenmerk besonders darauf lenken, *wie* die Texte Diskurse verhandeln, auf diese Weise können Prozesse der Bedeutungszuweisung verdeutlicht werden, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wie sich Diskurse in den Texten insbesondere sprachlich darstellen, in den Blick genommen werden.

Ein solchermaßen intertextuell (und interdisziplinär) orientiertes Arbeiten mit Texten wäre als offener Prozess zu charakterisieren, der die Nichtabschließbarkeit aller Verstehens- und Interpretationsvorgänge auch methodisch in Rechnung stellt und neue, kreative Wege von Bedeutungskonstruktionen begrüßt. (HILLE 2013: 238)

Diskursivität im Kursmodul ‚Deutsch-brasilianische Literaturen und Geschichte‘

Der zentrale Gegenstand des Kursmoduls, die Einwanderung deutschsprachiger Menschen in Brasilien, wird im Kursmodul über verschiedene Texte be- und erarbeitet. Diese Texte verbinden sich zu einem übergreifenden Textnetz, wobei sie verschiedene Knotenpunkte, auch weniger zentrale, repräsentieren. Sie ließen sich Foucaults engerem Diskursbegriff zuordnen, bei dem Diskurs als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ gefasst wird (FOUCAULT 1997 zitiert nach HILLE/SCHIEDERMAIR 2021: 133). Bei einem Diskurs in diesem engeren Sinn wäre nach Foucault beispielsweise von „dem Diskurs der Naturgeschichte“ oder „vom psychiatrischen Diskurs“ zu sprechen (ebd.). Im Fall des Kursmoduls ließe sich also vom Diskurs der deutschsprachigen Einwanderung nach Brasilien sprechen. Zu diesem Diskurs wurden Texte ausgewählt, die gemeinsam ein Textnetz bilden. Es handelt sich hierbei um Texte im weitesten Sinn: neben Sachtexten verschiedener Textsorten (journalistische Texte, wissenschaftliche Texte, Informationstexte von Websites, Inhaltsangaben) gehören Bilder (Fotografien, Gemälde, Illustrationen, Werbebilder) und insbesondere literarische Texte (Gedichte, Prosaauszüge) zum Textnetz des Kursmoduls. Sie sind

vielfältig aufeinander bezogen und hauptsächlich auf Deutsch, teilweise aber auch auf Portugiesisch verfasst. Ein Großteil der Sachtexte wird in ‚zweisprachigen und diversen Textensembles‘ bearbeitet – diese Benennung ist bewusst und erfolgt in Abgrenzung zum übergeordneten Textnetz, das stärkere Ähnlichkeiten zu einem Textnetz wie es Simone Schiedermaier modelliert, aufweist. Die Textensembles sind in gewissem Rahmen mit jenen Wolfgang Hallets vergleichbar. Hallet schlägt für den Unterricht Textensembles mit drei Diskurssphären vor, einer eigenkulturellen, einer zielkulturellen und einer transkulturellen⁸¹. Die Textensembles im Kursmodul „Deutsch-brasilianische Literaturen und Geschichte“ enthalten Texte von deutschen, brasilianischen und deutsch-brasilianischen Autor*innen und sind auf Deutsch und teilweise auf Portugiesisch verfasst. Alternativ ließe sich, statt zwischen Textnetz und (diversem) Textensemble zu unterscheiden, auch von Textnetzen erster und zweiter Ordnung sprechen. Insgesamt kommen die Studierenden über die verschiedenen Texte des Moduls mit zahlreichen Diskursen in Berührung, die mit dem Knotenpunkt ‚Migration‘ verbunden sind, teilweise deutlich, teilweise eher latent.

Weiter ist im Kursmodul eine Lese- und Schreibaufgabe enthalten, die an die *Symbolischen Kompetenz* von Claire Kramsch angelehnt ist und hier vor allem dem zweiten und dem dritten symbolischen Aspekt von Sprache entspricht, also symbolische Tätigkeit und symbolische Macht. Die Studierenden sind mit einer eigentlich unlösbaren Aufgabe konfrontiert. Sie sollen einen Brief aus der Perspektive einer Figur an den Onkel der Figur in Deutschland schreiben. Die (scheinbare) Unlösbarkeit bezieht sich auf die ausweglose und verzweifelte Situation der jungen Auswanderin. In der Auseinandersetzung mit der Aufgabe, müssen sich die Studierenden mit dem Faktor Macht auseinandersetzen.

Ein weiteres mit Diskursivität zusammenhängendes Konzept ist die Kulturreflexivität. Sie stellt eine Grundvoraussetzung für einen zugehörigkeitsorientierten Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht dar, dies deshalb, weil ein zugehörigkeitsorientiertes Vorgehen wahrgenommene und vorhandene Differenzen auf natio-ethno-kultureller Ebene zwar nicht negiert, jedoch den Fokus auf die Verfasstheit der Gesellschaften als Gemeinschaften vielfacher und vielfältiger Zugehörigkeitssettings und -bezüge legt. Um dies zu erreichen, sollte ein hoher Grad an Reflexivität dem Konstruktionscharakter von Kultur(en) gegenüber angestrebt werden.

⁸¹ Hallet (2002: 245) bezieht sich bei ‚eigenkulturell‘ auf die Sozialisation insbesondere in Bezug auf Diskurse und nicht auf eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. So können Texte der eigenkulturellen Diskurssphäre sowohl erst-, zweit- als auch fremdsprachlich sein. Unter der ‚ziel-kulturellen‘ Diskurssphäre werden aktuelle wie auch historische Diskurse „aus Kulturen und Ländern des Zielsprachengebiets“ gefasst, die transkulturelle Diskurssphäre widmet sich globalen Diskursen.

Die im Kurs behandelten Inhalte stehen dabei in einem Netzwerk zur deutschsprachigen Einwanderung nach Brasilien, Ziel ist es nicht, ein geschlossenes Bild dieser Einwanderung zu vermitteln, ein solches wäre auch in einem zeitlich umfangreicheren Kurs kaum zu leisten, sondern die Teilnehmer*innen mit Diskursen zu dieser Einwanderung wie auch zu Migration allgemein ins Spiel zu setzen. Zentral ist dabei die subjektive Ebene, die insbesondere durch die zahlreichen (Auszüge von) literarischen Texten beigesteuert wird, nur an wenigen Stellen werden Wissensbestände explizit und deduktiv eingebracht, vielmehr soll sich mit in den Texten dargelegten Positionen, Urteilen, Denkmustern induktiv auf Grundlage der eigenen Überzeugungen und Wissensbestände auseinandergesetzt werden.

Das Kursmodul distanziert die Studierenden zunächst durch die historische Komponente und ermöglicht es für sie, in eine Beobachterposition zu treten, bei der Aushandlungen, Partizipation, Diskursgeflechte deutlich werden. Durch die zeitliche Ferne können kulturreflektierende Prozesse in Gang gesetzt werden, da beispielsweise durch die empfundene Fremdheit gegenüber Figuren des 19. Jahrhunderts der Konstruktionscharakter von ‚Kultur‘ deutlicher hervortritt und wahrnehmbar wird.

6.6 GESCHICHTE, GEDÄCHTNIS UND ERINNERUNG

In den Publikationen zur Geschichtsvermittlung in Bezug auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zeichnen sich laut LANGER (2017: 623) drei besonders häufig formulierte Potenziale ab, die sich aus der Vermittlung historischer Inhalte ergeben können:

- Geschichte kann Gegenwärtiges erklären
- Lerner*innen können ihre Diskurskompetenz steigern
- Lerner*innen können Toleranz hinsichtlich Kontroversität und Diversität einüben

Der *cultural turn* brachte auch für den Bereich der Geschichtsvermittlung deutliche Veränderungen, so war man zuvor von einer linearen Abfolge geschichtlicher Inhalte in der Vermittlung ausgegangen, in der die Gegenwart als Folge vergangener Ereignisse betrachtet wurde. An Geschichtswissen wurde folglich ein gegenwartserklärender Anspruch gestellt. Mit dem *cultural turn* wurde die Perspektive auf Geschichte verändert, sie wurde nun aus der Gegenwart heraus betrachtet. Der (Re-)Konstruktionscharakter von Geschichte schien damit deutlicher auf, das heißt, der Narrationsanteil von Geschichte, der im Deutschen auch durch die Polysemie des Wortes ‚Geschichte‘ selbst sichtbar wird (vgl. JORDAN 2018: 19): Es kann einerseits, wie im *Duden online* gefasst, eine „wissen-

schaftliche Darstellung einer historischen Entwicklung“ bezeichnen oder auch eine „mündliche oder schriftliche, in einen logischen Handlungsablauf gebrachte Schilderung eines tatsächlichen oder erdachten Geschehens, Ereignisses, Erzählung“ sein. Damit ist der subjektive Charakter in der Beschreibung geschichtlicher Ereignisse angesprochen, die von Perspektiven und Auswahl der Quellen abhängig ist, „[w]eil Menschen eine Geschichte immer aus ihrer Gegenwart und einem bestimmten Wertehorizont heraus entwerfen, ist sie immer etwas Subjektives.“ (JORDAN 2018: 20).

In Verbindung mit einem bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff hat sich in den Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine stärkere Orientierung auf Gedächtnis und Erinnerung insbesondere in ihrer diskursiven Verfasstheit herausgebildet.

Die Unterscheidung zwischen Geschichte und Gedächtnis geht auf Maurice Halbwachs zurück, der in den 1920er Jahren die Grundlagen der sozialen Gedächtnisforschung schuf.⁸² Die Theorien Halbwachs' erweisen sich als besonders anschlussfähig für kulturwissenschaftlich orientierte Lernarrangements, insbesondere da er die soziale Komponente des Gedächtnis heraushebt, denn Erinnerungen werden erst im sozialen Gefüge fassbar,

weil diese erst durch Kommunikation, d. h. im sprachlichen Austausch mit Mitmenschen, aufgebaut und verfestigt werden. Das Gedächtnis als Zusammenhalt unserer Erinnerungen wächst also ähnlich wie die Sprache von außen in den Menschen hinein, und es steht außer Frage, dass die Sprache auch seine wichtigste Stütze ist. (ASSMANN 2006: 25)

Maurice Halbwachs formulierte die These, dass es neben dem individuellen Gedächtnis, der *mémoire autobiographique* auch ein kollektives Gedächtnis, die *mémoire collective*, gebe. Diese beiden Gedächtnisformen sind eng miteinander verflochten, das individuelle Gedächtnis entsteht durch die Verwobenheit des Individuums in verschiedene Gruppenzusammenhänge, gleichsam bildet das individuelle Gedächtnis einen Punkt im kollektiven Gedächtnis durch geteilte Erfahrungen und Wissensbestände. Weiter verweist die enge Verbindung von individuellem und kollektivem Gedächtnis darauf, dass dieses kollektive Gedächtnis von inhomogener Beschaffenheit ist, da nicht alle Erfahrungen und Erinnerungen von allen Gruppenzugehörigen geteilt werden. Geschichte wäre demnach eine *mémoire morte*, sie ist nicht mehr Teil der geteilten Erinnerung, sondern bezieht sich auf Ereignisse, die vermeintlich objektiv ausgewählt wurden. Demgegenüber enthält das kollektive Gedächtnis Erinnerungen, die von einer

⁸² Laut Aleida ASSMANN (2006: 47) gelten Geschichte und Gedächtnis seit den 1980er nicht mehr als polare Gegensatzbegriffe, was mit der generellen Aufwertung von Erinnerung und mündlicher Tradierung zusammenhänge.

bestimmten Gruppe an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit geteilt werden und für das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe Bedeutung haben (vgl. HALBWACHS 1985: 61–66).

Pierre Nora griff die Überlegungen Halbwachs' insbesondere zur Verschiedenheit von Geschichte und Gedächtnis auf und schuf mit dem Konzept der *lieux de mémoire* – Erinnerungsorte – ein Analyseinstrument für seine Forschung. SIEBECK (2017: 2) stellt heraus, dass sich „der Begriff zu einer auch alltagsweltlich geläufigen *catch-all phrase* verselbständigt[e]“ (Herv. i. O.). Im deutschsprachigen Kontext wurde das Konzept ab der Jahrtausendwende bekannter, als Etienne François und Hagen Schulze die dreibändige Sammlung *Deutsche Erinnerungsorte* herausgaben, unter Abgrenzung zu der bei Nora noch bestehenden nationalen Sinnstiftung (vgl. FRANÇOIS/SCHULZE 2001: 23). Schon bald darauf fand das Konzept Eingang in die Fachdiskussion des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit der Publikation *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* von Karin SCHMIDT und Sabine SCHMIDT (2007). Auf DaF/DaZ bezogene didaktische Umsetzungen zu Erinnerungsorten operieren mindestens teilweise auf der Ebene der Gedächtnisräume und ergänzen die Nora'sche Konzeption damit mit Überlegungen von Aleida und Jan Assmann zum kulturellen Gedächtnis und zu Gedächtnisräumen. Solche neueren Weiterentwicklungen setzen den aus der allgemeinen Geschichtsdidaktik kommenden Anspruch auf Multiperspektivität (vgl. etwa BERGMANN 2000) um und rekurrieren nicht mehr allein auf ‚deutsche‘ Erinnerung, sondern setzen die Erinnerungsorte in dialogische(n) Konzepte(n) um. Zu nennen wäre hier insbesondere der 2016 erschienene Band *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* von Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille, dessen konkrete Umsetzungen teilweise deutlich über die im Namen anklingende binationale Dialogizität hinausweisen. So zeigt Stefanie Straßer anhand des Flusses Rhein, wie sich Multiperspektivität entfalten kann, denn mittels eines

pluralistischen Zugangs zu Geschichte und Erinnerung wird die aus einer bestimmten Sichtweise resultierende Darstellung historischer Ereignisse sichtbar. Die Erkenntnis der Multiperspektivität historischer Überlieferungen und Quelleninterpretationen macht die Nicht-Existenz einer einzigen Wahrheit bewusst. (STRAßER 2015: 253–254)

Kritik am Konzept der Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache richtet sich gegen eine vermutete Beliebigkeit, „da weder die Größe oder Art der Kollektivs, noch die Form des Erinnerungsortes beschränkt sind.“ (LANGER 2017: 632). Zugleich liegt darin m. E. die Stärke des Konzepts, denn dies ermöglicht es auch, exemplarisch zu Erinnerungsorten ‚geringerer Reichweite‘ zu arbeiten, also solchen, die zentrale Punkte des Gedächtnisses von Minderheiten berühren, etwa Erinnerungsorte der queeren Gemeinschaft,

Schwarzer Deutscher oder auch von Deutsch-Brasilianer*innen. In Bezug auf solche Erinnerungsorte ist das Potenzial des Konzepts noch bei weitem nicht ausgeschöpft.

Einen anderen diskursiv verorteten Zugang bietet Nadia Fischer mit einer Modellierung, die der Frage des *Wie* in erinnerungsliterarischen Texten nachgeht. Erinnerungsliterarische Texte „lassen sich als Träger gesellschaftlicher Diskurse über Vergangenheit und Orte erinnerungskultureller Aushandlungsprozesse charakterisieren, die zugleich neue Wissens-, Reflexions- und Deutungsrahmen einer vergangenen *Wirklichkeit* bieten.“ (FISCHER 2020: 70, Herv. i. O.). Erinnerungsliterarische Texte eröffnen Potenziale, die sich aus dem Verhältnis zwischen der ästhetischen Autonomie und ihrem Bezug auf außerliterarische erinnerungskulturelle Realitäten ergeben (vgl. a. a. O.: 71)

Bisher noch kaum Eingang in die (historisch orientierten) Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben die Überlegungen zu einem Multidirektionalen Erinnern des Literaturwissenschaftlers Michael Rothberg gefunden. 2011 veröffentlichte er *Multidirectional Memory – Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, 2021 erschien es erstmals in deutscher Übersetzung. Rothbergs Ansatz geht von einer Vielheit des Erinnerns aus, die von unterschiedlichen Positionen erfolgt, und geht der Frage nach, wie mit dieser Verschränkung umgegangen werden kann, insbesondere wenn einzelne Positionen in Konflikt miteinander stehen. Diese Überlegung zielt insbesondere auf die hegemonialen Positionen in Erinnerungspolitik, deren Infragestellen unweigerlich Interessenskonflikte oder Machtkämpfe auslösen kann. Gerade die Reaktionen auf Rothbergs Thesen in Deutschland bestätigte dies, da seine Überlegungen als Vergleich der Shoah mit anderen Verbrechen missverstanden und eine Relativierung unterstellt wurde. Rothberg möchte jedoch weniger vergleichen als in Beziehung setzen. Initial seiner Überlegungen war ein Text W. E. B. Du Bois', der von dessen Besuch im zerstörten Warschauer Ghetto handelte und ihn einerseits die Singularität der industriellen Ermordung jüdischer Menschen erkennen ließ, ihm aber andererseits auch die Verbindung zu Formen von Rassismus aufzeigte, die er aus den USA kannte. Rothberg entwickelte daraus seine Überlegungen eines multidirektionalen Erinnerns, bei dem auch konkurrierende Erinnerungen und/oder aus verschiedenen Perspektiven erfolgte Erinnerungen nebeneinander bestehen dürfen. Es ist damit per se zugehörigkeitsorientiert und anschlussfähig an die Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und in der internationalen Germanistik. Die Germanistin Maha El Hissy zeigte in einem Essay in der *Berliner Zeitung* mittels der Lektüre von Emine Sevgi Özdamars Roman *Ein von Schatten begrenzter Raum* die Leerstelle des Erinnerns an den Holocaust in Deutschland und Europa, wenn es um die Verknüpfung mit kolonialen Bezügen einerseits und die Zurückweisung von (post-)migrantischen Positionen in diesem Erinnern andererseits geht. Ein produktiver Einbezug von

Michael Rothbergs Konzeption in Kontexte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache drängt sich geradezu auf, „[d]enn die Intervention marginalisierter Personen, deren Familiengeschichte nicht ins nationalsozialistische Deutschland zurückreicht – sprich, in ein hegemonial-weißes Erinnern –, hat das Potenzial, unsere Vorstellung von einem kollektiven hin zu einem globalen Gedächtnis zu erweitern.“ (EL HISSY 2022).

Erinnerung und Geschichte im Kursmodul ‚Deutsch-brasilianische Literaturen und Geschichte‘

Dass sich eine historische Dimension innerhalb des Kursmoduls findet, versteht sich von selbst. Als ‚Geschichte‘ im Sinne einer Vermittlung von Daten und Fakten beschränkt sie sich jedoch hauptsächlich auf die Aktivierungssequenz, in der die Studierenden gemeinsam Bilder und Daten der ‚deutschen‘ und brasilianischen Geschichte einander zuordnen sollen und so ihr Vorwissen aktivieren. Auch hier können im Austausch der Studierenden untereinander bereits Diskurszusammenhänge eine Rolle spielen.

Deutlicher sind Anteile von gedächtnis- und erinnerungsbezogener Arbeit vorhanden, die sich insbesondere in der Arbeit mit den literarischen Texten manifestieren.

Die Betrachtung der Einwanderung deutschsprachiger Menschen erfolgt multiperspektivisch. Ihre Positionierung im Gefüge eines postkolonialen Brasiliens ist keinesfalls so klar, wie es sich auf den ersten Blick darstellen mag, vielmehr sind die Eingewanderten vielfältig Objekte des Begehrens der deutschen und brasilianischen staatlichen Institutionen und hatten je nach Geschlechts-, Religions- oder Klassenzugehörigkeit verschiedentlich Zugang zur Partizipation in der brasilianischen Gesellschaft – darüber hinaus kann die Betrachtung der Einwanderung deutschsprachiger Menschen ansatzweise in multidirektionaler Weise erfolgen und in ihrer abweichenden Bedeutsamkeit für weiße, Schwarze und indigene Brasilianer*innen oder in Relation mit anderen Einwanderungsgruppen wie der japanischen und italienischen erkannt werden. Für eine vollumfängliche Umsetzung eines solches multidirektionalen Vorgehens wären aber weitere Texte aus eben jenen Gruppen notwendig.

Eine Multiperspektivität dagegen wird teilweise schon durch die diachrone Betrachtung der Diskurse im Kursmodul erreicht, da ersichtlich werden kann, welche Diskurse sich in der Gesellschaft konstant dominant zeigten, welche ehemals marginalisierten Diskurse sich in der Gegenwart breit(er) entfalten, welche früher dominanten Diskurse heute als marginalisiert betrachtet werden können oder auch aktiv marginalisiert wurden (ggf. kann dies auch unter Einbezug der Akteur*innen geschehen, sodass sichtbar wird, ob die Entfaltung bzw. Marginalisierung von Diskursen in top-down oder bottom-up Prozessen stattfand/stattfindet).

6.7 GLOBALES LERNEN

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.⁸³ (FREIRE 1987: 68)

Globales Lernen ist ein vor allem aus der Praxis formiertes offenes Konzept, weshalb eine fixierte Definition dessen, was Globales Lernen beinhaltet, kaum möglich ist. Almut HILLE (2012: 60) benennt als zentralen Gegenstand Globalen Lernens die Vermittlung weltweiter Zusammenhänge mittels transdisziplinärer, ganzheitlicher und multiperspektivischer Lernverfahren. Als weiterer Anspruch werden in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht „Kompetenzen im (kritischen) Umgang mit Texten“ (ebd.) genannt, was insbesondere mit aktuellen Forderungen der Literaturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache korrespondiert, da hier die „Gemachtheit“ von Texten angesprochen wird.

Meist wird als weiteres konstituierendes Merkmal Globalen Lernens der Umgang mit Komplexität und Ambivalenz angesehen, der durch entsprechende Aufgabenstellung gefördert werden kann (vgl. BÜHLER 1996: 106, auch SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002: 6–8, HILLE 2012), didaktisch wird hier nicht das Ziel verfolgt, die Komplexität herabzusetzen, sondern vielmehr, kognitive Dissonanzen bewältigbar zu machen. Entscheidend ist weiter eine Verankerung im Lokalen, die globalen Vernetzungen sollen hierdurch anschaulich nachvollziehbar werden. Insbesondere in aktuellen Fachdiskussionen zu den Kulturstudien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und seinen Nachbarfächern wird eine Reaktion auf die zunehmende Entgrenzung von Nationalstaaten und die Hybridisierungsprozesse durch Migration gefordert (vgl. HILLE 2014: 16). Die vor über 30 Jahren von Graham Pike und David Selby formulierten Leitziele globalen Lernens haben nichts an Aktualität verloren, eher haben sie vor dem Hintergrund der Krisen des 21. Jahrhunderts an Brisanz gewonnen. Zu den Leitzielen gehören (zitiert nach HILLE 2012: 60):

- Systembewusstsein: die Fähigkeit die systemische Beschaffenheit der Welt zu erfassen und sich selbst darin zu verorten;
- Perspektivenbewusstsein: die Fähigkeit eigene Perspektiven zu relativieren und andere Perspektiven aufzunehmen;
- Bewusstsein für den Zustand der Welt: ein Verständnis für globale Lebensbedingungen und Entwicklungen ausbilden, ein vertieftes Verständnis von Konzepten wie Gerechtigkeit, Menschenrechte und Verantwortung aufbauen und dies zu globalen Entwicklungen in Beziehung setzen; den Zustand des Planeten zukunftsorientiert reflektieren können;

⁸³ Niemand erzieht einen anderen, niemand erzieht sich selbst. Die Menschen erziehen sich gemeinschaftlich mittels der Welt.

- Bewusstsein für das eigene Involviertsein in das System ‚Welt‘ und die Vorbereitung auf ein bewusstes Handeln in ihm: Das Erkennen, dass das eigene Verhalten Konsequenzen für die globale Gegenwart und Zukunft hat;
- Prozessbewusstsein: Erkennen, dass Lernen und Persönlichkeitsbildung kontinuierlich erfolgen ohne fixiertes oder finales Ziel, dass neue Wege, die Welt zu sehen, anregend aber auch riskant bzw. herausfordernd sein können.

Deutlich wird hier, dass einige der Leitziele durchaus mit neueren Ansätzen der Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache korrespondieren. Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit der Krisen der Gegenwart scheint es jedoch nicht nur wünschenswert, sondern angebracht, Ziele Globalen Lernens in den Unterricht aufzunehmen.

Die globale Dimension im Kursmodul ‚Deutsch-brasilianische Literaturen und Geschichte‘

Das vorgestellte Kursprogramm enthält eine Dimension Globalen Lernens. Inhaltlich sollen durch das Erarbeiten der Gründe, die einerseits zur Auswanderung deutschsprachiger Menschen aus ihrer Heimat führten, andererseits Brasilien zu (einem) Ziel dieser Menschen machten, globale Wechselbeziehungen aufgezeigt werden, die weit vor den Zeitpunkten liegen, die im Allgemeinen mit dem Einsetzen der Globalisierung verbunden werden. Durch die Thematisierung dieser weiter zurückliegenden Ereignisse und ihrer mitunter nicht auf den ersten Blick erkennbaren Berührungspunkten, soll ein erweitertes Verständnis und eine Wahrnehmung global vernetzter Prozesse auch in heutiger Zeit geschaffen werden. Der Blick auf die im 19. Jahrhundert stattfindenden Migrationsprozesse ermöglicht hier auch die Diskussion zur zeitlichen Verortung der Globalisierung. Während in den allgemeineren gesellschaftlichen Diskursen Globalisierung vorwiegend als sehr rezentes Phänomen wahrgenommen und verortet wird, sollen die Lernenden im Verlauf des Kurses die Gelegenheit erhalten, den Prozess in seiner Historizität zu erkennen, obschon unbestreitbar ist, dass der Globalisierungsprozess sich in den letzten Dekaden deutlich beschleunigt hat.⁸⁴ Auch didaktisch kann der Kurs an Globales Lernen anknüpfen, Globales Lernen beinhaltet nach GROBBAUER/GÜRSES/VATER (2012: 16f) unter anderem die Ausrichtung auf die Partizipation der Lernenden und hier insbesondere ein Ausgehen vom Lebensumfeld und den Interessen aller Beteiligten.

⁸⁴ Nach SEITZ (2002: 79) lassen sich in der Fachliteratur drei verschiedene Einordnungen zum Beginn der Globalisierung identifizieren: Bei der ersten wird der Beginn der Globalisierung gleichzeitig mit der Entwicklungsgeschichte des Menschen verortet, daneben findet sich die Einschätzung dass die Globalisierung mit der Moderne und dem Kapitalismus einsetzte und schließlich jene, die sie als Phänomen der letzten Jahrzehnte verortet.

Innerhalb des Kurses wird eine Auseinandersetzung mit und Reflexion über Wertvorstellungen, Meinungen und Stereotype ermöglicht. Durch eine Vielfalt an Methoden insbesondere in der Auseinandersetzung mit den literarischen Texten wird die Möglichkeit von Perspektivenwechseln eröffnet und gefördert.

6.8 ZUGEHÖRIGKEITSORIENTIERUNG

Wie in Kapitel 2 dargestellt gibt es keine einheitliche Definition von Zugehörigkeit(en). Zugehörigkeiten können einerseits auf „Beziehungen zwischen Menschen und Gegenständen“ (MECHERIL 2003: 118) verweisen oder das Angebot einer emotionalen sozialen Verortung sein, „die durch gemeinsame Wissensvorräte, das Teilen von Erfahrungen oder die Verbundenheit durch Bande von Gegenseitigkeit entsteht und bekräftigt wird, die man nicht explizit zu thematisieren braucht.“ (PFAFF-CZARNECKA 2012: 8). Bereits diese beiden Zitate zeigen eine große Begriffsweite von Zugehörigkeit(en), dies ist jedoch eher Vorteil als Nachteil, Zugehörigkeit(en) sind – so die Begriffsdefinition für diese Arbeit – relationale Verbindungen von Individuen zu Teilgruppen der Gesellschaft. Sie unterliegen Aushandlungsprozessen, können somit anerkannt oder zurückgewiesen werden. Jeder Mensch ist Teil verschiedener Zugehörigkeitskontexte. Diese Kontexte können wählbar sein oder auch nicht, auch können sie von außen zugeschrieben werden. Einige Zugehörigkeitskontexte können einander ausschließen, andere sind unproblematisch in ihrer Relation zueinander. Wichtig erscheint weiter, dass Zugehörigkeiten keine Eigenschaften von Personen sind, sondern sich auf ihre Verbindungen im sozialen Gefüge beziehen.

Der Versuch einer Definition eines zugehörigkeitsorientierten Konzepts für fremd- und zweitsprachliche Unterrichtsarrangements ist bisher noch nicht unternommen worden. NOHL (2014) hat jedoch in kritischer Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Pädagogik das Konzept einer *Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten* entwickelt. Es beschreibt Menschen in ihren „generationellen, geschlechtsspezifischen, regionalen und anderen kollektiven Einbindungen“ (a. a. O.: 137) anstatt als Repräsentant*in einer bestimmten Kultur. Nohl orientiert sich dabei an sozialen Milieus. Ziel seines Konzepts ist es, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen in ihrer vielfältigen sozialen Verwobenheit wahrnehmen und nicht auf eine bestimmte Kultur reduzieren und deshalb diskriminieren. Dieses Ziel kann auch für eine Zugehörigkeitsorientierung im Kontext des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der (internationalen) Germanistik gelten, jedoch gehe ich von einer *Doppelten Zugehörigkeitsorientierung* aus, die sich in eine *subjektbezogene Zugehörigkeitsorientierung* und eine *epistemische Zugehörigkeitsorientierung* unterteilt, wobei einerseits die soziologische Komponente (epistemische Zugehörigkeitsorientierung) stärker betont wird und andererseits idealerweise

die vielfach geforderte Lernendenorientierung (subjektbezogene Zugehörigkeitsorientierung) gestärkt wird.

Zugehörigkeitsorientierung stellt einen Ansatz dar, der im Bereich des kulturreflexiven Lernens anzusiedeln wäre.

6.8.1 Subjektbezogene Zugehörigkeitsorientierung

Die *subjektbezogenene Zugehörigkeitsorientierung* nimmt die Lerner*innen in den Blick. Ein mit ihr verbundenes Ziel ist im Einklang mit Nohls pädagogischen Überlegungen: Lehrkräfte müssen sich bewusst machen, dass ihre Lerner*innen in vielfältigen Zugehörigkeitssettings zu verorten sind und sich bemühen, Kompetenzen und Wissen bezogen auf diese vielfältigen Kontexte zu erwerben, um Lerner*innen nicht aufgrund von Zugehörigkeiten zu diskriminieren. Diese Bewusstmachung ist auch erforderlich, um essenzialisierende oder diskriminierende Beschreibungen einer Zugehörigkeit in Texten erkennen zu können und deren Einsatz im Unterricht entweder zu vermeiden oder ggf. essenzialisierende Zuschreibungen mit den Lerner*innen herauszuarbeiten bzw. vorhandene Diskriminierungen aktiv zu thematisieren.

Die subjektbezogene Zugehörigkeitsorientierung bedeutet für das Lehren und Lernen eine starke Orientierung auf das Individuum und seine vielfachen und vielfältigen Verknüpfungen und Verbindungen zur Welt. Dies gilt gleichermaßen für partizipierende Subjekte des Lehr-Lern-Prozesses, also Lehrkräfte und Lernende, als auch für die Gegenstände des Lehr-Lern-Prozesses, so etwa Figuren in literarischen Texten und Lehrwerken wie auch Sachtexte von und/oder über reale(n) Personen. Die Zugehörigkeitsorientierung wendet sich gegen eine Vereinfachung eines kulturellen Bildes, das sich im Vermitteln zwischen binären Polen erschöpft. Stattdessen sollten Lehrkräfte versuchen, eine Vielfalt an Zugehörigkeitssetting in ihren verwendeten Texten und Lehrwerken zu berücksichtigen – plakativ lässt sich dieser Aspekt der subjektorientierten Zugehörigkeitsorientierung mit *representation matters* fassen. Für einen Sprachkurs kann dies bedeuten, dass ein schwules Pärchen auf der Wohnungssuche begleitet wird oder dass nicht nur Ärzt*innen, Ingenieur*innen und Jurist*innen auf einem Arbeitsblatt zum Arbeitsalltag mit O-Tönen abgebildet sind, sondern auch Kellner*innen und Reinigungskräfte. Für den Bereich der Kulturstudien kann es bedeuten, dass bei der Thematisierung der deutschen Wiedervereinigung neben die weiße westdeutsche und die weiße ostdeutsche Perspektive auch andere Perspektiven treten könnten, so etwa relevante Texte von May Ayim, Emine S. Özdamar und Nhi Le.

Im Idealfall wirkt sich Repräsentation motivierend auf Lerner*innen aus, sie sind, wenn sie möchten, dazu eingeladen, sich bei ihnen vertrauten Personen und Figuren, über ihre Zugehörigkeit repräsentierende Texte etc. zu äußern.

Gleichsam versteht es sich von selbst, dass sie nicht zu Vertreter*innen ihrer Zugehörigkeit(en) gemacht werden sollen und von der Lehrkraft nicht aufgefordert werden, dazu Stellung zu nehmen.

Subjektbezogene Zugehörigkeitsorientierung kann auch bedeuten, dass ein Kurs für eine spezifische Adressatengruppe entworfen sein kann, dies korrespondiert in gewissem Umfang mit der oft geforderten Zielgruppenorientierung. In einem solchen Kontext können neben thematische Kriterien ggf. auch andere spezifische Bedürfnisse einer Gruppe eine Rolle spielen, etwa barrierefreie Räumlichkeiten für ältere Lerner*innen oder ähnliches.

In diesem Sinn könnten etwa Kurse für queere Lernende bzw. mit fokussierter LSBTIAQ+ Thematik als subjektbezogen zugehörigkeitsorientiert gelten (vgl. VÖLKELE 2020a, 2020b; DESOCIO 2020), gleichermaßen wären Elternkurse dazuzählen, wenn sie im Kursgefüge tatsächlich spezifische Bedarfe von Eltern thematisieren. Auch für solche Kurse gilt, dass sie neben der zentral berücksichtigten Zugehörigkeit auch andere Zugehörigkeiten im Verlauf des Kurses einbinden sollten, dies sowohl im Hinblick auf die subjektorientierte Zugehörigkeitsorientierung, als auch im Hinblick auf die noch zu erläuternde epistemische Zugehörigkeitsorientierung. Für den zuvor genannten spezifischen Kurs für LSBTIAQ+ kann das bedeuten, dass neben einer angemessenen Berücksichtigung der verschiedenen Teilgruppen queerer Menschen eben auch andere Zugehörigkeitsrelationen eine Rolle spielen sollten. So wäre etwa etwa an die Arbeit mit Gedichten aus dem Band *Araf – Un::Sichtbar*, herausgegeben von Tamer DÜZYOL zu denken, in dem 15 queere muslimische Autor*innen über Liebe, Trauer und Begehren schreiben. In einer Einheit zur Orientierung in der queeren Gemeinschaft wären neben einschlägigen Buchhandlungen und Cafés und zentralen Organisationen wie dem *Bundesverband trans* e. V.* auch solche wie *queerhandicap e. V.* einzubeziehen. Auf einen Elternkurs bezogen könnte es bedeuten, dass auch Alleinerziehende vorkommen, Regenbogenfamilien oder Eltern mit einem behinderten Kind.

6.8.2 Epistemische Zugehörigkeitsorientierung

Die andere Dimension von Zugehörigkeitsorientierung ist die *epistemische Zugehörigkeitsorientierung*. Sie hat zum Ziel, den Blick der Lerner*innen stärker auf die soziale Verfasstheit unserer Gesellschaften zu lenken: Wie werden Zugehörigkeiten diskursiv verhandelt, inferiorisiert, markiert, herausgehoben? Die Lerner*innen sollen zum Hinterfragen eingeladen werden. Dabei sollen vor allem auch Machtasymmetrien und Positionierungen deutlich werden. Zu fragen ist: Gibt es Zuschreibungen, wie werden diese vorgenommen? Wer schreibt/spricht über wen? Aus welcher Position heraus? Sind die Zuschreibungen für die Betroffenen wirksam oder irrelevant? Dabei können auch Bezüge zwischen verschie-

denen Zugehörigkeiten hergestellt werden: Zu fragen wäre, ob es ähnliche Symbolordnungen auf verschiedene Zugehörigkeiten bezogen gibt, insbesondere wenn es sich um Diskurse über spezifische Zugehörigkeiten handelt, die aus einer hegemonialen Position heraus erfolgen. Aufschlussreich kann ein Vergleich zwischen Binnen- und Außendiskursen zu einzelnen Zugehörigkeiten sein und *ob* und wenn ja, *wie* sie aufeinander bezogen sind (vgl. VÖLKELE 2020a: 174). Auch eine historische Perspektivierung der Diskurse zu einzelnen Zugehörigkeiten kann ein lohnendes Unterfangen sein, so ergeben sich in diachroner Betrachtung mitunter Hinweise auf deutliche Diskursverschiebungen – solche Diskursverschiebungen können inferiorisierend oder hebend ggf. auch neutral auf die Zugehörigkeit wirken. Die Betrachtung von Diskursverschiebungen in Bezug auf Diskriminierungen kann zeigen, dass Diskriminierungen mitunter fortbestehen, obwohl sie sich aus einem anderen Diskursbündel und anderen Wissensordnungen speisen. So wurde beispielsweise der klerikal motivierte Antisemitismus im Verlauf der deutschen Geschichte durch einen völkisch motivierten Antisemitismus abgelöst.

Ein zentraler Aspekt der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung wäre hierbei die Analyse der Positionierung von im Unterricht behandelten Personen, ggf. Autor*innen (vor allem bei Sachtexten und journalistischen Textsorten) und Figuren in literarischen Texten. Eine zugehörigkeitsorientierte Figurenanalyse schließt an die klassische literaturwissenschaftliche Figurenanalyse an, wobei einige Kategorien hinzutreten können und andere wegfallen (vgl. VÖLKELE 2020c). Entscheidend ist, dass ein solches Modell für die Figurenanalyse einen gewissen Grad an Flexibilität bewahrt und nicht schablonenhaft gerät, sonst wäre wenig gewonnen im Versuch, bisher gängige binäre Modelle abzulösen. Auch die Beschreibung des Äußeren von Figuren in literarischen Texten kann Aufschluss über die diskursive Verortung von Zugehörigkeitsmerkmalen geben.

Entscheidend ist, dass die epistemische Zugehörigkeitsorientierung immer im Zusammenhang mit der subjektorientierten gedacht werden sollte. Das Thematisieren von inferiorisierenden oder diskriminierenden Diskurssträngen zu Zugehörigkeiten kann durch Angehörige der jeweiligen Gruppe als belastend erlebt werden.

Von der Lehrkraft ist hier also Fingerspitzengefühl gefordert, dies kann z. B. die Textauswahl betreffen. Wenn ein Text diskriminierende Diskurse enthält, sollten diese grundsätzlich thematisiert werden und zwar in einer Weise, die die Diskriminierung nicht reproduziert, sondern als das aufzeigt, was es ist: eine Diskriminierung. Ein Dechiffrieren von inferiorisierenden Diskursen zu einzelnen Zugehörigkeiten kann damit verbunden werden, wie dem in einem lebensweltlichen Setting (sprachlich) entgegengetreten werden kann, also wie betroffene Lerner*innen sprachlich ermächtigt werden können. Es kann mitunter sinnvoll sein, vor der Lektüre darauf hinzuweisen, dass der

Text diskriminierende Diskurse bzw. Wortgut enthält. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte sich bewusst machen, dass sie nie über alle Zugehörigkeiten ihrer Lerner*innen Bescheid wissen, ein uninformiertes oder gar Diskriminierung reproduzierendes Sprechen über einzelne Zugehörigkeiten gilt es immer zu vermeiden.

Ziel von Unterricht kann es nicht sein, Gleichheit herzustellen, indem Differenzen negiert werden, die subjektbezogene Zugehörigkeitsorientierung kann ggf. einen Raum schaffen, in dem sich Lernende sicher und willkommen fühlen (vgl. hierzu VÖLKELE 2020b in Bezug auf ein Kursformat für LSBTIAQ+ Studierende), die epistemische Zugehörigkeitsorientierung lädt dazu ein, mit Differenzen produktiv umzugehen und insbesondere, sie multiperspektivisch und in ihren Relationen zueinander wahrzunehmen.

Zugehörigkeitsorientierung erkennt Differenzen an und versucht sie nicht zu negieren, sie kann multiple Vernetzungen und Verbindungen sichtbar machen, legt aber auch Gemeinsamkeiten und Differenzen offen und hinterfragt, ob das Differenzempfinden tatsächlich auf der Ebene liegt, der es zugeordnet wird.⁸⁵

Bei Zugehörigkeitsorientierung sollte es folglich nicht um ein Nivelieren von Unterschieden gehen, sondern vielmehr um ein Entdramatisieren derselben (vgl. zum Vorgang des Entdramatisierens in Bezug auf Gender: DECKE-CORNILL 2015: 10).

Ein m. E. entscheidender Vorteil eines zugehörigkeitsorientierten Vorgehens liegt in der größeren Klarheit des Terminus selbst. Denn häufig scheint die Problematik bei der Umsetzung interkultureller, transkultureller, möglicherweise auch kulturreflexiver Ansätze in die Praxis des Unterrichts darin zu liegen, dass das alltagssprachliche Verständnis des Begriffs Kultur zu wirkmächtig ist und zu einer Verengung der Perspektive auf natio-ethno-

⁸⁵ Die Befähigung, zu erkennen, dass möglicherweise andere als die auf erster Ebene wahrgenommenen Zugehörigkeiten ihre Wirksamkeit entfalten, halte ich für eine Grundvoraussetzung in einer Gesellschaft, in der Teilhabe aller ermöglicht werden soll. Eines von vielen Beispielen, wo sich medial und von Seiten der Politik – ob bewusst oder unbewusst – auf ausschließlich eine Zugehörigkeit fokussiert wurde, waren die Debatten, die auf die Silvesterkrawalle 2022/23 in Berlin, insbesondere im Stadtteil Neukölln erfolgten. Die Debatte rekurrierte fast ausschließlich auf eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, und nahm an einigen Stellen sogar völkische Züge an, als die CDU Berlin die Veröffentlichung der Vornamen der Straftäter*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit verlangte. Zu keinem Zeitpunkt spielte dagegen eine Rolle, dass der betreffende Ortsteil derjenige Berlins mit der höchsten Arbeitslosenquote ist, Teilhabe für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dort also oft nur sehr eingeschränkt möglich ist. Im Falle einer ehrlichen Debatte wäre dies aber notwendig gewesen. Dies gesagt, glaube ich, dass die Befähigung, zu erkennen, wann ein Diskurs hegemonial durchgesetzt wird und andere marginalisiert werden, eine zentrale Aufgabe sprachlicher Fächer insgesamt ist.

kulturelle Zugehörigkeiten führt. Zugehörigkeitsorientierung ist dagegen durchsichtiger auf die vielfältigen relationalen Verbindungen von Individuen in der Gesellschaft. Dennoch müsste der Ansatz in der Lehrkräftebildung mit den entsprechenden Theorietexten verdichtet werden. Entsprechendes wurde von Almut HILLE und Simone SCHIEDERMAIR (2018) in einem Seminar zum Diskurs ‚Flucht und Migration‘ erprobt.

Zugehörigkeitsorientierung im Kursmodul ‚Deutsch-brasilianische Literaturen und geteilte Geschichte‘

Im Grunde war – noch ohne den Begriff – die Zugehörigkeitsorientierung das Initial der Überlegungen, deutsch-brasilianische Literaturen und die geteilte Geschichte Brasiliens und des deutschsprachigen Europas in einem Kurs in der brasilianischen Germanistik zu behandeln. Diese erste Konzeption stand noch unter dem Namen ‚Landeskunde der Nähe‘, wobei sich Nähe eben nicht (nur) auf die geografisch geringe Distanz zwischen den Zentren deutschsprachiger Einwanderung in Brasilien und den Kursorten bezog, sondern vielmehr die Studierenden als Subjekte meinte, die als Deutschlerner*innen⁸⁶ über das Erlernen der Sprache eine gewählte Zugehörigkeit aufgebaut haben. Die gewählte Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Deutschsprecher*innen könnte ein Grund sein, so vermutete ich, dass sie den Gegenstand für sich persönlich als relevant einordnen würden. Dies nimmt Bezug auf Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung, die anhand von Sprach(lern)biografien aufzeigen konnten, dass das Erlernen einer Fremdsprache mitunter starke Wirkung auf die Persönlichkeit von Menschen hat. So leitet Adelheid HU (2003) ihren Artikel *Mebrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz* mit einem Interviewausschnitt eines bilingualen portugiesisch- und deutschsprachigen Jugendlichen ein, der für sich beobachtet, dass sich seine Persönlichkeit verschieden akzentuiert, je nachdem, ob er Deutsch oder brasilianisches Portugiesisch spricht. Solcherlei Zeugnisse, die die Bedeutung mehrerer Sprachen für die Persönlichkeit von Individuen beschreiben, finden sich zahlreich in der Literatur, oft vor dem Hintergrund von Migrationsbewegungen in denen Familien- und Umgebungssprachen auf das Selbst wirken (so z. B. Eva Hoffmans Roman *Lost in Translation*; Melinda Nadj Abonjis Roman *Tauben fliegen auf; Außer sich* von Sasha M. Salzmann oder auch im Sachbuch *Die Macht der Mebrsprachigkeit* von Olga Grjasnowa). Deutlicher auf die Bedeutung von Fremdsprachen für die Persönlichkeit bezogen ist das autobiografische Buch *The Multilingual Self: An Inquiry Into Language Learning* von Natasha Lvovich. Mit dem Erlernen einer Fremdsprache kann auch eine Zugehörigkeit erworben werden, wie Nacira BOUREGA (2017) heraus-

⁸⁶ Was zum Zeitpunkt der Planung nicht bekannt war, ist das auch eine gewisse Anzahl an Brasilianer*innen deutscher Abstammung am Kurs teilnehmen würden

stellt: „Algerier lernen Französisch nicht nur, weil es ihnen im Beruf oder im Handel nützt, sondern auch, weil sie damit ein bestimmtes Zugehörigkeitsgefühl zu Ideen und Werten erhalten. Sie gehören indirekt zu dieser Sprache und zu ihrer Kultur.“

Das Erlernen einer neuen Sprache ermöglicht also die Mitgliedschaft in einer weiteren sozialen Gruppe (vgl. JESSNER 2003: 27); darüber hinaus bietet es auch Zugänge zu Werten und Diskursen, die von Sprecher*innen dieser Sprache genutzt werden oder, wie George H. MEAD es deutlich enger formuliert:

Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. Er kann die Literatur nicht lesen, nicht mit den Mitgliedern dieser Gemeinschaft sprechen, ohne ihre spezifische Haltung einzunehmen. In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen. (MEAD 1968: 330–331)

Die hier von MEAD vorgetragene Vorstellung klingt, so formuliert, nach Ansätzen des Fremdverstehens im Interkulturellen Lernen, kann aber auch auf Deutungsmuster bezogen werden, wenn beachtet wird, dass nach MEAD die Aushandlung des Ichs immer in Interaktion mit anderen geschieht, deren Haltungen in das eigene Verhalten integriert werden (vgl. MEAD 1968: 108). Wie HU (2003: 2) formuliert, besteht die Möglichkeit „durch das Erwerben und Lernen einer neuen Sprache, bislang nicht in Frage gestellte Sichtweisen aufzubrechen und damit neue Dimensionen für das eigene Selbst hinzuzugewinnen.“ Stärker auf Zugehörigkeiten orientiert müsste MEADS Aussage im obigen Zitat etwas angepasst und die angesprochene Perspektivenübernahme auf Gemeinschaften der Sprache bezogen werden statt auf eine einzige Gemeinschaft. Wenn sowohl Sprache als auch Kultur oder auch Haltung in einer Netzwerkstruktur gedacht werden, erschließt sich der Gedankengang, denn tatsächlich kann der Blick auf die Sprache hilfreich sein, um auch Kultur in ihrer diskursiven Verfasstheit zu verstehen.

Der Zugang der subjektbezogenen Zugehörigkeitsorientierung über die (erworbene) Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Deutschsprachigen (in Brasilien) liegt beim vorgestellten Kursmodell jedoch nur auf der 1. Ebene. Im Sinne der zuvor ausgeführten doppelten Zugehörigkeitsorientierung, bei der Zugehörigkeiten auch epistemisch eine Rolle spielen, sind weitere der im Kurs thematisierten Zugehörigkeiten auch als subjektbezogen anzunehmen, dies betrifft insbesondere die Kategorien Gender und Race, jedoch ggf. auch weitere.

Überlegungen der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung kamen an verschiedenen Stellen für die konkrete Materialauswahl und Unterrichtsgestaltung zum Tragen: So wurden in der Sequenz, in der die Studierenden in Gruppen

verschiedene geschichtliche Aspekte der Einwanderung erarbeiteten und anschließend den Kommiliton*innen mithilfe einer Wandzeitung präsentierten, diverse Textensembles zur Verfügung gestellt. Diese diversen Textensembles beinhalteten Texte, die verschiedenen Textsorten angehörten (journalistische, populärwissenschaftliche, wissenschaftliche Textsorten), teilweise auf Deutsch und teilweise auf Portugiesisch verfasst waren und von deutschen, (deutsch-)brasilianischen und österreichischen Autor*innen geschrieben wurden. Durch die Aufgabenstellung waren die Studierenden dazu aufgerufen, Inhalte auszuwählen, die ihnen selbst bedeutsam erschienen.

Besonderes Augenmerk wurde auf die Figurenanalyse gelegt, dies geschah beim ersten behandelten Text explizit mittels eines Arbeitsblatts, bei den anderen Texten wurde es durch Fragestellungen in den Arbeitsaufträgen oder im Plenumsgespräch modelliert, hierbei auch immer im Hinblick auf Machtassymetrien. Zentral war die Aufgabe zu Textauszügen von Therese Stutzers *Vor fünfzig Jahren*, bei der die Studierenden versuchen sollten, aus der Position der Figur Elise heraus einen Brief an deren Onkel in Deutschland zu verfassen. Hierzu mussten die Studierenden sich intensiv mit der Figur und ihrer Positionierung auseinandersetzen, was neben der besprochenen epistemischen Zugehörigkeitsorientierung in Richtung von Claire Kramschs *Symbolische Kompetenz* weist. Generell weisen die ausgewählten Texte diverse Zugehörigkeitsdimensionen auf: Gender, Race, Klasse/Schicht, Status (Einwanderung vs. Flucht), Bildungsstand, Generation, Religion (und im Fall der jüdischen Zugehörigkeit eingewanderter Deutschsprachiger neben einer religiösen Zugehörigkeit auch die zugeschriebene Zugehörigkeit durch die Rassifizierung im Nationalsozialismus). Darüber hinaus wird mit dem Blumenauer Oktoberfest ein ‚deutsches‘ Kulturerbe in Brasilien thematisiert, das praktisch allen Brasilianer*innen bekannt ist und auf die Konstituierung einer symbolischen Zugehörigkeit verweist. Es entstand aus einer Adaption heraus, mit der die Verbindung zu Deutschland auf eine symbolische Ebene gehoben wurde.

Im Gedicht Georg Knolls *Tento-Brasilianer* wird neben einem zentralen Empfinden von Widersprüchlichkeit im Zugehörigkeitssetting auch die Zugehörigkeit zur Religion und die Zurückweisung des eigenen Zugehörigkeitsempfindens thematisiert. In Rotermunds *Die beiden Nachbarn* ist der monolinguale Habitus einer der Hauptfiguren zentral, die deutsche Sprache wird zum zentralen Zugehörigkeitsmarker, den es unbedingt zu schützen gilt. Verbunden ist die Sprache außerdem mit der Zugehörigkeit zur lutherischen Konfession und der Befürchtung, die Gemeinschaft könnte sich auflösen, wenn die Sprache aufgegeben wird.

Bei *Deutschbrasilianisch*, einem weiteren Gedicht von Georg Knoll, geht es um den entspannten Umgang mit Zweisprachigkeit, die hier auch Zugehörigkeitsstiftend wirkt, sowohl für die Figuren als auch für die Studierenden, die

als bilinguale Sprecher*innen des Deutschen und des brasilianischen Portugiesischen zum kleinen Personenkreis gehören, die das Gedicht problemlos rezipieren können. In Lya Lufts *A asa esquerda do anjo* [Der linke Flügel des Engels] ist die Protagonistin vordergründig zerrissen, weil sie die Tochter eines Deutschen mit einer Nordbrasilianerin ist und „nicht passt“. Im gewählten Textausschnitt wird deutlich, dass die Protagonistin vor allem aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur oberen Schicht sozial isoliert ist. In *Bazar Paraná* [dt. Das Kreuz des Südens] von Luis Krausz wird Zugehörigkeit über Dinge vermittelt. Im gewählten Auszug wird über einen Gegenstand (Nicht-)Zugehörigkeit erzeugt, bzw. Eine Abgrenzung von jüdischen Zugehörigkeiten erzeugt (Glauben vs. Rassifizierung im NS). In *O guarda-roupa alemão* [Der deutsche Kleiderschrank] von Lausimar Laus werden sehr verschiedene Zugehörigkeitssettings deutlich. Die gewählten Auszüge betreffen die Figur Bube. An ihr werden die Brutalität des Sprachverbots und der Rassenwahn der Urgroßmutter deutlich. Darüber hinaus kommen die Studierenden über die kleine Ausstellung am Ende des Kursmoduls mit symbolischen Zugehörigkeit(en) in Berührung, da hier die Geschichte der Kirchweihfeiern und des Münchner und Blumenauer Oktoberfests vorgestellt wird.

6.9 DAS KURSMODUL ‚DEUTSCH-BRASILIANISCHE LITERATUREN UND GETEILTE GESCHICHTE‘

Im Folgenden soll das konkrete Kursmodul beschrieben werden, was in der Praxis erprobt und umgesetzt wurde. Das Kursmodul wurde im Rahmen einer *atividade acadêmico-científica-cultural* (AACC) angeboten. Da solche Ergänzungsveranstaltungen ein Stundendeputat von zehn Unterrichtseinheiten nicht überschreiten sollen, um klar von regulären Kursen abgrenzbar zu sein, bot es sich an, das Kursmodul für drei Unterrichtstage à drei Unterrichtseinheiten zu entwickeln und die zehnte Unterrichtseinheit für das Selbststudium (Hausaufgaben) vorzusehen, die normalerweise auch nicht für AACC-Veranstaltungen vorgesehen sind. Tatsächlich zur Verfügung standen dann jeweils zwei Zeitstunden pro Teilmodul. Unter 6.9.1 wird das Kursmodul in Tabellenform aufgezeigt. Darauf folgt unter 6.9.2 eine detaillierte Beschreibung des Unterrichtsverlaufs mit Anmerkungen zu den zugrundeliegenden Überlegungen, ergänzt um Kommentare zum Gelingen oder Besonderheiten des Unterrichtsprozesses, die sich aus den angefertigten nachbereitenden Feldnotizen ergeben. Das Kursmodul konnte an zwei Universitäten in der geplanten Form durchgeführt werden, an Universität 3 war schlussendlich leider nur eine verkürzte Workshop-Variante möglich, sie wird unter 6.9.3 dargestellt.

6.9.1 Das Kursmodul – Darstellung in tabellarischer Form

Kurstag 1

Kurstag	Inhalt	Dauer	Sozialform	Materialien	(Teil-)Ziele
Vor dem Beginn	Information über Forschungsprojekt	20 min	Frontal und Plenum	Einverständniserklärung (Anhang)	
	Ereignisse der „deutscher“ und brasilianischen Geschichte zuordnen	10 min	Gesamtgruppe	Laminierte Bilder/Texte und Jahreszahlen (Leopoldina (1822) Flugblatt - Der deutsche Hunger (1847) Jubelnde Revolutionäre Berlin (1848) Kriegserklärung Paraguays (1860er) Lei Aurea (1888) Frau verbrennt Bündel an Geld (1920) Grabstein mit geändertem Namen (1930er) Schiffskarte Lisabon-Rio (1940) (siehe Übersicht Anhang)	Einsinnung in die Thematik, Wärme-Up, Austausch über Geschichtswissen Abfolgen als isoliert wahrgenommener Ereignisse in Beziehung setzen
Kurstag 1	Tiefere Auseinandersetzung mit einzelnen Themenkomplexen der geteilten Geschichte des deutschsprachigen Länder Europas und Brasiliens Ausgestaltung von Wandzeitungen	30 min	Kleingruppen arbeitstelliges Lesen der Texte innerhalb der Kleingruppe	Gruppe I Revolution und Hunger (erste Migrationsphase bis 1848) Texte und Bilder (siehe Übersicht Anhang) Gruppe II Gesellschaft der Deutsch-Brasilianer*innen, Gesellschaftliche Umwälzungen in Brasilien Texte und Bilder (siehe Übersicht Anhang) Gruppe III Zwischenkriegszeit in Europa, Estado Novo in Brasilien Texte und Bilder (siehe Übersicht Anhang)	- Geschichtliche Ereignisse die zur Ein-/Auswanderung führten detaillierter kennenlernen und dem Plenum vorstellen. - Eigene Schwerpunkte setzen - Globale Zusammenhänge erkennen

Kurstag 1

Kurstag	Inhalt	Dauer	Sozialform	Materialien	(Teil-)Ziele
Kurstag 1	Vorstellung der Wandzeitungen im Plenum	20 min	Vorträge durch die Gruppen im Plenum	Wandzeitungen	Wissensaustausch unter den Studierenden In kompakter Weise die wichtigsten Informationen darlegen
	Reflexionsgespräch im Plenum		Plenum		Sich über Neues und Bekanntes zur geteilten Geschichte austauschen
Kurstag 1	Deutsch-brasilianische Lyrik kennenlernen	10 min	Frontal	Arbeitsblatt „Über Lyrik sprechen“	Erste Auseinandersetzung mit literarischen Texten der deutsch-brasilianischen Literaturen mit einigen ihrer Themen in Verbindung mit der Betrachtung ihrer Ästhetik und ggf. Formalen Aspekten.
	Lk erklärt AB „Über Lyrik sprechen“, Austeilen von Gedichten				
	L. setzen sich in PA mit Gedichten auseinander, ordnen etc, versuchen erste kleine Interpretationen, Lk hilft (20 Min)	20 min	Partnerarbeit	Gedichte auf A3-Papier, laminiert Rudolf Damm – <i>Mein Vaterhaus</i> Victor Schleif – <i>Alle sind Neue Heimat</i> Victor Schleif – <i>Das Grab im Urwald</i> Georg Knoll – <i>Einwanderung</i> Elly Herkenhoff – <i>Deutschensätze</i> <i>Einwanderung</i> Elly Herkenhoff – <i>Graf an die Heimat</i> Helmut Culmann – <i>Deutsche Siedlung</i> Juana Schmalenberg-Bezner – <i>Deutschland-Brasilien</i> (Quellenangaben im Anhang)	Ad-hoc-Interpretationen auf Deutsch
Vorstellung der einzelnen Gedichte, A3-Kopien (30 min)	30 min	Plenum			
	Hausaufgabe (Austeilen und Arbeitsauftrag)	5 min	Gesamigruppe	Auszug aus Rotermund <i>Die beiden Nachbarn</i>	

Kurstag 2

Kurstag	Inhalt	Dauer	Sozialform	Materialien	(Teil-)Ziele
Kurstag 2	Sprache – Verhandlungen von Sprache in der Brasilianischen Literatur deutscher Prägung	15 min	Plenum Universität 2 (Kleingruppen, dann Plenum)	Auszug aus Rotermund <i>Die beiden Nautilus</i> (Edition 2012, S.)	Die Rollen von Sprache(n) einschätzen können. Politische, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte einbeziehen. Aktualität der Frage Auf heute widerspiegelt, wie sind die Diskurse? (Diskursfähigkeit)
	Sprache - Code Switching Deutschbrasilianisch	10min		Gedicht Deutschbrasilianisch (siehe Kapitel 4.1.4)	Interpretation, was passiert hier? Austausch über Zweitsprachigkeit.
	Besonderheiten des brasilianischen Deutschen, welche Wörter sind ins Auge gefällig? Kenntnis von deutschen Wörtern im Portugiesischen	15 min	Plenum	Bisher gelesene Textauszüge und Gedichte, eigene Beobachtungen.	Aufmerksam machen auf Integrationsprinzipien in Sprachen. Reflexion über Gründe für Entlehnungen
Puzzle, gemeinsame Interpretation	15 min	Gesamtgruppe	Gedicht <i>Tudo-Brasilianer</i> von Georg Knoll, zerlegt in Verse auf laminiertem Papier (A3) (Quellenangabe im Anhang)	Strukturierung eines Gedichts nachvollziehen, Zugehörigkeiten des lyrischen Subjekts benennen Einsparung für Thematik Deutsch-brasilianische Zugehörigkeit	

Kurstag 2

Kurstag	Inhalt	Dauer	Sozialform	Materialien	(Teil-)Ziele
Kurstag 2	<i>Marris Lais</i> von Therese Stutzer Konfigurationen von Zugehörigkeit			Auszüge aus <i>Marris Lais</i>	- Zuschreibungen erschlüsseln, Im Text markierte Gegensätze erkennen und bewerten Verfahren der Figurencharakterisierung durchführen
	Gemeinsames Lesen des ersten Textauszugs	15 min	Einzelarbeit/Plenum	Arbeitsblatt Figurenkonstellation (siehe Anhang)	
	Lesen der weiteren Auszüge in Gruppenarbeit (geteiltes Lesen),	20 min	Gruppenarbeit	Weitere Auszüge für Gruppenarbeit	Zugehörigkeitsdimensionen (deutsch, deutsch-brasilianisch) Konstruktionscharakter von Nation
	Besprechung und Zusammentragen der Charakterisierung	15 min	Gruppen dynamisch im Raum		
	Abhängigkeiten/Individualität/Macht <i>Vor fünfzig Jahren</i> (Stutzer) Gemeinsames Lesen Ertellung der Hausaufgabe	15 min	Einzeln, Besprechung im Plenum	Auszüge und Zusammenfassung von <i>Vor fünfzig Jahren</i> (siehe Übersicht Anhang)	Emotionale Involviertheit (HA) Aspekte von Macht (Symbolische Kompetenz)

Kurstag 3

Kurstag	Inhalt	Dauer	Sozialform	Materialien	(Teil-)Ziele
Kurstag 3	Besprechung der Hausaufgabe Emotionale Involviertheit	20 min	Plenum	Auszüge und Zusammenfassung von <i>Vor flüchtig, lahm</i> , selbst erstellte Briefe	Über Macht (Insigkeit) sprechen, Strategien besprechen, welche Möglichkeiten hat die Figur?
	Die Nachfahren – Deutsch-Brasilianer*innen in zeitgenössischen Texten	15 min	Gruppe	Auszüge mit Kurzinhaltsangaben <i>A asa esquadra do anjo</i> (Lya Luft) <i>O guarda-nipa almeida</i> (Luzimara Laus) <i>Begegnung Paramá</i> (Luis S. Krausz)	Besprechen von: Zugehörigkeiten, Ausgrenzungserfahrungen Individualität von Zugehörigkeitserleben.
	Lesen von Auszügen Austausch über Inhalte, dynamisch im Raum	15 min	Gruppenwechsel dynamisch im Raum	(siehe Übersicht im Anhang)	Die symbolischen Repräsentation der Auszüge in Bezug auf Zugehörigkeit herausarbeiten.
Kurstag 3	Repräsentationen Deutschlands heute in Brasilien	10 min	Plenum		-Sich über heutige Verflechtungen der Länder unterhalten, überlegen ob es deutsch-brasilianisches Erbe gibt, das brasilianisches Allgemeingut ist.
	„Spaziergang“ Oktoberfest	30 min		Vier Informationstexte zu - Oktoberfest Blumenau - Oktoberfest München - Kirchweihfesten in D. - Symbolische Erbnzeit (siehe Übersicht im Anhang)	Adaptionsverfahren erkennen, Zugehörigkeitsverortungen verstehen, Das Konzept der symbolischen Ethnizität kennenlernen. Etwas zur Gründung der Oktoberfeste erfahren.
	Abschluss, Ausfüllen des Fragebogens	30 min		Dazu Bilder und Werbebilder der Feste. Fragebogen (siehe Anhang)	

6.9.2 Beschreibung des Kursmoduls

Zu Beginn des Kursmoduls wurden die Teilnehmer*innen zunächst noch einmal darüber aufgeklärt, dass der Unterricht im Rahmen eines Dissertationsprojekts erfolgt. Zwar war eine erste Information darüber bereits durch die Aushänge erfolgt, die auf die *atividade acadêmico-científica-cultural* aufmerksam machten, jedoch sollte hier der Raum gegeben werden, eventuelle Unsicherheiten zu klären und aufzuzeigen, dass keine Nachteile für die Teilnehmer*innen entstehen, sollten sie beispielsweise mit Film- und Tonaufnahmen nicht einverstanden sein. Danach wurde der Einverständnisbogen verteilt.

Darüber hinaus wurde in dieser ersten Sequenz erklärt, dass das Kursmodul zwar auf Deutsch als Unterrichtssprache erfolgen wird, dass jedoch die portugiesische Sprache zu keinem Zeitpunkt ausgeschlossen ist, hierzu sprach ich auch selbst kurz auf Portugiesisch und legte dar, dass ich in dieser Sprache Fehler mache und einen Akzent habe und deshalb umgekehrt auch nicht erwarte, dass die Teilnehmer*innen fehlerfreie germanistische Fachsprache auf Deutsch verwenden, sondern sie vielmehr dazu einlade, sich ‚entspannt‘ darin zu üben.

Die erste inhaltliche Sequenz diente zur Einstimmung in die Thematik und zum Überprüfen von historischen Vorkenntnissen wie auch den Austausch darüber. Die auf DIN A4 gedruckten Jahreszahlen und Bilder wurden vermischt auf den Boden gelegt und die Teilnehmer*innen aufgefordert, sich zu erheben und gemeinsam die Daten den Bildern zuzuordnen. Dies führte sogleich zu einer aufgelockerten, dynamischen Stimmung. Es zeigte sich, dass die Teilnehmer*innen kaum Schwierigkeiten hatten, das Bild von Kaiserin Leopoldina den 1820er Jahren zuzuordnen, teilweise wurde ihre österreichische Herkunft erwähnt und sogar benannt, dass sie Wissenschaftler aus dem deutschsprachigen Raum ‚mitbrachte‘. Etwas mehr Schwierigkeiten bereitete

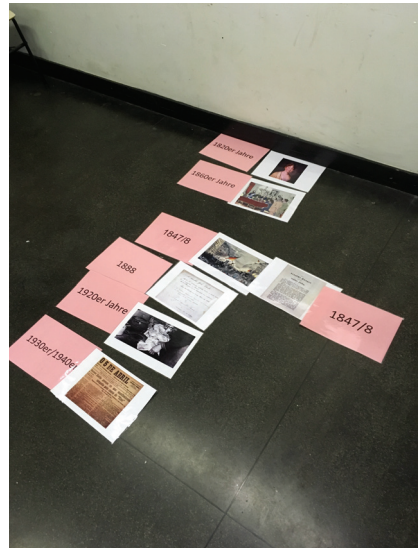


Abb. 4: Fotografie aus dem Kursraum. Zuordnungspuzzle von Bildern und Jahreszahlen

die Zuordnung des Flugblatts *Deutscher Hunger*, das vor der 1848er Revolution in Umlauf gebracht wurde, wohingegen das Bildnis der 1848er-Revolution selbst schnell erkannt und zugeordnet wurde. Am meisten Schwierigkeiten bereitete tat-

sächlich die Zuordnung der Zeichnung zum Vertrag der Triple-Allianz, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass die lateinamerikanischen Kriege des 19. Jahrhunderts kaum ins kollektive Gedächtnis Eingang gefunden haben, aber auch an der Spezifik der Zeichnung liegen kann, die eben nur einen bestimmten Moment dieser Kriegszeiten erfasst. Ganz im Gegensatz dazu wurde das Dekret der Prinzessin Isabel, die sogenannte *Lei Áurea*, die zur Abschaffung der Sklaverei führte, zügig erkannt und zugeordnet, auch zeigte sich, dass die Teilnehmer*innen hier offenbar über mehr Wissen verfügten, da es durch entsprechende Äußerungen auch in Bezug zur Einwanderung gesetzt wurde. Wiederrum schwierig war die Zuordnung des Bildes, das für die Hyperinflation in Deutschland in der Zwischenkriegszeit steht – möglicherweise war dieses Bild nicht ideal gewählt, denn die Teilnehmer*innen waren durchaus (wie gewünscht) amüsiert über die fröhliche Frau im Geldscheinkleid, konnten jedoch nicht ohne Weiteres die Geldentwertung damit in Zusammenhang bringen, sondern dachten eher an Silvester oder Karneval. Die Zuordnung des Bildes mit einem Grabstein, bei dem der Name ‚brasilianisiert‘ worden war, zur Zeit des Estado Novo stellte dagegen kein Problem dar, hier zeigte sich auch, dass viele Teilnehmer*innen zumindest grundsätzlich über die Schwierigkeiten der Immigrantengruppen in dieser Zeit im Bilde waren, wenngleich die Epoche bis heute kaum aufgearbeitet ist, was auch damit zusammenhängt, dass durch die Militärdiktatur ein weiteres autoritäres Regime folgte, das im Gedächtnis stärker verankert ist.

Darauf folgend wurde in Gruppenarbeit zu einzelnen Themenkomplexen vertieft gearbeitet. Hierzu wurden den Teilnehmer*innen jeweils diverse Textensembles zu den von ihnen bearbeiteten Gegenständen zur Verfügung gestellt. ‚Divers‘ bezieht sich auf mehrere Ebenen der Textensembles, so bestanden diese aus Texten in deutscher wie in portugiesischer Sprache, stammten von deutschen, deutsch-brasilianischen, brasilianischen, teilweise österreichischen Autor*innen und gehörten zu vielfältigen Textsorten: so Blogtexte, wissenschaftliche Texte, journalistische Texte und darüber hinaus Fotografien und Abbildungen wie etwa von Visa, Covern und (politischen) Werbemitteln. Die zur Verfügung stehende Zeit war eng bemessen, weshalb den Teilnehmer*innen bei Erteilung des Arbeitsauftrages gesagt wurde, dass sie arbeitsteilig mit der Lektüre verfahren sollten und bei den von ihnen zu erstellenden Wandzeitungen eigene Schwerpunkte setzen sollten. Die arbeitsteilige Lektüre sorgte im Gruppenegefüge dafür, dass die Gruppen für ein gutes Ergebnis auf die gleichberechtigte und gleichwertige Mitarbeit von allen Gruppenmitgliedern angewiesen waren. Um die durchaus umfangreiche Lektüre zu bewältigen, war eine angemessene Gruppengröße von mindestens vier Personen notwendig. Da an der Universität 2 die Gesamtteilnehmerzahl weniger umfangreich war, wurden dort nur zwei Gruppen gebildet und der dritte Themenkomplex durch einen lehrkraftseitigen Kurzvortrag ergänzt.

Von der Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu setzen, wurde verschiedentlich Gebrauch gemacht, so widmete beispielsweise eine der Gruppen, die zum Themenkomplex *Gesellschaft der Deutsch-Brasilianer*innen, Gesellschaftliche Umwälzungen in Brasilien* arbeitete, einem im Text *Die Brummer* erwähnten Schwarzen plattdeutsch sprechenden Soldaten besonderes Augenmerk in ihrem Vortrag, während die an der anderen Universität dieses Thema bearbeitende Gruppe darauf nicht einging und besonders auf die religiös-konfessionellen Besonderheiten der Deutsch-Brasilianer*innen referierte.

Der letzte Teil des ersten Tages des Kursmoduls diente dem ersten Kennenlernen literarischer Texte der deutsch-brasilianischen Literaturen, genauer verschiedener Gedichte der brasilianischen Literatur deutscher Prägung aus dem Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Gerade weil insgesamt gesehen im Kursmodul vor allem Prosatexte im Vordergrund standen, wurden lyrische Texte als Einstieg in die Beschäftigung mit literarischen Texten gewählt, da Poesie die Gemachtheit des Textes und seine ästhetischen und formalen Dimensionen gerade auch für zweit- und fremdsprachliche Sprecher*innen noch deutlicher hervortreten lässt bzw. diese darin leichter zu fassen ist. Somit kann ggf. auch bei den später zu rezipierenden Prosatexten der Blick

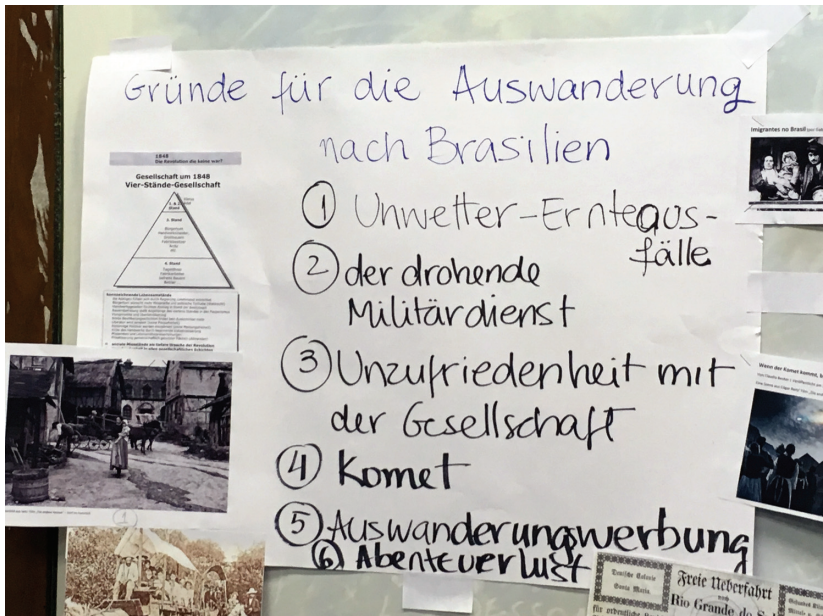


Abb. 5: Durch Studierende erstellte Wandzeitung „Gründe für die Auswanderung nach Brasilien“

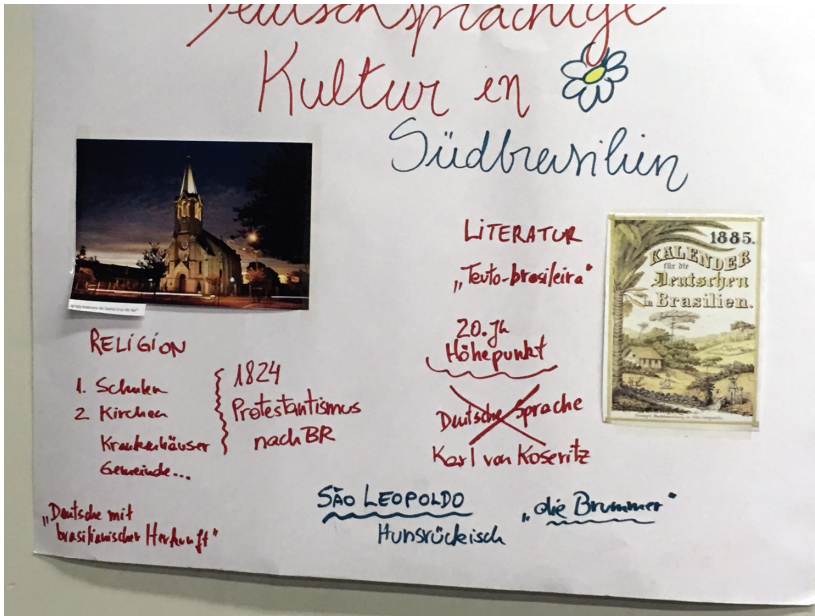


Abb. 6: Durch Studierende erstellte Wandzeitung „Deutschsprachige Kultur in Südbrasilien“

vermehrt auf die Literarizität gelenkt werden. Zugleich verhandeln Gedichte ihre Themen meist mit einer hohen Dichte bei relativer Kürze. Zunächst wurde den Teilnehmer*innen das Arbeitsblatt *Über Lyrik sprechen* vorgestellt. Dieses Arbeitsblatt sollte den Teilnehmer*innen als Hilfestellung Redemittel der germanistischen fachsprachlichen Kommunikation zur Verfügung stellen. Dabei wurde versucht, sich vor allem auf solche Redemittel zu beschränken, die für die Fachkommunikation unbedingt notwendig sind und eine zu lange Liste zu vermeiden, da Redemittel und sprachliche Routinen vor allem dazu dienen sollen, „eine angemessene alltagssprachliche und/oder bildungssprachliche mündliche Kompetenz aufzubauen.“ (AGUADO 2021: 262). Aus diesem Grund wurde auf eine zunächst geplante größere Übersicht von rhetorischen Stilfiguren verzichtet und stattdessen einige häufige Stilfiguren wie Alliteration, Klimax oder Pleonasmus auf dem Arbeitsblatt notiert mit dem Hinweis, dass ggf. weitere gemeinsam erarbeitet werden könnten, sollten die Teilnehmer*innen sie in den von ihnen bearbeiteten Gedichten entdecken. Dies geschah auch vor dem Hintergrund, dass dieses Fachvokabular sowohl im Deutschen als auch im Portugiesischen in der Regel dem Lateinischen oder Altgriechischen entlehnt ist und mehr oder weniger übereinstimmt. Somit wurde sich auf dem Arbeitsblatt vor allem auf einen Bereich der Lyrikanalyse beschränkt, der im Deutschen einer eigenen Ter-

minologie folgt, den Reimschemata. Dazu wurden einige Sätze und Phrasen als Redemittel angeboten, die bei der Vorstellung der Gedichte angewendet werden konnten.

Nach dieser formalen Einführung erhielten die Teilnehmer*innen jeweils zu zweit ein (mit schwierigem Vokabular annotiertes) Gedicht auf einem laminierten A3-Papier. Die Gedichte weisen alle in unterschiedlicher Weise Verhandlungen von Zugehörigkeit(en), insbesondere natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten, auf. Die Teilnehmer*innen können anhand der Gedichte verschiedene Grade der Integration und Zugehörigkeit zu Brasilien, wie auch der – teilweise pathetisch überhöhten – Anhänglichkeit an Deutschland und/oder zum Deutschtum nachvollziehen. Dabei gehen die Setzungen von einem klaren Dualismus wie in Victor Schleiffs *Alte und Neue Heimat*, bei dem bereits im Titel diese Setzung vorgenommen und zunächst in getrennten Strophen Deutschland und Brasilien einander gegenübergestellt werden, um schließlich in der letzten Strophe miteinander verbunden zu werden, wobei dies über Bilder von protestantischem Arbeitsethos erfolgt, mit dem sich die Deutschen aus „Wildnis“ ein „Paradies“ geschaffen haben. Ebenfalls von Dualität geprägt ist *Deutschland-Brasilien* von Juanita Schmalenberg Bezner, wobei hier eher von einer Transzendenz gesprochen werden kann, das lyrische Subjekt findet sich in seinen Träumen in die Kindheit auf dem Land in Deutschland zurückversetzt, die Tage gehören der „sonnengekrönte[n] Heimat Brasil“, die Dualität löst sich in Einheit auf. Eine andere Form der Dualität findet sich in Victor Schleiffs *Das Grab im Urwald*, in dem ein glückloser Einwanderer durch das lyrische Subjekt angesprochen wird und seine überzogenen Erwartungen mit der Wirklichkeit konfrontiert werden: „Belogen hat dich nur der eigne Traum“, es ist Zeugnis der Unmöglichkeit, ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln.

Andere Gedichte des mit den Teilnehmer*innen bearbeiteten Konvoluts handeln eher von der Anhänglichkeit und Sehnsucht nach dem Herkunftsland, so Georg Knolls *Erinnerung*, in dem das lyrische Subjekt nach dem Gesang des Sabiás, der als Glockenvogel bezeichnet wird, plötzlich in Gedanken in die Kindheit mit dem elterlichen Garten und dem Geläute der Kirchturmglocke versetzt wird. In Helmut Culmanns *Deutsche Siedlung* und Rudolf Dammes *Mein Vaterhaus* ist die brasilianische Heimat stark akzentuiert, denn Culmanns deutsche Siedlung liegt „hinter Palmen“ und „Laranjen goldgeschwellte[r] Bürde“, die Verbindung zu Deutschland erfolgt über „Heimatlieder“, die das Deutsche der Siedlung ausmachen. Noch deutlicher in den Hintergrund tritt diese Verbindung zu Deutschland bei Rudolf Damm, hier sind es nur zwei Verse des fünfstrophigen Gedichts, die dies anklingen lassen („Hier fand des Norden blonder Sohn / Ein neues Heim auf grüner Flur“), das Vaterhaus ist eingebettet in die brasilianische Heimat und bietet Geborgenheit („Hier kennt das Herz nicht Sorg’ und Qual“). Vollständig ‚eingewurzelt‘ erscheint *Gruß an die Heimat* von Elly Herkenhoff, das

auch mit einem Erscheinungsdatum von 1951 das jüngste der Gedichte ist. Das lyrische Subjekt preist die Schönheiten der Natur und der Zivilisation Brasiliens, mit denen es vollkommen eins ist. Von der gleichen Poetin ist auch das Gedicht *Deutschbrussische Einwanderung in Brasilien* aus den 1930er Jahren Teil des Konvoluts, es thematisiert die anderen Umstände der Einwanderung der Deutschsprachigen aus der Sowjetunion, die im Zuge der sogenannten Entkulakisierung oder auch bereits davor durch die antideutsche Stimmung im zaristischen Russland und der UdSSR im Nachgang des Ersten Weltkrieges ihre Heimat verließen oder sich dazu gezwungen sahen. Das Gedicht ist ein Appell für die Ermöglichung von Zugehörigkeit.

Die Teilnehmer*innen waren dazu aufgerufen, sich zunächst in Partnerarbeit mit ihrem jeweiligen Gedicht zu beschäftigen, Positionierungen und ihre sprachliche Darstellung in den Texten zu erkennen, welche Auffälligkeiten sie erkennen etc. Dabei war es nicht das Ziel, eine abgeschlossene Interpretation zu erarbeiten, sondern anschließend die Besonderheiten des jeweiligen Textes den anderen Teilnehmer*innen vorzustellen. Zur Vorstellung wurden die A3-Seiten der Gedichte an die Wand geheftet, so dass eine kleine Galerie entstand. Auf diese Weise war es möglich, dass alle Teilnehmer*innen neben ‚ihrem‘ Text auch die der anderen kennenlernen konnten und somit ein gewisses Feld an Auseinandersetzungen der Autor*innen mit Brasilien und/oder Deutschland/dem Deutschsein erschlossen. Insgesamt zeigte sich in dieser Sequenz, dass die Teilnehmer*innen über die Fülle an solcher Lyrik überrascht waren. Während einige Teilnehmer*innen die (sprachliche) Form und den Inhalt stärker in Beziehung setzten, blieben andere stärker auf der thematischen Ebene. Einige Teilnehmer*innen nahmen Bezug auf die bereits vorgestellten Gedichte ihrer Kommiliton*innen und setzten sie mit den eigenen in Beziehung.

Dann wurde der Auszug aus *Die beiden Nachbarn – Bilder aus der Kolonie* von Wilhelm Rotermond verteilt mit dem Arbeitsauftrag, diesen zu lesen und sich Notizen zur Bedeutung von Sprache(n) in dem Auszug zu machen.

Der zweite Kurstag begann mit der Diskussion des gelesenen Textauszugs von Wilhelm Rotermond. Ziel war es, mit den Studierenden über die im Text dargelegten Sprachideologien ins Gespräch zu kommen und mit ihnen herauszuarbeiten, mit was Sprache bzw. der befürchtete Sprachverlust verbunden wird. Im Verlauf der Gespräche zeigte sich, dass zahlreiche Diskurse zu Sprache(n) auch heute noch aktiv sind, genauso wie die Vorstellung eine Sprache richtig beherrschen zu müssen, um anderes lernen zu können. Der Text forderte die Teilnehmer*innen teilweise heraus, da die Ausführungen des Protagonisten mit viel Pathos unterlegt sind und in dieser Form mindestens unangenehm wirken.

Im Anschluss an die Diskussion erfolgte das Vorstellen des Gedichts von Georg Knoll *Deutschbrasilianisch*, in dem das lyrische Subjekt zwei Personen in ihrem Alltag beobachtet und sie für ihren zweisprachig-gemischten Sprachge-

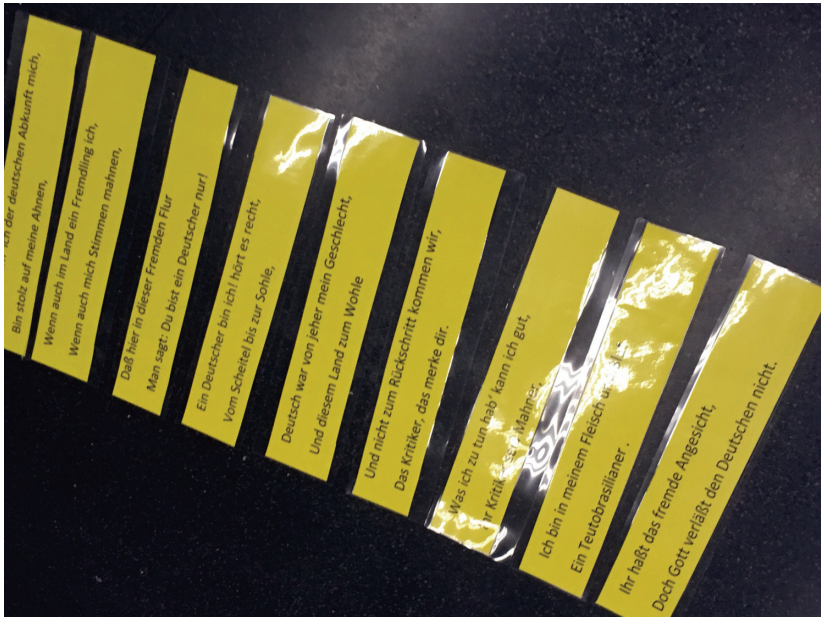


Abb. 7: Fotografie des zusammengefügten Gedichts *Teutobrasilianer* von Georg Knoll auf dem Boden des Kursraums

brauch kritisiert. Das Gedicht löste viel Freude aus und war eine ideale Folge des Textes von Rotermund. Die Teilnehmer erkannten die Kritik und waren zugleich erfreut, dass es ein Gedicht war, dass nur sie verstehen konnten.

Darauf folgend wurde im Plenum ein weiteres Gedicht zusammengesetzt. Das Gedicht *Teutobrasilianer* war hierzu auf DIN A2-Papier gedruckt worden und so geschnitten worden, dass sich immer ein laminiertes Streifen mit zwei Versen ergab. Die Teilnehmer*innen waren aufgerufen, gemeinsam auf dem Boden das ‚Puzzle‘ zusammenzufügen und sich für die einzelnen Sequenzen Obergriffe/Themen zu überlegen, die an der Tafel gesammelt wurden. Das Gedicht wurde gewählt, da es einerseits vielfältige Zugehörigkeitssettings des lyrischen Subjekts aufzeigt, die sich teilweise zu widersprechen scheinen, so wird neben einer Zugehörigkeit zu den Deutschen auch die bereits im Titel angeführte hybride Zugehörigkeit als Teuto-Brasilianer formuliert. Andererseits war ein Grund für die Wahl, dass das Gedicht in seiner teilweise pathetischen, überhöhenden Form auch Irritationen auslösen kann – dies war allerdings weniger der Fall, offenbar wirkte der auch im Gedicht zum Tragen kommende Nationalismus auf mich als deutsche Lehrkraft unangenehmer als es die Teilnehmer*innen empfanden. Die Ordnung des Gedichts gelang den Teilnehmer*innen insgesamt recht zügig,

auch die Zuordnung von Themen erfolgte rasch, genannt wurden Schlagwörter wie ‚Herkunft‘, ‚Zurückweisung/Diskriminierung‘, ‚Selbst-/Nationalbewusstsein‘, ‚Mitwirkung (in Brasilien)‘, ‚Doppelzugehörigkeit/-identität‘ und ‚Glaube/Religion‘, die mit den Versen korrespondieren. Sowohl an Universität 1 als auch an Universität 2 hatten die Teilnehmer*innen jedoch Schwierigkeiten, die beiden Schlussverse zuzuordnen – dies mag damit zusammenhängen, dass das Gedicht bei den beiden vorletzten Versen einen Bezug zum Titel aufbaut („Ich bin in meinem Fleisch und Blut / Ein Teutobrasilianer“) und das Gedicht nach diesen Versen abgeschlossen und ‚rund‘ wirkt. Das eigentliche Ende erscheint durch das nochmalige Aufgreifen des bereits verhandelten Themas ‚Diskriminierung/Zurückweisung‘ in Verbindung mit nochmaliger Formulierung eines deutschen Nationalstolzes, der mit Religion verbunden wird, an dieser Stelle isoliert und unpassend („Ihr haßt das fremde Angesicht, / Doch Gott verläßt den Deutschen nicht“). Andererseits liefert das Gedicht durch seine Strophenform den Hinweis, dass die beiden Verse an dieser Stelle stehen müssen, da jede Strophe des Gedichts aus zwei Kreuzreimen besteht, auf die ein Paarreim folgt.

Darauf folgend wurde gemeinsam mit der Lektüre von *Marie Luise* von Theres Stutzer begonnen. Bei der Besprechung der ersten sieben Seiten wurde zusätzlich ein Druck vom Gemälde *Genoveva in der Waldeinsamkeit* von Ludwig Richter gezeigt, um den Studierenden das Konzept, das im Text nicht nur nachgebildet wird, sondern auch Erwähnung findet, deutlich zu machen. In das nun ausgeteilte Arbeitsblatt zur Figurenkonstellation wurden hier erste Eintragungen gemeinsam vorgenommen. Das Arbeitsblatt wurde auch für die darauf folgende Gruppenarbeit weiterverwendet. Es wurden drei Gruppen gebildet. Alle Gruppen hatten eine gemeinsame Seite zu lesen und dann jeweils eine geteilte Lektüre. Die jeweiligen Arbeitsaufträge bestanden darin, für die Kommiliton*innen verständlich wichtige Informationen über die jeweiligen Figuren zusammenzutragen und dann aus den Gruppen herauszugehen und sich mit jeweils einer Person der anderen beiden Gruppen zusammenzutun, um das Arbeitsblatt zu vervollständigen. Ziel war es insgesamt, die Darstellung von deutschen und deutsch-brasilianischen Zugehörigkeiten herauszuarbeiten. Der zweite Kurstag klang mit dem Arbeitsauftrag für den dritten und letzten Block des Kursmoduls aus. Es wurde das Arbeitsblatt zu *Vor fünfzig Jahren* ausgeteilt, mit dem Auftrag, einen Brief an den Onkel der Figur zu verfassen. Die Studierenden sollten mindestens das Arbeitsblatt mit den Auszügen und der Zusammenfassung lesen, hatten aber auch die Möglichkeit, längere Auszüge zu lesen, da ihnen die Erzählung komplett zur Verfügung gestellt wurde.

Der letzte Kurstag begann mit der Diskussion der schriftlichen Hausaufgabe, Ziel war es über die Aufgabe selbst und auch über die für den Brief gewählten Strategien zu reflektieren. An Universität 1 erfolgte dies direkt im Plenum, an Universität 2 wurde es zweigeteilt, zuerst diskutierten zwei kleine Gruppen ohne

Lehrkraft unter sich, dann wurde noch mal kurz im Plenum gemeinsam besprochen zu welchen Ergebnissen sie kamen. Die Überlegung dazu entstand, da an Universität 2 eine Person nicht aufgenommen werden wollte und so die Möglichkeit bestand, zumindest das Gespräch einer Gruppe aufzuzeichnen – zugleich bot sich dieses Vorgehen an, um einen internen Aushandlungsprozess der Studierenden zu dokumentieren. Die Diskussionen verliefen lebhaft, auch diejenigen, die die schriftliche Aufgabe nicht erledigt hatten, beteiligten sich rege und brachten verschiedene Positionen ein, die sie teilweise miteinander aushandelten.

Anschließend wurde der Blick den deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteraturen zugewandt. Die Teilnehmer*innen bekamen drei Arbeitsblätter mit Texten von Lya Luft, Lausimar Laus und Luis Krausz. Auf den Arbeitsblättern waren eine Inhaltsangabe auf Deutsch und ein Romanauszug auf Portugiesisch – die Studierenden waren also hier in beiden Sprachen gefordert. Ziel war es, sich über die jeweiligen Romane zu informieren und zu dem Auszug einer Frage nachzugehen, die sich auf die im Text verhandelten Zugehörigkeiten bezog. Die Studierenden mussten sich also auch mit dem Symbolgehalt des literarischen Textauszugs auseinandersetzen. Darauf folgend tauschten sie die Gruppen und wurden von den Kommiliton*innen über die anderen Texte informiert.

In einer kurzen Sequenz wurde mit den Studierenden überlegt, was heute Repräsentationen von Deutschland, Österreich etc. in Brasilien sind, neben einigen Firmen wie Volkswagen oder Institutionen wie dem Goethe-Institut fielen ihnen auch nicht so offensichtliche Dinge wie die *cuca* (von Kuchen), ein Obstkuchen oder *choppe* (von Schoppen) ein. Den Abschluss bildete eine ‚Ausstellung‘, die anderswo als Stationenlernen hätte realisiert werden können. In Brasilien sind die Unterrichtsräume in der Regel leider nicht mit richtigen Tischen ausgestattet, sondern mit Stühlen mit kleinem Armlehnentisch. Somit mussten die Texte und Bilder aufgehängt werden. Neben vier Informationstexten zum Kirchweihfest/zur Kerb, zum Oktoberfest in München, zum Oktoberfest in Blumenau und zum Konzept der Symbolischen Ethnizität wurden auch sechs Bilder bzw. Werbebilder für die Oktoberfeste und Kirchweihfeiern aufgehängt – sie zeigten sowohl ein altes Gemälde der Theresienwiese, ein aktuelles Foto des Oktoberfests in München mit vielen weiß-blauen Fahnen, ein aktuelles Foto des Oktoberfests in Blumenau mit vielen schwarz-rot-goldenen Fahnen, sowie Werbebilder, die deutsches Klischees wie Schäferhund, Brezel, blonde Zöpfe etc. aufnehmen. Ziel der Einheit war eine Information über die Gründe für das Entstehen der beiden Oktoberfeste, ein Hinterfragen der ‚Tradition‘ und das Sichtbarmachen von Adaptionsverfahren.

6.9.3 Workshop an Universität 3

An Universität 3 war geplant, das Kursmodul im gleichen Umfang wie an den anderen beiden Universitäten durchzuführen. Leider wurde ich sehr kurzfristig informiert, dass offensichtlich vergessen worden war, meinen AACC-Kurs anzumelden. Alternativ wurde mir angeboten, einen Workshop an einem Vormittag durchzuführen. Die nicht ganz vier Stunden (Pausenzeiten waren abzuziehen), wurden von mir dann kurzfristig zusammengestellt. Der Ablauf ist nachfolgend dargestellt. Im Wesentlichen wurden einzelne Elemente des Kursmoduls entnommen und durchgeführt. Statt der aufwändigen Gruppenarbeit mit den Textensembles zu Beginn im regulären Kursmodul wurde ein Kurzvortrag zu den Meilensteinen der gemeinsamen Geschichte gehalten und ins Plenum rückgekoppelt, so dass die Teilnehmer*innen eigenes Wissen ergänzen konnten und diese Phase nicht völlig frontal verlief. Die Zahl der Teilnehmer*innen war höher als an den anderen beiden Kursen, allerdings mussten die Teilnehmer*innen am Ende des Kursmoduls sehr schnell in andere Kurse, weshalb verhältnismäßig weniger Fragebögen gewonnen werden konnten. Da das ‚Kursmodul‘ hier wesentlich kürzer war, wird ein separater Blick in die Fragebögen von Universität 3 geworfen, um zu sehen, ob diese deutlich anders ausfallen als an den anderen beiden Universitäten.

Universität 3 – Kurzüberblick zu den Workshopinhalten	Dauer	Sozialform
Einstieg: Historische Ereignisse der deutschen und brasilianischen Geschichte zuordnen	15 min	Gesamtgruppe (dynamisch)
Kurzvortrag zu den Meilensteinen der geteilten Geschichte	20 min	Frontal und Austausch im Plenum
Deutsch-brasilianische Lyrik kennenlernen	20 min 30 min	Partnerarbeit Gesamtgruppe, Kurzvorstellungen durch Paare
<i>Deutschbrasilianisch</i> von Georg Knoll	15 min	Plenum
<i>Pause</i>	etwa 20 min	
<i>Marie Luise</i> von Therese Stutzer	50 min	Plenum Gruppenarbeit Gruppen, dynamisch im Raum
Deutsch-brasilianische Erinnerungsliteratur	30 min	Kleingruppen Plenum
Spaziergang Oktoberfest	20 min	Einzeln im Raum, dann Plenum
Fragebogen	20 min	

7. FORSCHUNGSVORGEHEN

Der unter 6.9 dargestellte Kurs wurde an drei Universitäten in der statistischen Großregion Sudeste Brasiliens durchgeführt, zu der die Bundesstaaten Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro und São Paulo zählen. An zwei Universitäten wurden die Kurse 2017 durchgeführt, an der dritten im Jahr 2019, wobei der Kurs dort aus organisatorischen Gründen nur in komprimierter Form stattfinden konnte. Alle Kurse wurden wissenschaftlich durch qualitative Forschungsmethoden begleitet, wobei der Schwerpunkt der Auswertung auf den beiden ersten Kursen liegt, da hier alle Kursteile von den Teilnehmer*innen absolviert wurden. Das Vorgehen mittels qualitativer Methoden bot sich insbesondere vor dem Hintergrund an, dass mit ihnen eine offene Fragestellung möglich war, die es erlaubte, aus dem Kursgeschehen und den Evaluationsergebnissen weitergehende Hypothesen abzuleiten. Qualitativen Forschungsansätzen ist eigen, dass sie es ermöglichen, das Handeln und die Perspektiven von Kursteilnehmer*innen zu verstehen und die Herausbildung möglicher Muster erkennen und beschreiben zu können (vgl. SCHMELTER 2014: 41). Diesem Umstand folgend wurden offene Fragen und offene Szenarien gewählt, die es ermöglichen Hypothesen zu generieren, die sich auf die beforschten Sachverhalte beziehen und es erlauben, die Feinabstimmung des Forschungsprozesses innerhalb dieses Prozesses selbst weiterzuentwickeln, gegebenenfalls anzupassen oder auch teilweise zu revidieren. Ziel war es also nicht, Thesen anhand des erhobenen Materials zu überprüfen, sondern vielmehr ausgehend vom Gegenstand und breiteren Überlegungen Spezifisches und Neues zu explorieren (vgl. FLICK 2011: 27). Die Interpretation der Daten ermöglicht es dann ggf. Muster zu erkennen und Theorien wie auch Hypothesen zu entwickeln (vgl. ebd).

7.1 ERKENNTNISINTERESSE

Grundlage dieser Arbeit waren vorhergehende Beobachtungen durch meine Tätigkeit als Lehrkraft für deutsche Sprache und Literatur an der Universidade Federal do Rio de Janeiro von August 2012 bis Juli 2014. Ein Teil davon war die beschriebene Wahrnehmung, dass die deutsche Sprache und Literatur wie auch die mit ihr zusammenhängende Kultur und Gesellschaft durch Studierende als etwas Fernes erlebt wurde und dass Lehrpläne und Curricula für germanistische Studien kaum auf Wechselbeziehungen des deutschsprachigen Europas mit Brasilien Bezug nehmen.

Der entwickelte Kurs, der sich mithilfe von Sachtexten und insbesondere mit literarischen Texten diesen Wechselbeziehungen widmete, sollte insbesondere daraufhin evaluiert werden, ob sich aus den Interaktionen in Gruppengesprächen und -diskussionen, Lerner*innentexten und Antworten im Fragebogen Effekte der dem Kursmodell zugrundeliegenden Modellierung einer Zugehörigkeitsorientierung feststellen lassen.

Beim durchgeführten Kursmodell handelte es sich nicht um einen Universitätskurs für Deutsch als Fremdsprache, der eine inhaltsorientierte Komponente im Bereich deutsch-brasilianischer Wechselbeziehungen und deutsch-brasilianischer Literatur hatte, sondern vielmehr um einen Fachkurs mit Elementen der Literaturwissenschaft und der Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremdsprache. Der Kurs wurde jedoch mit Deutsch als primärer Unterrichtssprache durchgeführt und enthielt somit Elemente des Fachsprachenerwerbs. Aus diesem Grund sollte auch untersucht werden, wie die Kursteilnehmer*innen als (zumeist) fremdsprachliche Sprecher*innen des Deutschen dies erlebten und ob angebotene Hilfsmittel genutzt und als ausreichend empfunden wurden.

Ein eher allgemeiner Eindruck sollte schließlich auch dazu gewonnen werden, welche ‚Faktoren‘ die Teilnehmer*innen als prägend für ihr Kulturbild vom deutschsprachigen Europa erachteten.

7.2 FORSCHUNGSVERSTÄNDNIS

7.2.1 Gütekriterien qualitativer Forschungszugänge – Generalisierbarkeit

Eines der Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze ist die Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen bzw. die Übertragbarkeit auf andere Kontexte. FLICK (2011: 522) hinterfragt dies, da sich qualitative Forschung oft dadurch auszeichne, Erkenntnisse aus einem ganz bestimmten Kontext und in Bezug auf konkrete Settings zu generieren, gerade hierdurch gewinne qualitative Forschung eine spezifische Aussagekraft. Zugleich ist Generalisierbarkeit ein wichtiges Kriterium der Sozialforschung, Für die vorliegende Studie können einige Fragestellungen als direkt generalisierbar gelten. Direkt generalisierbar z. B. sind die Erkenntnisse zur Einschätzung des Einflusses verschiedener Medien und Personen zum Kulturbild der deutschsprachigen Länder Mitteleuropas, die im Fragebogen durch einen offenen Item und im Nachgang durch eine Ratingskala abgefragt wurden.

Qualitative empirische Methoden haben aber eben auch das Ziel, recht spezifische Sachverhalte zu erforschen. Für die Fragen, die stärker mit den Inhalten der Kurse verknüpft sind, ergibt sich keine direkte Generalisierbarkeit, vielmehr wurde bereits bei der Konzeption des Kurses und den inhaltsbezogenen Fragen

davon ausgegangen, dass diese vor allem für den sehr spezifischen Kontext der brasilianischen Germanistik relevant sein würden. Dennoch lässt sich auch in Bezug auf diesen Bereich eine gewisse Generalisierbarkeit ableiten und zwar, weil von einer Transferierbarkeit der Erkenntnisse und des Modells auf andere Kontexte ausgegangen wird, etwa einen Kurs für die rumänische Germanistik, der Wechselbeziehungen zwischen Rumänien und dem deutschsprachigen Mitteleuropa thematisiert und auf rumäniendeutsche Literatur(en) und weitere Texte dieses Fokus referiert.

7.2.2 Gütekriterien qualitativer Forschungszugänge – Objektivität

Da in der vorliegenden Studie die Lehrperson als forschendes Subjekt agiert (hat), ist das allgemeine Gütekriterium der Objektivität besonders zu betrachten. Dadurch, dass sowohl die Kursplanung und -durchführung, die Studienplanung und schließlich die Auswertung in einer Hand lagen, ist ein hohes Maß an Involviertheit gegeben, das besondere Herausforderungen an den Gesamtprozess stellt. In der Forschung finden sich wenige dezidierte Hinweise zum Konstrukt dieser doppelten Funktion. BECKER (2018) greift in ihrer empirischen Studie auf die Erkenntnisse zur Aktionsforschung zurück, in der diese doppelte Funktion häufig anzutreffen ist. Die Doppelrolle könnte als problematisch angesehen werden, wenn Ziel der Forschung die Optimierung von Unterrichtsprozessen ist (vgl. BECKER 2018: 112, ALTRICHTER 1990: 159). Dieser Fall liegt bei der hier durchgeführten Studie offensichtlich nicht vor, vielmehr wurde ein neues Unterrichtskonzept erprobt. Zugleich werden keine Forschungsfragen fokussiert, die etwa das Verhältnis der Lehrperson zu den Lerner*innen eruieren möchten. Die nicht vorhandene Distanz muss ebenfalls kein Problem darstellen, sollte jedoch zunächst in die rein physische Distanz und eine subjektive Distanz unterschieden werden. So kann die nicht vorhandene physische Distanz Vorteile mit sich bringen: eine vertiefte Kenntnis der sozialen Realitäten könne auch die Interpretation von z. B. Interviews erleichtern (vgl. ALTRICHTER 1990). Dennoch können subjektive Lenkungen im Unterrichtsgeschehen durch die Kenntnis des Forschungsinteresses nicht ganz ausgeschlossen werden, weshalb die Doppelrolle hier nochmals explizit transparent gemacht wird.

7.2.3 Forschungsethik

Zur Forschungsethik gehört, dass die Teilnehmer*innen vor Beginn der Kurse auf Portugiesisch darüber informiert wurden, dass im Rahmen der Kurse Evaluationen für das Forschungsprojekt stattfinden sollen. Dies galt insbesondere für den Bereich der video- bzw. audiografierten Gruppengespräche, zu denen eine freiwillig zu unterzeichnende Einverständniserklärung notwendig war. Die

Teilnehmer*innen wurden darüber informiert, dass es keine Nachteile für sie hat, wenn sie eine Videografierung nicht wünschen und dass sie auch nachträglich noch ihr Einverständnis zurückziehen können, wenn gewünscht. Trotz aller Verweise darauf, dass das Einverständnis freiwillig ist und ein Widerspruch keine Nachteile mit sich bringt, kann nicht ausgeschlossen werden, dass Teilnehmer*innen entgegen ihrem Willen zustimmten, etwa aus Gründen der sozialen Erwünschtheit. In einem Kurs wurde der Videografie tatsächlich widersprochen, so dass sie dort nicht angewandt wurde.

Weiterhin wurde darüber informiert, dass alle gewonnenen Daten nur zum Zwecke der Forschung verwendet werden und die Teilnehmer*innen nur in anonymisierter Form in Veröffentlichungen auftauchen werden. Da in keinem der Kurse eine Benotung oder ähnliches durch die Lehrperson erfolgte, bestand für den Forschungsprozess kein deutliches Abhängigkeitsverhältnis. Dennoch kann dieses nicht vollständig ausgeschlossen werden, was allein durch die bereits angeführte Doppelrolle als forschende Lehrperson bereits deutlich wird. Aus diesem Grunde wurde versucht, bereits zu Beginn eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, unter anderem dadurch, dass die Begrüßung in portugiesischer Sprache erfolgte und das Prinzip der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ erklärt wurde, wonach die portugiesische Sprache zu keinem Zeitpunkt aus dem Unterricht ausgeschlossen wurde und Sprachwechsel als unproblematisch gekennzeichnet wurden, genauso wie eventuelle Unsicherheiten in der deutschen Sprache.

7.3 FORSCHUNGSDESIGN

7.3.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Bei den einzelnen Perspektiven, die in der Datenauswertungen fokussiert wurden, wurden die Daten je nach Fragestellung trianguliert. Die Triangulation ist ein Grundsatz der qualitativen empirischen Zugänge, um einen verbesserten Erkenntnisgewinn zu gewährleisten (AGUADO 2014: 50). In der Studie wurde dies durch die Erhebung von Daten über verschiedene Methoden gewährleistet:

Die Erhebung von Daten fand über Fragebögen (7.3.1.1) mit offenen Fragen statt und wurde durch audiografierte Gruppengespräche (7.3.1.2) sowie durch Lerner*innentexte (7.3.1.3) ergänzt. Zudem ergaben sich weitere Elemente einer Triangulation dadurch, dass einige Fragestellungen auch durch quantitative Methoden mit Ankreuzfragen oder Skalen ergänzt wurden. Auch die drei Kurse selbst zeigen durch ihre Teilnehmer*innen eine Triangulation auf, während an Universität 1 alle Teilnehmer*innen bereits den *Bacharelado* bzw. die *Licenciatura* abgeschlossen hatten und den Kurs im Rahmen eines Weiterbildungsstudiums

(*pós-graduação lato sensu*) besuchten, waren die Teilnehmer*innen an den Universitäten 2 und 3 fortgeschrittene Studierende, die den Kurs als Wahlkurs freiwillig besuchten.

7.3.1.1 Fragebögen

Zentral für die Erhebung empirischer Daten war für diese Arbeit ein strukturierter Fragebogen. Die Erstellung eines Fragebogens „als klassisches empirisches Erhebungsinstrument“ (BETZ 2018: 99) bot sich als Methode der Datenerhebung für diese Arbeit an, da sich das Erkenntnisinteresse auf verschiedene Faktoren des durchgeführten Kurses bezog, die nicht unbedingt alle miteinander in (enger) Verbindung stehen. Fragebögen bieten die Möglichkeit, Items individuell anzupassen und bei der Auswertung itembezogen verschieden vorzugehen. Für diese Arbeit wurde sich dazu entschieden, einen Fragebogen mit überwiegend offenen Fragestellungen für die empirische Erhebung zu erarbeiten, die interpretativ und (re-)konstruierend ermöglichen, den Sinn zu erschließen.

Daneben wurden einzelne Items auch als Ankreuzfragen konzipiert, sowie im Sinne einer inneren Triangulation im Falle eines Items der offenen Fragestellung eine skalierte Abfrage nachgeordnet.

Die Entscheidung für das Mittel des Fragebogens wurde insbesondere wegen der Möglichkeit der Gleichzeitigkeit des Ausfüllens durch die Kursteilnehmer*innen gewählt, wodurch eine relativ große Datenmenge in kurzer Zeit gewonnen werden konnte. Die Fragebögen waren konsequent zweisprachig konzipiert und die Teilnehmer*innen wurden darüber aufgeklärt, dass sie selbst wählen können, in welcher Sprache sie den Fragebogen ausfüllen und nach Bedarf auch innerhalb des Fragebogens die Sprache wechseln können, wenn gewünscht. Dieses Verfahren wurde gewählt, da im Fragebogen auch persönliche und emotionale Einstellungen eine Rolle spielen, die mitunter in der Erstsprache leichter zu formulieren sind.

Wenngleich die offenen Fragen so formuliert wurden, dass eine freie Positionierung im anonymen Verfahren wahrscheinlich erscheint, kann nicht völlig ausgeschlossen werden, dass Teilnehmer*innen insbesondere bei Items, die sich auf Inhalte des Kurses bezogen im Sinne einer angenommenen sozialen Erwünschtheit positiver bzw. weniger kritisch formuliert haben.

Nach der endgültigen Auswahl der für den Fragebogen genutzten Items wurde diese in drei Themenbereiche gegliedert:

1. Deutsch-brasilianische Literaturen/Geschichte und Migration
2. (Kurs-)Sprache
3. Kultur(reflexion)/Einflussfaktoren

Dem ersten Bereich wurde die eher allgemeine Frage nach den Gründen für die Wahl des Deutschstudiums vorangestellt – sie diente als eine Art *Warm-up*. Die

weitere Gliederung orientierte sich an der Wichtigkeit der erhobenen Daten für die Auswertung, sodass die relevanteren Daten im Falle von schwindender Motivation gegen Ende des Fragebogen dennoch ausführlich(er) beantwortet wurden (vgl. BETZ 2018: 103).

Ebenfalls im Kopf des Fragebogens wurden mit offenen Items Alter, Geschlecht und Erstsprache erfragt. Die Items Alter und Geschlecht erwiesen sich im weiteren Verlauf als irrelevant für die Untersuchung. Der Item „Muttersprache(n)“ ermöglichte insbesondere zwei Fragebögen von Austauschstudierenden herauszunehmen, da diese durch die kaum entwickelte Kenntnis zu Strukturen der Lehre in der brasilianischen Germanistik kaum Einsichten in diesen Bereich versprachen, jedoch ohne die entsprechenden Teilnehmer*innen vorab zu ‚besondern‘ bzw. auszusondern. Ferner diente der Item auch dazu, ggf. Teilnehmer*innen zu identifizieren, bei denen Deutsch eine zweite Erstsprache war, die also möglicherweise auch eine andere Sicht auf die deutschsprachige Migration nach Brasilien hatten als ihre Peers mit anderen Herkunftsbezügen. Insgesamt konnten 26 Fragebögen gewonnen werden, von denen nach Aussonderung der beiden Fragebögen der Austauschstudierenden 24 zur Auswertung zur Verfügung standen.

7.3.1.2 Gruppengespräche (audiografiert)

Als schwierig erwies sich die geplante Videografie durch die räumlichen Gegebenheiten der Kursorte, insbesondere im Hinblick auf die Geräuschkulisse, die bedingt durch Ventilatoren und Klimaanlage recht hoch war und teilweise zu schwer oder nicht verständlichem Material führte oder nur eine Positionierung der Kamera ermöglichte, die einen Teil des Raums im toten Winkel ließ, weshalb die gewonnenen Daten wie eine Audiografie behandelt wurden. Dies auch, da an einem Kursort keine Videografie möglich war, da eine Teilnehmer*in dieser widersprach. Dies war jedoch insofern wenig problematisch, da die Videografie/Audiografie im Falle dieser Arbeit nicht als eigene Methode Verwendung fand, sondern letztlich ein Hilfsmittel für die gewählte Methode der Gruppengespräche darstellte, um der Doppelrolle Lehrperson/forschende Person zu begegnen, die hier keine teilnehmende Beobachtung während des Unterrichtsgeschehen möglich machte. Durch die Videografie bzw. Audiografie war es möglich, Gruppengespräche zu transkribieren und somit im Nachgang leichter auszuwerten.

Gruppengespräche bzw. Gruppendiskussionen ermöglichen Einblicke in die Entwicklung selbstläufiger Diskurse der Teilnehmer*innen zu einem Thema (vgl. SCHÄFFER 2006: 76). Dabei stehen weniger die Einzelpositionen selbst im Mittelpunkt, sondern die mittels des Gesprächs entstehende kollektive Wahrnehmungsperspektive, die sich aus solchen Gesprächen und Diskussionen rekonstruieren lässt (vgl. SCHERF 2018: 81). Die Analyse von Gruppendiskussionen kann sowohl theoretische Wissensbestände sichtbar machen (vgl. ebd.) als

auch die Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppe. Entscheidend zum Erlangen solcher Ergebnisse ist die betonte Ansprache der Teilnehmer*innen als Gruppe und eine möglichst offene Fragestellung ohne zu weitgehende Lenkung durch die forschende Lehrperson (vgl. a. a. O. 84). Als Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Settings gilt nach Scherf weiter eine gemeinsame Erfahrungsbasis im Sinne einer homologen Strukturidentität. Dies konnte im durchgeführten Rahmen durch die gemeinsame Basis ‚Studierende*r/Absolvent*in der Germanistik in Brasilien‘ als gegeben angesehen werden, da hierdurch eine mindestens in Teilen ähnliche Sozialisationsgeschichte vorhanden war, die im Falle des Forschungssettings von zentraler Bedeutung war. Zugleich waren die Kursinhalte eben (in der Regel) nicht solche, die primäre Bestandteile des Studiums waren, jedoch solche, mit denen die Teilnehmer*innen ggf. im Zusammenhang mit dem kollektiven Gedächtnis Brasiliens als Deutschlernende, -lehrende und -sprechende konfrontiert wurden. SCHERF (2018: 87 Herv. i. O.) führt im Rückgriff auf Karl Mannheimer im Bezug auf die vorliegenden Wissensbestände aus, dass

diese nicht erst im Diskurs *entstehen*, sondern durch diesen lediglich *repräsentiert* werden – in diesem Fall bewegt sich der Forschende im Auswertungsprozess von Gruppendiskussionen tatsächlich auf für die untersuchten Gruppe geltende Weltanschauungsweisen zu.

Somit können eher generelle, die Gruppe (unbewusst) verbindende Elemente herausgearbeitet werden, dies auch deshalb, weil individuelle Standpunkte, die sich z. B. auch aus abweichendem biografischen Wissen ergeben können, oftmals nicht in solchen Settings geäußert werden. Um diese auch erfassen zu können, ist eine Triangulation notwendig, die hier über einzelne Items des Fragebogens gewährleistet werden konnte, wie auch teilweise über Beobachtungen innerhalb des Kursgeschehens.

Eine weitere Schwierigkeit der Gruppengespräche im konkreten Forschungsdesign war, neben den eingangs erwähnten, der enge zeitliche Rahmen, an den sich aufgrund äußerer Bedingungen gehalten werden musste, möglicherweise hätten mit mehr Zeit noch tiefere Einblicke gewonnen werden können.

7.3.1.3 Lernendentexte

Ein weiterer gewählter Zugang waren Textproduktionen der Lerner*innen, die sich auf einen literarischen Text bezogen (Therese Stutzers *Vor fünfzig Jahren*). Die Teilnehmer*innen sollten sich in die Position der Protagonistin des Textes versetzen und einen Brief an den in Deutschland lebenden Onkel verfassen. Diese Texte konnten nur in den Kursmodulen an Universität 1 und 2 gewonnen werden, da es sich um eine schriftliche Hausaufgabe handelte, die zwischen zwei Unterrichtsblöcken anzufertigen war, der Kurs an Universität 3 durch die dort-

gen Gegebenheiten jedoch nur als eintägiger Workshop umzusetzen war. Die Aufgabenstellung schloss in gewisser Weise an Claire Kramsts Konzept der *Symbolischen Kompetenz* an, insbesondere an die dort dargelegte Appellfunktion und den Aspekt Macht in der Sprache. Darüber hinaus sollten Hinweise darauf gewonnen werden, ob die Teilnehmer*innen über eine *Zugehörigkeitsempathie* verfügten, ein Wissensbestand, der im Kursverlauf immer wieder (vor allem implizit) thematisiert wurde. Ferner auch, ob sich ggf. Effekte des mit dem Kurs einhergehenden *Produktiven Befremdens* zeigten, das im Kursverlauf u. a. durch die Beschäftigung mit der Geschichte des eigenen Landes aus verschiedenen Perspektiven entstand wie auch durch die Tatsache, dass der Konstruktionscharakter von ‚Kultur‘ durch die Betrachtung von (Kultur-)Begegnungen in der Vergangenheit möglicherweise deutlicher offengelegt wurde.

Eine Problematik von solchen Aufgaben, die außerhalb der Unterrichtszeit erfolgen, ist, dass nicht mit einem vollständigen Rücklauf durch alle Teilnehmer*innen zu rechnen ist. Es konnten elf Texte gewonnen werden, von denen sechs eher kurz verfasst waren (jeweils um 100–120 Wörter bzw. 600 Zeichen) und fünf deutlich elaborierter (zwischen 300 bis zu 500 Wörtern bzw. 1500 bis 2500 Zeichen). Da kein vollständiger Rücklauf zu erwarten gewesen war, wurde auch ein Gruppengespräch angesetzt, in dem Handlungsspielräume der Protagonistin für ihren Brief aus ihrer Position heraus überlegt werden sollten.

7.3.2 *Studienteilnehmer*innen*

Insgesamt nahmen an den Kursen 33 Studierende teil (13 an Universität 1, sechs an Universität 2, 14 an Universität 3). Es handelte sich im Fall der Teilnehmer*innen der Universität 1 um Studierende eines freiwilligen Weiterbildungsstudiums, die zumeist als Lehrkräfte für Deutsch an Schulen tätig waren bzw. planten, eine solche Tätigkeit aufzunehmen. Bei den Teilnehmer*innen der Universität 2 und Universität 3 handelte es sich um fortgeschrittene Bachelorstudierende oder Masterstudierende. Alle drei Universitäten befinden sich in der Region Südost, die nicht zu den zentralen Gebieten deutschsprachiger Einwanderung zählt.

7.3.3 *Verfahren der Datenanalyse*

Zur Analyse der Daten wurde hauptsächlich das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Hierbei handelt es sich nicht um ein geschlossenes Konzept, sondern vielmehr um ein Verfahren der Analyse. Die Qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht „(a) ein datenreduzierendes, (b) kategorienorientiertes, (c) auch latente Bedeutungen berücksichtigendes, (d) systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse von bedeutungshaltigem Material.“ (HEINS 2018:

303). Ziel ist es also, die Komplexität der Daten zu reduzieren und Muster herauszuarbeiten. Das Verfahren wurde insbesondere wegen der Möglichkeit der Generierung von Kategorien, die eine Systematisierung der Aussagen der Teilnehmer*innen ermöglichen, gewählt. Der besondere Vorteil liegt darin, dass neben deduktive, also bereits vor Durchführung der Studie angelegte Kategorien, mithilfe derer die Aussagen/Texte systematisiert werden sollen und die sich insbesondere aus den didaktischen und theoretischen Vorüberlegungen ergeben, auch solche treten können, die induktiv auf Basis des vorliegenden Materials hinzutreten (vgl. a. a. O.: 306f.). Da sich das Erkenntnisinteresse auch auf schwer messbare Kompetenzen und Wissensbestände bezieht, scheint die Qualitative Inhaltsanalyse besonders geeignet, da sie Möglichkeiten der interpretativen Auswertung berücksichtigt, die sich auf latente Bedeutungsaspekte beziehen, wobei dieser Vorteil relativ zu sehen ist; die Möglichkeit, Tiefenstrukturen mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse zu rekonstruieren, ist durchaus als umstritten anzusehen.

Für die audiografierten und transkribierten Unterrichtsgespräche und -sequenzen wurde die, auf Clifford GEERTZ (1987) zurückgehende, Methode der Dichten Beschreibung gewählt. Dies erschien deshalb von Vorteil, weil es einerseits eine Forschungsmethode ist, bei der regelmäßig das forschende Subjekt am Vorgang teilnimmt und die somit für den vorliegenden Fall einer forschenden Lehrperson besonders geeignet war. Zum anderen war es möglich, Feldnotizen zu den aufgezeichneten Unterrichtssituationen miteinzubeziehen. Mit der Dichten Beschreibung kann besonders gut der Verlauf eines Gesprächs dokumentiert werden:

Die Ethnografie ist ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz, der ‚Kulturen‘ (im ganz weiten Sinne) von innen heraus betrachten möchte (HITZLER 2011: 48), geschaut wird danach, welche Arten impliziten Wissens zwischen den Teilnehmer*innen geteilt werden, im vorliegenden Fall wären dies insbesondere geteilte Deutungsmuster und geteilte Diskurskenntnis. Dies bedeutet, nicht nur ‚fremde‘ Kulturbestandteile verstehen zu wollen, sondern auch ‚eigene‘ (ebd.). Die binäre Einteilung in ‚fremd‘ und ‚eigen‘ wäre im Kontext dieser Arbeit wenig zielführend, da davon ausgegangen wird, dass die brasilianischen Studierenden einerseits über das Erlernen der deutschen Sprache eine Zugehörigkeit zum deutschen Diskursraum erworben haben, genauso wie die forschende Lehrperson über das Lernen des (brasilianischen) Portugiesischen und den längeren Aufenthalt im Land einen Zugang zu brasilianischen Diskursen und Deutungsmustern erworben hat. Zugleich bleibt im Forschungsprozess der Ethnografie immer auch eine gewisse Distanz gewahrt, die unabdingbar zum Erfassen der im Gespräch manifesten Kultur ist (vgl. ebd.). Geertz geht dabei im Grunde von literaturwissenschaftlichen Prämissen aus, da es ihm um das Suchen der Bedeutung geht.

7.4 AUSWERTUNG FRAGEBÖGEN

7.4.1 Sollen Deutsch-brasilianische Literaturen Teil des Germanistik-Studiums in Brasilien sein?

Deutsch-brasilianische Literaturen spielen an den meisten Universitäten Brasiliens bisher eine untergeordnete Rolle, das zeigt auch der Fragebogen: Nur sieben von 24 Studierenden waren bereits zuvor mit ihnen in Berührung gekommen. Wiederum drei dieser sieben Studierenden haben sie in einem durch mich unterrichteten literaturwissenschaftlichen Kurs kennengelernt. Zwei Personen erlebten im Schulunterricht deutsch-brasilianische Literaturen, eine weitere Person erwähnte von ihr gelesene Exilliteratur. Für alle anderen Studierenden war somit der Kurs die erste Begegnung mit deutsch-brasilianischen Literaturen.

Generell wird die Frage, ob deutsch-brasilianische Literaturen Teil des brasilianischen Germanistikstudiums (*Letras Alemão*) sein sollten, bejaht (23 Personen). Nur eine Person schränkt dies ein, allerdings mit dem Hinweis, dass Literatur insgesamt im Studium zu kurz komme, so dass an der Möglichkeit eines Einbezugs gezweifelt wird: „Ich denke, es wäre interessant, aber (zumindest an der Universität, an der ich meinen Abschluss gemacht habe, wird der Literatur, insbesondere der zeitgenössischen Literatur, nicht viel Zeit gewidmet. Ich denke daher, dass es ein wenig undurchführbar wäre.“ (Person 21, A4⁸⁷).

Alle anderen Personen bejahen einen Einbezug der deutsch-brasilianischen Literaturen in das brasilianische Germanistikstudium, fordern ihn teilweise sogar. Aus den Antworten der Studierenden lassen sich vier Kategorien der Begründung herauslesen:

- Verbindung zweier Kulturen
- Deutsch-Brasilianische Literaturen als Teil einer Nationalkultur
- Verbindung der Länder/Sprachen
- Historische und ästhetische Perspektiven

Daneben finden sich auch eher allgemeine Begründungen, so bejaht eine Teilnehmerin den Einbezug, weil Literatur insgesamt stärker fokussiert werden sollte: „Es sollte auf jeden Fall Teil des Lehrplans von Letras Portugiesisch/Deutsch sein. Obwohl die deutsche Literatur im Zentrum der Literaturwissenschaft an der Universität steht, wird wenig über deutsche Literatur und Einwanderung gesprochen. Ein solches Modul wäre eine Bereicherung.“ (Person 12 A4).

⁸⁷ A4 steht für Antwort 4. In der Übersicht zu den Fragebögen ist es so leicht aufzufinden. Da sich hier ausschließlich auf Antworten dieses Fragebogen-Items bezogen wird, wird „A4“ bei den anderen Personen nicht separat ausgewiesen.

Häufig wird die Verbindung zwischen Deutschland (die anderen deutschsprachigen Länder oder neutrale Gesamtbezeichnungen werden nicht genannt) und Brasilien hervorgehoben, dies jedoch mit durchaus unterschiedlicher Grundierung. So begründet Person 5: „Deutsch-brasilianische Literatur halte ich für ein interessantes Fach, da sie eine Brücke zwischen beiden Kulturen schlägt und im Rahmen der Ausbildung in Letras Deutsch/der Germanistik angeboten werden kann.“ (Person 5) – der hier stark hervortretende Gedanke zweier distinkter Kulturen, deren Verbindung über deutsch-brasilianische Literaturen erschlossen werden kann, findet sich auch bei Person 6, die jedoch den historischen Aspekt stärker hervorhebt und mehr auf die Sprache fokussiert: „Ich glaube schon, weil es die historische Verbindung zwischen den beiden Kulturen ist. Es ist wichtig zu wissen, welche Beziehungen zwischen den beiden Sprachen bestehen.“ (Person 6). Ebenfalls die Verbindung der Sprachen betont Person 17, die zudem neben der Verbindung zweier Kulturen auch betont, dass die deutsch-brasilianischen Literaturen zugleich zur Kultur und Geschichte Brasiliens gehören, was ein wenig in Richtung der dritten Kategorie weist: „Ja, auf jeden Fall. Das gehört zu unserer Kultur und zu unserer Geschichte. Wer sich für die Deutsche Sprache in Brasilien interessiert, muss auch die Verbindungen der beide Kulturen kennenlernen. Ausserdem sind die Texte sehr interessant.“ (Person 17). Bei anderen Teilnehmer*innen, die sich auf die Verbindung zweier Kulturen beziehen, deutet sich eine Öffnung an, so nutzt Person 3 zwar auch das Bild des Brückenschlags zwischen zwei Kulturen, erweitert dies aber in einem Nachsatz zu „mehreren“ Kulturen, die über die Beschäftigung mit deutsch-brasilianischen Literaturen angesprochen werden können. Weiter verbindet Person 3 ihre Begründungen damit, dass diese Literaturen ein Motivationsfaktor für Studierende sein könnten, ein Motiv, was auch bei anderen Studierenden genannt wird: „Ja ich denke es könnte die Studenten sehr motivieren, weil das ein Teil auch unserer Geschichte ist. Ich denke, dass dieses Studium eine Brücke ist zu beiden Kulturen, oder sogar zu mehreren.“ (Person 3).

Kultur(en) spielt/spielen zwar auch in weiteren Argumentationen der Studierenden eine Rolle, allerdings wird hier der Blick nicht auf die Verbindung der selbigen gelenkt, sondern es wird die Besonderheit und Bedeutung des Gegenstands für Brasilien hervorgehoben und als Argument angeführt. Noch relativ uneindeutig akzentuiert findet sich dies bei Person 22: „Ich finde das sehr wichtig, weil das auch zu Brasilien gehört und uns verbindet mit Deutschland.“ (Person 22). Deutlicher auf Kultur ausgerichtet argumentiert Person 7: „Ich glaub, dass die deutsch-brasilianische Literatur muss Teil des Deutschstudiums sein, weil ist ein Teil der Kultur in Brasilien. Das ist wichtig für die Brasilianer.“ (Person 7). Eindeutiger in diese Richtung begründet Person 20, die vor allem auf die Formation einer brasilianischen Identität abzielt, für deren Verständnis die deutsch-brasilianischen Literaturen relevant seien: „Ja, denn ich halte es für relevant für die Bildung und das

Verständnis des nationalen Rahmens sowie der Einheit der bis heute sehr komplexen brasilianischen Identität [...]“ (Person 20). Dagegen sieht Person 18 die deutsch-brasilianischen Literaturen als Repräsentation einer deutschen Kultur in Brasilien, mit deren Hilfe Ideen- und Gefühlswelten von Deutsch-Brasilianer*innen erschlossen werden können: „Mit Sicherheit. Der traditionelle deutsche Literaturunterricht an der Philologischen Fakultät könnte auch deutsch-brasilianische Literatur beinhalten, da Werke, die von deutschen Nachkommen geschrieben wurden oder deren Gedanken/Gefühle repräsentieren, auch als Repräsentanten der deutschen Kultur verstanden werden sollten“ (Person 18).

Andere Teilnehmer*innen sehen zwar auch die Verbindung zwischen Brasilien und Deutschland (und ggf. anderen deutschsprachigen Ländern,) argumentieren jedoch nicht mit Kultur oder gar Nationalkulturen: So sieht Person 1 die Möglichkeit, die Beziehungen der Länder aufzuzeigen und darin eine Erweiterung von Wissensbeständen, die wichtig für brasilianische Germanistikstudierende sei: „Sicher! Der Inhalt ist ziemlich relevant, da er konkret die Beziehung zwischen Brasilien und Deutschland aufzeigt. Dadurch wird das Studiengebiet erweitert und die Verbindung zwischen den beiden Ländern gestärkt – was für eine solide Ausbildung in Deutsch/Germanistik unabdingbar ist.“ (Person 1). Korrespondierend damit sind die Begründungen der Personen 14 und 16, die sich verwundert darüber zeigen, zum ersten Mal mit dieser Literatur und der wechselseitigen Geschichte im durchgeführten Kurs in Berührung gekommen zu sein. Person 16 fokussiert dabei die geteilte Geschichte: „[...] nachdem ich gesehen habe, dass es so viele interessante Texte gibt, finde ich es seltsam, dass wir nie etwas darüber erfahren haben, weil dies Teil unserer gemeinsamen Geschichte mit Deutschland ist.“ (Person 16). Dem gegenüber drückt Person 14 ihre Verwunderung nicht im Hinblick auf die bilateralen (historischen) Beziehungen aus, sondern nimmt die Verbindung der deutschen Sprache mit Brasilien in den Blick: „[...] Ich finde es seltsam, nichts darüber zu wissen, es ist eine Verbindung zwischen der deutschen Sprache und Brasilien und sollte daher Teil des Studiums sein.“ (Person 14).

Diese stärkere Akzentuierung der Sprache findet sich auch bei Person 19, sie hebt eine doppelte Betroffenheit der brasilianischen Studierenden hervor, da die Auseinandersetzung mit deutsch-brasilianischen Literaturen einen Einbezug beider Sprachen ermöglicht – was, auf die Inhalte des angebotenen Kurses bezogen, insbesondere auch die literarischen Werke meinen kann, die die beiden Sprachen miteinander ins Spiel setzen, sie vernetzen, vermischen oder auch gegenüberstellen: „Ja, weil Literatur immer ein wichtiger Teil von einem Germanistik-Studium ist. Für die brasilianischen Studenten ist deutsch-brasilianische Literatur ‚doppelt‘ betroffen. Sie können dadurch mehr über die deutsche Literatur & die Literatur ihrer Muttersprache erfahren.“ (Person 19). Die Sprache ist es auch, die die Argumentation von Person 9 leitet, sie führt aus, dass mit dem Erschließen der gemeinsamen Geschichte über die deutsche Sprache auch eine

Annäherung der Studierenden erfolgen kann – eines der tatsächlichen Ziele des Kurses: „Ja, ich glaube es ist eine interessante Weise, wie man die deutsche Sprache zur Geschichte Brasiliens und zu unserem Kontext praktisch einsetzen kann. Damit wird Deutsch eine nicht so weit entfernte Sprache.“ (Person 9).

Mehrere Teilnehmer*innen heben in ihren (kurzen) Begründungen dagegen die historische Komponente der deutsch-brasilianischen Literaturen hervor, die Teil der brasilianischen Geschichte sind und deshalb im brasilianischen Germanistikstudium eine Rolle spielen sollten: „Ja, das ist ein Teil der brasilianischen Geschichte.“ (Person 23); „Ich finde sehr interessant, warum Deutsche nach Brasilien gekommen [sind] und was sie erlebt haben. Das gibt mehr Einblick in unsere Geschichte.“ (Person 2).

Die letztgenannte Begründung steht bereits für die restlichen Argumentationen, die stärker inhaltsgeleitet sind und auf historische und/oder ästhetische Perspektiven in Verbindung mit den deutsch-brasilianischen Literaturen zielen. So argumentiert Person 14 mit Blick auf die subjektive Perspektive, die literarische Texte bieten, wenn sie den Einbezug der deutsch-brasilianischen Literatur affirmiert, indem sie sagt, dass es „wichtig und interessant [ist] zu wissen“ was die Beweggründe deutschsprachiger Einwander*innen waren und was sie erlebt haben und wie sich gefühlt haben (vgl. Person 11).

Auch Person 13 zielt in diese Richtung und spricht über die Literatur als Zeugnis der Vergangenheit, das relevant für die Gegenwart ist: „Ich denke, es wäre wichtig, da es ein Gebiet und einen wichtigen historischen Moment in Brasilien umfasst. Es sind Zeugnisse einer Erfahrung, die nicht der Vergangenheit angehört, denn Einwanderungsbewegungen sind immer noch Teil unserer aktuellen Geschichte.“ (Person 13). Dieser Gegenwartsbezug ist auch bestimmend für Person 15, die die dargebotenen Themen fokussiert, die auch Teil des Kurses waren, wenn sie sagt „Ich denke schon [dass die deutsch-brasilianische Literatur Teil sein sollte], ich finde es interessant, dass viele der Themen, über die wir gesprochen haben, auch heute noch aktuell sind. Und das Thema zeigt Verbindungen zwischen unseren Ländern und gleichzeitig innerhalb Brasiliens.“ (Person 15). Bei der Argumentation klingt auch ein multiperspektivischer Blick an, da nicht nur die interkontinentalen Verbindungen, sondern auch solche innerhalb Brasiliens gesehen werden. Neben historischen Perspektiven betonen andere Teilnehmer*innen auch die ästhetischen Perspektiven, die die Arbeit mit deutsch-brasilianischen Literaturen eröffnet: „Ich denke, dass die Integration der deutsch-brasilianischen Literatur nur zur Ausbildung beitragen kann, da sie unsere historischen und ästhetischen Perspektiven auf Sprache und Literatur bereichert.“ (Person 8). Noch deutlicher wird dies in der Äußerung von Person 24, die sich erhofft, philologisch mit der deutsch-brasilianischen Literatur arbeiten zu können und damit die Sprache selbst ins Zentrum der Affirmation stellt: „Ich denke, nachdem ich mir mehr Kenntnisse in der deutschen Sprache ange-

eignet habe, werde ich sprachliche Elemente erkennen können, die für die deutsch-brasilianische Literatur charakteristisch sind, mit der ich in Berührung komme.“ (Person 24). Ähnlich forschungsbezogen argumentiert Person 4 verbunden mit der Besonderheit dieser Literaturen und der ihr zugehörigen Sprachgemeinschaft in Brasilien, so sollten die deutsch-brasilianischen Literaturen einbezogen werden „[...] weil es ein Teil des sprachlichen Lebens auf brasilianischem Territorium ist – und weil die auf diesem Gegenstandsbereich basierende Forschung sehr originell und unveröffentlicht wäre. Sie würde nur in Brasilien existieren.“ (Person 4).

Deutlich wird in der Analyse der verschiedenen Begründungen, dass sich zwar die genannten vier Kategorien bilden lassen, diese jedoch selten allein vorkommen, sondern entweder miteinander kombiniert sind oder Kombinationen mit anderen Motiven aufweisen, wie etwa der Motivation der Studierenden, die sich ggf. durch den Einsatz von deutsch-brasilianischer Literaturen ergeben kann. Die Gründe der Affirmierung sind also höchst individuell. Im Hinblick auf die didaktischen Prinzipien des Kurses ergibt sich auch eine interessante Überlappung von affirmativen Aussagen, die in Richtung einer subjektorientierten Zugehörigkeitsorientierung deuten, die aber eher von Präkonzepten von Kultur oder auch Interkulturalität geleitet sind, ein Punkt, der den anderen didaktischen Prinzipien der Kulturreflexivität und der ihr beigeordneten epistemischen Zugehörigkeitsorientierung eigentlich zuwiderläuft. Dennoch ist diese Überlappung nur auf den ersten Blick überraschend, da zum einen die übergeordnete Ebene der subjektbezogenen Zugehörigkeitsorientierung mit der Relation ‚deutsch-brasilianisch‘ operierte, indem die (erworbene) Zugehörigkeit der Studierenden zur deutschen Sprachgemeinschaft fokussiert wurde. Zum anderen war nicht zu erwarten, dass durch die induktive Herangehensweise, mit der Kulturreflexivität und epistemische Zugehörigkeitsorientierung angeleitet werden sollten, ein Aufbrechen wirkmächtiger Präkonzepte oder durch die Popularität interkultureller Settings im Sprachunterricht verstärkter binärer Sichtweisen erfolgen würde. Dennoch zeigen bereits einige der Aussagen zur gestellten Frage, dass diese Dichotomie keinesfalls fixiert ist, wenn beispielsweise Brücken „sogar zu mehreren“ Kulturen geschlagen werden können (Person 5) oder die deutsche Sprache auch als Teil Brasiliens begriffen wird (Person 9). Noch deutlicher wird dies in der Zusammenschau mit den anderen Daten, wie noch zu zeigen sein wird.

7.4.2 Zur Relevanz der Thematik Ein- und Auswanderung aus Sicht der Studierenden

Da eine zentrale Thematik des Kurses in den literarischen Texten wie auch den Sachtexten der Komplex ‚Einwanderung/Auswanderung‘ war, wurden die Studierenden danach gefragt, ob sie es wichtig finden, sich mit diesem Thema zu beschäftigen und darum gebeten ihre Position zu begründen.

Die Studierenden bejahten, dass für sie die Thematik Einwanderung/Auswanderung von hoher Relevanz ist und antworteten überwiegend ausführlich, nur einige wenige Studierende antworteten mit Allgemeinplätzen („Wissen kann man nie genug haben“ Person 4, A8⁸⁸) oder mit eher generellen Aussagen („Ja. Das ist ein wichtiger Teil der Geschichte und Kultur.“ Person 7; „Ja. Ich halte es für unerlässlich, das Wissen über diese ausdrucksstarken kulturellen Merkmale zu erweitern.“ Person 20). Mit klarem Gegenwartsbezug, jedoch ohne tiefere Ausdifferenzierung benennt Person 5 die Relevanz der Thematik für den brasilianischen Kontext: „Ja, ich finde das Thema recht relevant, vor allem, weil ich in einem Land lebe, in dem es viele gegenwärtige Einwanderungen/Einwanderungsbewegungen gibt.“ (Person 5). Auch Person 13 und Person 16 antworten in diese Richtung: „Ich denke, es ist fundamental. Es ist eine komplexe und sehr lebendige Realität, ob in Europa oder Lateinamerika.“ (Person 13); „Ja, weil das immer noch unsere Wirklichkeit ist.“ (Person 16).

Da sich die Studierenden im Kursgefüge vor allem mit historischer Einwanderung beschäftigten, scheint dies auch in ihren Antworten häufig auf, obwohl die Frage zur Relevanz von Ein-/Auswanderung als Thematik ganz generell gestellt wurde. Der überwiegende Teil der Studierenden stellt jedoch einen Gegenwartsbezug her.

Eine Kategorie ergibt sich in Richtung eines Verstehens der Gegenwart durch das Behandeln historischer Migration oder auch ein Bewusstsein für diese zu schaffen, so fokussiert Person 11 die Gründe für die Migration ohne dies zu erläutern: „[I]ch denke, es war eine wichtige Epoche und es hilft, historische Fakten besser zu verstehen, die die Einwanderung/Auswanderung ausgelöst haben.“ (Person 11). Bereits deutlicher in Richtung eines Gegenwartsverstehens weist die Aussage von Person 15, sie sagt, „[d]as Thema ist sehr aktuell und wir müssen uns damit auseinandersetzen, die historische Perspektive kann helfen zu verstehen, denke ich.“ (Person 15). Auch Person 17 glaubt, dass sich durch das Thematisieren der historischen Einwanderungsbewegungen die aktuelle brasilianische Gesellschaft besser verstehen lässt: „Ja. In Brasilien vergiss[t] man oft und schnell die eigene Geschichte und dadurch (finde ich) verliert man auch die Einheit als Land und Volk. Mehr uns auf unsere Geschichte kümmern, hilft Brasilien besser zu verstehen.“ (Person 17; ähnlich aber weniger ausdifferenziert auch bei Person 21).

Durchaus in eine ähnliche Richtung weist die Aussage von Person 24, wobei hier ein epistemischer Anspruch deutlicher wird – sie eröffnet hier Antworten einer zweiten Kategorie: „Ein Land mit vielen kulturellen Verästelungen wie Brasilien braucht angemessenere Quellen für die Untersuchung seiner Ein-

⁸⁸ Wenn nicht anders angegeben, beziehen sich auch die Äußerungen auf Frage 8 des Fragebogens, also Antwort 8 (A8).

flüsse.“ (Person 24). Auch Person 8 verbindet die Thematik mit Brasilien und verknüpft beispielhaft die Thematik der Ein-/Auswanderung mit dem rechtlichen Status Schwarzer Brasilianer*innen, was verstärkt in Richtung der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung weist: „Gerade in Brasilien halte ich es für ein sehr wichtiges Thema angesichts des großen Mangels an Informationen zu diesem Thema, da es hilft, bestimmte politische Entscheidungen zu verstehen, die damals in Bezug auf die ‚Rassenfrage‘ der Abschaffung der Sklaverei getroffen wurden.“ (Person 8).

Person 1 betont den Gegenwartsbezug und die besondere Perspektive von Migrant*innen, die sich aus ihrem Status ergibt. Die Thematisierung der Statusposition und der Vergleich mit anderen Perspektiven zeigen die Möglichkeiten kulturreflexiven und epistemisch zugehörigkeitsorientierten Lernens: „Das Thema ist sehr aktuell, weil Ein- und Auswanderer eine andere Sichtweise haben als Touristen oder Forschende. Sie erleben das Land anders, da es nicht nur um die Unterschiede zwischen den Kulturen geht, sondern auch um ihre Rolle in der neuen Gesellschaft und ihre Beziehung zu ihrem Heimatland. Und all das spiegelt sich in der Literatur wider, die sie produzieren.“ (Person 1). Ein Bezug zur Kulturreflexivität lässt sich auch bei Person 12 erkennen, sie argumentiert bezogen auf die multilateralen Aushandlungen im sozialen Zusammenspiel und sieht darin einen Mehrwert für Deutschlerner*innen: „Ich denke, das ist sehr wichtig, weil wir uns der Begegnung der Kulturen bewusst sein sollten. Egal in welchem Jahrhundert. Vielleicht bringt diese Tatsache (die deutsche Einwanderung in Brasilien) dem Deutschlernenden die Sprache näher, da es einen Zusammenhang mit Identität gibt.“ (Person 12).

Für Person 6 ergibt sich die Relevanz der Thematik ‚Einwanderung/Auswanderung‘ aus den globalen Bezügen, die damit sichtbar werden, „[...] da wir in einer globalisierten Welt leben und unsere (brasilianische) Geschichte auf äußeren Einflüssen basiert.“ (Person 6). Die globale Vernetzung, die über die Thematik vermittelt wird, findet sich auch bei anderen Studierendenaussagen, so kann aus der Äußerung von Person 3 ein Verweis auf globale Diskurse zur Thematik Migration herausgelesen werden, sie wird verbunden mit der Möglichkeit einer Bewusstmachung von Vorurteilen, die ggf. dadurch abgemildert oder, wie von Person 3 benannt, sogar „abgeschafft“ werden können – offensichtlich wird hier auch, dass die Person an ihre (spätere) Tätigkeit als Lehrkraft denkt: „Im heutigen Kontext von Migrationen passt das Thema sehr gut zu Diskussionen. Vorurteile könnten verarbeitet werden, beziehungsweise abgeschafft werden. Die Frage des Fremden steht im Mittelpunkt das betrifft alle Kulturen und die aktuelle[n] Diskussionen in verschiedenen Ländern.“ (Person 3). Während der globale Aspekt sich bei Person 3 vor allem auf die Diskurse bezieht, kommt bei Person 9 ein Aspekt Globalen Lernens zum Tragen, sie begründet die Relevanz der Thematik auf

Brasilien bezogen und zeigt die vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten auf, die sich daraus ergeben, so auch Bewusstmachung von Minderheitenrechten – ein Punkt, der dem Globalen Lernen zugerechnet werden kann (vgl. HILLE 2012: 60). So reflektiert Person 9 „[W]enn es um Kultur geht, sagt man, dass Brasilien ein kulturreiches Land ist, aber viele Minderheitensprachen und -kulturen werden oft vernachlässigt. Mit dem Thema Ein- und Auswanderung beschäftigt man sich mit Geschichte, Kultur und lernt auch die Rechte der Minderheiten zu schützen.“ (Person 9). Auch Person 14 spricht die globale (hier interkontinentale) Relevanz der Thematik an, verbindet sie aber mit der Reflexion von eigenen Privilegien und den unterschiedlichen Möglichkeiten von Menschen, syn- und diachron zur Rückkehr, somit weist die Aussage auch in Richtung einer epistemischen Zugehörigkeitsorientierung: „Ja, das ist ein Thema, das in Brasilien und Europa in vielerlei Hinsicht eine Rolle spielt. Ich finde es auch interessant darüber nachzudenken, dass Menschen sich für immer von ihren Familien verabschieden mussten und das mag für manche Einwanderer heute noch so sein, aber wenn ich nach Deutschland gehe, kann ich immer wieder zurückkommen.“ (Person 14). Die Selbstreflexion, die bei Person 14 deutlich wird, wird als Möglichkeit auch von Person 19 formuliert, sie bezieht die Thematik ‚Einwanderung/Auswanderung‘ auf den Fremdsprachenunterricht und denkt, dass sich die Lerner*innen auch aufgrund eigener Erfahrungen und eines für sie starken Lebensweltbezugs besonders davon angesprochen fühlen, was für eine (subjektbezogene und epistemische) Zugehörigkeitsorientierung spricht – die Aussage steht eher lose mit der vorhergehenden Kategorie in Verbindung: „Das Thema Einwanderung/Auswanderung ermöglicht viele Sprechimpulse über Fremdsprachenlernen. Leben in einem anderen Land... Sie sind wichtige Punkte für Fremdsprachenlerner und deswegen ist es sehr lernerorientiert. Das Thema bezieht sich auf die eigenen Erfahrungen der Lerner.“ (Person 19)

Ebenfalls lose mit der zweiten Kategorie in Verbindung stehen Argumentationen, die vor allem auf ‚Bewusstsein schaffen‘ abzielen, so hält Person 22 die Thematik für wichtig, „weil es immer passiert und wir Verständnis für Immigranten haben sollen.“ (Person 22). Verständnis ist auch für Person 2 zentral, jedoch weniger auf die Eingewanderten selbst bezogen, sondern mehr auf deren Gründe zur Auswanderung: „Ich glaube wir können besser verstehen, was sind die Gründe für Menschen ihren Land zu verlassen.“ (Person 2). Person 10 nimmt stärker das soziale Miteinander in der Gesellschaft in den Blick. Bei ihr klingt an, dass ein Bewusstsein dafür notwendig ist, dass Integration eine Zueinandertheit von beiden Seiten erfordert. „[I]ch finde es sehr wichtig. Wenn man nicht über nachhaltige Integration in andere Kulturen nachdenkt und redet, entstehen Probleme in der Gesellschaft die manchmal nicht zu lösen sind.“ (Person 10).

Grundlegend zeigen sich also drei Kategorien, in denen die Antworten der Studierenden geclustert werden können:

- Vergangene Migrationsbewegungen können Gegenwart fassbarer machen
- Das Sprechen über Migration ermöglicht einen Zugang zur sozialen Verfasstheit unserer Gesellschaften (epistemische Zugehörigkeitsorientierung und Kulturreflexion)
- Globale Bezüge (der Diskurse) und Möglichkeit, ein Bewusstsein für soziale Anforderungen der Migration zu schaffen

Grundlegend ließe sich die Möglichkeit der Bewusstmachung für soziale Anforderungen von Migration auch als eigene Kategorie bzw. Unterkategorie formulieren. Wie auch in der vorhergehenden Frage zeigen die Aussagen der Studierenden verschiedentlich Überschneidungen mehrerer Kategorien, vergleichsweise ist aber eine klare Abgrenzung möglich. Insgesamt zeigen die Antworten der Studierenden, dass die Thematik ‚Ein- und Auswanderung‘ als höchst relevant erlebt wird. Die Studierenden zeigen mit ihren vielfältigen Aussagen und Zugängen, dass die Thematik multiperspektivisch betrachtet und in diverser Weise mit anderen Themen in Bezug gesetzt werden kann. Aus diesem Grund schließt dieses Unterkapitel auch mit einer Argumentation einer Person, die sich keinem der vorhergehenden Cluster zuordnen ließ, jedoch in engem Zusammenhang mit ihrer Aussage zum Einsatz der deutsch-brasilianischen Literaturen steht (vgl. 7.4.1). In gewisser Weise wird auch hier ein Interesse formuliert, dass mit der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung korrespondiert, dem jedoch ein (tendenziell) geschlossener Kulturbegriff zugrunde zu liegen scheint:

„Auf diese Weise ist es möglich, den Grund für die Gewohnheiten einer bestimmten Gruppe zu verstehen. Menschen, die aus anderen Ländern kommen, tragen kulturelle Besonderheiten, die den Ort, an dem sie leben, beeinflussen. Darüber hinaus sind sie eine Verlängerung des Landes, aus dem sie kamen, und dadurch, dass sie einen kulturellen Beitrag zu dem Land leisten, in dem sie leben, stellen sie auch die Kultur ihres Herkunftslandes dar.“ (Person 18).

7.4.3 Zur Perspektive der Studierenden auf die Thematik Ein- und Auswanderung nach Besuch des Kurses

Anschließend an die Frage zur Relevanz wurden die Studierenden gefragt, ob sich ihr Blick auf Ein- und Auswanderung durch die Arbeit mit der Thematik im Kurs verändert habe. Drei Studierende (Personen 12, 18, 22⁸⁹) beantworteten

⁸⁹ Die Antworten der Studierenden zu diesem Bereich sind in der Übersicht im Anhang unter ‚Antwort 10‘ zu finden.

diese Frage mit einem Nein ohne weitere Ausführungen. Auch andere Studierende zeigen sich hier eher verhalten und gehen beispielsweise auf die im Kurs verwendeten Texte ein: „Ich würde nicht sagen, dass es sich geändert hat, aber es hat sich sicherlich erweitert. Die im Modul vorgestellten Autoren kannte ich noch nicht und werde sie ab jetzt auf jeden Fall studieren.“ (Person 1); „Nicht viel verändert, aber auf jeden Fall hat mich bewusster gemacht, ich meine, ich hatte nur eine Ahnung, aber jetzt kenne ich so viele Autoren und Texte.“ (Person 3).

Andere heben die Bedeutsamkeit der Thematik hervor, aber sehen für sich keine Änderungen: „Ich kann nicht sagen, dass es sich geändert hat, aber ich habe mich sicherlich mit bedeutenden Inhalten befasst.“ (Person 6). Ebenso sehen Studierende ihren Blick „vertieft und Kenntnisse erweitert“ (Person 10), postulieren gesteigertes Interesse an der Thematik (vgl. Person 21), benennen viel Neues über Einwanderungsprozesse gelernt (vgl. Person 23) oder neue Referenzen hinzugewonnen zu haben (vgl. Person 2). Wieder andere heben auf die Gründe für Auswanderungen ab (vgl. Person 19). Eine Person sagt, dass ihr die problematischen Aspekte des Themas jetzt offensichtlicher als früher seien (vgl. Person 24) und Person 5 „hatte vor dem Kurs mehr Kontakt zu Brasilianern, die nach Deutschland gegangen sind, aber wenige Referenzen aus der Gegenrichtung.“ (Person 5), wobei interessanterweise die auch zeitlich verschiedene Einordnung nicht benannt wird.

Wie an den Aussagen deutlich wird, sind sie kaum ausdifferenziert und gleichzeitig kaum zusammenzufassen, dies mag auch mit der ‚Größe‘ der Frage zusammenhängen, die möglicherweise zunächst etwas überfordernd wirken kann (dies war eine bewusste Entscheidung, um vertiefte Reflexionen über die Kursinhalte anzuregen). Den oben genannten vielfältigen Antworten stehen zehn Aussagen gegenüber, die sich zu einer Kategorie zusammenfassen lassen, alle diese Studierenden haben für sich als Veränderung benannt, dass sie individuelle Perspektiven zur Thematik wahrgenommen haben, dies betrifft sogar vereinzelt Personen, die eigentlich zunächst verneinend formulieren, dass sich ihr Blick auf Ein- und Auswanderung verändert habe, so Person 20: „Nicht wirklich. Ich konnte nur eine andere Perspektive einnehmen und besser verstehen, wie sich Einwanderer fühlten, als sie hier ankamen und lebten.“ oder Person 14, die keine grundlegende Veränderung sieht, „aber meine Sicht wurde um individuelle Aspekte bereichert.“ Person 7 benennt es ähnlich und sagt „[I]ch kann einen anderen Teil der Einwanderung sehen. Wie kann es für einen Einwanderer sein.“, so auch Person 4: „[I]ch habe begonnen, das Thema etwas tiefer zu sehen, die menschliche Dimension von Auswanderung und Einwanderung zu sehen.“, besonders plakativ formuliert Person 15: „Ich glaube das Modul hat mir die persönliche Komponente des Themas bewusster gemacht, d. h. meine Sicht hat sich von der Einwanderung zum Einwanderer verschoben.“ Aufschlussreich ist in diesem

Zusammenhang, dass in keiner der Aussagen reflektiert wird, woher diese ‚individuelle‘ Sicht kommt, die emotionale Aspekte miteinschließt. Da im Kurs nicht mit Selbstzeugnissen gearbeitet wurde, haben die Studierenden diese subjektiven Einsichten vermittelt durch die Literatur gewonnen, nur Person 17 reflektiert dies: „Ja. Besonders die Literaturtexte helfen [helfen] es zu verstehen wie das damals war. Man kann den inneren Blick der Situation sehen.“

Die benannte ‚menschliche Dimension‘ der Thematik kommt auch in etwas anders akzentuierter Weise vor, so benennt Person 8 die „Perspektive der Einwanderer selbst, auf die Deutschen und Deutschland.“ Person 13 blickt mehr auf den Prozess und formuliert für sich als Zugewinn „[d]ie Wahrnehmung, dass Einwanderung ein sehr schmerzhafter Prozess sein kann, der, insbesondere in Brasilien, sehr romantisiert wird.“ Person 16 kann in gewisser Weise auch diesem Cluster zugeordnet werden, wobei bei ihr der Erkenntniszugewinn nicht ausschließlich über die literarischen Texte, sondern auch über die verwandten Sachtexte erfolgt sein kann und noch stärker in Richtung einer epistemischen Zugehörigkeitsorientierung weist, als die anderen Aussagen. Sie formuliert, dass sich ihre Sicht vielleicht nicht in Bezug auf Einwanderung im Allgemeinen verändert habe, „aber ich habe eine andere Sicht auf die deutsche Einwanderung. Ich habe immer an Bauern im Süden gedacht, aber das ist viel diverser.“

Die hier aufgezeigte Kategorie von Antworten verweist auf den Mehrwert, den die Auseinandersetzung mit Literatur für die Wahrnehmung von Diskursvielfalt bringen kann, interessant ist, dass die Studierenden überwiegend diese von der Literatur vermittelten Diskurse als ‚direkt‘ und einprägsam wahrnehmen.

7.4.4 Emotionale Involviertheit

Die Studierenden wurden befragt, ob unter den Inhalten etwas war, was sie persönlich berührt hat. Dieser Item des Fragebogens wurde von einem Drittel der Studierenden nicht oder mit Nein beantwortet, was auch damit zusammenhängen kann, dass die Studierenden die Frage bezogen auf ihren Lernprozess als ungewöhnlich empfinden. Insgesamt wurde ein weites Feld an Inhalten durch die Studierenden benannt, die sie als emotional bedeutsam erlebt hatten, wobei zwei literarische Texte besonders häufig von den Studierenden genannt wurden, das Gedicht *Deutschbrasilianisch* von Georg Knoll und die Erzählung *Vor fünfzig Jahren* von Therese Stutzer.

Person 6 nennt keinen konkreten Inhalt, sondern bezieht sich auf die im Kursgefüge immer wieder erkennbaren Begegnungen und ‚Mischungen‘, die sie an ihre Herkunftsregion in Brasilien erinnern und deshalb einen emotionalen Effekt bei ihr auslösen. Aufschlussreich ist dabei, dass eben jene Herkunftsregion keinerlei Verbindung zur Einwanderung deutschsprachiger Menschen auf-

weist, was zeigt, dass die Inhalte des Kurses für sie über sich hinausweisen, so erkennt sie in zahlreichen inhaltlichen Aspekten des Kurses Universalien, die sie mit ihren eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in Beziehung setzen kann: „Da ich aus dem Nordosten Brasiliens komme, habe ich interkulturelle Mischungen erlebt, wo die Kultur der indigenen Stämme und auch der Nachkommen mit arabischen Hintergrund sehr stark ausgeprägt ist. Das Gefühl, ein Fremder zu sein oder nicht dazuzugehören, erinnerte mich sehr an meine Heimatstadt.“

Für Person 9⁹⁰ ist es eine Information der Sachtexte zu Beginn des Kurses, die einen (negativen) Affekt nach sich zieht: „Obwohl ich keine persönliche Verbindung dazu habe, finde sehr traurig das Verbot der Sprachen während des 2. Weltkriegs.“ Person 11 zeigt sich besonders berührt davon „[z]u sehen, wie sich einige Deutsche wohl fühlten und von der Natur begeistert waren, [das] hat mich glücklich gemacht und berührt.“ Das dieses in mehreren literarischen Texten auftauchende Motiv Person 11 besonders stark beeindruckt hat, ist auch daran ablesbar, dass sie es auch an anderen Stellen benennt.

Für Person 12 ist es das zentrale Thema des Kurses, was sie besonders berührt, sie verbindet dies mit einem Hervorheben der Sprachen und der Identität, womit vermutlich die Bildung einer eigenen Gruppenzugehörigkeit als Deutsch-Brasilianer gemeint ist („Der Thema der Einwanderung und die Gefühle der Menschen gegenüber dem neuen Land (Brasilien) hatten eine große Wirkung. Die Mischung aus Sprachen und Identität.“).

Für Person 16 ist es die Figur Bube des Romans *O guarda-roupa alemão* von Lausimar Laus, die sie zunächst überrascht hat und dann berührt hat: „ich war besonders überrascht über die Geschichte von dem Schwarzen Deutschen, weil wir bei Deutschen immer an Weiße denken.“; „Ja, eben diese Geschichte des Schwarzen Deutschen, da er weder zu Deutschen noch zu den Brasilianern dazugehören konnte.“ (Person 16, A5 und A6)

Für Person 4 löst die Verhandlung von ‚deutsch-brasilianischen‘ Inhalten innerhalb der Struktur ‚deutscher‘ Poesie einen Affekt aus: „Ja, wie sie die formalen Strukturen der deutschen Lyrik in einem anderen Zusammenhang verwenden.“ Möglicherweise bezieht sich dies auf einen für Brasilianer*innen möglichen Effekt, dass bekannte Spezifika der brasilianischen Umwelt in für sie ungewohnter Form mittels des deutschsprachigen Gedichts auftauchen.

Auch für Person 17 ist es die Lyrik, die sie berührt: „Ja. Besonders die Gedichte. Ein Gedicht hat praktisch meine eigene Gefühle ausgedrückt, denn ich habe selber diese „Zwischenkulturheit“ überlebt. Es ist auch mal schwierig für die Identität in zwei Kulturen aufzuwachsen.“

⁹⁰ Wenn nicht anders angegeben, sind die Aussagen unter ‚Antwort 6‘ in der Übersicht im Anhang zu finden.

Vier Personen nennen *Deutschbrasilianisch* von Georg Knoll als für sie besonders berührend, das Gedicht, in dem das lyrische Subjekt zwei Bauern bei ihren alltäglichen Tätigkeiten beobachtet, die mal Deutsch, mal Portugiesisch beschrieben werden, bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Studierenden. Person 1 bezieht es auf ihre Familiensituation mit einem deutschstämmigen Vater: „Obwohl ich als Kind keinen Kontakt mit der Sprache hatte, weiß ich, dass mein Vater genau das erlebt hat, was das Gedicht darstellt.“ Die anderen drei Personen fühlen sich von der Mischung der Sprachen angesprochen, Person 14 nimmt diese Mischung in ihrer Aussage auf, weshalb hier auch die portugiesische Originalfassung ihrer Aussage gezeigt werden soll: „Fiquei muito feliz com as palavras e frases em „deutschoguês“, isso foi ótimo. – Die Wörter und Sätze in „Porteutsch“ haben mich sehr gefreut. Das war toll.“ Die Personen 5 und 22 fühlen sich angesprochen, weil sie diese Art von Sprachmischung⁹¹ aus ihrem Freundeskreis respektive ihrer Familie kennen: „Das Gedicht „Deutschbrasilianisch“ hat mich berührt, da es mich an Gespräche mit brasilianischen Freunden in Deutschland erinnerte, in denen wir beide Sprachen vermischten“; „Das Gedicht in dem die Sprachen gemischt werden, das machen wir auch viel, auch in meiner Familie. Das Gedicht war eine Überraschung.“

Für weitere vier Personen waren es die Textauszüge aus *Vor fünfzig Jahren* von Therese Stutzer, die sie als besonders bedeutsam erlebt haben. Dies mag auch mit der Aufgabe zusammenhängen, die die Studierenden hierzu bearbeiten mussten und für die eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der Figur Elise notwendig war. Person 13 nennt die Kurzgeschichte „besonders wegen der Konfrontation mit dem Schmerz der Protagonistin, die sowohl in Deutschland als auch in Brasilien völlig von der Welt isoliert ist – aber noch schlimmer in Brasilien: ein Umfeld, das sie nicht ‚beherrscht‘ und nicht kennt. Es ist ein Lernprozess, trotz allem zu leben und zu überleben.“ Auch die Personen 15 und 24 beziehen sich vor allem auf die Figur Elise in ihren Begründungen: „Therese Stutzers Erzählungen, besonders die über Elise. Das hat mich sehr beeindruckt.“; „Die traurige Geschichte von Elise.“ Person 3 bezieht auch die Erzählung *Marie Luise* mit ein und setzt den Fokus stärker auf der Metaebene: „[D]ie Schreibqualität der Erzählungen und kritische Sicht der Autorin Therese Stutzer.“

⁹¹ Im Fall des Gedichts handelt es sich um einen Fall ‚manifeste Mehrsprachigkeit‘ (RADARELLI 2011: 54ff.). Dies entfaltet hier jedoch eine besondere Wirkung, da durch die in weiten Strecken vorhandene Parallelität von Deutsch und brasilianischem Portugiesisch nur kompetente Sprecher*innen beider Sprachen vollständig erfassen können, wovon das Gedicht handelt – es ist sicherlich gerade auch dieser Punkt, der auf die bilingualen Studierenden besonders ansprechend wirkt.

7.4.5 Zur Perspektive der Studierenden auf Kultur nach Besuch des Kurses

Eine der zentralen Fragen des Fragebogens war, ob sich die Sicht der Studierenden auf Kultur(en) verändert hat und wenn ja in welcher Weise. Die Frage war bewusst so weit formuliert, um keine Richtung vorzugeben.

Vier Studierende beantworteten die Frage mit Nein bzw. „Ich glaube nicht“ (Personen 2, 9, 11, 21). Zwei Personen (7 und 24) gaben an, dass sie sich noch im Reflexionsprozess dazu befinden („Vielleicht, ich muss noch darüber denken“; „Ja, es arbeitet noch in mir.“). Weitere Antworten boten wenige Anhaltspunkte *wie* sich die Sicht der Befragten verändert hat, da sie nur angaben, dass ihre Sicht „bereichert“ bzw. „gut erweitert“ wurde (Person 3 und 18). Person 4 sagte, sie „habe begonnen ihre [der Kultur] menschliche Dimension wahrzunehmen, was in Verbindung mit der Aussage zur Sicht auf die Einwanderung der gleichen Person steht. Person 6 hob die historische Dimension hervor und bejahte eine Perspektivänderung „denn ich hatte intensiven Kontakt mit einer wenig diskutierten Seite unserer eigenen Geschichte.“

Die anderen Studierenden bejahten ebenfalls, dass sich ihre Sicht auf Kultur(en) verändert habe, anhand ihrer Antworten lassen sich drei Kategorien bilden

- Reflexionen zu Kultur – was ist Kultur?
- Veränderlichkeit von Kultur
- Diversität und Komplexität von Kultur

Drei Studierende beantworteten die Frage in einer Weise, aus der auf eine breite Reflexion von Kultur zu schließen ist, so „fand [Person 1] die Idee von Grenze und Sprache relevant als etwas nicht unbedingt Einzigartiges. Was ist zum Beispiel die Fremd- und Muttersprache eines Einwanderers, der sich fragt, ob seine Tochter auf eine brasilianische oder eine deutsche Schule gehen soll?“ – deutlich wird hier, dass die Person zentrale Begriffe in ihrer Bedeutung hinterfragt, vielleicht sogar herausfordert, da sie erkennt, dass es sich bei diesen vermeintlich klaren Konzepten eher um Verständigungen über bestimmte Sachverhalte handelt, die aber individuell gar nicht zutreffen müssen, insbesondere die Singularität von Muttersprache, ein Begriff, der vielfach symbolisch aufgeladen ist, wird von ihr hier implizit hinterfragt. Sie nimmt mit ihrem Beispiel direkt Bezug auf einen im Kurs besprochenen Textauszug von *Die beiden Nachbarn* von Rotermond, in dem eben diese Frage, in welche Schule das Kind gehen soll, zentral verhandelt und insbesondere mit einem monolingualen Habitus des Protagonisten verbunden wird.

Ebenfalls über die Sprache erfolgt die Reflexion zur Kultur bei Person 14, sie fokussiert sich hierbei auf zweisprachige Elemente einiger im Kurs besprochener Texte, denen sie implizit die Frage zuordnet, „was Kultur überhaupt ist“ –

zwei- und mehrsprachige Texte fordern ein Verständnis von Kultur heraus, das jeder Kultur eine Sprache zuordnet und umgekehrt: „Ja, ich denke viele der Texte stellen die Frage, was Kultur überhaupt ist, wie sie sich zeigt, vielleicht insbesondere die zweisprachigen Texte. Das war nicht komplett neu für mich, aber hat mich zum Nachdenken angeregt.“

Person 17 bejaht die Frage und wendet den Blick auf die Fähigkeit und Eigenschaft von Kulturen, sich permanent und situativ verändern zu können: „Ja. Eine Kultur ist nie nur eine Kultur. Alles hat verschiedene Einflüsse, die oft nicht bekannt sind. Die verschiedene[n] Kulturen können sich irgendwie verschmelzen oder zusammenstellen und das fand ich besonders interessant.“

Diese Möglichkeit und Fähigkeit der Veränderung von Kultur(en) steht im Zentrum der zweiten Kategorie von Antworten, so wird für Person 16 diese Möglichkeit sichtbar beim Blick auf deutschsprachige Einwander*innen und ihre Nachfahren in Brasilien: „Ja. Ich denke, die Deutschbrasilianer sind ein gutes Beispiel dafür, dass Kultur sich verändern kann. Das finde ich sehr interessant.“ Für Person 12 steht die Möglichkeit der Beeinflussung stärker im Fokus, die sie über die Diskurse wahrgenommen hat, die in einigen der literarischen Texte deutlich werden und die teilweise eigene Konzepte von Kultur aufzeigen: „Ich verstand, dass unsere Kultur reicher ist, als sie aussieht. Die kulturelle Vielfalt ist sehr groß und es ist interessant zu sehen, wie Brasilien und Deutschland miteinander verbunden sind. Die im Modul vorgestellten Gedichte ließen mich Einwanderung anders interpretieren und verstehen, wie wir miteinander verbunden sind und wie wichtig Brasilien mit deutschen Einwanderern für den Aufbau einer neuen Kultur war.“ In eine ähnliche Richtung geht die Aussage von Person 8, die die Diskurse vom Eigenbild der Deutsch-Brasilianer*innen in seiner Bezogenheit auf eine ‚Herkunftskultur‘ besonders aufschlussreich fand: „Ja, gerade bei der Frage nach dem Selbstbild des Einwanderers und seinem Verhältnis zu seiner ‚Ursprungs‘-Kultur.“

Person 20 dagegen richtet ihren Blick eher auf die Schwierigkeiten, die im Prozess der Integration entstehen können: „Ich konnte die Schwierigkeiten sehen, die die Deutschen durchmachten, um sich anzupassen.“

In gewisser Weise schließt auch Person 13 an die angesprochene Kulturveränderung an: „Ja, ich glaube, ich konnte die deutschen Inhalte und die Literatur aus einer anderen Perspektive betrachten. In einigen Fällen, wie in dem Gedicht ‚Deutschland – Brasilien‘ (Bezner, 1940), eine Literatur, die versucht, nicht nur zwei Nationalitäten, sondern auch die eigene Identität sowie das Kindheits- und Erwachsenen-Leben zu vereinen.“ Das genannte Gedicht von Juanita Schmalenberg Bezner akzentuiert diese Kulturveränderung allerdings deutlich mehr als eine Kulturverbindung im lyrischen Subjekt, die unproblematisch und harmnisch erfolgt, die erste Strophe symbolisiert die Kindheit in Deutschland, die dem lyrischen Subjekt mit der für Deutschland typischen Vegetation als „Glück“

in den Träumen begegnet, wohingegen am Tag in der zweiten Strophe das Erwachsenenleben als „Sonnengekrönte Heimat Brasil“ deutlich wird. Die dritte Strophe ist von patriotischer Zuneigung geprägt, wobei eben offenbar beide Länder angesprochen werden. Das Gedicht ist somit ein Gegenpol zu populären Diskursen, die die Zugehörigkeit zu zwei oder mehr Ländern negieren.

Die dritte Kategorie zielt auf Diversität und Komplexität von Kultur(en) ab, hier finden sich Aussagen wie von Person 15, die für sich selbst zwar eine Veränderung der Sicht auf Kultur(en) verneint, jedoch größere Klarheit zu kultureller Vielfalt gewonnen hat („Ich denke nicht, aber die kulturelle Vielfalt ist klarer für mich.“). Auch Person 10 stellt für sich eine Veränderung in diesem Aspekt fest: „Meine Sicht hat sich soweit verändert, dass mir die unglaubliche kulturelle Vielfalt, die es in Brasilien gibt, klarer geworden ist.“ Person 5 denkt nicht, dass sich ihre Sicht verändert hat, denn „ich bin schon mit dieser Vorstellung von kulturellen Mischungen in meiner Familie aufgewachsen.“ Auch Person 22 berichtet von ihrer eigenen ‚gemischten‘ Kultur, stellt aber die Frage in den Raum, ob dies nicht immer und bei allen Menschen der Fall sei: „Ich habe selbst eine gemischte Kultur, aber vielleicht haben wir alle das? Wir haben das viel gesehen in den Texten, alle sind verschieden.“

„Ja, ich bin mir der Komplexität von Kultur bewusster.“ – so stellt Person 23 für sich eine Veränderung fest, wobei relativ unbestimmt bleibt, was genau unter Komplexität verstanden wird. Deutlicher wird es bei Person 19 die für sich die Zuordnung ‚ein Land – eine Sprache – eine Kultur‘ aufgelöst zu haben scheint: „Ja. Es kann in einer Kultur eines Landes viele Sprachen geben und ein Land kann auch viele verschiedene Kulturen haben.“

Die Aussagen, die der dritten Kategorie zugeordnet werden können, erscheinen weniger komplex als die der beiden anderen Kategorien und bewegen sich noch relativ stark an der Oberfläche in der Betrachtung von Kultur(en). Insgesamt ist allerdings die Menge an profunden Antworten auf diese weitgefassete Frage bemerkenswert, sie liefern insbesondere Einblicke in die Auseinandersetzung der Studierenden mit literarischen Texten und zeigen deren Fähigkeit, durch die ihnen eigene Komplexität und Mehrdeutigkeit einerseits intensive Reflexionen zu abstrakten Konzepten zu befördern und andererseits von vereinfachenden Konzepten (hier von Kultur(en)) wegzuführen.

7.4.6 Zu den kulturellen Einflussfaktoren der Studierenden

Die Studierenden wurden im Fragebogen mittels eines offenen Items darum gebeten sich zu erinnern, durch wen oder was ihre Kulturvorstellung bezogen auf die deutschsprachigen Länder Europas am meisten beeinflusst wurde. Nach Beantwortung des offenen Items sollten sie das Blatt wenden und in einer Skala verschieden Einflussfaktoren bewerten.

Die ausführlichen Antworten der Studierenden zeigen ein gemischtes Bild, naturgemäß waren es oftmals mehrere Faktoren, die die Kulturvorstellungen der Studierenden prägten. Dennoch stechen zwei Bereiche heraus, insgesamt sieben Personen benennen den Deutsch- bzw. Germanistikunterricht als wesentlichen Faktor.

Direkt darauf folgen Aufenthalte in Deutschland und Österreich, die als besonders prägend erlebt wurden, rechnet man Antworten hinzu, die die persönlichen Begegnungen mit deutschsprachigen Menschen in Brasilien (und in einem Fall in Argentinien) als besonders wesentlich erfassten, würde der Kategorie ‚Kontakt mit Deutschsprachigen‘ sogar insgesamt etwas mehr Einfluss beigemessen.

Aufschlussreich ist die Betrachtung der Skala zum Ankreuzen. Es zeigt sich deutlich, dass die persönlichen Kontakte als besonders bedeutsam erlebt wurden. Alle 24 Studierenden empfanden den Kontakt mit Menschen aus Deutschland, Österreich und/oder der Schweiz als beeinflussend (11 sehr stark/13 ziemlich stark). Auch der Einfluss der Lehrkräfte wurde von 22 Personen als bedeutsam eingeschätzt (15 sehr stark/7 ziemlich stark). Nur zwei Personen maßen ihnen einen ziemlich schwachen Einfluss bei. Literatur wurde von 18 Personen als bedeutsam für ihr Kulturbild erlebt (11 sehr stark), sechs Personen maßen Literatur weniger Bedeutung zu. Dies ist im Hinblick auf Studierende der Germanistik ein durchaus erfreuliches Ergebnis, wenngleich bei der Antwort auch nicht auszuschließen ist, dass einige aus Gründen der sozialen Erwünschtheit hier großzügiger ankreuzten. 17 Personen empfanden Musik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz als wichtigen Einflussfaktor. Immerhin 13 Personen ging es so auch mit Lehrbüchern (9 stark; 4 ziemlich), was einen sorgenvoll stimmen mag, wenn man die in den meisten Lehrbüchern gezeichnete deutschsprachige Welt betrachtet. Immerhin 11 sahen auch in Zeitungen eine wichtige Quelle ihres Kulturbildes. Faktisch keine Rolle spielen dagegen Blogs und Vlogs.

	sehr stark	ziemlich stark	ziemlich schwach	sehr schwach	Weiß nicht
Kontakte mit Personen aus DACH	11	13	/	/	/
Lehrbücher	9	4	8	2	1
Spielfilme	8	6	7	2	1
Musik aus DACH	10	7	6	1	/
Literatur	11	7	5	1	/
Zeitungen	4	7	9	4	/
Blogs	/	4	4	11	5
Vlogs	1	4	3	10	6
Lehrkraft	15	7	2	/	/

7.4.7 Ein Blick auf die Studierenden an Universität 3

Da die Studierenden an Universität 3 nur einen komprimierten Workshop anstatt des vollständigen Kursmoduls besuchten, erscheint es sinnvoll, sich ihre Fragebögen einmal gesondert anzuschauen. Es handelt sich um die Personen 17–24. Tatsächlich sind die Antworten dieser Personen zum Teil weniger elaboriert, dies betrifft z. B. die Frage nach Inhalten, die sie persönlich berührt haben, eine Frage, die auch nicht alle Studierenden an den anderen Universitäten beantworteten, an Universität 3 jedoch tatsächlich nur zwei – allerdings sind diese dafür umso detaillierter. Bei der Frage nach Überraschendem, die von sechs der Studierenden beantwortet wurde, fällt im Vergleich auf, dass hier weniger konkrete Beispiele fielen, sondern sich insbesondere öfter auf die Menge an Texten bezogen wurde – was natürlich auch daran liegen kann, dass diese als besonders umfangreich erlebt wurde, da vor allem die Sequenzen mit Gedichten aus dem Kursmodul in den Workshop einfließen. Die Frage, ob es wichtig ist, sich mit Einwanderung zu beschäftigen, beantworten alle Studierende, wobei hier auffällt, dass relativ viele Allgemeinplätze benannt werden. Bei der Frage danach, ob sich ihr Blick auf Einwanderung verändert habe, gibt es doch relativ viele Aussagen, die sich auf die Schwierigkeiten von Einwander*innen beziehen, die jetzt bewusster seien – hier konnten die literarischen Texte offenbar stärker Wirkung entfalten. Dies gilt bis zu einem gewissen Grad auch für die Frage nach dem möglicherweise veränderten Blick auf Kultur, wo sich einige elaboriertere Antworten finden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Fragebögen der Personen 17–24 weniger detailliert sind und vergleichsweise weniger ‚tiefe‘ Gedanken formuliert werden (wobei auch hier einige vorhanden sind). Dies kann an der wesentlich kürzeren Kontaktzeit und auch an der fehlenden Auseinandersetzung durch intensive Gruppenarbeiten und -gespräche liegen. Es kann aber auch zum Teil seine Ursache darin haben, dass die Studierenden nach vier Stunden und auf dem Weg zum nächsten Unterricht nicht mehr die Muße hatten ausführlich zu antworten. Eine Person sticht aus der Gruppe jedoch tatsächlich heraus, da sie zwar (gerne) teilgenommen hat, es bei ihr aber offenbar keine wirkliche Auseinandersetzung mit den zahlreichen literarischen Texten gab, sondern sie sich mehr Geschichtsdaten gewünscht hätte (Person 20, A13) – daraus spricht, dass sie ein sehr positivistisches Geschichtsbild hat, das in der Kürze der Zeit kaum angetastet werden konnte.

7.5 AUSWERTUNG LERNENDENTEXTE

Im Kursverlauf hatten die Studierenden die Aufgabe, sich mit Auszügen des Textes *Vor fünfzig Jahren* von Therese Stutzer auseinanderzusetzen. Der Beginn der Erzählung wurde im Kurs gemeinsam gelesen, die restlichen Auszüge waren

zu Hause zu lesen und sodann sollte ein Brief der Figur Elise an ihren Onkel in Deutschland geschrieben werden. Die Studierenden hatten also die Aufgabe, sich intensiv mit der Figur auseinanderzusetzen und über deren Möglichkeiten zu reflektieren.





Oberflächlich betrachtet wäre zu erwarten gewesen, dass die Figur ihrem Onkel die Probleme verschweigt, da er ihr aus der Ferne nicht helfen kann, auch aufgrund seiner finanziellen Möglichkeiten und sich somit nur Sorgen machen würde. Die Textproduktionen zeigen jedoch, dass die Studierenden überwiegend andere, oft sehr elaborierte Wege beschritten haben, um der Aufgabe bzw. vielmehr der Figur gerecht zu werden. Die Einordnung der Textproduktion erfolgt ebenfalls auf Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), wobei in einem ersten Schritt die Texte gelesen und annotiert wurden. In einem zweiten Schritt wurde ein Kategoriensystem angepasst an die Textproduktionen entwickelt und die entsprechenden Textstellen mit den Kategorien farblich markiert. Beispielhaft soll dies hier anhand eines Textes aufgezeigt werden, es handelt sich um den kürzesten Text des Samples, zugleich ist es derjenige mit den meisten verschiedenen Kategorien, wengleich diese teilweise wenig ausdifferenziert sind.



Text 2

Lieber Onkel,
hier bin ich endlich nach einer langen und beschwerlichen Reise in Süd Brasilien angereist. Die Welt hat sich vorgestellt. **Im Tal ist die Natur und das Wetter himmlisch. Fühle mich noch nicht zu Hause. Die Kinder sind nicht nett zu mir. Aber es wird schon gut werden.** Wie geht es euch? Sind alle gesund? **Schreibe mir, was ihr macht und wenn du kannst schick mir vielleicht ein Buch,** hier ist nur Tiere und Pflanzen und sonst nichts. Mach es gut, Elise.

Abb. 8: Mit Kategorien markierter Lernendertext

Die Kategorien, die an den Texten markiert wurden, sind folgende:

Kategorienfarbe	Kategorie
	Selbstaffirmierende Aussagen wurden in gelb markiert.
	Andeutung eines Problems wurden in orange markiert.
	Die klare Benennung von Problemen wurde in rot markiert.
	Beschreibungen von Sachverhalten, die so nicht wirksam sind für die Protagonistin (Lügen, Übertreibungen) wurden in grün markiert.

Kategorienfarbe	Kategorie
	Beschreibung von neutralem Sachverhalt, die stimmig mit der Erzählung sind, wurden in türkis markiert.
	Appelle und Bitten wurden in pink markiert.

Einer weitgehenden Strategie des Verschweigens der Schwierigkeiten wird in Text 6 gefolgt, die Figur berichtet neutral von der Reise die lang war und „sehr aufregend“, ihre neue Lebenssituation wird mit den Worten „alles ganz anders als in Deutschland“ umschrieben und „die Arbeit ist schwer“. Darauf folgt eine Selbstaffirmation „aber mit der Hilfe von Gott schaffen wir das. Ich muss mich noch gewöhnen.“ – interessant ist hier, dass der Figur ein „Wir“ in den Mund gelegt wird, ist doch die Abwesenheit von Gemeinschaft das vordergründigste Problem der Protagonistin. Das Problem der Einsamkeit wird indirekt angesprochen, indem die Protagonistin berichtet, dass sie den Onkel und die gemeinsamen Theaterbesuche vermisst und eine Situationsbeschreibung vornimmt „Hier ist alles sehr weit, es ist kein Dorf wie du es kennst, die Nachbarn sind weit weg. Meistens bin ich mit mir allein und der Hilfe.“ Andeutungsweise werden hier die Probleme benannt. Der Brief endet mit der Bitte zurückzuschreiben.

Text 7 folgt ebenfalls einer Strategie des Verschweigens, während jedoch in Text 6 auf neutrale Beschreibungen zurückgegriffen wurde, wird in Text 7 das Mittel der Beschönigung gewählt: „alles ist wunderbar“, nicht mal die beschwerliche Reise wird erwähnt, sie war „wie eine Abenteuer“. Hervorgehoben wird der neue Status („ich bin jetzt eine Ehefrau“), der sogar ergänzt wird mit der möglichen Zukunft „vielleicht auch noch ein Kind [zu] haben“ – wobei hier auch das Wiedersehen mit den Stiefkindern gelang, es „war schön“. Manche Aussagen der Figur wirken in Text 7 fast schon selbstbeschwörend: „Es war die richtige Entscheidung nach Brasilien zu kommen, ich glaube ich werde glücklich sein mit alles.“ Text 7 folgt der Strategie, dem Onkel die unglückliche Situation der Figur zu verschweigen und ein alternatives Szenario zu entwerfen, das aber hier nicht sehr elaboriert ist, sondern sich weitgehend an den von der Figur erlebten Punkten orientiert.

Eine ähnliche Strategie wird in Text 9 verfolgt, jedoch wird hier der Fokus stärker auf das Vergangene verlagert, denn hier wird noch deutlich kürzer über die Gegenwart der Figur referiert „[...] ich lebe und ich bin zufrieden. Jetzt habe ich eine Familie und ein kleines Haus [...], außer der falsch behaupteten Zufriedenheit (die am Ende des kurzen Briefes nochmals affirmiert wird), werden neutrale Sachverhalte berichtet. Die Situation mit den Kindern wird dagegen chiffriert, sie haben „verrückte Ideen“ und sind „anders als früher“. Danach wird die Thematik auf das frühere Leben und die gemeinsamen Theaterbesuche verlegt, die die Protagonistin im Brief „vermisst“, verbunden mit der Bitte, doch ein

wenig aus dem Leben in Deutschland zu berichten. Der Fokus wird deutlich auf die Familie dort gelenkt mit einer nochmaligen Aufforderung zurückzuschreiben am Ende des kurzen Briefes („Ich freue mich darauf, von dir zu hören“). Interpretiert werden kann Text 9 als vorsichtiger Versuch, das Leben der Protagonistin im Rahmen der wenigen Möglichkeiten zu verbessern, indem ein Appell an den Onkel erfolgt, ihr zu schreiben und dadurch ‚Abwechslung‘ zu bringen.

Auch in Text 11 werden zunächst weitgehend neutral die Gegebenheiten des neuen Lebens Elises beschrieben „ich bin jetzt in Brasilien und verheiratet. Die Reise war so lang und schwer. Mein Mann hat ein kleines Holzhaus am Wald und viel Land.“ Das Problem des abwesenden Ehemanns wird zwar erwähnt („Er ist immer arbeiten“) ist aber durch die Ergänzung „mit viel Fleiß“ nicht mehr als Problem zu erkennen. Der Problembereich mit den Stiefkindern wird in milder Form erwähnt „Die Kinder sind frech zu mir leider“ und mit der selbstaffirmierenden Aussage „aber alles wird gut bleiben [alles wird gut werden]“ ergänzt. Auch in diesem Brief bittet Elise um „Neuigkeiten aus Deutschland“, die Schwierigkeiten des neuen Lebens werden vor der Verabschiedung nochmals angedeutet „ich muss noch viel denken über mein neue Leben.“, verbleiben aber in einer chiffrierten Form.

Text 8 benennt die schwierige Lage der Protagonistin recht deutlich, ohne Details zu benennen „Jetzt bin ich hier in einer Wüste.“, die Situation wird dabei durchaus drastisch beschrieben: „obwohl es hier ein heißes Land ist, mir ist hier kalt.“ Darauf folgend werden die Probleme benannt, allerdings vergleichsweise in milder Form: „Kaum ist mein Mann da, er lässt mich allein mit den Kindern und eine Haushälterin, die mich nicht mag.“ Dies wird gefolgt von einer Selbstaffirmierung „Es ist schwer, aber es wird funktionieren.“ Text 8 enthält einen direkteren Appell an den Onkel, der um einen Ratschlag gebeten wird „Vielleicht hast du eine Tipp für mich, was ich machen kann.“ Dies kann auch als ein Herantasten an den Onkel gelesen werden, je nachdem, wie er reagieren wird, kann die Protagonistin ggf. ihre Probleme deutlicher benennen. Der Brief schließt ab mit der Äußerung eines Zweifels, der direkt von einer weiteren Selbstaffirmation gefolgt wird: [I]ch bin mir nicht sicher, ob ich das Richtige getan habe, aber jetzt mache ich.“

Text 3 sticht aus den anderen Texten in mehrfacher Hinsicht heraus. Der Text beginnt mit einem Absatz, in dem sich Andeutung von Problemen und neutrale Beschreibungen abwechseln. Im zweiten Absatz werden die Probleme deutlich benannt „warum leide ich so viel“; „Ich bin in einen ‚Gefängnis‘ geraten. Verbunden wird dies mit einer Positionsbestimmung der Figur („eine Frau, die Freiheit und Wissenschaft liebt.“). Darauf folgt ein längerer Absatz der singular unter den Texten ist und die individuelle Positionierung der Studierenden sehr deutlich macht: Elise hat ein zusätzliches Problem, die Trauer um die Freundin wird thematisiert und die Ehe mit deren Witwer als Fehler markiert („und jetzt

bin ich hier und bin besetze⁹² einen Platz, den mir nicht gehört... Neben einem Mann, Der nicht für mich geschaffen wurde.“). Das hier beschriebene Schuldgefühl erscheint wenig passend für eine Figur des 19. Jahrhunderts. Abrupt folgt ein Wechsel zu einer detaillierten Beschreibung der Probleme mit der Haushaltshilfe Frau Beier, den Kindern und dem abwesenden Mann. Der Brief schließt mit einem längeren Absatz, in dem Elise beschreibt, wie wichtig ihr die Natur sei: „Hier unter der Sonne mit meinen Füßen in dem wilden fließenden Fluss habe ich meinen Platz in diesem Leben gefunden und es tröstet mich. Weißt du, dass man kann alles essen, was aus der Natur kommt? Manchmal wenn ich im Wald bin, esse ich Früchte. Es gibt in fast allen Farben und es fällt mir nicht leicht, eine auszusuchen.“ Dieser Teil steht nicht im Zusammenhang mit den gelesenen Auszügen, in dem die Protagonistin die brasilianische Flora und Fauna als bedrohlich erlebt, vielmehr wird hier ein intertextueller Bezug deutlich: Die Verfasserin hat sich hier von anderen im Kurs behandelten Texten der deutsch-brasilianischen Literaturen inspirieren lassen. Der Text schließt mit der Information, dass viele Deutsche dort leben würden und der Onkel ja auch kommen könne, wenn er sich einsam fühle. Dies ist wohl unter den Texten die radikalste Variante zu versuchen, das Leben der Protagonistin zu verbessern. Insgesamt ist der Text in sich nicht ganz kohärent, was sicherlich auch mit den sprachlichen Fähigkeiten der Verfasserin zusammenhängt, zugleich bietet er besonders deutlich Einblick in einen individuellen Sinnbildungsprozess, der hier sowohl mit eigenen älteren als auch neu hinzugewonnenen Deutungsmustern aufscheint (Schuldgefühle wegen der Art der Beziehung; ‚Die Natur als Trost‘).

Auch in Text 10 wird ein sehr spezifischer Weg beschritten: Der Brief an den Onkel beginnt mit Andeutungen der Probleme: „als ich angekommen bin, es war nicht so, wie ich es gehofft habe. Wir haben die Hochzeit überstürzt [...]. Darauf folgt eine sehr direkte Beschreibung der Probleme, insbesondere mit der Haushälterin Frau Beier: „Dachte sie, ich sei ein Eindringling. Sie ist oberflächlich nett mit mir, aber sie versucht mein Leben eine Hölle zu machen. Sie hetzt die Kinder gegen mich auf [...]“. Auch die Abwesenheit des Mannes wird erwähnt, versehen mit einem gewissen Verständnis für diese Situation „um es in Zukunft für uns besser zu machen“. Die Schwierigkeiten für Elise, die aus der Abwesenheit resultieren, werden jedoch auch deutlich benannt „ich fühle mich einsam und kann nicht mehr ertragen.“ Darauf folgend nimmt der Brief eine deutliche Wendung, Elise versucht, sich zu emanzipieren, dies wird im Schreibprozess direkt reflektiert („Während ich schreibe, kommt mir eine neue Entscheidung, ich muss meinen Mann zwingen, mich zuhören, Frau Beier muss gehen oder ich muss gehen.“). Diese Entscheidung liegt grundsätzlich im Rahmen der Hand-

⁹² „bin besetze“ ist eine Interferenz mit dem Portugiesischen (*estou ocupando*), das portugiesische Gerundium wurde hier nachgebildet.

lungsmöglichkeiten der Figur, obwohl diese in der Erzählung wenig als selbstbestimmt hervorgetreten ist, was in gewisser Weise auch im Brief weiter reflektiert wird, denn auf Elises Aussage, dass ihr Mann es verstehen müsse, „dass wir zusammenarbeiten müssen, wenn wir eine Zukunft haben wollen“ folgt die Aussage „ich fühle mich hilflos“ und ein indirekter Appell an den Onkel, ihr Mut zuzusprechen („Danke Onkel, lange Zeit warst du der einzige Mensch, der an mich geglaubt hat, glaub mir jetzt, dass ich es schaffe.“). Der Brief schließt mit einem Zweifel („ich fürchte es geht nicht.“) und einen nochmaligen indirekten Appell („Ich muss noch Kraft finden.“). Der Text ist der Einzige, in dem die Figur mit einem gewissen Maß an Selbstermächtigung versehen und ein recht klares Zukunftsszenario entworfen wird. Die Absicht wird bereits zu Beginn des Briefes formuliert und mit dem ebenfalls großen Schritt, nach Brasilien zu gehen, verbunden: „ich schreibe zum ersten Mal nach meiner Entscheidung, nach Brasilien zu gehen, und jetzt stehe ich vor eine neue Entscheidung.“ Interessant ist, dass dies in gewissem Maße dem tatsächlichen Fortgang der Erzählung *Vor fünfzig Jahren* ähnelt, in der es auch zu einer Übereinkunft der Protagonistin mit ihrem Ehemann kommt.

In Text 1 werden durch die Protagonistin die Schwierigkeiten zunächst kaum angesprochen, die überwiegend neutralen bis positiven Beschreibungen („ich schreibe dir aus Südbrasilien, wo mein neues Heim ist und wo ich einen neuen Anfang hatte.“), Schwierigkeiten werden eher angedeutet („Wenn du diesen Brief in die Hand nimmst, werde ich mich vielleicht besser fühle.“). Teilweise werden die eher verklaustrierten Probleme auch durch selbstaffirmative Aussagen in ein anderes Licht gerückt, so wenn die Elise aus Text 1 von der langen und beschwerlichen Reise berichtet und von der eiligen Eheschließung: „Gleich auf dem Weg zu unserem Haus, haben wir uns schnell und schlicht geheiratet, ohne Brautkleid und ohne große Zeremonie.“ Diese Beschreibung, die auf die Beziehungsprobleme hindeutet, wird direkt im Anschluss entkräftet („Aber so einfach sollte es sein. Du weißt schon, dass ich große und aufwendige Feiern gar nicht mag. Hier habe ich alles, was ich mir wünschen darf.), dieser Effekt wird verstärkt durch eine selbstreflexive Aussage („Auch im Traum habe ich nicht daran gedacht, dass ich eines Tages ein eigenes Haus, einen Mann und Kinder auf der anderen Halbkugel habe. Hier bin ich gut gepflegt.“). Die ungewöhnliche Wendung „gut gepflegt“ spricht einen Aspekt an, der auf die Bedeutsamkeit der Versorgung hinweist und dabei auch trotz der eigentlich schwierigen Umstände die Möglichkeiten einer Frau ihrer Herkunft im 19. Jahrhundert in den Blick nimmt. Text 1 ist der einzige, der diese Dimension stärker einbezieht. Die im ersten Teil des Briefes zum Ausdruck kommende Grundzufriedenheit wird mit der nicht der Erzählung entsprechenden Aussage „Mein Mann ist ein ein guter und zärtlicher Mann“ noch weiter unterstrichen. Der zweite Teil des Briefes leitet dann schließlich doch eine Problembeschreibung an, wenngleich diese vor-

sichtig formuliert wird. Zunächst wird der Onkel nochmals direkt angesprochen („Aber lieber Onkel, warum hab ich immer noch das Gefühl, dass mir irgendwas fehlt?“), darauf folgt die Beschreibung des zentralen Problems der durch die Protagonistin erlebten Isolation, die zumeist allein ist „in diesem großen Bretterhaus“ und deren Ehemann „erst nach dem Sonnenuntergang zurück[kehrt].“ Weiter wird thematisiert, dass weder Frau Beier noch die Kinder oder auch Nachbarn mit ihr sprechen („Irgendwie gibt es eine Distanz zwischen mir und ihnen, obwohl wir alle die gleiche Sprache sprechen.“) – dieser Satz ist aufschlussreich, da hervorgehoben wird, dass das ‚Befremden‘ nicht durch eine andere Sprache in ‚Fremde‘ ausgelöst ist, sondern sich vielmehr an der Protagonistin festmacht, was für diese nicht nachvollziehbar ist. Sodann wird der Abschluss des Briefes mit einem längeren Appell an den Onkel eingeleitet, bei dem dieser abermals direkt angesprochen wird: „Lieber Onkel, bitte sag mir, dass meine Entscheidung, hierher zu kommen, richtig war. Sag mir, dass ich damit zurecht kommen werden und alles mir gut wird.“ – Text 1 zeigt somit ein fein austariertes Vorgehen zu versuchen, im Rahmen der Möglichkeiten der Protagonistin und der Figur des Onkels eine Verbesserung für die Protagonistin herbeizuführen, die hier in Form der Bitte um Zuspruch realisiert wird. Abschließend werden gemeinsame Erinnerungen mit dem Onkel aufgerufen, mit dem sie im „Theater am Marktplatz“ *Nathan der Weise* angeschaut hat, dies kann als weiterer indirekter Appell gedeutet werden, verstärkt es doch das Bild der erlebten Isolation. Insgesamt zeigt sich in Text 1 eine starke Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Figur Elise, die in einen adäquaten Brief übertragen wurde.

Text 2, der bereits als Beispiel der Kategorienmarkierung gezeigt wurde, zeigt trotz seiner Kürze ein Vorgehen, das durchaus angemessen für die Figur Elise erscheint. So wird zunächst neutral die „beschwerliche[] Reise“ nach Brasilien beschrieben und mit einer Beschreibung der neuen Umgebung als „himmlisch“ ergänzt, was zwar von dem Naturempfinden der Protagonistin in der Erzählung abweicht, aber mögliche Erwartungen des Onkels in Deutschland erfüllt. Darauf erfolgt eine verkürzte Beschreibung der Problemlage, die damit eingeleitet wird, dass sich Elise „noch nicht zu Hause [fühle], wobei nur die Problematik mit den Kindern benannt wird („Die Kinder sind nicht nett zu mir.“), die Schwierigkeiten mit der Haushaltshilfe Beier und dem abwesenden Ehemann bleiben dagegen unerwähnt, stattdessen wird selbstaffirmierend die Hoffnung auf Besserung geäußert. Darauf folgend wird der Fokus auf die Familie in Deutschland und deren Wohlergehen gerichtet. Die Elise aus Text 2 appelliert an den Onkel, er möge schreiben, was die Familie mache, ergänzt um die Bitte „wenn du kannst schick mir vielleicht ein Buch, hier ist nur Tiere und Pflanzen und sonst nichts.“ – diese Bitte verweist darauf, dass sich eingehend mit der Figur auseinandergesetzt wurde, die Literatur liebt. Es wurde eine konkrete und relativ einfache

Möglichkeit gefunden, das Leben der Figur verbessern zu können, ohne die Schwierigkeiten umfassend benennen zu müssen.

Während die bisher besprochenen Texte die Probleme meist nicht in aller Deutlichkeit benennen oder sogar weglassen, ist dies bei Text 4 und 5 nicht der Fall, hier werden die Probleme detailliert angesprochen.

In Text 5 erkundigt sich Elise nach einer kurzen Entschuldigung für die späte Meldung zunächst nach dem Wohlbefinden des Onkels und der Familie in Deutschland. In der Entschuldigung werden bereits die Erschütterungen des Lebens der Protagonistin angedeutet („es sind zu viele Dinge passiert“). Direkt darauf folgt ein Appell an den Onkel, zu schreiben („Ich sehne mich nach diesen lieben Worten.“). Sodann erfolgt die Einleitung der Problembe-
schreibung („Mir geht es hier nicht so gut.“), die fast den kompletten Brief umfasst. Zunächst wird die Isolation der Protagonistin in allgemeiner Form adressiert („Ich werde von den Menschen hier schräg angeschaut und sie reden schlecht über mich hinter meinem Rücken.“), dann wird die Beziehungsproblematik angesprochen, die in Text 5 als ein Mangel an Liebe seitens des Ehemanns gefasst wird („Mein Mann gibt sich Mühe, aber ich merke dass er mich nicht so liebt, wie ich ihn.“). Danach erfolgt eine ausführliche Beschreibung der Schwierigkeiten mit der Haushälterin, die „mir Böses will“ und „hinter meinem Rücken stachelt sie die Kinder gegen mich auf und macht mir auch sonst im Alltag das Leben schwer.“ – dies wird in Text 5 verbunden mit der Vermutung, die Haushälterin könnte selbst in den Hausherrn verliebt sein und handle aus Eifersucht. Deutlich gemacht wird mehrfach, dass das Verhältnis zur Haushälterin von Elise anders gewünscht wird, verbunden mit einem abermaligen Erwähnen der Einsamkeit der Protagonistin: „Ich wäre so gerne mit ihr befreundet, denn ich habe niemand hier. Onkel, Du fehlst mir sehr!“. Die hier erfolgende direkte Ansprache des Onkels, der von Elise schmerzlich vermisst wird, wirkt verstärkend und zeichnet die Situation als ausweglos. Daraufhin erfolgt eine ausführliche Beschreibung einer Sequenz der Auszüge der Erzählung, die von den Studierenden gelesen wurde: Die Kinder rannten in den Wald, Elise suchte sie und verirrte sich im Wald, hatte große Angst wegen der ihr unbekanntem Tiere und Geräusche und als sie den Weg zum Haus zurückfand, waren die Kinder im Haus und aßen zu Abend. In keinem der anderen Briefe wurde dieser spezifische Sachverhalt so detailliert und drastisch beschrieben. Der Brief endet mit der Feststellung sich „fehl am Platze“ zu fühlen und nicht „gebraucht“ zu werden und der Einsicht wohl „einen großen Fehler begangen“ zu haben. Der Brief schließt mit der abermaligen Bitte, zurückzuschreiben. In Text 5 wird eine Strategie absoluter Offenlegung der Probleme verfolgt, der interessanterweise jedoch kaum Bitten an den Onkel gegenüberstehen, in Verbindung mit der im Brief klar dargelegten Notwendigkeit, eine Person zum Austausch zu benötigen („denn

ich habe niemanden hier.“), zeigt sich hier am ehesten der Wunsch, den Onkel ins Vertrauen zu ziehen und sich mittels des Schreibens eines Teils der Last zu entledigen.

Auch Text 4 enthält drastische und dichte Schilderungen des Erlebten der Protagonistin. Während diese Beschreibungen sehr nah am Inhalt der Erzählung orientiert sind, erscheinen sie besonders fern von der Figur Elise. In Text 4 äußert sich Elise nicht vorsichtig oder tastend, was naheliegend wäre, vielmehr sprechen aus dem Brief Abgeklärtheit und ein deutlich hervortretender Sarkasmus. Der Beginn des Briefes wahrt dabei noch eine gewisse Zurückhaltung, wobei der Figur auch hier bereits stark wertende Aussagen zugeschrieben werden, so wird das Ankommen in Brasilien, die Hochzeit und Heimführung folgendermaßen beschrieben: „So geistlos war die Hochzeit – die ich gar nicht so nennen würde – genauso das Haus.“ Die Abwesenheit des Ehemanns wird ausführlich beschrieben und lässt erkennen, dass aus Sicht der Protagonistin keine Lösung der Problematik zu erwarten ist: „[d]ass das Leben in einer Hochzeit [Ehe] schwierig sein kann wusste ich schon bestimmt und deswegen will ich mich nicht beschweren. Andererseits ist die Situation noch schlimmer geworden.“ Sodann wird die Problematik mit der Haushälterin in großer Drastik beschrieben: „Von Anfang an war sie furchtbar zu mir! Alles hat sie gemacht mein Leben in einer Hölle zu gestalten.“ Dieser Punkt wird nach der Darlegung der Schwierigkeiten mit den unzugänglichen Stiefkindern nochmals aufgenommen und damit die Brisanz des Problems unterstrichen, denn „die einzige Person die zu mir Kontakt hat, hasst mich vom Scheitel bis zur Sohle!“ Zu diesen der Erzählung entnommenen Kalamitäten tritt eine weitere, die in *Vor fünfzig Jahren* keine Rolle spielt („Dazu muss ich noch die stärkste Hitze der Welt ertragen können!“). Die „Hitze“ bildet zugleich den Übergang zur Wiederaufnahme der bereits eingeführten Hölle, denn die Protagonistin fasst ihre missliche Lage in Text 4 folgendermaßen zusammen: „Nur den Teufel hab ich bis jetzt noch nicht getroffen, was bestimmt noch kommt.“ Darauf folgt die geäußerte Hoffnung, das Land wieder verlassen zu können („Aber hoffentlich bin ich schon nicht mehr hier!“), was mit einem Appell an den Onkel verbunden wird („Bitte hol mich hier ab!“). Die Verwendung des Verbs ‚abholen‘ wirkt amüsant, ist hier aber wohl nur eine sprachliche Unsicherheit. Die ironische Wirkung dieses letzten Absatzes wird jedoch noch verstärkt, da der Brief nach den dramatischen und ausführlichen Beschreibungen mit einer kurzen Erkundigung nach dem Wohlbefinden der Familie in Deutschland und den Worten „also bis dann“ endet.

Insgesamt ist Text 4 derjenige unter allen Textproduktionen, der sich am weitesten von der Szenerie des 19. Jahrhunderts und den Möglichkeiten einer weiblichen Figur aus einfachen Verhältnissen in dieser Zeit entfernt. Die klare Ansprache der Probleme sowie deren Ironisierung weisen darüber hinaus kaum Kohärenz mit der in der Erzählung als angepasst und zurückhaltend agierenden

Figur auf, auch ihr Status als verheiratete Frau wird nicht einbezogen, denn es ist fraglich, ob der Onkel ein Ausbrechen aus der Ehe gutheißen oder gar unterstützen würde.

Die Textproduktionen offenbaren sehr individuelle Lektürepfade der Studierenden und zugleich überwiegend eine intensive Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Handlungsspielräumen der Figur. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund beeindruckend, dass die Aufgabe eine kaum zu erfüllende ist, da eine solche Perspektivierung fast unmöglich ist. Es ging also nicht darum, dass die Studierenden eine adäquate Lösung präsentieren, sondern vielmehr darum, wie sie der Aufgabe begegnen, wie sie sich im Versuch der Auseinandersetzung mit der Figur positionieren, welche Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten der Figur sie wahrnehmen und im Briefschreiben ggf. reflektieren, wie sie mit der Macht(losigkeit) der Figur umgehen. Insbesondere im Bereich der Wahrnehmung von Handlungsspielräumen finden sich vielfältige Umsetzungen, in denen die Studierenden im Rahmen der Möglichkeiten der Figur eine Verbesserung der Situation der Figur herbeizuführen versuchen. Neben dem einfachen Wunsch, Post vom Onkel zu erhalten (Text 5; Text 6; Text 9), reichen sie von der Bitte um Zuspruch (Text 1) oder um einem Ratschlag (Text 8) über den Wunsch, Literatur gesandt zu bekommen (Text 2) bis hin zum Vorschlag der Onkel möge doch selbst eine Einwanderung nach Brasilien in Erwägung ziehen (Text 3). Besonders heraus sticht Text 10, in dem die Figur im Schreibprozess sich selbst ermächtigt und nur implizit um Zuspruch bittet. Die sehr individuellen Briefe lassen eine Systematisierung kaum zu, jedoch lassen sich grob drei Kategorien von Texten identifizieren: zwei Texte (Text 6 und Text 7) verschweigen die Probleme der Protagonistin (fast) vollständig (wobei Text 6 immerhin eine Andeutung enthält). Ein diametral entgegengesetztes Vorgehen, die Benennung der Wahrheit ohne Beschönigung, wird in ebenfalls zwei Textproduktionen verwirklicht (Text 4 und Text 5). Die anderen sieben Texte nehmen zwischen diesen beiden Polen eine vermittelnde Position ein, Probleme werden zu einem gewissen Grad benannt, jedoch oft in abgemilderter oder chiffrierter Form, in dieser Kategorie finden sich auch der höchste wahrnehmbare Grad an Auseinandersetzung mit der Position der Figur und individuelle Umsetzungen zum Ausschöpfen der Handlungsspielräume.

7.6 UNTERRICHTSGESPRÄCHE – DICHTER BESCHREIBUNG

Ausgewählte Unterrichtssequenzen, in denen für diese Arbeit besonders bedeutende Inhalte besprochen wurden, wurden aufgenommen. Wie eingangs erwähnt, erwies sich diese Methode zur Datenerhebung als besonders schwierig, da das Aufnahmegerät durch die schlechte Akustik der Räumlichkeiten und die

hohe Lautstärke von Klimaanlage und Straßenverkehr zentral in der Mitte des Raums aufgestellt werden musste, um die Möglichkeit zu haben, den Ton zu erfassen. Hierdurch saßen jedoch ein hoher Anteil der Studierenden in toten Winkeln. Es konnten jedoch nonverbale Reaktionen der Studierenden durch Notizen im Anschluss an die jeweiligen Unterrichtsstunden erfasst werden, so dass sich die ethnografische Auswertung als sinnvoller methodischer Zugang zu den Daten erwies. Insgesamt erschien es im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse probat, in der Analyse der Unterrichtsgespräche den Schwerpunkt auf das gesprochene Wort zu legen.

7.6.1 Plenumsgespräch – Anschlusskommunikation Brief (Universität 1)

Beim hier audiografierten Gespräch handelt es sich um die Anschlusskommunikation an die Lektüre von Auszügen der Erzählung *Vor fünfzig Jahren* von Therese Stutzer und die angefügte Aufgabe, einen Brief aus der Perspektive der Figur Elise zu schreiben. Das Gespräch sollte Einblick in die Entscheidungen und Überlegungen der Studierenden zur Ausgestaltung des Briefes geben. Darüber hinaus ermöglichte das Gespräch auch eine Teilnahme der Studierenden, die keinen Brief angefertigt hatten.

Das Gespräch wird zunächst eröffnet mit der lehrkraftseitigen Frage, wie diese Aufgabe empfunden wurde, woraufhin eine Studentin ausführt, dass sie den Perspektivwechsel, der bei der Aufgabe mit einem Epochenwechsel einhergeht, als sehr interessant, jedoch auch als sehr schwer empfunden hat. Bei ihrer Äußerung zur Schwierigkeit nicken mehrere Studierende zustimmend. Zugleich macht sie deutlich, dass sie eine solche Aufgabe noch nie bearbeitet hat („total neue Experiment“ Z5, T1). Sie führt weiter aus, dass man genau überlegen müsse, die Wörter abwägen und äußert lachend, dass sie deshalb lange überlegt und auch sehr viel geschrieben habe. Sie geht nun inhaltlich auf die Situation der Protagonistin ein, die sehr schwierig ist, was abermals zu zustimmenden Reaktionen im Plenum führt. Sie beendet ihren Beitrag zusammenfassend mit „ja komplex“ (Z 11, T1), was den Bogen zu ihren einleitenden Worten spannt. Zunächst kommt keine weitere Wortmeldung, weshalb lehrkraftseitig nochmals aufgefordert wird, die eigenen Eindrücke darzulegen. Person 2 äußert weniger elaboriert als die Vorrednerin, dass sie es als interessante Aufgabe empfunden habe, ebenfalls wird die traurige Situation von ihr hervorgehoben, wie auch ebenfalls viel geschrieben zu haben. Auf die Äußerung der Person 2 habe ich als Lehrkraft lobend auf ihre Aussage reagiert, viel geschrieben zu haben, woraufhin diese erste inhaltliche Informationen zu ihrem Brief mitteilt. Als Lehrkraft hätte ich an dieser Stelle im Plenum zur Eingangsfrage weiter nachhaken können, entschied mich aber, den inhaltlichen Faden aufzunehmen und den Austausch zur Aufgabe selbst am Schluss des Unterrichtsgesprächs in Hinblick auf zukünftige

Schüler*innen der teilnehmenden Personen nochmals aufzunehmen. Da auch in diesem letzten Teil wenige Wortmeldungen erfolgten, sind zwei Interpretationen möglich: 1. Die Studierenden hatten Schwierigkeiten, über die Aufgabe auf der Metaebene zu sprechen, also ihre (möglichen) Schwierigkeiten zu reflektieren. 2. Es liegt kein Aushandlungsprozess vor, bei dem andere Positionen vorgebracht werden müssten, die Studierenden stimmen Person 1 in ihrer ausführlichen Wortmeldung zu. Für die 2. Lesart spricht, dass die Studierenden während des Wortbeitrags von Person 1 mehrmals beipflichtend nicken.

Die eigentliche literarische Anschlusskommunikation, also das Sprechen über die inhaltliche Ausgestaltung der Briefe im Hinblick auf die Figur wird von der Frage eingeleitet, ob dem Onkel denn alles von der Figur Erlebte mitgeteilt wurde. Person 3 äußert daraufhin ihre Vermutung, dass sie nicht glaube, dass die Figur alles mitteilt („Ich glaube nicht. Ich glaube sie hat gelogen“ Z 27; T1). Die Notwendigkeit, eine andere Geschichte als die von der Figur erlebte im Brief zu berichten, wird auf Nachfrage von einer anderen Studierenden, Person 1, zunächst damit begründet, dass die Protagonistin weit von Deutschland weg sei und der Onkel sich Sorgen machen würde. Implizit kommt hier auch zum Tragen, dass der Onkel eben nicht in der Lage wäre, der Protagonistin zu helfen. Nach einer kurzen Sprechpause wird von Person 1 als weitere Komponente der weiten Entfernung auch erwähnt, dass sich die Probleme eventuell bis zur Ankunft des Briefes schon gelöst haben könnten. Person 1 argumentiert hier also zunächst auf Sachebene, bezieht sich insbesondere auf die weite Entfernung der Verwandten, die eine direkte Hilfe verunmöglichen.

Darauf reagiert Person 4 direkt und bringt an, dass sie geschrieben habe, dass sie zurückkommen möchte, sie ergänzt ihre Aussage in der 1. Person Singular dann nochmals in der 3. Person Singular: „Also einfach erzählt, ne, die Lieblingsnichte würde gern zurückkommen“ (Z 39, T1). Dass sie zunächst in der Ich-Form über den von ihr verfassten Brief gesprochen hat, ist aufschlussreich und könnte darauf hindeuten, dass sie sich beim Lesen der Auszüge und der Bearbeitung stark mit der Figur Elise identifiziert hat, andererseits aber dadurch auch stärker ihre persönlichen Wünsche im Brief geäußert hat und die Möglichkeiten der Figur als Frau des 19. Jahrhunderts weniger stark gewichtet hat. Auf die Äußerung von Person 4 im Brief geäußert zu haben, gern zurückkehren zu wollen, frage ich, ob dies auch als ein Bitten um Hilfe verstanden werden soll, was diese unter Nicken einer weiteren Studierenden (Person 5) bejaht. Person 5 benennt als Inhalte des von ihr verfassten Briefes das Berichten vom Leid der Protagonistin, von der Sehnsucht nach dem Onkel und der Erkenntnis, die falsche Entscheidung getroffen zu haben. Somit benennt Person 5 das Unglück der Protagonistin, allerdings scheint der Rückkehrwunsch nicht ganz so explizit geäußert zu werden. Folgend auf die Aussage von Person 5 wird von mir gefragt, ob einige auch die Wahrheit schreiben würden, aber gegebenenfalls ohne Rück-

kehrwunsch. Diese Frage bleibt unbeantwortet, da Person 1 nun nochmals das Wort ergreift und ihren Vorrednerinnen widerspricht. Während sie bei ihren ersten Äußerungen stark auf der Sachebene argumentiert hat, erläutert sie nun ihre Einschätzung der Figur:

„Ich glaube sie würde nicht die GANZE Wahrheit einfach sagen, weil sie war NIE eine Protagonistin ihr eigenes Leben. Dann sie vielleicht hat diesen Wunsch Protagonistin zu sein und nicht (...) was mich interessiert ist zu erklären, vielleicht, das ist vielleicht die erste CHANCE ein neues Geschichte zu schreiben.“ (Z 54–57; T1)

Die Äußerung von Person 1 zeigt eine sehr genaue Lektüre der Auszüge, denn es klingt hier die im Text dargelegte Veränderung der Figur Elise an, nachdem sie mit Ernst Sellbach abgesprochen hat, ihm nachzufolgen „ein gewisses Selbstgefühl und Selbstvertrauen kam über sie. Ihr Leben hatte eine Zukunft bekommen, ihr einsames Leben einen Halt.“ (VFJ: 82).

Person 1 knüpft also an dieses neu gewonnene Selbstverständnis der Figur an und ermöglicht ihr damit gleichzeitig eine Alternative zur in der Erzählung dargelegten Lebenswelt. Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs hakt Person 6 mit der Frage nach, was Person 1 mit „Chance“ meint, woraufhin diese etwas genauer ausführt, warum sie denkt, die Figur könnte eine stark vom Erlebten abweichende Geschichte im Brief berichten, auch hier bezieht sie sich auf die Erzählung, insbesondere auf die ersten Auszüge, denn sie argumentiert mit der Modernität der Figur, womit sie vermutlich an den Bildungsdrang Elises anschließt, der in der Erzählung deutlich wird „[...] und doch hatte sie einen großen Wissensdurst und wenn sie jemals über ein Viertelstündchen verfügen durfte, benutzte sie es sicherlich, aus den umherliegenden Büchern der Kusinen sich weiterzubilden.“ (VFJ: 77). Für Person 1 ist auch klar, dass die Möglichkeit, zum ersten Mal eine ‚eigene‘ Familie zu haben für die Waise Elise ein Grund ist, eine ‚neue‘ Geschichte zu wollen (Z 62–63 T1). Eine weitere Person pflichtet ihr hier bei und merkt an, dass Elise vielleicht eine „Fantasie erleben [möchte]“ (Z 65 T1), woraufhin Person 1 nochmals ergänzt „Ja (...) Sie hat schon genug Probleme (lacht) / vielleicht deswegen lügen.“ (Z 67; T1) – dies unterstützt die These, dass es Person 1 hier auch darum geht, das Leben der Protagonistin zu verbessern, die Probleme lassen sich brieflich nicht lösen, eine im Brief dargelegte alternative Erzählung könnte jedoch als eine Art Refugium für die Figur dienen.

An dieser Stelle wird von mir die Frage gestellt, in welcher Weise sie lügen könnte. Dies führt zu einer Reihe zügig eingebrachter Einwürfe, die teilweise sehr konkret sind, etwa die Kinder oder ihre Begrüßung betreffen (vgl. Z 71–90). Heraus sticht die Aussage „Also sie liefert Brasilien“ von Person 8, welche von Person 1 direkt mit „Ja, natürlich“ bestätigt wird. Diese Stelle ist eine Verständigung über implizites Wissen der Studierenden, die kurze Aussage ‚Brasilien zu liefern‘ wird sofort verstanden und knüpft an alte wie gegenwärtige Bra-

silien-Selbstbilder an, die die Brasilianer*innen als warmes Volk zeichnen, für das Gastfreundschaft eine Tugend und selbstverständlich ist, es ist Teil eines nationalen Mythos und des Selbstverständnisses, der *brasildade* – der Brasilianität (vgl. SOUZA 2009: 29). Im weiteren Verlauf wird von Person 1 nochmals, jedoch in anderen Worten, die Möglichkeit einer eigenen Geschichte für die Protagonistin hervorgehoben, die eher von ihren Träumen geprägt sein könnte und mit ihren Wunschvorstellungen einhergeht. Person 9 hat keinen Brief geschrieben und äußert auf Nachfrage, sie würde eventuell von Anfangsschwierigkeiten berichten. Die gewählte Formulierung „Vielleicht so aller Anfang ist schwer“ (Z. 106) verweist auf ein Entdramatisieren der Probleme wie auch auf eine Normalisierung, die durch diese Redewendung ausgedrückt wird.

Der folgende längere Wortbeitrag von Person 2 schließt an die vorhergehenden Punkte kaum an, lediglich die Ausführungen, dass die Protagonistin im Brief von Person 2 „[...] nur glücklich mit der Natur ist [...]“ ist anschlussfähig an das zuvor geäußerte ‚Brasilien liefern‘, wobei Person 2 sich hier stärker an anderen gelesenen Texten des Kurses orientiert hat, in denen Beschreibungen der Schönheit der brasilianischen Natur oftmals eine zentrale Rolle einnehmen. Zwar gibt es solche Beschreibungen auch in *Vor fünfzig Jahren*, jedoch nicht in den durch die Studierenden gelesenen Auszügen, in denen die Natur durch die Protagonistin vielmehr als bedrohlich erlebt wird. Darüber hinaus setzt Person 2 vollständig andere Schwerpunkte als ihre Kommiliton*innen. Zentral ist für sie die Situation, dass Elise den Witwer ihrer besten Freundin geheiratet hat. Dass dies möglicherweise ein sehr persönliches Motiv von Person 2 ist, lässt sich an der Setzung der 1. Person Singular zu Beginn ablesen: „[...] sie sagt, dass sie verheiratet ist und sie, für MICH, würde ich nicht glücklich sein, wenn ich, wenn sie eigentlich, wenn sie mit dem Mann eigentlich von seine Freundin verheiratet ist.“ (Z. 115–117). Letztlich verbindet Person 2 diese moralische Setzung mit dem vermutlichen Wunsch der Protagonistin, nach Deutschland zurückkehren zu wollen; diese Positionierung bleibt einzigartig unter den Studierenden. Die anderen Studierenden hören aufmerksam zu, geben jedoch weder Anzeichen der Zustimmung noch solche der Ablehnung. Hier wäre es rückblickend interessant gewesen, wenn ich als Lehrkraft direkt nachgefragt hätte, wie diese Positionierung von den anderen Studierenden aufgefasst wird. Nach einer längeren Erklärung von Person 2 für ihre Gründe, die Natur bzw. das Aufgehobensein der Protagonistin in derselben in ihrem Brief hervorzuheben, habe ich mich jedoch dazu entschieden, weitere Überlegungen der Studierenden zu erfragen. Person 6 äußert nun, dass sie geschrieben habe, dass Elise glücklich sei und führt weiter aus, sie glaube, dass es eine Chance für die Protagonistin gewesen sei, dass sie ein eigenes Leben führt. Eine Position, die noch deutlicher schon von Person 1 formuliert wurde und in der Ausformulierung möglicherweise auch von dieser inspiriert wurde. Unterstützend formuliert Person 8 hierzu, dass sie als Frau in

dieser Zeit verheiratet sein muss (und deshalb schickt sie „Freude“ Z. 153). Erstmals wird hier deutlich die Gender-Thematik angesprochen, die jedoch bereits zuvor mindestens latent erwähnt wurde.

Person 10, die von mir aufgefordert wurde, zu benennen, wie sie vorgegangen ist, hat den Brief nicht geschrieben. Sie äußert, einen Mittelweg beschreiten zu wollen: „Ich denke, ich würde nicht sagen, dass sie glücklich war, aber ich würde auch nicht sagen, das war eine schöne Begegnung“ (Z. 163–164). Auf Nachfrage, was ihre Beweggründe dazu wären, äußert sie, dass der Onkel aus der Ferne kaum helfen könne und sie auch nicht zurückreisen könne. Person 1 ergänzt hier, dass es immer, auch heute, schwer sei im Ausland zu sein, insbesondere als Frau in dieser Zeit und greift damit auch die Äußerung von Person 6 wieder auf.

7.6.2 Kleingruppengespräch – Anschlusskommunikation Brief (Universität 2)

An Universität 2 wurde ebenfalls die literarische Anschlusskommunikation zur Aufgabe einen Brief aus der Perspektive der Figur Elise in *Vor fünfzig Jahren* von Therese Stutzer zu schreiben, audiografiert. Hier wurde jedoch kein Plenumsgespräch durchgeführt, vielmehr sollte die Aufgabe in zwei Kleingruppen besprochen werden, wovon ein Kleingruppengespräch audiografiert und anschließend transkribiert wurde.

Das Gespräch beginnt mit einer längeren Äußerung von Person 1, die ausführt, dass sie die Situation der Protagonistin entdramatisieren würde. „[...] na ich bin gut angekommen, mir geht's GUT, einige Sachen sind ein bisschen ANDERS, aber das geht SCHON. Ich mal DURCH und ich freue mich ja“ (Z. 1–3). Auffallend sind das Graduieren durch das Indefinitpronomen ‚bisschen‘ und die Partikel ‚schon‘, die besonders dazu beitragen, die Dramatik der Situation zu entschärfen. Person 1 schließt an diese Äußerung eine Erklärung auf Metaebene an: „Weil es hilft gar nicht, wenn ich schreibe, ich bin nicht glücklich und der Brief dauerte Monate lange in Deutschland anzukommen“ (Z. 3–4). Person 2 reagiert zustimmend und beginnt ihre Ausführung mit „Und was wird er“ (Z. 6) wird jedoch direkt von Person 1 unterbrochen mit „Und was können sie tun, NICHTS“ (Z. 8) – vermutlich wollte auch Person 2 auf die fehlende Handlungsmacht des Onkels hinweisen, der weitere Verlauf zeigt, dass sich Person 1 und 2 insgesamt in ihrer Einschätzung der Möglichkeiten sehr einig sind, als Person 2 auf die Unterbrechung von Person 1 mit „Ist zu früh auch“ reagiert und Person 1 diese Aussage gleich eines Echos unter nicken von Person 2 wiederholt: „Und es ist auch zu früh zu sagen das.“ (Z. 12). Der Verweis darauf, dass sich die Protagonistin noch nicht lange in Brasilien befindet, ist ein weiterer Hinweis auf ein Entdramatisieren, noch sind nicht alle Möglichkeiten vor Ort ausgeschöpft. Es erscheint sinnvoller, dass die Protagonistin zunächst versucht, selbst etwas an ihrer Situation zu verbessern, als auf Hilfe aus dem fernen

Deutschland zu hoffen. Dies kommt in der folgenden Aussage von Person 2 zum Ausdruck, die auch erstmals den Gender-Aspekt aufgreift: „Ich glaube auch, so sie ist eine Frau und sie ist (..) gerade verHEIRATET und vielleicht hat sie diese äh HOFFNUNG, dass etwas verbessern kann.“ Diese ebenfalls von Person 1 unterstützte Aussage verweist bereits deutlicher auf die Handlungsmöglichkeiten der Figur Elise, sowie – wenn auch hier noch nicht besonders deutlich – auf vermutetes geschlechtskonformes Verhalten in der Epoche, in der die Figur verortet ist. Nach dem sich das Gespräch bisher ausschließlich zwischen Person 1 und 2 abgespielt hat, äußert nun Person 3 ihr Unbehagen, den Satz auf Deutsch beginnend und nach einem Lachen auf Portugiesisch wechselnd, dass sie sehr wohl um Hilfe bitten würde („Keine Ahnung, aber ich bin (lacht) eu sou um pouco desesperada, eu pedia ajuda sim. [ich bin etwas verzweifelt, ich bäte sehr wohl um Hilfe]“ (Z. 22–23). Der Wechsel auf das Portugiesische scheint hier auch nicht aus sprachlichen Unvermögen zu geschehen, vielmehr scheint es mehr Ausdruck einer hohen emotionalen Involviertheit zu sein, die sich auch darin zeigt, dass die Aussage in der 1. Person singular erfolgt, also stark ich-bezogen argumentiert wird. Person 1 wiederholt in einem Echo „verzweifelt“ (Z. 25). Person 4 bestätigt für sich die Einschätzung von Person 3 (Z. 27), woraufhin diese in leicht ironischem Ton abermals auf Portugiesisch ausführt, der Onkel möge sie ‚abholen‘ („Vem aqui me buscar“ Z. 29). Wiederum gibt Person 1 lachend ein Echo der Aussage auf Deutsch ab („KOMM HER mich //“ Z. 31). Die Echos auf Deutsch von Person 1 können so gelesen werden, dass sie das Gespräch wieder in die Unterrichtssprache Deutsch überführen möchte.

Person 3 macht daraufhin einen konkreten Vorschlag, um welche Art von Hilfe die Figur Elise bitten könnte: „Sie könnte (..) sagen schick mir Geld vielleicht //“ (Z. 35). Person 2 bestätigt diese Möglichkeit (Z. 37) und das Gespräch pausiert kurz. Daraufhin bringt sich zum ersten Mal Person 5 in das Gespräch ein und äußert, dass sie eine ähnliche Sicht wie Person 3 habe, woraufhin diese einen Satz beginnt, der von Person 5 unterbrochen und beendet wird (P3: „Weil sie ist in eine //“; P5: „schlechte Situation (..) Sie braucht Geld und sie braucht äh (..) ok sie kann vielleicht es selbst schaffen ABER vielleicht wäre es besser wenn sie SPEZIELL im 19. Jahrhundert ein Mann //“ Z. 43–47).

Die Äußerung von Person 5 zeigt ein Abwägen zwischen den Positionen von Person 3, die um Hilfe bitten möchte und der Anfangskommunikation von Person 1 und 2, auf die Bezug genommen wird („ok sie kann vielleicht es selbst schaffen“). Die darauf folgende Äußerung mit Bezug auf die Epoche und der Referenz auf einen Mann, der wohl notwendig ist, um ihre Lage zu verbessern, bleibt durch den Abbruch chiffriert, da eben jener Mann sowohl für den Ehemann stehen könnte als auch für den Onkel. Im Kontext mit der Aussage, dass Elise um Geld bitten könnte, ist die Lesart ‚Onkel‘ wahrscheinlicher.

Person 2 versucht nun, verstärkt auf den Unterschied zwischen eigenen Wünschen und den Möglichkeiten der Figur in ihrer Zeit hinzuweisen und wird dabei abermals von Person 1 unterstützt „ICH würde gerade so meinem Onkel schreiben, so ich brauche HILFE und so weiter aber HIER in diesem Kontext das würde nie passieren //“ (Z. 49–51). Hiermit erinnert sie an den Unterschied zwischen eigenen Wünschen und der Handlungsmacht einer weiblichen Figur im 19. Jahrhundert, der bereits zu Beginn des Gesprächs gesetzt wurde. Person 2 greift das noch mal mit einer inhaltlichen Paraphrase auf, was die Figur äußern könnte („Ja GENAU, ich würde sagen NA es geht schon BESSER“). Im weiteren Verlauf äußert sie, dass die Frauen im 19. Jahrhundert immer „resigniert“ (Z. 59) waren, wobei der Kognat „resignada“ im Portugiesischen einen deutlich weiteren Bedeutungsgehalt hat und auch ‚auf etwas (freiwillig) verzichten‘ oder auch ‚ergeben sein‘ bedeuten kann. Die Stellung der Frau zu dieser Zeit wird von ihr weiter verdeutlicht, indem sie darauf verweist, dass die Frauen dachten, dass sie „ertragen müssten“ (vgl. Z. 60–64). Person 3 versucht daraufhin nochmal, ihren Standpunkt aufzuzeigen, dass sie doch äußern könnte, dass ihre Situation nicht in Ordnung ist (vgl. Z. 66), worauf Person 2 nochmals sehr deutlich die Möglichkeiten von Frauen im 19. Jahrhundert betont („Aber die FRAUENleben im 19. Jahrhundert war so schwierig“; Z. 68). Es kommt zu einem weiteren Schlagabtausch zwischen Person 3 und Person 2. Person 3 erklärt, dass sie Aussagen von Person 2 nachvollziehen kann („JA, ich VERSTEHE, ja das verstehe ich ABER //“, Z. 70) und wird von Person 2 mit einem zusammenfassenden „leider aber“ (Z. 72) unterbrochen. Person 1 beschließt schließlich das Gespräch mit „Ja, sie hat keine andere Möglichkeit“ (Z. 74).

Das Gespräch zeigt, dass obwohl drei Personen eher geneigt sind, den Onkel im Brief um Hilfe zu bitten und die schwierige Situation zu benennen, der Aushandlungsprozess vor allem von Person 1 und Person 2 dominiert wird, die deutlicher auf die zeitliche und geschlechtsbezogene Komponente der Möglichkeiten der Figur referieren. Dabei wird auch deutlich, dass vor allem der Gender-Aspekt so vordergründig bedeutsam für sie ist, dass sie weitere mögliche Begründungen für die eingeschränkte Handlungsmacht der Figur, wie etwa deren Klassenzugehörigkeit nicht in den Blick nehmen. Insgesamt zeigt sich zudem ein Gegensatz zwischen einer stärker emotional orientierten Reaktion eines Teils der Gruppe und einer stärker analytisch orientierten Reaktion des anderen Teils der Gruppe. Die analytisch richtigen Argumente von Person 1 und 2 werden vom Rest der Gruppe verstanden und nicht argumentativ entkräftet, befriedigen diese jedoch nicht.

7.6.3 Anschlusskommunikation Die beiden Nachbarn (Universität 1)

Bei Gespräch 3 handelt es sich um eine Anschlusskommunikation an einen gelesenen Auszug aus Rotermunds *Die beiden Nachbarn*. Beim betreffenden Auszug handelt es sich um ein Figurengespräch über das Schulwesen in Brasilien und den Erhalt der deutschen Sprache (vgl. Kapitel 5.1.3). Nach Lektüre des Auszugs tauschen die Studierenden sich zunächst mit ihren Sitznachbar*innen aus, danach erfolgt der Austausch im Plenum. Eröffnet wird das Gespräch durch die lehrkraftseitige Frage, welche Position(en) zu Sprache(n) im Auszug deutlich werden: „Erst mal die Frage, man kann natürlich über viel, viel mehr hier sprechen, aber zunächst: Welche Position, POSITIONEN zu Sprache, zu SprachEN werden im Text DEUTlich?“ (Z. 3–5). Zunächst scheinen die Studierenden noch einmal zu überlegen, dann äußert die erste Person etwas, was jedoch im Lärm der Umgebung untergeht, weshalb ich sie auffordere, lauter zu sprechen. Sie wiederholt ihre kurze Aussage zu den Positionen zu Sprachen mit „Ah, Deutsch lernen ist wichtiger als Portugiesisch“ (Z. 13). Die anderen bestätigen verbal oder mit zustimmendem Nicken die Aussage. Person 2 ergänzt ohne nähere Ausführungen, dass es sich dabei um die Muttersprache handelt, worauf ich nachfrage, warum dies so wichtig sei (Z. 19). Sichtbar amüsiert und ein wenig empört ergänzt Person 3 unter dem Lachen der anderen Studierenden: „Auf Deutsch kann man DENKEN, man denkt auf Deutsch“ (Z. 21). Ich frage nach, ob diese Aussage tatsächlich so fällt, was mehrere Studierende bejahen und frage, wo genau dies stehe. Daraufhin zitiert Person 3 die entsprechende Stelle „Unser Geist besteht in der Sprache“ (Z. 29) und schließlich einen weiteren Satz: „Das ist die Sprache, in welcher sie [die Kinder des Dorfes O. V.] DENKEN“ (Z. 34). Auf meine Nachfrage, warum sie in dieser Sprache denken, antwortet Person 4, dass „sie keine andere Sprache können“ (Z. 38). Ich nehme dies auf und spreche Person 3 an „Genau, das ist die erste Sprache. Weil wenn du sagst, auf Deutsch kann MAN denken, klingt das erst mal so, als ob man auf Portugiesisch nicht denken kann. Aber das sagt er ja zum Glück nicht“ (Z. 40–42). Person 3 führt ihren Punkt belustigt etwas weiter aus „Aber der Caetano Veloso hat es schon geSUNGEN / (andere Studierende schüttelt Kopf) Ja, man kann nur auf Deutsch philosoPHIEREN“ (Z. 44–45). Person 3 offenbart damit ein eigenes Deutungsmuster, denn sie bezieht sich auf das in Brasilien sehr populäre Lied *Língua* [Sprache] des genannten Caetano Veloso. Das Lied handelt von den Besonderheiten des brasilianischen Portugiesischen und dem Stolz auf die Sprache, der mit ihr verbundenen Literatur und Musik und der Beziehung zum lusitanischen Portugiesisch. Im Refrain wird die Frage aufgeworfen „O que quer, o que pode essa língua?“ [Was will, was kann diese Sprache?] und eine der Antworten darauf ist diese:

Incrível, é melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível filosofar em alemão
Se você tem uma ideia incrível, é melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível filosofar em alemão

Unglaublich, es ist besser ein Lied zu schreiben
Es ist bewiesen, dass man nur auf Deutsch philosophieren kann
Wenn du eine krasse Idee hast, schreib besser ein Lied
Es ist bewiesen, dass man nur auf Deutsch philosophieren kann

Bei der Phrase wird Bezug auf Martin Heidegger genommen, zum einen auf das berühmte Zitat aus dem *Brief über den Humanismus* (1947) „Die Sprache ist das Haus des Seins. [...]“, kombiniert mit Aussagen von ihm, aus seiner Einleitung in die Philosophie von 1930 „Den entsprechenden tiefen und schöpferischen philosophischen Charakter wie die griechische hat nur noch unsere deutsche Sprache.“

Einem solchen das Deutsche überhöhenden Verständnis folgend ist die bereits zu Beginn des Plenumsgesprächs deutlich werdende Empörung von Person 3 sehr gut nachvollziehbar. Ich frage nach, ob es noch weitere Punkte gibt, die die Figur anführt, um die Wichtigkeit des Deutschlernens durch die Kinder zu betonen (Z. 47–48). Person 4 zitiert aus dem Text „Er sagt, wenn die Deutschen ganz ihre Sprache aufgeben, TAUGEN wir nicht viel mehr“ (Z. 50), auf die Nachfrage, welche Angst hinter dem ‚nicht mehr taugen‘ stehe, antwortet zunächst Person 3 nochmals mit „Äh, das ist ein Problem, die Jahrhunderte von Bildung und der deutsche Geist [...]“ wird jedoch von Person 5 unterbrochen, die auf Angst vorm Kulturverlust rekurriert „das hat eher mit Kultur zu tun, sie haben ANGST, dass die Kinder die deutsche Kultur verlieren, die deutsche Tradition“ (Z. 58–59). Person 3 nimmt nun in einem ironisierenden Ton einige Aussagen aus dem Text auf „Kraft, Tüchtigkeit, er verliert die Kraft, unsere Kraft geht verLOREN, wenn wir diese Sprache nicht lernen“ (Z. 61–62) und ergänzt sie mit der Aussage „Also das ist schon sehr reaktionär“ (Z. 66), woraufhin eine andere Studentin laut auflacht und die Studierenden insgesamt unruhig werden. Es ist spürbar, dass die Studierenden gern in der Diskussion fortfahren möchten. Ich versuche die Wogen ein wenig zu glätten, indem ich Verständnis signalisiere, aber auch darauf verweise, dass man eher nicht von reaktionär sprechen kann, da es sich nicht um einen aktuellen Text handelt (Z. 68). Person 6 äußert nun einen anderen Gedanken, der in Richtung Angst vor dem Verlust von Gemeinschaft weist „Sie wohnen nicht mehr in Deutschland, in ihrer Heimat und die (..) alles das sie jetzt haben, ist die SPRACHE. Dann die Sprache und die Kultur sollen nicht in Vergessenheit geraten“ (Z. 73–74). Ich frage hier nochmals nach, warum es dem Protagonisten denn so wichtig ist, dass die Kinder Deutsch erlernen, worauf andere interessante Äußerungen kommen, die auf

Gemeinschaftsbildung bzw. -erhalt verweisen. Person 1 verweist darauf, „[...] eine EinHEIT zu sein“ (Z. 80), während Person 3 einen ebenfalls nicht unwichtigen Aspekt für den Erhalt von (einer) Gemeinschaft benennt, dass nämlich auch die Möglichkeiten einer besseren Kontrolle in der Gemeinschaft gegeben sind, wenn der deutschen Sprache bzw. Schule gegenüber dem Portugiesischen und der Regierungsschule der Vorzug gegeben wird (vgl. Z. 82). Person 7 verweist nochmals auf den Wunsch, den Kulturverlust abzuwenden (vgl. Z. 86). Person 3 geht abermals auf die Stelle im Text ein, an der der Protagonist sagt, dass die Kinder das Portugiesische sehr schnell erlernen würden und genauso schnell das Deutsche vergessen würden (vgl. Z. 94), ohne jedoch diese Aussage einzuordnen, die auf den monolingualen Habitus der Figur verweist. Ich frage nach der Gegenposition, die im Text entgegengebracht wird. Person 3 benennt diese „Die ist, dass Portugiesisch wichtig ist, weil sie in Brasilien wohnen“ (Z. 94). Mehrere Personen ergänzen den im Text fallenden Begriff ‚Landessprache‘, der für die sich im 19. Jahrhundert durchsetzende und bis heute fortwirkende Vorstellung von einer Einheit von Nation und Sprache (ein Land, eine Sprache) steht. Grundsätzlich wäre es möglich gewesen, an dieser Stelle stärker über diesen Diskurs zu sprechen, ich entschied aber zunächst, nach der weiteren Positionierung im Text zu fragen, da in *Die beiden Nachbarn* in der Figurendiskussion kaum auf diesen Punkt eingegangen wird, vielmehr widerspricht der Protagonist dem Punkt der Landessprache nicht, sondern versucht mittels eines dritten Aspekts die Wichtigkeit der Kenntnis des Deutschen zu betonen, weshalb ich danach frage: „Landessprache, ja. Dann kommt ja dieser ganz große Textteil, der sagt, ja man kann auch Portugiesisch lernen, ABER. Welches Aber wird da formuliert?“ (Z. 96–97). Tatsächlich werden beide Punkte, mit denen das Argument zur Landessprache der anderen Figur vom Protagonisten übergangen werden, direkt benannt. Zunächst wird von Person 3 lachend das genannte eher utilitaristisch orientierte Argument genannt, dass es nicht von Nutzen sei, in der deutschsprachigen Gemeinschaft Portugiesisch zu erlernen, wenn doch die Geschäfte und die allgemeine Kommunikation auf Deutsch erfolgen würden (vgl. Z. 99–100). Person 6 nennt dann das Argument, dass die Kinder in der (Regierungs-)Schule sowieso nichts lernen würden (vgl. Z. 104). Dies wird von Person 3 aufgegriffen, die ausführt, dass er sagt, „[d]ass die Schule schlecht ist, dass die REGIERUNGsschule [schlecht ist O. V.], dass die Lehrer wenig Motivation haben, schlechte Lehrer und so.“ (Z. 106–107). Sie empfindet seine Argumentation als ansprechend und benennt ein Dilemma, dass in Teilen so in der Erzählung wiedergegeben wird: „Der argumentiert auch ganz gut, wenn er strenger wird dann (..) die Eltern schimpfen. Also auf der EINEN Seite, wenn er zu streng zu den Kindern ist, dann sind die Eltern nicht damit einverstanden und wenn er zu locker damit umgeht, dann sind die Eltern AUCH nicht damit einverstanden“ (Z. 107–110). Da es sich bei den Studierenden um (zukünftige)

Lehrkräfte handelt, frage ich nach, ob dies auch eine gegenwärtige Situation sei (vgl. 112). Woraufhin Person 3 lachend sagt „HOCHaktuell“ (Z. 114) – auch die anderen Studierenden sind sichtlich amüsiert an dieser Stelle. Person 6 bringt nun einen längeren Beitrag, der nicht textbasiert ist. Sie argumentiert, dass die Schule allgemein nicht wichtig gewesen sei, denn „[...] wenn ein Junge oder ein junges Mädchen in der Schule war, hat sie nicht zuhause geHOLFen, auf dem Land. Und das, sie wollten gar nicht, dass die Kinder in die Schule gehen. Sie haben sich keine Mühe gemacht, sie wollten das überhaupt nicht. Die Kinder wollten was Neues lernen, was Neues erleben und die Eltern haben gesagt, nein, bleib zuhause und arbeite mit“ (Z. 120–124). Dass sie sich nicht auf diesen oder andere im Kursmodul gelesene Texte beruft, wird auch daran deutlich, dass sie zuvor sagt „und dafür war Deutsch genug“ (Z. 119–120), während es im Text ja gerade darum geht, dass die Kinder Deutsch in der Gemeindeschule lernen sollen. Es handelt sich dennoch um einen sehr interessanten Einschub, denn Person 6 zeigt damit einen eigenen Wissensbestand, den sie versucht, mit dem Text in Verbindung zu setzen. Ihre Aussagen können vor dem Hintergrund der sehr langsamen Durchsetzung einer Schulpflicht in Brasilien gelesen werden. Zwar gab es nach dem Erlangen der brasilianischen Unabhängigkeit ab 1827 ein Gesetz, das vorschrieb, dass in allen Städten und Gemeinden Schulen für die Grundbildung einzurichten seien, das jedoch kaum durchgesetzt wurde. Schließlich wurde die Sorge für das Schulwesen den Provinzen übertragen. Neben der lange mangelnden Ausstattung des Bildungssektors durch den brasilianischen Staat spielten sicher auch die von Person 6 genannten Vorbehalte in der Bevölkerung eine Rolle dafür, dass beispielsweise 1867 gerade einmal 10 % der brasilianischen Bevölkerung im entsprechenden Alter eine (Grund-)Schule besuchten (vgl. ARANHA 2009: 222). Möglicherweise steht ihr Gedanke auch im Zusammenhang mit der sogenannten *Escola Família Agrícola* [etwa Landwirtschaftliche Familienschule), einem Modell, bei dem Schüler*innen alternierend auf dem elterlichen Hof helfen und in anderen Zeiten in einem Internat zur Schule gehen – das System existiert bis heute in ländlichen, dünn besiedelten Regionen Brasiliens. In jedem Fall wird deutlich, dass Person 6 hier ihre eigenen Gedanken und Deutungsmuster einbringt. Ich erinnere an dieser Stelle an die Arbeit mit den mehrkulturellen und -lingualen Textensembles, mit denen die Studierenden in der vorhergehenden Stunde gearbeitet haben und frage, warum überhaupt deutsche Schulen in Brasilien entstanden sind (vgl. Z. 126–128). Person 3 greift dies auf und referiert in eigenen Worten ein wenig über das deutsche Schulwesen in Brasilien: „Also es war schon wichtig SCHULEN zu haben, die haben sich schon Sorgen gemacht, weil es gab keine Schulen, die wollten, dass die Kinder zur Schule gehen, deshalb haben sie auch deutsche Schulen gegründet“ (Z. 130–132). Daraufhin kommt es zu einem Austausch von Person 3 und 6, wobei diese sich gegenseitig unterbrechen, Person 6 bleibt letztlich bei ihrer

Position, dass dies auf dem Dorf so gewesen sei (vgl. Z. 138). Ich versuche, die Diskussion wieder stärker an den Text zu binden und frage nochmals nach, welcher Mangel mit dem Portugiesischlernen in der Erzählung verbunden wird (vgl. Z. 142–144). Neben anderen Werten (vgl. Z. 146) wird auch die Aussage, dass die Kinder mit dem Portugiesischen „auch die Fehler von Brasilien [lernen]“ (Z. 148–149) genannt. Also eine Aussage, die wiederum auf eine befürchtete Mentalitätsübernahme bzw. einen Gemeinschafts- oder Kulturverlust verweist. Person 3 ergänzt noch die in der Erzählung geäußerte Befürchtung, dass andere Grundfähigkeiten wie Rechnen nicht richtig vermittelt werden würden, wenn sie für die deutschsprachigen Kinder auf Portugiesisch erfolgen würden (vgl. Z. 151–152). Wegen der fortgeschrittenen Zeit verweise ich direkt auf den letzten Absatz des Auszugs von *Die beiden Nachbarn*. Dieser wurde von Person 3 als „SEHR interessant“ (Z. 156) empfunden. Ich frage direkt, was in diesem Absatz mit einer Schließung der deutschen Privatschule verbunden wird. Person 3 antwortet daraufhin: „Also es wäre auch für die Kirche ein Verlust“ (Z. 162). Danach führt sie ihre eigene Lesart dieses Abschnitts näher aus, sie ist vor allem von der im Text geäußerten Autonomie beeindruckt: „Also ich fand das sehr interessant, das ist (..) ein andere (..) eine andere Sache, ein anderer Aspekt von der Geschichte. Mit der Kultur hier, was die Kultur der Deutschen in Südbrasilien anGEHT, er argumentiert FÜR die Schule und meint, sie sollten gemeinsam etwas FÜR die Schule machen. Schule, das heißt, das gilt ja auch für die Gemeinde, aber dass er daran geglaubt hat, dass sie das machen KÖNNEN“ (Z. 166–170). Deutlich wird, dass sie insbesondere in der gemeinschaftlichen Aktion eine Besonderheit sieht, wie auch im Selbstbewusstsein, dies leisten zu können. Sie setzt dies in Beziehung zu ihrer Wahrnehmung in ihrer Region, wo nach ihrer Einschätzung eher die Beziehungen zur Administration der Monarchie entscheidend gewesen seien (vgl. Z. 173), sie glaubt, dass diese Art des Denkens vielleicht auch noch heute verbreitet sei (vgl. Z. 171) und die Eigeninitiative hemme: „man hat dadurch auch gelernt, dass es lohnt sich nicht so SEHR, Lust zu haben auf etwas“ (Z. 172–173) und „man hat gelernt NICHT an sich zu glauben“ (Z. 174). Sie verbindet dies in ihren folgenden Ausführungen mit einer Beobachtung, die tatsächlich eine starke Rolle für die deutschsprachige Einwanderung in Brasilien gespielt haben dürfte (vergleiche Kapitel 3.2.) und sie deutlich von der zahlenmäßig größeren Einwanderung nach Nordamerika unterscheidet: „Dass ICH selber was machen kann und im SÜDEN, weil sie so verlassen waren von der Regierung, haben sie VIEL selbst gemacht, viel selbst machen MÜSSEN und dann haben sie auch gelernt, dass sie können etwas selbst machen und sie müssen nicht auf die Regierung warten.“ (Z. 174–177). Ich füge an, dass ein gewisses Misstrauen gegenüber der Regierung vielleicht auch mit der 1848er-Revolution im Zusammenhang steht, in deren Nachgang viele Einwander*innen kamen. Daraufhin stelle ich die letzte Frage für das Plenumsgespräch, nämlich

den beschriebenen Gegensatz, entweder Deutsch oder Portugiesisch zu lernen und versuche hier durch einen Verweis auf heute in Deutschland lebende Brasilianer*innen zu erfragen, ob dies heute überhaupt noch eine Problemstellung ist (vgl. Z. 187–190). Person 3 äußert daraufhin, dass „[v]iele Brasilianer, die in Deutschland wohnen, [...] gar kein Deutsch sprechen (Z. 192), woraufhin ich noch mal, diesmal direkter, frage: „kann ich nicht beide Sprachen lernen?“ (Z. 195). Person 1 führt daraufhin aus, dass das Verständnis von Sprache(n)lernen) zur Zeit des Textes in der Regel anders war als heute: „Es gab vielleicht in diesen Zeiten keine bilinguale Kultur.“ (Z. 199). Sie führt weiter in eigenen Worten einen Gedankengang aus, der in Richtung des damals besonders stark verbreiteten monolingualen Habitus weist: „[D]ie Leute denken, ich brauch nicht diese Sprache sprechen, sonst vergesse ich meine andere Sprache, es gab vielleicht diese Idee.“ (Z. 200–201). Person 7 greift dies auf und rückt den gemeinschaftsstiftenden Faktor von Sprache in den Mittelpunkt: „Vielleicht, was hier auch interessant ist, wenn jemand Portugiesisch spricht, dann wird er in einer anderen WELT leben. Wenn er dann Deutsch spricht, dann bleibt er mit uns in unserer Welt. Also ich glaube das ist noch MEHR als nur die Sprache.“ Mit dieser Aussage fasst sie im Grunde eine zentrale Funktion von Sprache im Hinblick auf Zugehörigkeit(en) zusammen.

Insgesamt verlief das Gespräch anders als erwartet. Grundsätzlich war bewusst ein offenes Vorgehen geplant gewesen, bei dem die Studierenden als Lektüreaufgabe lediglich die Anweisung erhielten, den Text zu lesen und zu schauen, welche Positionierung(en) zu Sprach(en) deutlich werden und wie diese verhandelt werden. Auf Leitfragen wurde bewusst verzichtet, um zu sehen, was die Studierenden als besonders bedeutsam empfinden und wie sie selbst sich dazu positionieren. Dass der in Teilen pathetisch bis nationalistisch strukturierte Text Irritationen hervorrufen könnte, war nicht nur erwartet worden, sondern Teil der Planung als eine ‚produktive Irritation‘. Allerdings erwies sich in dieser Gruppe die Irritation als wesentlich stärker als erwartet. Irritiert war insbesondere Person 3, wodurch das Gespräch über weite Strecken von ihr dominiert wurde und möglicherweise den Äußerungswillen der anderen Studierenden beeinflusste. Zugleich kamen in dieser Gruppe sehr eigene Deutungsmuster zum Vorschein, weshalb eine dichte ethnografische Beschreibung hier besonders sinnvoll erschien. Das Gespräch und auch der Textauszug zeigen im Verlauf die Grenzen des induktiven Ansatzes, der im Hinblick auf das Ziel einer Zugehörigkeitsorientierung gewählt wurde und dies gerade weil die Thematik Sprache diskursiv als häufig emotional besetzt gelten kann. Zwar wurden von den Studierenden wesentliche Verbindungen der Positionierungen zu Sprach(en) herausgearbeitet, insbesondere die Verbindung zu Gemeinschaft, zur Herkunft und zur Kirche werden sichtbar. Jedoch wird auch deutlich, dass in einem Setting, in dem mehr Zeit zur Verfügung stehen würde, sodass auch theoretische Grundla-

gen beispielsweise zum monolingualen Habitus und der oft engen (bzw. eng gezogenen) Verbindung zwischen Sprache und Nation erarbeitet werden können, eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Argumentstruktur des Textes möglich wäre. Aufschlussreich könnte es insbesondere sein, den Text zunächst wie hier zu diskutieren und danach Theoriewissen zu erarbeiten und nach einer Relektüre noch einmal darüber zu sprechen. Als sehr gut erwies es sich, an die Besprechung des Auszugs das gemeinsame Lesen des Gedichts *Deutschbrasilianisch* von Georg Knoll anzuschließen, da dieses auf gewisse Weise als Gegenentwurf zu der problemorientierten Besprechung von Sprache(n) in *Die beiden Nachbarn* gesehen werden kann. Die beiden Sprachen werden dort einfach benutzt, es wird ein entspanntes Verhältnis zur Zweisprachigkeit deutlich, die den Studierenden Freude machte.

7.6.4 Anschlusskommunikation „Spaziergang Oktoberfest“ (Universität 1)

Bei Gespräch 4 handelt es sich um eine längere Sequenz eines Reflexionsgesprächs. Die Studierenden haben sich die ‚Ausstellung‘ angesehen, bei der sie sich unter anderem Notizen machen sollten zu Informationen und Beobachtungen auf den Bildern, die ihnen interessant erscheinen. Die Sequenz beginnt mit meiner Erklärung, dass ich das eigentlich gern als Stationenlernen organisiert hätte, aber aufgrund der räumlichen Möglichkeiten eine ‚Ausstellung‘ daraus machen musste. Ich frage, ob etwas völlig neu oder besonders spannend für die Studierenden gewesen sei. (Z. 1–2). Eine erste Studentin merkt an, dass sie nicht gewusst habe, warum das Oktoberfest in Blumenau gegründet wurde (um Geld zu sammeln nach einer verheerenden Flut in der Stadt). Die teilnehmende Austauschstudentin teilt mit, dass es ihr völlig neu war, dass es ein Oktoberfest in Blumenau gibt (Z. 9) und gibt später an, dass sie zumindest wusste, dass es eines in Brasilien gibt (Z. 11). Person drei fragt daraufhin, ob die Deutschen von dem Oktoberfest wüssten, auch wenn es nicht so groß ist (Z. 18). Ich antworte, dass ich vermute, dass sie nicht unbedingt vom Blumenauer Fest wissen, aber schon allgemein, dass es auch andernorts auf der Welt Oktoberfeste gibt. Darauf frage ich, ob es noch anderes gab, was die Studierenden interessant oder überraschend fanden. Person 4 erwähnt nun den Textauszug von Karl Markus Kreis, der von der Symbolischen Identität/Ethnizität handelt (Z. 25). Ich frage nach, was sie daran interessant fand. Sie antwortet, dass sie den elektiven Charakter spannend fand „dass sich manche Leute aussuchen“ (Z. 29). Dass die Menschen sich bewusst entscheiden, bestimmte kulturelle Symboliken zu pflegen, die sie für sich interessant finden: „dass die Kultur in manche Familien auch IN ist und wird dann gepflegt“ (Z. 29–30). Den freien Aspekt betont sie nochmals mit einem nachgesetzten Nachsatz, gepflegt wird „was man mag also in die Familie“ (Z. 30). Ich greife dies auf und lenke den Blick auf die aufgehängten Bilder vom

Oktoberfest in Blumenau und frage, woher die Einwander*innen, die Blumenau begründeten eigentlich kamen (Z. 33–35), da dies an mehreren Stellen des Kursmoduls zumindest hintergründig vorkam. Mehrere Studierende antworten nun überlappend, eine Person erinnert sich, dass sie aus „bestimmten Regionen“ kamen (Z. 37), Person 1 benennt Norddeutschland als Herkunftsort der Blumenauer*innen (Z. 37). Ich frage, wie es dann kommt, dass sie so ein bayerisches Fest feiern (Z. 41–43). Person 5 sagt sehr bestimmt „DA ist es deutsch, es geht nur darum“ (Z. 45) – wenngleich Person 5 es noch nicht weiter ausführt, wird bereits der symbolische Charakter der Wahl des Oktoberfest in ihrer Aussage deutlich „DA“, also in Blumenau ist es einfach deutsch – das ist der einzige Aspekt, der zählt. Person 1 fragt nach, da sie eine Verbindung zum Mittelalter sieht (Z. 47), die in einem der Informationstexte für die Kirchweihfeste benannt wird. Ich gehe darauf kurz erklärend ein und sage, sie hätten auch eine Blumenauer Kerb machen können, aber sie haben sich für ein Oktoberfest entschieden (Z. 49–50). Person 6 benennt sehr kurz einen wichtigen Punkt: „Das kennt man“ (Z. 53). Ihre Aussage wird ergänzt von Person 1, die auf den finanziellen Aspekt hinweist (Z. 57) und schließlich greift Person 7 die Aussage von Person 6 auf und ergänzt diese: „Das ist etwas, das Brasilianer kennen in der Regel.“ Sie bringt damit einen wichtigen neuen Aspekt ein, der letztlich beide Aussagen der Vordröner*innen aufnimmt und erklärt, es geht nicht mehr so sehr um die Deutsch-Brasilianer*innen selbst, sondern darum das deutsche Element in Brasilien gemeinsam zu feiern (und daran zu verdienen). Person 5 nimmt einen weiteren möglichen Aspekt auf, der bei der Auswahl eine Rolle spielen kann. Sie bezieht sich auf die Distanz zum Prozess der Einwanderung, der für die Nachfahren mitunter nur noch als Kenntnis vorhanden ist: „Es kann auch sein, dass die Leute wussten, ich bin deutscher Abstammung, [...] und dann einfach etwas deutsches ausgesucht haben.“ (Z. 63–64). Ich greife einen weiteren Punkt auf und erinnere die Studierenden daran, dass einige von ihnen, nachdem sie erfahren haben, dass ich einmal auf dem Oktoberfest in Blumenau war sagten, dass ich mich bestimmt heimisch gefühlt hätte. Ich nehme eines der Bilder von der Wand ab, dass eine Fotografie des Blumenauer Oktoberfest zeigt, mit Leuten, die, meist in einfacher trachtenähnlicher Kleidung, an Biertischen sitzen und sage, dass ich mich nicht besonders heimisch gefühlt habe, weil das Fest in Deutschland anders ist. Person 7 vermutet, dass das deutsche Pendant nicht im Freien sei (Z. 74), woraufhin ich sage, dass dies durchaus im Freien in Zelten ist. Danach folgt eine Pause, in der zu merken ist, dass die Studierenden überlegen, auf welchen Aspekt ich mich beziehen könnte, bis Person 3 sagt „Die deutschen Farben“ (Z. 80). Ich bestätige dies und frage, wie das Oktoberfest in Deutschland geschmückt sei. Person 2 sagt „das ist bayerisch, also blau-weiß“ (Z. 84). Die weiß-blauen Fahnen sind auch auf einem alten Gemälde, das als Druck ebenfalls an der Ausstellungswand hängt, ich zeige darauf und fasse zusammen,

dass wir hier also eine Adaption haben und in Brasilien der deutsche Aspekt durch die schwarz-rot-goldenen Flaggen stärker betont wird, während das in Deutschland unnötig wäre. (Z. 86–88). Ich spreche daraufhin eine andere Studierende an, die mir, während sie an der Wand entlang ging, etwas aus ihrer nordbrasilianischen Heimat erzählte. Sie nimmt Bezug auf eines der Werbeplakate für eine lutherische Kirchweihfeier und erzählt von der „quermesse“: „quermesse, das ist ein portugiesisches Wort und das ist ein Fest, das gehört der Kirche und das ist mir gerade eingefallen, wo ich dieses Plakat gelesen habe“. Tatsächlich, so finden wir aber erst nach dem Gespräch heraus, handelt es sich hier um eine Übernahme, ich hatte vermutet, dass es vom deutschen ‚Kirmes‘ kommen könnte, aber tatsächlich wurde die „quermesse“ wohl von niederländischen oder flämischen Einwander*innen in Brasilien mit diesem Begriff etabliert.

Die kurze Sequenz zeigt, dass die Studierenden produktiv mit den dargebotenen Informationen und Bildern umgehen und für sich relativ rasch das vorgestellte Konzept der Symbolischen Ethnizität zu den Oktoberfesten in Beziehung setzen konnten und überzeugend und nachvollziehbar fanden.

7.7 ZUSAMMENFÜHRUNG DER ERGEBNISSE

Im Folgenden sollen die erhobenden Daten mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse und zwei Kategorien, die a priori gebildet wurden, zusammengeführt werden. Dabei werden alle drei Quellen als gleichwertig betrachtet, also die bereits mit der Qualitativen Inhaltsanalyse und induktiv gebildeten Kategorien betrachteten Fragebögen und Lernendentexte und die mittels dichter Beschreibung betrachteten Unterrichtsgespräche.

In Bezug auf die zentrale Forschungsfrage, ist von Relevanz, inwieweit und in welcher Form sich Effekte des zugehörigkeitsorientierten Unterrichts, das der Kern der didaktischen Konzeption des unterrichteten Kursmoduls war, zeigen.

Die Kategorien, unter denen die drei Datenquellen betrachtet werden, sind:

- subjektorientierte Zugehörigkeitsorientierung
- epistemische Zugehörigkeitsorientierung

7.7.1 Subjektorientierte Zugehörigkeitsorientierung

Besonders deutlich treten Aussagen, die auf ein Erreichen der Ziele einer subjektorientierten Zugehörigkeitsorientierung verweisen, in den Antworten auf die Frage nach dem Einbezug von deutsch-brasilianischen Literaturen in das Germanistikstudium in Brasilien hervor. Diese Frage wird häufig mit Ich- bzw. Wir-Bezug bejaht, so etwa Person 17 „Ja, auf jeden Fall. Das gehört zu **unserer**

Kultur und zu **unserer** Geschichte. Wer sich für die Deutsche Sprache in Brasilien interessiert, muss auch die Verbindungen der beide Kulturen kennenlernen. [...]“ (Person 17, A4). Wie bereits unter 7.4.1 erwähnt, klingen die Aussagen in diesem Item teilweise recht ‚interkulturell‘, was mit Nennung von ‚zwei‘ Kulturen/Ländern/Sprachen etc. zusammenhängt. Es sind jedoch auch Aussagen dieser Art zu finden, die bereits deutlich darüber hinaus weisen: „Ja ich denke es könnte die Studenten sehr motivieren, weil das ein Teil auch **unserer** Geschichte ist. Ich denke, dass dieses Studium eine Brücke ist zu beiden Kulturen, oder **sogar zu mehreren**.“ (Person 3, A4). Die Verbindung mit dem Selbst taucht auch bei Person 22 (A4) auf, die Betrachtung der deutsch-brasilianischen Literaturen und der geteilten Geschichte ist „[...]wichtig [...] und **uns** verbindet mit Deutschland.“ Auch Person 16 (A4) wundert sich, „dass **wir** nie etwas darüber erfahren haben, weil dies Teil **unserer** gemeinsamen Geschichte mit Deutschland ist.“ Das Annähernde der subjektorientierten Zugehörigkeit kommt bei einer Aussage von Person 9 zum Tragen: „[I]ch glaube es ist eine interessante Weise, wie man die deutsche Sprache zur Geschichte Brasiliens und zu **unserem** Kontext praktisch einsetzen kann. Damit wird Deutsch eine **nicht so weit entfernte** Sprache.“ (Person 9, A4). Person 9 erkennt im Gegenstand der deutsch-brasilianischen Literatur etwas ‚Eigenes‘ und sieht dies als motivationsfördernd für brasilianische Germanistikstudierende. Dabei geht es in der inhaltlichen Komponente, die vielfach den Prozess der Migration erfasst, nicht nur um die eigene tiefer liegende Vergangenheit, sondern es ist „Teil unserer aktuellen Geschichte“ (Person 13, A4), das Eigene wird sogar mehrfach angesprochen, denn „das Thema zeigt Verbindungen zwischen **unseren Ländern** und gleichzeitig **innerhalb Brasiliens**.“ (Person 15, A4). Auf das genuin brasilianische Element weist auch Person 4 hin, denn die Texte der deutsch-brasilianischen Literaturen sind „ein Teil des sprachlichen Lebens auf brasilianischem Territorium“ (Person 4, A4). Auch auf die etwas allgemeinere Frage nach der Relevanz der Thematik Einwanderung/Auswanderung erfolgten einige Äußerungen, die in Richtung der subjektorientierten Zugehörigkeitsorientierung weisen, so etwa die Aussage von Person 12 (A8): „Ich denke, das ist sehr wichtig, weil **wir uns** der Begegnung der Kulturen bewusst sein sollten. Egal in welchem Jahrhundert. Vielleicht bringt diese Tatsache (die deutsche Einwanderung in Brasilien) **dem Deutschlernenden die Sprache näher**, da es einen **Zusammenhang mit Identität** gibt.“ Deutlich wird hier allerdings bereits eine stärkere Fokussierung auf die Metaebene, die mögliche Annäherung wird nicht für sich selbst benannt, sondern für (spätere) Schüler*innen der Person. Es ist auch ein bereits sehr deutliches epistemisches Interesse zu erkennen, was noch akzentuierter bei anderen Antworten auf diesen Fragebogen-Item zutage tritt, die deshalb nicht hier, sondern bei der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung behandelt werden.

Besonders deutlich trat das Gelingen einer subjektorientierten Zugehörigkeitsorientierung bei der gemeinsamen Lektüre des Gedichts *Deutschbrasilianisch* von Georg Knoll hervor, es war im Kursraum deutlich spürbar, dass die Studierenden viel Freude an dem Text hatten. Er wurde auch mehrfach im Fragebogen benannt und dabei auf das Selbst bezogen, das Gedicht war wirkungsvoll, „da es mich an Gespräche mit brasilianischen Freunden in Deutschland erinnerte, in denen **wir** beide Sprachen **vermischten**“ (Person 5, A6). Person 22 ist von *Deutschbrasilianisch* besonders angesprochen, weil „[d]as Gedicht in dem die Sprachen gemischt werden“ der eigenen Familiensituation entspricht, in der auch zwei Sprachen frei miteinander gemischt verwandt werden (vgl. Person 22, A6). Generell sind es die Mischungen, die als besonders ansprechend empfunden werden, wie es eine Person mit ihrem selbstgebildeten Portmanteau-Wort ‚deutschogûês‘ (etwa ‚Porteutsch‘) zum Ausdruck bringt. Nicht immer ist es die Melange aus Deutsch und Portugiesisch, die dafür sorgt, dass sich Teilnehmer*innen persönlich involviert und angesprochen fühlen. Die Mischung an und für sich ließ eine Person an ihre Heimatregion im Nordosten Brasiliens denken, wo die Mischung eher aus Menschen arabischer und indigener Herkunft besteht: „Das Gefühl, ein Fremder zu sein oder nicht dazuzugehören, erinnerte mich sehr an meine Heimatstadt.“ (Person 6, A6). Dass das persönliche Angesprochen-Sein nicht ausschließlich über positive Affekte erfolgt, zeigte auch Person 17: „Ein Gedicht hat praktisch meine eigene Gefühle ausgedrückt, denn ich habe selber diese ‚Zwischenkulturheit‘ überlebt. Es ist auch mal schwierig für die Identität in zwei Kulturen aufzuwachsen.“ (Person 17, A6). Ob sie sich auch auf *Deutschbrasilianisch* bezieht oder eher auf *Teutobrasilianer* vom gleichen Autor oder auch ein anderes Gedicht, ist nicht klar auszumachen. Interessant ist die eigene Wortbildung, die auf den problematischen Aspekt der Mischung verweist und letztlich aus den gesellschaftlichen Erwartungen von ‚Eindeutigkeit‘ gespeist ist – für Studierende wie Person 17 könnten die Inhalte des Kursmoduls ermächtigend gewirkt haben, leider führte sie es nicht weiter aus.

Ebenfalls erkennbar sind Effekte der subjektorientierten Zugehörigkeitsorientierung in Bezug auf die gelesenen Auszüge von *Vor fünfzig Jahren* von Therese Stutzer, sie zeigen sich auch im Fragebogen, wo der Text genauso oft als emotional berührend aufgeführt wird wie *Deutschbrasilianisch*. Deutlicher hervor tritt der starke Effekt des Textes aber in den Gesprächen, die im Anschluss an die Aufgabe einen Brief aus der Sicht Elises zu verfassen, erfolgten. In diesen Gesprächen zeigte sich neben einem hohen Grad von Auseinandersetzung mit der Figur, die eher in Richtung der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung weist, auch eine starke Identifikation mit der

Figur, insbesondere durch weibliche Studierende. So bemühten sich viele Studierende, nicht nur in ihren Briefen für eine Verbesserung der Lebenssituation der Figur zu sorgen, sondern begründeten dies teilweise geradezu leidenschaftlich. So entwirft Person 1 an Universität 1 für Elise eine neue Möglichkeit, in der sich, soweit es die Umstände der Figur zulassen, eine gewisse Befreiung und Emanzipation zeigt. Für Person 1 ist das Briefeschreiben eine Möglichkeit, der Figur *agency* zu verleihen, ihr etwas Eigenes zu geben, das nur ihr gehört. Die Identifikation geschieht über die beschriebene Modernität der Figur (Transkript 1, Z. 62), weswegen sie meint, sie sollte nun wirklich die Gelegenheit haben: „sie [hat] vielleicht [...] diesen Wunsch Protagonistin [ihres Lebens] zu sein“, denn dies, also das Briefschreiben, sei eine Chance eine eigene Geschichte zu schreiben (vgl. Transkript 1, Z. 54-57; 61-63). Dass Person 1 sich persönlich angesprochen fühlt von der Situation Elises wird später im Gespräch deutlich, als sie Elises Situation auf die Gegenwart für Frauen bezieht: „Problematisch wenn man im Ausland ist, man kann sich vorstellen diese Zeit **als Frau** / Ausland ist immer zu (...) Ausland zu fühlen ist immer **schwer auch heute**“. Auch Person 6 folgt dem Ansatz, dass Elise die Chance hat ein anderes Leben im Brief zu entwerfen und sich von den nicht minder schwierigen Verwandten in Deutschland abzugrenzen: „ich dachte, dass war für sie eine Chance die Familie zu ZEIGEN, dass SIE / sich wohlfühlt / sie hat jetzt ihr eigenes Leben / Sie führt jetzt ihr eigenes Leben“ (Transkript 1, Z. 149-151). In der Anschlusskommunikation zur gleichen Aufgabe an Universität 2, die in Form eines Kleingruppengesprächs (Transkript 2) erfolgte, gibt es auch ein Momentum tiefer Identifikation mit der Figur Elise. Hier allerdings zeigt sich, warum Zugehörigkeitsorientierung immer als Doppelte Zugehörigkeitsorientierung gedacht werden sollte: Person 3 der Gruppe ist sichtlich konsterniert, für sie ist nicht vorstellbar, dass die Figur Elise nicht um direkte Hilfe bitte, sie sagt sogar auf Portugiesisch, dass sie etwas verzweifelt sei. Zwei der anderen Gruppenmitglieder stimmen ihr zu. Die anderen beiden Gruppenmitglieder erklären nun, dass sie als Frau – und noch dazu im 19. Jahrhundert – kaum die Möglichkeit hatte, so direkt um Hilfe zu bitten. Person 3 ist zunächst nicht überzeugt, da sie die Situation der Figur wirklich schrecklich findet „aber sie kann nicht das (...) so leben (...) so sagen [um Hilfe bitten O.V.] ist doch ok“ (Transkript 1, Z. 66). Letztlich kommen die Studierenden zur Einigung, dass es wohl nicht in Elises Handlungsmacht liegt, direkt um Hilfe zu bitten. Der kurze Ausschnitt zeigt die Wichtigkeit von Aushandlungsprozessen und der genauen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Position einer Person, oder wie hier, mit einer literarischen Figur. Es wird deutlich, warum subjektorientierte und epistemische Zugehörigkeitsorientierung zusammengedacht werden sollen.

7.7.2 Epistemische Zugehörigkeitsorientierung

Im Sinne der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung geht es darum, die zahlreichen Positionierungen und Verflechtungen, die Menschen in der Gesellschaft haben können, wahrnehmen zu können und dem ersten, vielleicht oberflächlichen, Blick einen zweiten genaueren folgen zu lassen. In den gewonnenen Daten zeichnet sich an mehreren Stellen ab, dass die Teilnehmer*innen des Kursmoduls sich auf den zweiten Blick eingelassen und teilweise für sie selbst Überraschendes erkannt haben. So benennen Teilnehmer*innen die Beschäftigung mit der Einwanderung (nicht nur) deutschsprachiger Menschen als relevant auch um die Wirkung auf andere Gesellschaftsgruppen zu erkennen. Person 8 benennt die im Kursmodul erfolgte Beschäftigung mit Einwanderung insbesondere als relevant, weil sie sie auch in Bezug zu anderen sozialen Gruppen Brasiliens, hier den Afro-Brasilianer*innen setzt: „Gerade in Brasilien halte ich es für ein sehr wichtiges Thema angesichts des großen Mangels an Informationen zu diesem Thema, da es **hilft, bestimmte politische Entscheidungen zu verstehen**, die damals in Bezug auf die ‚Rassenfrage‘ der **Abschaffung der Sklaverei** getroffen wurden.“ (Person 8, A8).

Person 1 hebt dagegen vor allem auf die spezifische Sicht von Einwander*innen ab, die aufschlussreich für das Verstehen der Gesellschaft sein kann: „Das Thema ist sehr aktuell, weil Ein- und Auswanderer **eine andere Sichtweise** haben als Touristen oder Forschende. Sie **erleben** das Land **anders**, da es nicht nur um die Unterschiede zwischen den Kulturen geht, sondern auch um **ihre Rolle in der neuen Gesellschaft** und ihre Beziehung zu ihrem Heimatland. Und all das spiegelt sich in der Literatur wider, die sie produzieren.“ Interessant ist hier insbesondere auch die Nennung von Touristen und Forschenden, die jeweils für sehr gegensätzliche Perspektiven bei der Betrachtung eines Landes stehen können, während Touristen eher für den oberflächlichen, raschen Blick stehen, sind Forschende vielleicht eher am Schauen auf einen sehr spezifischen Sektor eines Landes oder einer Gesellschaft interessiert, während die Eingewanderten aus ihrer Position heraus irgendwo in der Mitte liegen dürften. Person 3 geht, auch auf die Thematik Einwanderung bezogen, davon aus, dass die Beschäftigung damit ein besseres Verständnis des Landes generiert, da dieses vernetzt mit der Welt ist, da „[...] wir in einer globalisierten Welt leben und unsere (brasilianische) Geschichte auf äußeren Einflüssen basiert.“ (Person 6 A8). Insbesondere ist beachtlich, dass viele Studierende durch die Beschäftigung mit der Literatur für sich das Erkennen einer menschlichen Dimension bezogen auf die Immigration feststellen, so stellt Person 4 fest: „[I]ch habe begonnen, das Thema **etwas tiefer** zu sehen, **die menschliche Dimension** von Auswanderung und Einwanderung zu sehen.“ (Person 4 A10). Ebenso geht es Person 7, die sagt „[sic] kann einen anderen Teil der Einwanderung sehen. **Wie kann es**

für einen Einwanderer sein.“ (Person 7 A10). Auch sie meint, für sich mehr den individuellen, menschlichen Aspekt zu erkennen und ihn der vermutlich bisher abstrakteren Sicht auf die Einwanderung, hinzuzufügen. Für Person 17 (A10) sind die literarischen Texte die Möglichkeit „[...] den **inneren Blick** der Situation [zu] sehen.“

Am aufschlussreichsten sind die Aussagen der Studierenden in Bezug auf ihre Sicht auf Kultur, die sich bei einigen im Verlauf des Kursmoduls verändert hat oder bereits im Prozess befindliche Gedanken zum Gegenstand verstärkt hat. So ordnet etwa Person 14 (A16) den literarischen Texten die Frage zu, „**was Kultur überhaupt ist**, wie sie sich zeigt“ – dies besonders akzentuiert in den zweisprachigen Texten, was bei ihr einen bereits vorhandenen Denkprozess weiter angeht hat. Für Person 16 (A16) wurde in der Auseinandersetzung mit deutsch-brasilianischen Literaturen und der deutschsprachigen Einwanderung deutlich, dass Kultur nichts Statisches ist, denn „die Deutschbrasilianer sind ein gutes Beispiel dafür, dass **Kultur sich verändern kann.**“

Ebenfalls in Hinblick auf die Veränderlichkeit von Kultur weisen Erkenntnisse von Person 12 (A 16), die sieht, „dass unsere Kultur reicher ist, als sie aussieht [...] und versteh[t], wie wir miteinander verbunden sind“. Person 17 nimmt für sich mit, dass „[e]ine Kultur [...] **nie nur eine Kultur** [ist]. Alles hat **verschiedene Einflüsse**, die oft nicht bekannt sind. Die verschiedenen Kulturen können sich irgendwie **verschmelzen oder zusammenstellen** und das fand ich besonders interessant. Auch Person 23 ist sich „[...]der **Komplexität** von Kultur bewusster.“

Auch in Hinblick auf **Diversität** haben sich für einige Studierende Änderungen ergeben, so benennen die Personen 10 und 15, dass ihnen die **kulturelle Vielfalt klarer** geworden sei (A16). Person 22 geht noch einen Schritt weiter, für sie hat sich in den literarischen Texten manifestiert, dass „alle [...] **verschieden** [sind].“ (Person 22, A16). Einige Studierende benennen auch Einzelaspekte dieser gesellschaftlichen und kulturellen Vielfalt, die sie durch die Arbeit im Modul kennengelernt haben, so Person 16, die die Diversität der deutsch-brasilianischen Bevölkerungsgruppe für sich erkennen konnte: „Ich habe immer an Bauern im Süden gedacht, aber das ist **viel diverser.**“ (Person 16, A10). Daran schließt eine andere Aussage von ihr an, denn durch die Figur Bube in *O guarda-roupa alemão* hat sie ihre Sicht auf die Deutschen und Deutsch-Brasilianer*innen aktualisiert: „[I]ch war besonders überrascht über die **Geschichte von dem Schwarzen Deutschen**, weil wir bei **Deutschen immer an Weiße denken.**“ (Person 16, A5). Den seit dem 19. Jahrhundert wirkmächtigen Gedanken von ‚ein Land, eine Kultur, eine Sprache‘ löst Person 19 für sich auf, die durch das Kursmodul darüber reflektiert hat, dass Länder mehrkulturell und mehrsprachig sein können: „Es kann in **einer Kultur eines Landes viele Sprachen** geben und **ein Land kann auch viele verschiedene Kulturen** haben.“ (Person 19, A16).

Auch aus der Aufgabe des Briefschreibens lässt sich bei vielen Studierenden erkennen, dass sie sich, ganz im Sinne der epistemischen Zugehörigkeitsorientierung, sehr intensiv mit der Figur Elise und ihren Handlungsoptionen auseinandergesetzt haben. Die Briefe zeigen teilweise ein hohes Maß an Kreativität, wie die Studierenden versucht haben, eine Situationsverbesserung für die Figur innerhalb des für sie bestehenden Rahmens zu erreichen. In den Unterrichtsgesprächen zu dieser Aufgabe wurde das von den Studierenden reflektiert, dabei ergaben sich durchaus diverse Strategien, wie die Figur mit ihrer Machtlosigkeit umgehen könnte – interessant war hierbei jeweils das Aushandeln der Studierenden untereinander, wie Strategien ggf. miteinander kombiniert werden könnten. Die Aufgabe wurde von den Studierenden als sehr schwierig aber auch bereichernd reflektiert (vgl. Kapitel 7.6.1). Im Verlauf der beiden in dieser Arbeit dargestellten Anschlusskommunikationen an das Briefschreiben begeben sich die Studierenden in Aushandlungsprozesse, in denen sie gemeinsam über die tatsächlichen Möglichkeiten der Figur aufgrund ihres sozialen, geschlechtlichen und auch räumlichen Status reflektieren.

Insbesondere auch in der Auseinandersetzung mit dem am Schluss des Kursmoduls durchgeführten Spaziergang durch die Ausstellung mit den Blumenauer und Münchner Oktoberfesten in Bezug auf symbolische Zugehörigkeiten, zeigt sich, dass die Studierenden das im Sinne einer epistemischen Zugehörigkeitsorientierung gestaltete Angebot annehmen und in der Lage sind, über die symbolische Ebene von Zugehörigkeiten zu reflektieren, sie erkennen die Bedeutung des Blumenauer Oktoberfests als Repräsentation einer solchen symbolischen Zugehörigkeit, die sich für alle Brasilianer*innen öffnet und zugleich von ihrem eigenen Ursprung deutlich entfernt ist.

8. SCHLUSSREFLEXION

Zugehörigkeit ist eine Kategorie, die bisher wenig Eingang in Lehr- und Lernarrangements des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, wie überhaupt in unterrichtliche Kontexte gefunden hat. Das mag mit ihrer Fluidität zusammenhängen, die sie andererseits gerade attraktiv macht gegenüber ‚greifbarer‘ scheinenden oft binär basierten Sinnsystemen.

Das Ziel dieser Arbeit, ein Kursmodul für brasilianische Germanistikstudierende zu entwerfen, das sich zweien ihrer Zugehörigkeiten, nämlich der – meist fremdsprachlich – erworbenen Zugehörigkeit zur deutschen Sprachgemeinschaft einerseits und der Zugehörigkeit zu Brasilien andererseits, bedient, um einen spezifischen anregenden Zugang zu schaffen, kann als erreicht gelten. Alle Studierenden arbeiteten motiviert mit und befürworteten im Speziellen den Einbezug des zentralen Gegenstands des Kursmoduls, die deutsch-brasilianischen Literaturen, in das Studium der Germanistik in Brasilien.

Zugleich gehört das in dieser Arbeit dargelegte Konzept einer Zugehörigkeitsorientierung, wie faktisch alle kulturbezogenen ‚Kompetenzen‘, zu den schwer mess- oder nachweisenbaren Gegenständen – die erhobenen Daten zeigen mindestens tendenziell, dass die induktive Herangehensweise geglückt ist. Die teilnehmenden Studierenden konnten für sich zahlreiche Diskurse erkennen, sich zu ihnen verhalten und sie in ihrer Wirksamkeit für sich einordnen. Sie haben Einblick in eine hochdiverse soziale Gruppe ihres Landes bekommen und konnten die neuen Erkenntnisse ihrem bisherigen Wissen gegenüberstellen und es mit anderen Wissensformationen in Beziehung setzen.

Unbestritten kann konstatiert werden, dass alle befragten Studierenden die Inhalte des Moduls für sich als bedeutsam ansahen, darauf verweist die bereits genannte hohe Zustimmungsrates zur Frage, ob die Inhalte des Moduls, insbesondere die deutsch-brasilianischen Literaturen, Gegenstand des Germanistikstudiums in Brasilien sein sollten. Zugleich müssen Fragen offen bleiben. Nicht nur ist die erhobene Datenmenge relativ klein, auch sind selbstverständlich nicht die Vorerfahrungen der Studierenden bekannt, z. B. inwieweit diese möglicherweise bereits mit offenen multidirektionalen Sinnsystemen in Berührung kamen, ob ihnen beispielsweise Konzepte von Intersektionalität und ähnlichem bekannt waren. Letzteres muss nicht bedeuten, dass sie über Theoriekenntnisse verfügen, im Gegenteil kann gerade die Teilhabe an bestimmten sozialen Bewegungen den Blick für die vielfältigen sozialen Verortungen in der Gesellschaft geschult haben.

Zugleich sind gerade in den Fragebögen Antworten enthalten, in denen die Studierenden für sich eine Blick- und Perspektivänderung konstatieren, die sie

mit den im Kursmodul behandelten Inhalten und der Aufbereitung derselben in Zusammenhang bringen. Ebenso zeigen die Auswertungen an anderer Stelle auch, dass ein kleines Modul nicht die Präkonzepte von Kulturvorstellungen und dem mittlerweile aller Orten präsenten Modell der interkulturellen Kommunikation komplett aufbrechen kann – hierzu wäre eine durchgehende Implementierung eines zugehörigkeitsorientierten Unterrichtens notwendig und selbst dann wäre dieses immer noch wirkmächtigen Diskursen von Kultur und Nation ausgesetzt, die immer wieder aufgenommen und reproduziert werden. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass eine Öffnung solcher eher geschlossenen Kultur- und Gesellschaftsbilder selbst in der gewählten induktiven Vorgehensweise möglich ist, da sie von vielen Studierenden dankbar aufgegriffen wird und somit auf fruchtbaren Boden fällt.

Aus den Ergebnissen lassen sich eine Reihe von Überlegungen in zahlreiche Richtungen anstellen, wie ein solches Kursmodul einerseits und wie das zugrundegelegte Konzept von subjektorientierter und epistemischer Zugehörigkeitsorientierung andererseits, an verschiedene Adressatengruppen angepasst, für diverse Kontexte zugänglich gemacht werden kann.

Direkt auf das Kursmodul bezogen, wäre für die brasilianische Germanistik die Erweiterung des Moduls zu einem Semesterkurs zu überlegen. Er könnte neben der behandelten brasilianischen Literatur deutscher Prägung und der deutsch-brasilianischen Erinnerungsliteratur auch Texte der deutschsprachigen Reiseliteratur zu Brasilien, der Exilliteratur und eventuell auch brasilianisch-deutschen Literaturen enthalten. Auf diese Weise könnte die unterschiedliche Perspektivierung, die oft auch mit den Positionierungen der Autor*innen einhergeht, noch fokussierter thematisiert werden. Aus den Kommentaren der Studierenden geht hervor, dass sie insbesondere die literarischen Texte als für sich aufschlussreiche subjektive Positionierungen wahrgenommen haben. Zu überlegen wäre, ob in einem Semesterkurs nicht auch Selbstzeugnisse wie Briefe und andere Dokumente von Eingewanderten mit eingebunden werden können – sie sind über die Archive in São Paulo (*Instituto Martins-Staden*) und in São Leopoldo (Archiv des *Museu Histórico Visconde de São Leopoldo*) zugänglich. Auf diese Weise könnte sowohl die Textsortenspezifik der literarischen Texte in Hinblick auf ihre Literarizität verstärkt herausgearbeitet werden als auch tatsächliche unmittelbare Einblicke in das Leben von Menschen dieser Zeit genommen werden.

Eine Übertragung des Kursmoduls in seinem Zugang über die Zweisprachigkeit der Studierenden und die erworbene Zugehörigkeit zur deutschen Sprachgemeinschaft ist auch für andere Weltregionen grundsätzlich denkbar, so etwa in Rumänien mit der rumäniendeutschen Literatur oder auch in Namibia mit der namibiadeutschen und Südwester Literatur, wobei hier der postkoloniale Aspekt nochmals stärker herauszuarbeiten wäre.

Losgelöst vom Gesamtkonzept des Kursmoduls und bezogen auf das Konzept der Zugehörigkeitsorientierung ist eine generelle Implementierung in Sprach- und Literaturkursen möglich und m. E. wünschenswert. Hierzu wäre ein Aufgreifen und Modellieren der Zugehörigkeitsorientierung in der Lehrkräftebildung notwendig, was besonders vor dem Hintergrund wichtig erscheint, dass zumindest die im Rahmen dieser Arbeit befragten Studierenden ihren Lehrer*innen einen großen Einflussfaktor hinsichtlich ihres kulturellen Bildes von den deutschsprachigen Ländern einräumen (vgl. Kapitel 7.4.5). Dass die Kategorie Zugehörigkeit(en) auch für den Gegenstandsbereich der Literaturwissenschaften anschlussfähig ist, zeigen die exemplarischen Analysen in dieser Arbeit. Zugehörigkeit(en) mit ihrem Wechselspiel zwischen emotionalen Verortungen und eher ‚festen‘ Bezügen bieten ein reiches Potenzial in Kombination mit dem literaturwissenschaftlichen Instrumentarium, in Texten aufgefunden und in ihrer Ambivalenz sichtbar zu werden.

9. LITERATUR

9.1 PRIMÄRTEXTE

- ANDRADE, Mário de (1987): *Amar, verbo intransitivo*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- ANDRADE, Mário de (1928): *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Eugenio Cupolo.
- AZEVEDO, Charles (1994): *Hamburgo Blues*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- BECHER, Ulrich (1962): *Brasilianischer Romanzero*. Hamburg: Rowohlt.
- BRILL, Marte (2002): *Schmelztiegel*. Mainz: Büchergilde Gutenberg.
- CARVALHO, Bernardo (2010): *In São Paulo geht die Sonne unter*. München: Luchterhand.
- CARVALHO, Bernardo (2007): *O sol se põe em São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damm, Rudolf (1950): Mein Vaterhaus. In: *Centenário de Blumenau. 1850–1950. Ausgabe der Festgesellschaft*. Blumenau: Blumenauense. S. 368.
- FREYRE, Gilberto (1933): *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt.
- FREYSE, Edith (1981): *Brasilianische Sinfonie*. Heilbronn: Eugen Salzer.
- FREYSE, Edith (1984): *Das Geheimnis der Campos*. Heilbronn: Eugen Salzer.
- FREYSE, Edith (1985): *Pionier am Paraná – Brasilianische Sinfonie II*. Heilbronn: Eugen Salzer.
- GRAÇA ARANHA, José Pereira da (1902): *Canaã*. Rio de Janeiro: H. Garnier.
- GUIMARÃES, Josué (1973): *A ferro e fogo: tempo de solidão*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- GUIMARÃES, Josué (1976): *A ferro e fogo: tempo de guerra*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- HERKENHOFF, Elly (1930): Deutschrussische Einwanderung. In: *Deutsche Zeitung*. São Paulo, 21.07.1930. S. 3.
- HERKENHOFF, Elly (1969): Gruß an die Heimat. In: *Serra-Post-Kalender*. Ijuí: Serra Post. S. 31.
- KAHLE, Maria (1960): *Das verlorene Paradies*. Emsdetten: Lechte.
- KASCHNITZ, Marie Luise (1989): Bentevi. In: Buttich, Christian / Miller, Norbert (Hg): *Gesammelte Werke*. Bd. 1–7. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1981–1989. Bd. 7, S. 971.
- KIEFER, Charles (1986): *Valsa para Bruno Stein*. Rio de Janeiro: Record.
- KNOLL, Georg (1909): Erinnerung. In: *Ubles Jahrbuch*. São Paulo. S. 38.
- KNOLL, Georg (1912): Deutschbrasilianisch. In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien*. São Leopoldo. S. 261.

- KNOLL, Georg (1902): Der Volks-Bote. In: *Kalender für Deutschen in Santa Catarina*. S. 106.
- KRAUSZ, Luis S. (2015): *Bazar Paraná*. São Paulo: Saraiva.
- KRAUSZ, Luis S. (2019): *Kreuz des Südens*. Übersetzung Marlen Eckl. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- KREMSEMER, Sabine (2014): *Der Tag, an dem ich fliegen lernte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- LAUS, Lausimar (2006): *O guarda-roupa alemão*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- LEAL, José (1995): *Kanniballade Anthropophagische Erzählungen in zwei Sprachen*. Hildesheim: Internationales Kulturwerk.
- LISBOA, Adriana (2010): *Azul-corvo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- LOYOLA BRANDÃO, Ignácio de (1983): *Ob-ja-ja-ja. Bruchstücke, Ansichten, Halluzinationen, Aufzeichnungen*. Berlin: LCB.
- LUFT, Lya (1981): *A Asa Esquerda do Anjo*. Rio de Janeiro: Record.
- MARTIUS, Carl Friedrich von / SPIX, Johann Baptist von (1966): *Reise in Brasilien in den Jahren 1817–1820*. Stuttgart: Brockhaus.
- MONTEIRO LOBATO, José Bento Renato (1927): *As Aventuras de Hans Staden*. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional.
- NASCIMENTO, Fatima (2015): *Die Seerose Alba*. München: Fafalag.
- NASSER, Chandal (2019): *Eindrücke aus Babel*. Berlin: Schiler & Mücke.
- NASSER, Chandal (2022): *Landzungen und andere geografische Anomalien*. Gedichte. Berlin: Schiler & Mücke.
- PFEIFFER, Ida (1850): *Eine Frauenfahrt um die Welt. Reise von Wien nach Brasilien, Chili, Otabaiti, China, Ost-Indien, Persien und Kleinasien*. Band 1. Wien: Karl Gerold.
- ROTERMUND, Wilhelm (1883): Die beiden Nachbarn. Bilder aus der Kolonie (Erster Teil). In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien (Rotermund-Kalender)*. São Leopoldo: Rotermund Verlag. S. 33–69.
- ROTERMUND, Wilhelm (1884): Die beiden Nachbarn. Bilder aus der Kolonie (Zweiter Teil). In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien (Rotermund-Kalender)*. São Leopoldo: Rotermund Verlag. S. 33–70.
- ROTERMUND, Wilhelm (2008): *Die beiden Nachbarn. Bilder aus der Kolonie*. Edition von Gerson Neumann. Online: https://drive.google.com/file/d/1OqQhCtkXIjSEVYZgJ6bLCEz_yUUuWsqP/view [20.02.2019].
- SALZMANN, Sasha Mariana (2017): *Außer sich*. Berlin: Suhrkamp.
- SANTANA PAULO, Viviane de (2002): *Passeio ao longo do Reno*. Remscheid: Gardez! Verlag.
- SANTANA PAULO, Viviane de (2017): *Viver em outra língua*. Berlin: Solid Earth.
- SCHMALENBERG BEZNER, Juanita (1940): Deutschland-Brasilien. In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien (Rotermund Kalender)*. São Leopoldo. Rotermund. S. 74.
- SCHOPPE, Amalia (1828): *Die Auswanderer nach Brasilien oder: die Hütte am Gigitonbonha*. Berlin: C. F. Amelang.

- SCHLEIFF, Victor (1929): Alte und Neue Heimat. In: *Gedenkbuch zur deutschen Einwanderung*. S. 1–2.
- SCHLEIFF, Victor (1993): Mein Vaterhaus. In: Huber, Valburga. *Saudade e Esperança. O dualismo do imigrante alemão refletido em sua literatura*. Blumenau: Editora da FURB. S. 65–66.
- SCHNITZLER, Augusto (2002 [o. J.]): Bem-te-vi. In: In: Steil, Marcelo (Hg.): *Desvendar o tempo. A poesia em língua alemã produzida nas zonas de colonização em Santa Catarina*. Blumenau: HB. S. 15–18.
- SCHRÖDER, Alena (2021): *Junge Frau, am Fenster stehend, Abendlicht, blaues Kleid*. München: dtv.
- STADEN, Hans (2007): *Warhaftige Historia. Zwei Reisen nach Brasilien (1548–1555). História de duas viagens ao Brasil*. Kritische Ausgabe/Edição crítica: Franz Obermeier. Kiel: Westensee Verlag.
- STANIŠIĆ, Saša (2019): *Herkunft*. München: Luchterhand.
- STUTZER, Therese (1924): *Am Rande des brasilianischen Urwalds*. Braunschweig: Wollermann.
- TOLEDO MÉRCIO, Bayard de (1940): *Longe do Reno. Uma resposta a Vianna Moog*. Porto Alegre: Oficinas Gráficas do Instituto Técnico Profissional do Rio Grande do Sul.
- UBALDO RIBEIRO, João (2010): *Ein Brasilianer in Berlin. Zweisprachige Ausgabe portugiesisch-deutsch 2010*. (Original: Um brasileiro em Berlin 1994). Frankfurt am Main: TFM.
- URY, Else (1924): *Nestbäckchens Jüngste*. Berlin: Meidinger.
- URY, Else (1924): *Nestbäckchen und ihre Enkel*. Berlin: Meidinger.
- VIANNA MOOG, Clodomir (1939): *Um rio imita o Reno*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- WUSTROW, Wilhelm (1928): Die Edelsteinsucher – Ein Märchen vom Curupira. In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien*. São Leopoldo: Rotermond. S. 165–177.
- ZWEIG, Stefan (2013): *Brasilien. Ein Land der Zukunft*. Hamburg: Serverus.
- ZWEIG, Stefan (2013): *Schachnovelle*. München: dtv.
- ZWEIG, Stefan (1942): *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Stockholm/London: Bermann-Fischer/Harmish-Hamilton.

9.2 SEKUNDÄRTEXTE

- ABREU, Maria do Carmo / BRASÃO, Heber Junio Pereira / SILVA, Adrielly Cruvinel / SOUSA, Cristina Soares (2021): O folclore na literatura infantil brasileira: uma comparação entre „O saci“, de Monteiro Lobato e a „Turma do Pererê“, de Ziraldo. In: *Cadernos do Fucamp*. Jahrgang 20. Nummer 43. S. 143–164.

- AGUADO, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 47–56.
- AGUADO, Karin (2021): Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In: Alt-mayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: Metzler, S. 253–267.
- ALBA, Richard D. (1990): *Ethnic Identity. The Transformation of White America*. New Haven: Yale University Press.
- ALTENHOFEN, Cléo / FREY, Jaqueline / KÄFER, Maria / KLASSMANN, Mário / NEUMANN, Gerson / PUPP SPINASSÉ, Karen (2007): Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. In: *Revista Contingentia*. Vol. 2. Nov. 2007. S. 73–87.
- ALTMAYER, Claus (2005): Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 42/3. S. 155–160.
- ALTMAYER, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 35. S. 44–59.
- ALTMAYER, Claus (2010): Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuausgabe*. Berlin, New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1401–1412.
- ALTMAYER, Claus et al. (2016): *Mitreden: diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- ALTMAYER, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3–22.
- ALTRICHTER, Herbert (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- ALVES-BEZERRA, Wilson (2010): *Da clínica do desejo a sua escrita: incidências do pensamento psicanalítico na escrita de alguns autores do Brasil e Caribe (1918–1990)*. Rio de Janeiro: Hochschulschrift der UERJ.
- AMADO, Janáina (2002): *A revolta dos mucker*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2016): *IV Pesquisa do perfil sócioeconômico e cultural dos estudantes de de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras 2014*. Uberlândia.

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (2009): *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna.
- ARENDDT, Hannah (2019): Juden in der Welt von gestern. Anlässlich Stefan Zweigs *The World of Yesterday*. An Autobiography. In: Hahn, Barbara (Hg.): *Hannah Arendt. Sechs Essays. Die verborgene Tradition*. Reihe: Kritische Gesamtausgabe. Band 3. Göttingen: Wallstein. S. 86–96.
- ARNOLD, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29/6. S. 893–912.
- BIES, Michael (2014): Der Naturforscher als Dichter. Carl Friedrich Philipp von Martius' Roman „Frey Apollonio“. In: *Zeitschrift für Germanistik*. 24/1. S. 68–78.
- BOHUNOVSKY, Ruth (2008): O Brasil de Ulrich Becher no Romancero Brasileiro: a harmonia em questão. In: *Pandaemonium germanicum*. Heft 12. 2008. S. 80–99.
- BOHUNOVSKY, Ruth (2011): A relação literária de Ulrich Becher com o Brasil: entre transculturalidade e „moradia fixa“. In: *Anais do XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada 2011*. Curitiba. Online: <https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0371-1.pdf> [12.10.2021].
- BRINK, Christl (1986): Deutsche Literatur in Brasilien – eine Anpassungskontroverse zwischen Ablehnung und Annahme. In: Pestalozzi, Karl / Bornmann, Alexander von / Koebner, Thomas (Hg.): *Vier deutsche Literaturen? Literatur seit 1945 – nur die alten Modelle? Medium Film – das Ende der Literatur?* Tübingen: Max Niemeyer. S. 113–119.
- BÜHLER, Hans (1996): *Perspektivenwechsel? – Untenwegs zum „globalen Lernen“*. Frankfurt am Main: IKO.
- BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS: ‚Deutsch als Fremdsprache‘ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 25/1998. S. 85–96.
- ASMUS, Sylvia / NIGGEMANN, Elisabeth (2013): Vorwort/Prefácio. In: ASMUS, Sylvia / ECKL, Marlen (Hg.): „... mehr vorwärts als rückwärts schauen ...“ / „... olhando mais para frente do que para trás“: *Eine Publikation des Deutschen Exilarchivs 1933–1945 der Deutschen Nationalbibliothek*. Berlin: Hentrich & Hentrich. S. 6–9.
- ASSMANN, Aleida (1998): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. In: Assmann, Aleida / Frevert, Ute (Hg.): *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: DVA. S. 21–52.
- ASSMANN, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheiten. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Beck.
- ASSMANN, Aleida (2011): Wem gehört die Geschichte? Fakten und Fiktionen in der neueren deutschen Erinnerungsliteratur. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. 36/1. S. 213–225.

- BASTOS, Alcmeno (1999): *Hans Staden e o modernismo brasileiro. A antropofagia em questão*. Vortrag im Rahmen eines Symposiums. Online: <http://www.alcmeno.com/html/textos/texto02.PDF> [23.03.2021].
- BACHMANN-MEDICK, Doris (2006): Kultur als Text. In: Horváth, Andrea / Pabis, Eszter (Hg.): *Gedächtnis – Identität – Interkulturalität Ein kulturwissenschaftliches Studienbuch*. Bölcsész Konzorcium: Budapest. S. 141–152.
- BERGMANN, Klaus (2000): *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- BECKER, Christine (2018): *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskunde-Unterricht*. Tübingen.
- BELTRAMIN FABRIS, Pamela (2014): „*Nós, os selvagens, não reverenciamos os símbolos kaiserianos*“: conflitos em torno de uma identidade germânica em Curitiba (1890–1918). Curitiba: Hochschulschrift der Universidade Federal do Paraná.
- BETZ, Anica (2018): Fragebögen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Hohengehren: Schneider. S. 99–114.
- BOLLE, Willi (2010): Germanistik in Brasilien. In: Bader, Wolfgang (Hg.): *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- BOLLE, Willi / LISBOA, Karen Macknow (2018): *Spix und Martius: Reisebetrachtungen aus Brasilien*. Ausstellungsbroschüre. o. O.
- BOLTEN, Jürgen (2015): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BOUREGA, Nacira (2017): *Kulturelle Identität durch Sprache*. Online: <https://www.gespraechswert.de/kulturelle-identitaet-durch-sprache-gastbeitrag-von-nacira-bourega/> [10.05.2022].
- BRINK, Christl (1986): Deutsche Literatur in Brasilien – eine Anpassungskontroverse zwischen Ablehnung und Annahme. In: Pestalozzi, Karl / Bornmann, Alexander / Koebner, Thomas (Hg.): *Vier deutsche Literaturen? Literatur seit 1945 – nur die alten Modelle? Medium Film – das Ende der Literatur?*. Tübingen: Max Niemeyer. S. 113–119.
- BREDELLA, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr. S. 85–120.
- BREIDENBACH, Joana / ZUKRIGL, Ina (2002): *Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Praktiken*. Aus Politik und Zeitgeschichte B12. S. 19–25.
- BRONNEMANN, Márcia / PETRY, Sueli Maria Vanzuita / FLORENÇO, Ione Luarindo / LEAL, Jorge Freire (2007): A importância do traje típico para os par-

- tipicantes da XXII Oktoberfest de Blumenau – Santa Catarina. In: *Anáís do Colóquio de Moda de 2007*. Maringá.
- BURWITZ-MELZER, Eva (2019): Konzepte und Skalen zur Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*. Bd. 30, H. 2, S. 181–198.
- CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Luiza / JENTGES, Sabine / TAMMENGHA-HELMANTEL, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- CIFRE WİBROW, Patricia (2020): Zeitordnungen im Umbruch. Das Comeback des Familienromans als Symptom eines neuen Zeitempfindens. In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium. S. 55–66.
- CORTEZ, Maria Teresa (2003): Entre o bem e o mal: a representação do Brasil na novela *Die Auswanderer nach Brasilien oder die Hütte am Gigitonbonha* de Amalie Schoppe. In: Grossegesse, Orlando et al. (Hg.): *Portugal – Alemanha – Brasil*. 6. *Deutsch-Portugiesisches Arbeitsgespräch*. Col. Hespérides. Literatura 14. Band 2. Minho: Centro de Estudos Humanísticos. S. 103–120.
- CONZEN, Kathleen Neils (1980): Germans. In: Thernstrom, Stephan (Hg.): *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*. Cambridge: Belknap Press. S. 405–425.
- CRUZ, Natalia dos Reis (2004): *O integralismo e a questão racial. A intolerância como princípio*. Niterói: Hochschulschrift der Universidade Federal Fluminense.
- CURY, Maria Zilda Ferreira (2019): Exílio e memória familiar em Bazar Paraná, de Luis Krausz. In: *Literatura Brasileira & Contemporaneidade: uma perspectiva transnacional*. Porto Alegre: IFRS. Metamorfose. 2019/V. 1. S. 118–141.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2015): *Vier Jahre Ciência sem Fronteiras – Bilanz einer Erfolgsgeschichte*. Bonn.
- DECKE-CORNILL, Helene (2015): Differenzsensibel unterrichten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 135/2015. S. 10.
- DESOCIO, Domenic (2020): Teaching German Queerly: An Integrative Approach. In: Ervin Malakaj / Regine Criser (Hg.): *Diversity, Decolonization, and the German Curriculum Blog*. Online: <https://diversityingermancurriculum.weebly.com/ddgc-blog/teaching-german-queerly-an-integrative-approach> [12.12.2022].
- DEWULF, Jeroen (2018): Brasilien. Ein Land der Zukunft (1941). In: Larcati, Arturo / Renolder, Clemens / Wörgötter, Martina (Hg.): *Stefan-Zweig-Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 330–339.
- DINES, Alfredo (2006): *Tod im Paradies. Die Tragödie des Stefan Zweig*. Frankfurt am Main u. a.: Edition Büchergilde.

- DIRIM, İnci / HEINEMANN, Alisha (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich!“ In: Arslan, Emre / Bozay, Kemal (Hg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer.
- DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Nr. 44/2011. S. 5–14.
- DÖLL, Marion / HÄGI, Sara / SCHWEIGER, Hannes (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. In: *Fremdsprache Deutsch*. 52, S. 4–10.
- DREHER, Martin Norberto (1984): *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal.
- DREHER, Martin Norberto (1995): *O fenômeno imigratório alemão para o Brasil*. In: *Estudos leopoldenses. Série história*, São Leopoldo, UNISINOS, v. 31, n. 142, Mai/Juni 1995.
- DREHER, Martin Norberto (2006): Um Rio Imita o Reno ou Longe do Reno também se é feliz: considerações sobre uma obra de Clodomir Vianna Moog e uma resposta de Bayard de Toledo Mercio. In: Dreher, Martin Norberto / Janschau Kunz, Jaqueline / Muggge, Miquéias Henrique (Hg.): *Imigração e relações étnicas*. São Leopoldo: Oikos. S. 1095–1101.
- DURZAK, Manfred (1973): *Die deutsche Exilliteratur: 1933–1945*. Stuttgart: Reclam.
- ECHVERRIA, Regina / OLIVEIRA, Maurício (2018): *A herança alemã de Santa Catarina. Empreendedorismo, ciência e visão do futuro*. Florianópolis: Expressão.
- ECKL, Marlen (2005): „... auf brasilianischen Boden fand ich eine Heimat“ – *Autobiographische Texte deutscher Flüchtlinge des Nationalsozialismus 1933–1945*. Remscheid: Gardez! Verlag.
- ECKL, Marlen (2010a): „Das Paradies ist überall verloren“: *Das Brasilienbild von Flüchtlingen des Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- ECKL, Marlen (2010b): Zuflucht in den Tropen. Das deutschsprachige Exil in Brasilien. In: Feilchenfeldt, Konrad / Hawrylchak, Sandra / Spalek, John (Hg.): *Deutschsprachige Exilliteratur 1933*. Band 3. Supplement 1 USA. Boston/Berlin: De Gruyter.
- ECKL, Marlen (2013): Das geistige Band zwischen der Alten und Neuen Welt – Publizisten, Schriftsteller, Übersetzer und Theaterschaffende als Kulturvermittler. In: Asmus, Silvia / Eckl, Marlen: „...mehr vorwärts als rückwärts schauen...“ – „...olhando Mais para frente do para trás...“. Berlin: Hentrich & Hentrich. S. 10–33.
- EL HISSY, Maha (2022): Die Erinnerung an den Holocaust gehört nicht einer weißen, deutschen Mehrheit. In: *Berliner Zeitung* vom 27.04.2022. Online: <https://www.berliner-zeitung.de/open-mind/die-erinnerung-an-den-holocaust-gehört-nicht-einer-weißen-deutschen-mehrheit-li.224219>

- ERLL, Astrid / GYMNICH, Marion (2011): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- ETTE, Ottmar (2019): *Reise/Schreiben. Potsdamer Vorlesungen zur Reiseliteratur*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- FADEL, Natália Corrêa Porto Sanches (2012): *Lesen und sehen: Die Gegenwartsliteratur in der brasilianischen Germanistik*. Hochschulschrift an der FU Berlin. Online: <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/5177/These.Natalia.Fadel.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [12.12.2022].
- FISCHER, Nadia (2020): Kohn in der Couch – Krohn auf der Couch. Das *Wie* des Erinnerns an die NS-Vergangenheit in erinnerungsliterarischen Texten. Implikationen und Praxishinweise für die Lehrkräfteausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium. S. 67–92.
- FLEISCHER, Marion (1967): *A poesia alemã no Brasil. Tendências e situação atual*. São Paulo: Hochschulschrift an der Universidade de São Paulo.
- FLEISCHER, Marion (1981): *Elos e anelos*. São Paulo: Centro de Germanística da USP.
- FLEISCHER, Marion (1989): Die deutschbrasilianische Literatur. In: Rosenthal, Erwin Theodor (Hg.): *Deutschsprachige Literatur des Auslandes*. Bern: Peter Lang. S. 101–118.
- FLICK, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- FORNOFF, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Habertzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: Metzler. S. 321–352.
- FOUQUET, Carlos (1950): Bibliografie sobre o Vale de Itajaí. In: *Livro do Centenário de Blumenau. Blumenau: Edição da Comissão de Festejos*. o. S.
- FOUQUET, Carlos (1974): *Der deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien. 1808–1824–1974*. São Paulo: Instituto Hans Staden.
- FURTADO KESTLER, Izabela Maria (1992): *Die Exilliteratur und das Exil der deutschsprachigen Schriftsteller und Publizisten in Brasilien*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- FRANÇOIS, Etienne / SCHULZE, Hagen (2001) Einleitung. In: François, Etienne / Schulze, Hagen (Hg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. I. München: C. H. Beck. 9–24.
- FREIRE, Paulo (1987): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALLE, Helmut (2018): Die *Welt von Gestern* als Autobiografie, Memoirenwerk und Zeugnis. In: Larcati, Arturo / Renolder, Clemens / Wörgötter, Martina (Hg.): *Stefan-Zweig-Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 356–365.

- GASSEN KOTHE, Mercedes (1997): O Brasil no século XIX: restrições aos grupos não católicos. In: Menezes, Albene Miriam Ferreira: *História em movimento*. Brasília: Thesaurus. S. 91–103.
- GEIER, Andrea (2018): Nicht stören!? Über Kritik an Identitätspolitik und postmodernen Theorien. In: *S. ZMK Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung. Alternative Fakten*. Jg. 9 (2018). Nr. 2. S. 90–96.
- GEERTZ, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GERTZ, René Ernaini (2001): Os luteranos no Brasil. In: *Revista de História Regional, Ponta Grossa*. Vol. 6, Nr. 2/2001. S. 9–33.
- GEULEN, Christian (2004): *Wahlverwandte: Rassendiskurs und Nationalismus im späten 19. Jahrhundert*. Hamburg: Hamburger Ed.
- GLATZEL, Katrin / LIECKWEG, Tania (2018): Identität und Zugehörigkeitsmechanismen in Start-ups: „Product-People-Passion-Culture“. In: Geramanis, Olaf / Hutmacher, Stefan (Hg.): *Identität in der modernen Arbeitswelt. Neue Konzepte für Zugehörigkeit, Zusammenarbeit und Führung*. Springer: Wiesbaden. S. 85–97.
- GOMES D’OLIVEIRA E PAIVA, Joaquim (1848): Memoria historica sobre a colonia allemã de S. Pedro d’Alcantara estabelicida na provincia de Santa Catharina. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Nr. 10. S. 503–523.
- GONÇALVES, Cristiane Roveda (2012): *Memórias da colonização: ficção e realidade em O guarda-roupa alemão, de Lausimar Laus*. Hochschulschrift der Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- GREGORY, Valdir (2013): Zur deutschen Einwanderung in Brasilien. In: *Cadernos Adenauer XIV. Edição especial*. São Paulo. S. 113–132.
- GROBBAUER, Heidi / GÜRSES, Hakan / VATER, Stefan (2012): Editorial. In: Grobbauer, Heidi / Gürses, Hakan / Vater, Stefan (Hg.): *Globales Lernen. Zugänge. Magazin erwachsenenbildung.at*. Nr. 16/2012.
- GÜNDISCH, Guido (1922): *Grundsätzliches über das Auslandsdeutschtum*. In: Volk und Heimat 3(1). S. 3–4.
- HALBWACHS, Maurice (1985): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HALLET, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- HARCOURT, Bernard E. (2022): *Being and Becoming: Rethinking Identity Politics*. In: Social Research: An International Quarterly. 89(2). S. 297–317.
- HEINEMANN, Alisha / MECHERIL, Paul (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente. In: Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen (Hg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit*. Dresden. 45–54.
- HEIDEGGER, Martin (1930): Vom Wesen der menschlichen Freiheit. Einleitung in die Philosophie (Sommersemester 1930). In: Tietjen, Hartmut (Hg.): *Martin*

- Heidegger: *Gesamtausgabe. II. Abt.: Vorlesungen 1923–1944*. Bd. 31. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- HEIDEGGER, Martin (1947): *Platons Lehre von der Wahrheit*. Bern: Francke.
- HEINS, Jochen (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Hohengehren: Schneider. S. 303–322.
- HIEBEL, Hans (2008): Heinrich Heines postromanische Romantik. In: Golt-schnigg, Dietmar (Hg.): *Harry, Heinrich, Henri, Heine. Deutscher, Jude, Europäer*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 17–32.
- HILLE, Almut (2012): Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *DaF Werkstatt*. 17/18. S. 59–70.
- HILLE, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven*. Tübingen. S. 13–23.
- HILLE, Almut (2015): Erinnerungen im Dialog Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main. S. 103–117.
- HILLE, Almut (2017): Dresden war eine wundervolle Stadt, voller Kunst und Geschichte... Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, S. 77–102.
- HILLE, Almut / SCHIEDERMAIR, Simone (2018): Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur. Lektüren internationaler Studierender. In: *eDUSA – Deutschunterricht im südlichen Afrika*. Jahrgang 13/1.
- HILLE, Almut / SCHIEDERMAIR, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr.
- HITZLER, Roland (2011): Ethnographie. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich. S. 48–51.
- HOBSBAWN, Eric (1983): Introduction: Inventing Traditions. In: Hobsbawn, Eric / Ranger, Terence (Hg.): *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–14.
- HU, Adelheid (2003): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hg.): *Plu-*

- rilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen.* Tübingen: Stauffenburg.
- HUBER, Valburga (1993): *Saudade e Esperança. O dualismo do imigrante alemão refletido em sua literatura.* Blumenau: Editora da FURB.
- HUBER, Valburga (2007): A literatura dos imigrantes alemães do Vale do Itajaí. In: *Linguagens – Revista de letras, artes e comunicação.* Blumenau. Nr. 3. S. 277–288.
- HUBER, Valburga (2008): *Elly Herkenboff – mais expressiva poetisa teuto-brasileira de Joinville, a „Cidade dos Príncipes“.* São Paulo: Instituto Martius-Staden: Online: <http://www.martiusstaden.org.br/js/ckfinder/userfiles/files/ELLY%20-%20RESUMOS%20COMENTADOS.pdf> [10.05.2021].
- HUBER, Valburga (2013): A Imigração Alemã no Brasil: História(s) e Literatura(s). In: *Caderno de Letras* 21/2013. S. 231–240.
- HUBER, Valburga (2016): Escritores descendentes de imigrantes alemães na Literatura Brasileira A retomada da temática da imigração. In: Galle, Helmut / Pereira, Valéria (Hg.): *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG).* São Paulo: ABEG.
- HUKE, Nikolai (2018): Feindbild Identitätspolitik und konservativer Rollback. Moralpaniken, Volksempfinden und political correctness. In: *Politikum.* 2018/4. S. 14–21.
- IBGE (2000): *Brasil: 500 anos de povoamento.* Rio de Janeiro. Online: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/alemaes.html> [10.08.2020]
- IBGE (2019): Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. In: *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica.* n. 41.
- IOTTI, Luiza Horn (2001): *Imigração e Colonização: Legislação de 1747 a 1915.* Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- JESSNER, Ulrike (2003): Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In: DeFlorio-Hansen, Inez / Hu Adelheid (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen.* Tübingen: Stauffenburg. S. 25–37.
- JORDAN, Stefan (2018): *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- KATHÖFER, Gabi (2007): „vielleicht das interessanteste Land der Welt“: Drei Abenteurerinnen im Brasilien des neunzehnten Jahrhunderts. In: *Colloquia Germanica.* 40(2). S. 105–123.
- KATHÖFER, Gabi (2008): The Phantasm of the German Migrant Or The Invention of Brazil. In: *Flusser Studies* 07. Online: <https://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/kathofer-german-migrant.pdf>, [10.06.2022]. S. 1–14.
- KATHÖFER, Gabi (2014): Amalia Schoppe’s *Die Auswanderer nach Brasilien oder die Hütte am Gigitonbonha* (1928). In: McFarland, Rob / Stott James, Michelle

- (Hg.): *Sophie Discovers Amerika. German-Speaking Women Write the New World*. Rochester/New York: Camden House. S. 56–64.
- KATHÖFER, Gabi (2015): Devouring Culture: Cannibalism, National Identity, and Nineteenth-Century German Emigration to Brazil. In: Finger, Anke / Kathöfer, Gabi / Larkosh, Christopher (Hg.): *KulturConfusão – On German-Brazilian Interculturalities*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 71–94.
- KERST, Samuel Gottfried (1853): *Ueber brasilianische Zustände der Gegenwart, mit Bezug auf die deutsche Auswanderung nach Brasilien und das System der brasilianischen Pflanzler, den Mangel an afrikanischen Sklaven durch deutsche Proletarier zu ersetzen, zugleich zur Abfertigung der Schrift des Kaiserl. brasil. Prof. Dr. Gade: Bericht über die deutschen Kolonien am Rio Preto*. Berlin: Veit & Comp.
- KIENING, Christian (2006): *Das wilde Subjekt. Kleine Poetik der Neuen Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KLUG, João (2004): Wir Deutschbrasilianer. Die deutsche Einwanderung und die Herausbildung einer deutschbrasilianischen Identität im Süden Brasiliens. In: *Tópicos* 1/2004. S. 26–27.
- KOREIK, Uwe (1999): Moderne Landeskunde!? In: Eva-Maria Willkop (Hg.): *Landes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze*. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität. S. 11–37.
- KOREIK, Uwe (2009): „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf“. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft“. In: *Info DaF*. 36/1. S. 3–34.
- KOREIK, Uwe / PIETZUCH, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York. S. 1441–1454.
- KRAMSCH, Claire (1988): The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. In: Singerman, Alan J. (Hg.): *Toward a New Integration of Language and Culture. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*. S. 63–88.
- KRAMSCH, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal*. 90/2006. 249–252.
- KRAMSCH, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch*. 44/2011. S. 35–40.
- KRAMSCH, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium. S. 189–206.
- KREIS, Karl Markus (1996): *Von Einwanderern und Feierabenddeutschen Forschungsbericht zur Geschichte und Gegenwart der Deutschamerikaner in Buffalo, N. Y.* Hochschulschrift. Dortmund.

- KREUTZ, Lúcio (1985) *Magistério e Imigração Alemã: o professor católico teuto-brasileiro da Restauração*. São Paulo: Hochschulschrift an der Pontificia Universidade Católica.
- KUDER, Manfred (1936): *Die deutschbrasilianische Literatur und das Bodenständigkeitsgefühl der deutschen Volksgruppe in Brasilien: Eine literaturgeschichtliche und volkstums-kundliche Untersuchung*. Bonn: Dümmler.
- LÄHDESMÄKI, Tuuli / SARESMA, Tuija / HILTUNEN, Kaisa / Jäntti, Saara / SÄÄSKILAHTI, Nina / VALLIUS, Antti / AHVENJÄRVI, Kaisa (2016): Fluidity and flexibility of „belonging“: Uses of the concept in contemporary research. In: *Acta Sociologica*. 59/3. S. 233–247.
- LANGER, Theresa (2017): Geschichtsvermittlung zwischen Tradition und Konstruktivismus Ein Überblick über Errungenschaften und Dilemmata. In: *InfoDaF* 44/5. S. 621–640.
- LIPPE-WEIßENFELD, Hagen (2007): *Das Klavier als Mittel gesellschaftspolitischer Distinktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LISBOA, Karen Macknow (2000): Olhares estrangeiros sobre o Brasil do século XIX. In: Mota, Carlos Guilherme (Hg.): *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500–2000). Formação: histórias*. São Paulo: Senac. S. 265–299.
- LÖSCH, Klaus (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Allolio-Näcke, Lars / Kalscheuer, Britta / Manzeschke, Arne (Hg.): *Differenzen anders denken*. Frankfurt am Main: Campus. S. 26–49.
- LOHBAUER, Christian (2013): Brasilien und Deutschland: sechs Jahrzehnte intensiver wirtschaftlicher Partnerschaft. In: *Cadernos Adenauer XIV. Edição especial*. São Paulo. 133–148.
- LÜSEBRINK, Hans J. / RÖSEBERG, Dorothea (Hg.) (1995): *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik: Theorieansätze, Unterrichtsmodelle, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Narr.
- LUHMANN, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LVOVICH, Natasha (1997): *The Multilingual Self: An Inquiry into Language Learning*. New York/London: Routledge.
- MAHLKE, Kirsten (2019): „Edler Wilder“. In: *Enzyklopädie der Neuzeit* Online: http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_COM_255854 [19.02.2023].
- MAIER, Max Herrmann (1975): *Ein Frankfurter Rechtsanwalt wird Kaffeepflanzer im Urwald Brasiliens*. Frankfurt am Main: Knecht.
- MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira (2003): *O alemão em Blumenau: Uma questão de identidade e cidadania*. Blumenau: Hochschulschrift der Universidade Regional de Blumenau.
- MARSCHALCK, Peter (1973): *Deutsche Überseewanderung im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie der Bevölkerung*. Stuttgart.

- MAYER, Mathias (2019): „Märchen“. In: *Enzyklopädie der Neuzeit* Online: http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_COM_307199. [19.02.2023].
- MCCLURE ZELLER, Nancy Anne (1989): Ulrich Becher. In: Spalek, John / Strelka, Joseph (Hg.): *Deutschsprachige Exilliteratur seit 1933*. Band 2: New York, Teil 1. Boston/Berlin: De Gruyter.
- MEAD, George Herbert (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MECHERIL, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten*. Münster: Waxmann.
- MECHERIL, Paul (2018): Was meint soziale Zugehörigkeit? In: Geramis, Olaf / Hutmacher, Stefan (Hg.): *Identität in der modernen Arbeitswelt. Neue Konzepte für Zugehörigkeit, Zusammenarbeit und Führung*. Springer: Wiesbaden.
- MEIBELBACH, Christoph (2019): *Die Evolution der Kohäsion. Sozialkapital und die Natur des Menschen*. Springer: Wiesbaden.
- MENEZES, Albene Miriam Ferreira (1997): Colonos alemães na Bahia no século XIX: problemas de adaptação. In: Menezes, Albene Miriam Ferreira (Hg.): *História em movimento*. Brasília: Thesaurus. S. 102–112.
- MESQUITA, Gustavo (2013): Gilberto Freyre e o Estado Novo: a trajetória de uma relação ambígua. In: *Cadernos do Desenvolvimento, Rio de Janeiro*. Volumen 8. Nr. 12 (Jan/Feb 2013).
- METZNER, Günter (1992): *Heine in der Musik Bibliographie der Heine-Vertonungen/Werke A – D*. Tutzing: Verlag Hans Schneider.
- MILLER, Otto (1913): Der ermländische Dichter Julius Pohl. Königsberg. Nachdruck in: *Unser Ermlandbuch*. Nr. 13/1963. S. 30.
- MOMBACH, Clarissa Kristen (2008): *A representação da cultura brasileira tento-gaúcha na literatura sul-rio-grandense contemporânea*. Porto Alegre: Hochschulschrift der Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MORRIS, Katherine (1996): *Odyssey of Exile. Jewish Women Flee Nazis for Brasil*. Detroit: Wayne State University Press.
- MÜHLEN, Patrik von zur (1988): *Fluchtziel Lateinamerika. Die deutsche Emigration 1933–1945: Politische Aktivitäten und soziokulturelle Integration*. Bonn: Neue Gesellschaft.
- MÜLLER, Ingo (2020): *Maskenspiel und Seelensprache. Zur Ästhetik von Heinrich Heines ‚Buch der Lieder‘ und Robert Schumanns Vertonungen*. Baden-Baden: Rombach.
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd (2004): ‚Cross-cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theoriesansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag. S. 69–113.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida (1998): *Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos*. Petrópolis: Editora Vozes.

- NEUMANN, Gerson Roberto (2006): Amalia Schoppe e a emigração alemã para o Brasil no conto „Die Auswanderer nach Brasilien oder die Hütte am Gigitonhonha“. In: *Revista Contingentia*. Jg. 1. Heft 1. S. 28–38.
- NEUMANN, Gerson Roberto (2008): O Brasil na literatura alemã do século XIX e a temática da emigração: as obras em prosa. In: *Espaço Plural (Unioeste)*. V. 9. S. 9–19.
- NEUMANN, Gerson Roberto (2009): Os dois vizinhos. Cenas da colônia?, de Wilhelm Rotermond. In: *Revista Contingentia*. V. 4, S. 43–59.
- NEUMANN, Gerson Roberto (2011): A busca por um local? Uma literatura sem lugar definido no contexto brasileiro. In: *Antares: Letras e Humanidades*. Heft 3. S. 105–119.
- NOHL, Arnd-Michael (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NÜNNING, Ansgar (2009): *Vielfalt der Kulturbegriffe*. Online: [https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/\[10.03.2023\]](https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/[10.03.2023]).
- OBERACKER, Carlos Henrique (1978): *Der deutsche Beitrag zum Aufbau der brasilianischen Nation*. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais 25 de Julho.
- OBERACKER, Carlos Henrique (1985): *A contribuição teuta à formação da nação brasileira*. Rio de Janeiro: Presença.
- PARRY, Christoph (2021): *Schreiben jenseits der Nation*. Reihe: Untersuchungen zur deutschen Literaturgeschichte. Band 162. Berlin/Boston: De Gruyter.
- PFAFF-CZARNECKA JOHANNA (2012): *Zugehörigkeit in der mobilen Welt: Politiken der Verortung*. Reihe: Das Politische als Kommunikation, Band 3. Göttingen: Wallstein.
- PIMENTEL, Gisela (2007): Brasilianische Autor/innen in Deutschland. In: Chiellino, Carmine (Hg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland*. Stuttgart: Metzler. S. 199–210.
- PIKE, Sarah (2004): *New Age and Neopagan Religions in America*. New York: Columbia University Press.
- POOTH, Xenia (2005): *Der Blick auf das Fremde. Stefan Zweigs Brasilien. Ein Land der Zukunft*. Marburg: Tectum.
- PRADO, Luiz Carlos Santos (2010): *Tempos de casas e labirintos: o lugar da avó na trajetória feminina em Lya Luft*. São Cristóvão: Hochschulschrift der Universidade Federal de Sergipe.
- PRITCHARD-SMITH, Anne (2019): Kulturreflexiv handeln mit Förderanregungen USB DaZ? In: Themenseite *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit* des Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit – BIMM. Online: <https://www.bimm.at/themen->

- plattform/wp-content/uploads/2019/06/ kulturreflexivhandelnmitden forderanregungenusbdazbasiswissenundarbeitsvorschlage.pdf [12.01.2023].
- RADAELLI, Giulia (2011): *Literarische Mehrsprachigkeit: Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- RATHJE, Stefanie (2014): Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften. In: Wolting, Stephan (Hg.): *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen*. Berlin: WVB. S. 39–59.
- RECKWITZ, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- RIBEIRO, Darcy (1995): *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo.
- RIEGEL, Friedrich (1861): *Das deutsche Vaterland in seinen Liedern. Auswahl der beliebtesten ein- und vierstimmigen Volkslieder und Männergesänge mit bequemer Harmonisierung*. Nürnberg: Wilhelm Schmidt.
- RIEGEL, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript: Bielefeld.
- RINDLISBACHER, Stefan (2022): *Lebensreform in der Schweiz (1850–1950). Vegetarisch essen, nackt baden und im Grünen wohnen*. Reihe: Zivilisationen und Geschichte. Band 272) Berlin: Peter Lang.
- RINKE, Stefan (2005): Demographische Katastrophe. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): *Enzyklopädie der Neuzeit*. Band 2. Stuttgart: Metzler.
- ROCHE, Jean (1969): *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo.
- ROCHE, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- ROCHE, Jörg (2019a): Von der Transferdifferenz zur Konzeptuellen Kompetenz im Spracherwerb. In: Reimann, Daniel / Robles i Sabater, Ferran / Sánchez Prieto, Raúl (Hg.): *Kontrastive Pragmatik – Forschung und Vermittlung: Deutsch, Spanisch und Portugiesisch im Vergleich*. Tübingen: Narr. S. 237–252.
- ROCHE, Jörg (2019b): Von der Differenz zur Transdifferenz. Was Deutschunterricht und Fremdsprachenunterricht voneinander lernen können. In: *Deutschunterricht*. Vol. 71, Nr. 3. S. 6–16.
- RÖLKE, Helmar (2016): *Raízes da Imigração Alemã. História e Cultura Alemã no Estado Espírito Santo*. Reihe: Coleção Canaã. Bd. 23. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.
- ROTERMUND, Wilhelm (1916): *Synodalbericht der Riograndenser Synode*. São Leopoldo.
- ROTHBERG, Michael (2011): *Multidirectional Memory – Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
- SADIKOU, Nadjib (2014): *Transkulturelles Lernen. Literarisch-pädagogische Ansätze*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- SAGARRA, Eda (1988): Gegen den Zeit- und Revolutionsgeist. Ida von Hahn-Hahn und die christliche Tendenzliteratur im Deutschland des 19. Jahrhunderts. In: Brinker-Gabler, Gisela (Hg.): *Deutsche Literatur von Frauen*. München: C. Beck. S. 107–119.
- SALGADO, Plínio (1936): Trechos de uma Carta. In: *Panorama*. São Paulo: Jahrgang 1, April/Mai 1936 Nr. 4/5. S. 3–5.
- SAPALA, Barbara (2015): Die Vertriebenen-Kalender und deren Rolle im Prozess der Eingliederung. In: *Colloquia Germanica Stetinensia*. Nr. 24. Szczecin 2015. S. 43–65.
- SCHÄTZEL, Walter (1958): *Das deutsche Staatsangehörigkeitsrecht*. Berlin: De Gruyter.
- SCHERF, Daniel (2018): Gruppendiskussionen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Hohengehren: Schneider. S. 81–98.
- SCHIEUNPFLUG, Annette / SCHRÖCK, Nikolaus (2002): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: EKD.
- SCHIEDERMAIR, Simone (2011a): Literarische Texte als *literarische* Texte – Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Ismaning. S. 28–34.
- SCHIEDERMAIR, Simone (2011b): Text zwischen Sprache und Kultur. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium. S. 173–188.
- SCHIEDERMAIR, Simone (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 65–81.
- SCHIEDERMAIR, Simone (2020): Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag zur Arbeit mit Textnetzen. In: Almut Hille / Oliver Niels Völkel (Hg.): *Was zu beginnen nicht aufhört – Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Reihe: LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 2. Iudicium: München. S. 95–113.
- SCHMELTER, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settineri, Julia et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 33–46.
- SCHMIDT, Sabine / SCHMIDT, Karin (Hg.): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- SCHNEIDERS, Caroline Mallmann / HEINZMANN, Yasmin Schreiner (2018): A escola e a interdição da língua dos imigrantes alemães nas Missões do RS. In: *Línguas e Instrumentos linguísticos*. Nr. 42. Jul-Dez 2018. S. 72–96.

- SCHREINER, Renate (1996): *Entre ficção e realidade: a imagem do imigrante alemão na literatura do Rio Grande do Sul*. Lajeado, Santa Cruz do Sul: FATES UNISC.
- SCHROEDER, Friedrich (1993): Liebe und Heimat. Maria Kahles Erstlingsbuch heute gelesen und kritisch betrachtet. In: *Sauerland*. Nr. 1/1993. S. 4–7.
- SCHUBERT, Michael (2009): Kolonialpropaganda als Kolonialdiskurs. In: Warnke, Ingo H. (Hg.): *Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884–1919*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 265–291.
- SCHÜTZ, Alfred (1993): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SCHULTZE, Henrik (2017): *Die Grenzen sozialer und räumlicher Zugehörigkeit*. Hochschulschrift an der HU Berlin. Online: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18726/schultze.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [20.03.2021].
- SCHULZE, Frederik (2016): *Auswanderung als nationalistisches Projekt ‚Deutschtum‘ und Kolonialdiskurse im südlichen Brasilien (1824–1941)*. Köln: Böhlau.
- SCHUMANN, Adelheid (2000): Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht. In: *Fremdsprachen und Hochschulen* 58. S. 7–18.
- SCHWARZMAN, Simon (1999): Fora de Foco: Diversidade e Identidades étnicas no Brasil. In: *Novos Estudos*. Jg. 55, Vol. 3. Nov. 1999. S. 83–96.
- SCHWEIGER, Hannes (2021): Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: Metzler. S. 358–375.
- SEITZ, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsse.
- SEYFERTH, Giralda (1999): A Colonização Alemã no Brasil: Etnicidade e Conflito. In: Fausto, Boris (Hg.): *Fazer a America*. São Paulo: Unesp. S. 273–314.
- SEYFERTH, Giralda (2000): Imigração no Brasil: os preceitos de exclusão. In: *Reportagem: Brasil, migrações internacionais e identidade*. Online: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/migracoes/migr03.htm> [08.08.2020].
- SEYFERTH, Giralda (2002): Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. In: *Revista USP*. Nr. 53 März/Mai 2002. São Paulo. S. 117–149.
- SEYFERTH, Giralda (2004): A idéia de cultura teuto-brasileira: Literatura, identidade e os significados da etnicidade. In: *Horizontes Antropológicos*. Jg. 10. Nr. 22. S. 149–197.
- SEYFERTH, Giralda (2010): Die deutsche Einwanderung nach Brasilien. In: COSTA, Sérgio et al. (Hg.): *Brasilien Heute*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.
- SIEBECK, Cornelia (2017): Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire. In: *Docupedia Zeitgeschichte*. Online: <https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deli->

- ver/index/docId/784/file/docupedia_siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017.pdf [20.12.2022].
- SILVA, Daniel Neves (2020): „Curupira“. In: *Brasil Escola*. Online: <https://brasil-escola.uol.com.br/historiab/curupira.htm>. [01.09.2022].
- SIRI, Hilda (1959): Bodenstaendiges Schrifttum. Betrachtungen einer deutschbrasilianischen Dichterin. In: *Brasil-Post* vom 24.10.1959. São Paulo.
- SIRIANI, Silvia Cristina Lambert (2003): *Uma São Paulo Alemã: vida quotidiana dos imigrantes germânicos na região da capital (1827–1899)*. São Paulo: Imprensa oficial.
- SKAUPY, Walther (1979): Moral, Unmoral und Religionsdelikte in den Prozessen gegen die Dichter Gustave Flaubert und Charles Baudelaire. In: Skaupy, Walther: *Angeklagt. Große Prozesse der Weltgeschichte*. Essen: Magnus.
- SOUSA, Celeste Ribeiro de (1996): *Retratos do Brasil – Hetero-imagens literárias alemãs*. São Paulo: Arte e Cultura.
- SOUSA, Celeste Ribeiro de (1998): Os dois Brasis de Marie Luise Kaschnitz. In: *Pandaemonium germanicum*. Vol. 1. Nr. 2. 1998. S. 47–62.
- SOUSA, Celeste Ribeiro de (2009): Literatura brasileira de expressão alemã. In: *Sibila. Revista de Poesia e Cultura*. Dez 2009. Online: <https://sibila.com.br/mapa-da-lingua/literatura-brasileira-de-expressao-alema/3295> [15.05.2020].
- SOUSA, Celeste Ribeiro de (2016): A literatura brasileira de expressão alemã e a crítica. In: *Pandaemonium germanicum*. Vol. 9. Nr. 28. Sept./Okt. 2016. S. 45–73.
- SOUZA, Jessé (2009): A construção do mito da „brasilidade“. In: Souza, Jessé (Hg.): *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- SOW, Noah (2008): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München: Bertelsmann.
- SPLIESGART, Roland (2006): „Verbrasilianierung“ und Akkulturation. *Deutsche Protestanten im brasilianischen Kaiserreich am Beispiel der Gemeinden in Minas Gerais und Rio de Janeiro (1822–1889)*. Reihe: Studien zur außereuropäischen Christentums-geschichte, Bd. 12. Wiesbaden: Harrassowitz.
- SPRINGSITS, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Sprach-erwerbsmythen und Linguizismus. In: Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Macht-kritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Transcript: Bielefeld. S. 89–108.
- STATISTISCHES BUNDESAMT – Destatis (2020): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung*. Fachserie 1. Reihe 2.
- STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes (2014): *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. Hochschulschrift der Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- STRAßER, Stefanie (2016): Flüsse als transnationale Erinnerungsorte. Der Rhein in kulturdidaktischer Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): *Erinnerungen im Dialog*.

- Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- STUTZER, Therese (1896): *Drei Briefe an die Schwester Josephine in Deutschland.* Blumenau.
- TRAMONTINI, Marcos Justo (2000): A escravidão na colônia alemã – São Leopoldo, primeira metade do século XIX. In: *Primeiras Jornadas de História Regional Comparada – Rio Grande do Sul, Uruguay, Corrientes, Santa Fé, Entre Ríos, Cordoba e Misiones.* Porto Alegre.
- VEIGA, Maurício Biscaia (2013): *Arquitetura neo-encaimel em Santa Catarina: A invenção de uma tradição estética.* São Paulo: Hochschulschrift der Universidade de São Paulo.
- VIEIRA, Vilca Marlene (1985): O símbolo em O guarda-roupa alemão. *Travessia.* 4/10, 1985. www.periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17565/16139 [12.06.2022].
- VÖLKEL, Oliver Niels (2019): „Warum solltet ihr mit deutscher Seele nicht gute Brasilianer sein?“ – Die Einwanderung deutschsprachiger Menschen nach Brasilien – Reflektionen zu Sprache und Integration in drei literarischen Texten dieser Einwander*innen und ihrer Nachfahren. – In: *Klausenburger Beiträge zur Germanistik.* Band VIII. Presa Univ. Clujeană: Cluj-Napoca. S. 225–238.
- VÖLKEL, Oliver Niels (2020a): Berlin unterm Regenbogen – LGBTI als Thema eines inhaltsorientierten Sprachkurses der Stufe B2.1“. In: *ÖDaF-Mitteilungen.* V&R unipress: Göttingen. S. 167–178.
- VÖLKEL, Oliver Niels (2020b): Queer (Historical) Figures in the German Language Classroom. In: Malakaj, Ervin / Criser, Regine (Hg.): *Diversity, Decolonization, and the German Curriculum Blog.* Online: <https://diversityingermancurriculum.weebly.com/ddgc-blog/queer-historical-figures-in-the-german-language-classroom> [12.12.2022].
- VÖLKEL, Oliver Niels (2020c): Zugehörigkeitsorientierung am Beispiel von Sasha Salzmanns *Außer sich.* In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hg.): *Was zu beginnen nicht aufhört – Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache.* Reihe: LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 2. München: Iudicium. S. 32–44.
- WAGNER, Richard Jeske (2016): *As famílias Wolff/Wolf nas obras de Vianna Moog, Charles Kiefer e Lya Luft.* Porto Alegre: Hochschulschrift der Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- WEINZIERL, Ulrich (2018): Autobiografie als Epochendarstellung. In: Larcati, Arturo / Renolder, Clemens / Wörgötter, Martina (Hg.): *Stefan-Zweig-Handbuch.* Berlin/Boston: De Gruyter. S. 340–355.

- WEIZENMANN, Tiago (2015): „*Sou, como sabem...*“: *Karl von Koseritz e a imprensa em Porto Alegre no século XIX (1864–1890)*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- WIESEMANN, Ursula (2008): Contribuição ao desenvolvimento de uma ortografia da língua Hunsrik falada na América do Sul. In: *Associação Internacional de Linguística–SIL Brasil Cuiabá–MT*. Online: <https://www.sil.org/resources/archives/17006> [10.01.2022].
- WINKO, Simone (1996): Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Arnold, Heinz / Detering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv. S. 463–478.
- WURZBACHER, Gerhard (1963): Sozialisation – Enkulturation – Personalisation. In: Wurzbacher, Gerhard (Hg.): *Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation aus der Sicht von Soziologie, Psychologie, Arbeitswissenschaft, Medizin, Pädagogik, Sozialarbeit, Kriminologie, Politologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke. S. 1–34.
- WESCHE, Markus (2019): „In den Palmen wirst du auferstehen“. In: *Zeitschrift Akademie Aktuell*. Jg. 2019. Nr. 67. S. 42–47.
- WOLFF, Cristina Scheibe (2003): Mulheres indígenas na construção etnohistórica de Santa Catarina: memórias de um esquecimento. In: *Anais eletrônicos do II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferenças e mediações*. Florianópolis.
- WOLFRUM, Edgar / ZERN, Rubina (2014): Abseits der Norm? Das Fremde & Das Eigene. In: *Ruperto Carola. Forschungsmagazin der Universität Heidelberg* 5. S. 62–69.
- ZIEGLER, Béatrice (2003): Ausgebeutet im Paradies. Schweizerinnen und Schweizer als Arbeitskräfte auf brasilianischen Kaffeepflanzungen, 1852–1888. In: Dietrich, Eva / Rossfeld, Roman / Ziegler, Béatrice (Hg.): *Der Traum vom Glück. Schweizer Auswanderung auf brasilianischen Kaffeepflanzungen 1852–1888*. Baden: hier + jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte. S. 41–58.
- ZIMMER, Hans-Jakob (2019): *Wie klingt es im „Paradies“? Deutschsprachige Reiseberichte als Quellen zur Musikgeschichte Brasiliens*. Bielefeld: Transcript.

10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Cover von <i>Uble's Illustrierter deutsch-brasilianischer Familien-Kalender</i> , eigene Fotografie.	56
Abb. 2: Cover von Luis S. Krausz' <i>Bazar Paraná</i> . Eigener Scan.	160
Abb. 3: Cover der deutschsprachigen Ausgabe <i>Das Kreuz des Südens</i> . Eigener Scan.	160
Abb. 4: Eigene Fotografie aus dem Kursraum. Zuordnungspuzzle von Bildern und Jahreszahlen.	224
Abb. 5: Durch Studierende erstellte Wandzeitung „Gründe für die Auswanderung nach Brasilien“. Eigene Fotografie.	226
Abb. 6: Durch Studierende erstellte Wandzeitung „Deutschsprachige Kultur in Südbrasilien“. Eigene Fotografie.	227
Abb. 7: Eigene Fotografie des zusammengefügted Gedichts <i>Teutobrasili- aner</i> von Georg Knoll auf dem Boden des Kursraums.	230
Abb. 8: Mit Kategorien markierter Lernendentext. Screenshot aus dem Arbeitsdokument.	261

ANHANG

I. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG/DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

- Ich bin über das Forschungsprojekt im Rahmen des von mir besuchten Kurses „Deutsch-brasilianische Literatur und Geschichte“ im Voraus informiert worden. Ich bin mir bewusst, dass im Kurs gewonnenen Daten in anonymisierter Form für die Disseraton von Oliver Niels Völkel Verwendung finden. Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden können.

Fui previamente informado sobre o projeto de pesquisa do curso que frequentei sobre literatura e história tento-brasileiras. Estou ciente de que os dados obtidos durante o curso serão usados anonimamente para a tese de Oliver Niels Völkel. Eu concordo que frases individuais que são tiradas do contexto e, portanto, não podem ser associadas à minha pessoa podem ser usadas como material para fins científicos.

- Ich stimme zu, dass im Rahmen des Kurses einzelne Sequenzen der Unterrichtseinheiten durch Bild- und Tonaufnahmen dokumentiert werden. Die erhobenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und werden absolut vertraulich behandelt. Personenbezogenen Daten werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Ich bin damit einverstanden, dass die angefertigten Aufzeichnungen für Forschungszwecke anonymisiert verwendet werden.

Concordo que, como parte do curso, umas seqüências individuais das unidades de ensino sejam documentadas por meio de gravações de imagem e som. Os dados recolhidos são utilizados exclusivamente para fins científicos e serão tratados com absoluta confidencialidade. Os dados pessoais são anonimizados para que nenhuma conclusão possa ser tirada sobre pessoas individuais. Concordo que as gravações feitas serão usadas anonimamente para fins de pesquisa.

- Ich bin mir bewusst, dass ich meine Einwilligung auch nachträglich zurückziehen kann, ohne dass mir dadurch irgendein Nachteil entsteht.

Estou ciente de que posso retirar meu consentimento em uma data posterior sem quaisquer desvantagens para mim.

Datum/ data: _____ Unterschrift/ assinatura _____

II. ÜBERSICHT DER UNTERRICHTSMATERIALIEN

Kurstag 1

Zuordnungsspiel

Daten der „deutschen“ und brasilianischen Geschichte, DIN A4-Seiten, laminiert, jeweils ein Bild und eine Seite mit Jahreszahl

- 1820er Jahre – Portraitlebild Maria Leopoldine von Habsburg (Ölgemälde von Joseph Kreuzinger)
(Bildquelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:29-_Imperatriz_rainha_D._Leopoldina.jpg)
- 1847 – Bild einer anonymen Flugschrift gegen die in Deutschland herrschende Hungersnot.
(Bildquelle: Lebendiges Museum <https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/anonyme-flugschrift-gegen-die-in-deutschland-herrschende-hungersnot-18471848.html>)
- 1848 – Bild „Jubelnde Revolutionäre in der Breiten Straße Berlin“, Kreidelithographie, Schöpfer unbekannt.
(Bildquelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Ereignisblatt_aus_den_revolution%C3%A4ren_M%C3%A4rztagen_18.–19._M%C3%A4rz_1848_mit_einer_Barrikadenszene_aus_der_Breiten_Stra%C3%9Fen_Berlin_01.jpg)
- 1860er Jahre – Bild Triple-Allianz-Vertrag, Zeichnung
(Bildquelle: <https://www.abc.com.py/edicion-impres/politica/hoy-se-cumplen-150-anos-de-la-declaracion-de-guerra-a-argentina-1346943.html>)
- 1888 – Lei Áurea, Abschaffung der Sklaverei. Auszug aus dem handschriftlichen Dekret Prinzessin Isabels
(Bildquelle: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/hoje-e-dia-os-135-anos-da-sancao-da-lei-aurea-e-o-fim-da-escravidao>)
- 1920er Jahre – Hyperinflation, Fotografie einer Frau mit Kleid aus wertlosen Geldscheinen.
(Bildquelle: <https://www.welt.de/finanzen/article121878252/Wie-die-Hyperinflation-zum-deutschen-Trauma-wurde.html>)
- 1930er/1940er Jahre – „Brasilianisierung“ eines Grabsteins (Fotografie Grabstein Herrmann/Germano Seelig)
(Bildquelle: <https://genealogiaseelig.blogspot.com/2013/02/as-familias-seelig-no-brasil.html>)

Gruppenarbeiten mit diversen Textensembles

Gruppe 1 „Revolution und Hunger

- Übersichtschart *Vierständegesellschaft 1848*, Bayerischer Rundfunk, DIN A4, (Quelle: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/geschichte/ab4-1848-revolution-100.html>)
- Auswandererwerbung in der *Coblenzer Zeitung* vom 05.08.1858 (zugänglich über www.landeshauptarchiv.de)
- Daguerrotypie um 1850 *Deutsche Auswanderer kommen in Juiz de Fora an*. (Bildquelle: https://3.bp.blogspot.com/_9BVuMatjFPY/SreOOTBEZDI/AAAAAAAAABVY/pl5y-qj5rO8/s1600-h/untitled.bmp)

- Informationstext *Die Revolution von 1848* von SEGU – Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht. Zusätzlich mit Vokabular annotiert. (Quelle: <https://segu-geschichte.de/revolution-1848/>)
- Informationstext *Kartoffelrevolution*, leicht gekürzt und mit Vokabular annotiert. (Quelle: <https://www.qiez.de/gendarmenmarkt-die-kartoffelrevolution-von-1847/#:~:text=Mitte%20%2D%20Der%20Gendarmenmarkt%20ist%20ein,Kartoffelkrisen%20k%C3%B6nnen%20problematisch%20werden.>)
- Informationstext über italienische Einwanderung in Verbindung mit deutscher Einwanderung (Quelle: Auszug aus Maria Helena Guedes (2016): *As maiores histórias sobre o país do Peru*. Joinville: Clube de Autores. S. 139.)
- Szenenbild aus dem Film *Die andere Heimat – Chronik einer Sehnsucht*, Regie: Edgar Reitz. (Bildquelle: <https://www.tagblatt.de/Kino/Die-andere-Heimat-Chronik-einer-Sehnsucht-71417.html>)
- Artikel *Wenn der Komet kommt, bringt er Hunger und Tod* von Claudia Becker, erschienen in der *WELT* vom 19.11.2013. Gekürzt und mit Vokabul annotiert.

Gruppe 2 – Gesellschaft der Deutsch-Brasilianer*innen, Gesellschaftliche Ummwälzungen in Brasilien.

- Auszüge aus Lissi Bender (2016): *Deutsch in Santa Cruz (do Sul)*. Hochschulschrift an der Universität Tübingen. Zugänglich online: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/71832>
- Kapitel „Konsolidierung und Expansion der Kolonien“ aus Cléo Altenhofen (1996): *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 66–69.
- Textauszug aus einem Kapitel zu deutscher Literatur in Brasilien aus Valburga Huber (1993): *Saudades e Esperança*. Blumenau: FURB. S. 17–18.
- Fotografie der Evangelischen Kirche in Santa Cruz, DIN A4 (Bildquelle: <https://www.ieclbscruzcentro.com.br/infraestrutura/120/templo>)
- Coverbild des Kalenders für die Deutschen in Brasilien von 1885.
- Sachtext zur Verbindung der Abschaffung der Sklaverei mit der Einwanderung. Aus dem Blog *Memória rima com história*. (Quelle: [http://memoriarimacomhistoria.blogspot.com/search/label/abolição](http://memoriarimacomhistoria.blogspot.com/search/label/aboli%C3%A7%C3%A3o))
- Auszug aus dem Vorwort von Willi Bolle/Eckhard Kupfer (2013): Fünf Jahrhunderte deutsch-brasilianische Beziehungen. (Quelle: <http://brasil-alemanha.com/#continue>)
- Auszüge aus dem Text *Die Brummer – Brasiliens Fremdenlegion* von Frankk Westerfelder. (Quelle: <http://www.kriegsreisende.de/imperialismus/brummer.htm>)
- Bild *Brummer in schleswig-bolsteinischer Uniform*, 1851. (Bildquelle: <https://tormentopabulum.wordpress.com/2016/06/28/brummer/>)
- Titelblatt der *Gazeta de Noticias* vom 13.05.1888, Abschaffung der Sklaverei. (Bildquelle: <https://www.brasildefatores.com.br/2021/05/10/artigo-treze-de-maio-e-a-heranca-que-nao-se-esquece>)

Gruppe 3 „Zwischenkriegszeit in Europa, Estado Novo in Brasilien“

- Auszug aus Jochen Oltmer (o.J.): *Krieg und Nachkrieg – Auswanderung aus Deutschland 1914–1950*. Gekürzt und mit Vokabeln annotiert. (Quelle: <https://www.hdbg.de/auswanderung/docs/oltmer.pdf>)
- Kurzkapitel von Ursula Prutsch (o.J.): *Estado Novo 1937–1945*. Lateinamerika-Studien Online. (Quelle: <http://www.lateinamerika-studien.at/content/geschichtepolitik/brasilien/brasilien-60.html>)
- Selbsterstellter Kurztext mit den wichtigsten Ereignissen von 1918–1945

- Sachtext über die Nationalisierungskampagne im Estado Novo. Pollianna Milan „Um processo cultural forçado“ in der *gazeta do povo* vom 26.09.2008. (Quelle: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/um-processo-cultural-forcado-b73qkcnp9beqib9ifwa8tw95a/>)
- Bild der Einwanderungskarte nach Brasilien der jüdischen Deutschen Thekla Hirsch (Bildquelle: <http://www.erinnerung.org/gg/haeuser/ff36.html>)
- Propagandabild „Getúlio Vargas an die brasilianische Jugend gerichtet, 1935. (Bildquelle: <https://voltempramim.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/cartilha-getulio.jpg>)

Deutsch-brasilianische Lyrik

- Arbeitsblatt „Über Lyrik sprechen“ – Illustration der Reimschemata; Wortschatz zu Gedichten; Vorstellung einiger Stilfiguren; Redemittel für Gedichtsanalyse und -interpretation
- Helmut Culmann: *Deutsche Siedlung*. Annotiert mit Vokabular, DIN A3, laminiert. (Culmann, Helmut (1936): Deutsche Siedlung. In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien*. São Leopoldo: Rotermond. o. S.)
- Rudolf Damm: *Mein Vaterhaus*. Annotiert mit Vokabular, DIN A3, laminiert. (Damm, Rudolf (1950): Mein Vaterhaus. In: *Centenário de Blumenau 1850–1950*. Blumenau: Edição da CFB. S. 368.)
- Elly Herkenhoff: *Deutschrussische Einwanderung in Brasilien*. Annotiert mit Vokabular, DIN A3, laminiert. (Herkenhoff, Elly ((1930): Deutschrussische Einwanderung. In: *Deutsche Zeitung*. São Paulo, 21.07.1930. S. 3.)
- Elly Herkenhoff: *Gruß an die Heimat*. Annotiert mit Vokabular, DIN A3, laminiert. (Herkenhoff, Elly (1951) *Brasil-Post*, São Paulo, 20.7.1951. S. 5.)
- Georg Knoll: *Erinnerung*. Annotiert mit Vokabular, DIN A3, laminiert. (Knoll, Georg (1909): Erinnerung. In: *Uhles Jahrbuch*. São Paulo, 1909, S. 38.)
- Victor Schleiff: *Alte und neue Heimat*. Annotiert mit Vokabular und auf DIN A 3, laminiert. (Schleiff, Victor (2010): Alte und neue Heimat. In: *Mitteilungen der Blumenau-Gesellschaft*. 4/18. S. 1–2.)
- Victor Schleiff: *Das Grab im Urwald*. Annotiert mit Vokabular, DIN A3, laminiert. (Schleiff, Victor (1993): Das Grab im Urwald. In: Huber, Valburga: *Saudade e Esperança*. Blumenau: FURB. S. 16.)
- Juanita Schmalenberg Bezner (1940): *Deutschland-Brasilien*. Annotiert mit Vokabular, DIN A3, laminiert. (Schmalenberg Bezner, Juanita (1940): Deutschland-Brasilien. In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien*. São Leopoldo: Rotermond. S. 74.)

Kurstag 2

- Auszug und Inhaltsangabe von Wilhelm Rotermond (1873/1874): *Die beiden Nachbarn*. Auszug aus der Edition von 2012, S. 36–38. (siehe Literaturverzeichnis)
- Gedicht *Deutschbrasilianisch* von Georg Knoll. (siehe Kapitel 4.1.4 und Literaturverzeichnis)
- Gedicht *Teuto-Brasilianer* von Georg Knoll. Gedruckt auf A2, zerlegt als Puzzle in Streifen mit jeweils zwei Verse, laminiert. (Quelle: Knoll, Georg (1924): Teuto-Brasilianer. In: *Deutsche Post*. Festaussgabe zur Jahrhundertfeier der deutschen Einwanderung. Ausgabe vom 20.09.1924. S. 10)
- Auszüge aus Therese Stutzers *Marie Luise*. S. 33–43; 43–44; 48; Gruppe 1: 50–51; Gruppe 2: 52–54; Gruppe 3: 54; 55–56; 59–60. (siehe Literaturverzeichnis)

- Arbeitsblatt zur Figurenkonstellation.
- Beginn der Erzählung *Vor fünfzig Jahren*
- Arbeitsblatt Brief

Kurstag 3

- Auszug (S. 19–22) und Inhaltsangabe von Lya Luft *A asa esquerda do anjo* (siehe Literaturverzeichnis)
- Auszüge (S. 32; 110–111; 180) und Inhaltsangabe von Lausimar Laus *O guarda-roupa alemão* (siehe Literaturverzeichnis)
- Auszug (S. 116–118) und Inhaltsangabe von Luis Krausz *Bazar Paraná* (siehe Literaturverzeichnis)
- Infotext zum Oktoberfest in München
- Infotext zum Oktoberfest in Blumenau
- Infotext zu Kirchweihfesten/Kerb
- Text zu Symbolischer Ethnizität (Auszug aus *Von Einwanderern und Feierabenddeutschen* von Karl Markus Kreis, S. 9 und S. 11; siehe Literaturverzeichnis)
- Fotografien zu den Oktoberfesten in den beiden Städten
- Bild Bäuerliche Kirmes von Hans Bol (Bildquelle: [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Hans_Bol?uselang=de#/media/File:Hans_Bol_-_Village_Feast_\(Annual_Fair\)_-_WGA02368.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Hans_Bol?uselang=de#/media/File:Hans_Bol_-_Village_Feast_(Annual_Fair)_-_WGA02368.jpg))
- Bild zu symbolischen Repräsentationen Deutschlands (Bildquelle: https://pt.123rf.com/photo_56919735_s%C3%ADmbolos-tradicionais-da-cultura-arquitetura-e-culin%C3%A1ria-da-alemanha-em-forma-de-cora%C3%A7%C3%A3o.html)

III. AUSWERTUNGEN

Fragebogen (nur Seiten mit Freifeld-Antworten)

Fragebogen / questionário

Alter/idade: ____ Geschlecht/sexo _____
 Muttersprache(n)/Lingua(s) materna(s): _____
 Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?
 Por que você escolheu a habilitação em alemão?

Kennten Sie vor diesem Modul deutsch-brasilianische Literatur?
 Você já conheceu algo da literatura teuto-brasileira antes desse módulo?

Ja / sim Nein / não

Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?
 Caso que sim, em quais circunstâncias você a conheceu?

Danken Sie nachher Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?
 Agora que você trabalhou com a literatura teuto-brasileira no módulo, você acha que ela deve fazer parte na formação de Letras alemão? Por que (não)?

Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?
 Tinha algo que foi absolutamente novo para você ou que você surpreendeu no módulo?

Wie etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?
 Tinha algo nos conteúdos que fez um efeito em você numa maneira pessoal?

Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten, erfüllt?
 Os conteúdos corresponderam às suas expectativas?

Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Erwartung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?
 Você acha importante se preocupar com o tópico de imigração/emigração? Por que (não)?

Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?
Você tem parentes diretos (pais, avós) que migraram para o Brasil? Caso que sim, isto tinha uma importância na sua família?

Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?
O seu olhar à emigração e imigração mudou através da ocupação com este tópico no módulo?
Caso que sim, o que mudou?

II. Sprache / língua

Das Modul wurde weitestgehend auf Deutsch gehalten - konnten Sie folgen?
O módulo foi dado predominantemente em alemão - foi possível para você de compreender o que foi tratado?

ja / sim nein / não

Waren die Hilfsmittel (Appendizze, Redemittel-Angebote etc.) hilfreich?
Os recursos linguísticos dados foram úteis?

ja / sim nein / não

Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja welche?
Você desejasse outros recursos? Caso que sim quais?

Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, das ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Mediawissenschaften) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.
Você acha que seja útil que uma parte das matérias (literatura, linguística, estudos culturais) nos estudos de Letras Alemão fosse dado em língua alemã? Justifique sua opinião, por favor!

III. Kultur / cultura

Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja wie?
A sua visão a cultura(s) mudou através do módulo? Caso que sim, como?

Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt? (Bitte wenden Sie das Blatt erst nach ausfüllen dieser Frage!)

Releia por favor, o que influenciou a sua noção de cultura dos países de língua alemã, o que/quem foi a sua maior fonte para aprendê-la? (Por favor, só lire esta página após preencher esta pergunta!)

Dokumentation der Antworten auf den Fragebogen

Person 1

Alter: 30 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Minha família paterna é de Santa Catarina e, apesar de eu não ter tido contato com o idioma quando criança, sempre tive vontade de aprender e realizei isso na graduação em letras, habilitação alemão. [Meine Familie väterlicherseits ist aus Santa Catarina und obwohl ich als Kind keinen Kontakt mit der Sprache hatte, hatte ich immer Lust sie zu erlernen. Ich habe dies in meinem Bachelorstudium umgesetzt, Letras mit Deutsch.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Com certeza! É bastante relevante o conteúdo, dado que mostra, de forma concreta, a relação entre Brasil e Alemanha. Isso ajuda a ampliar o campo de estudo e estreitar os laços entre os dois países – o que é primordial para uma formação sólida em Letras-Alemão. [Sicher! Der Inhalt ist ziemlich relevant, da er konkret die Beziehung zwischen Brasilien und Deutschland aufzeigt. Dadurch wird das Studiengebiet erweitert und die Verbindung zwischen den beiden Ländern gestärkt – was für eine solide Ausbildung in Deutsch/Germanistik unabdingbar ist.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Sim. Como nunca tinha tido contato com este tipo de Literatura, foi bastante surpreendente saber o quanto o conteúdo inter-cultural temos entre Brasil e Alemanha. [Ja. Da ich noch nie mit dieser Art von Literatur in Berührung gekommen war, war es ziemlich überraschend zu erfahren, wie viele interkulturelle Inhalte Brasilien und Deutschland teilen.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: O poema de Georg Knoll „Deutschbrasilianisch“. Apesar de não ter tido contato com o idioma quando pequena, sei que meu pai vivenciou exatamente isso que o poema retratou. [Georg Knolls Gedicht „Deutschbrasilianisch“. Obwohl ich als Kind keinen Kontakt mit der Sprache hatte, weiß ich, dass mein Vater genau das erlebt hat, was das Gedicht darstellt.]

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Mais que isso: Achei que seria apenas uma apresentação, quando na realidade foi uma verdadeira aula e que chamou todos os participantes à interação. [Mehr als das: Ich dachte, es wäre nur eine Präsentation, obwohl es in Wirklichkeit ein richtiger Unterricht war, der alle Teilnehmer zur Interaktion aufrief.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, muito. É bem relevante o assunto porque quem imigrou/emigrou tem uma visão diferente de turistas ou estudiosos. Eles vivenciam o país de modo diferente, pois está relacionado não apenas com a diferença entre culturas, mas com o papel deles

nova sociedade e a relação com seu país natal. E tudo isso reflete-se na literatura que eles produzem. [Ja sehr. Das Thema ist sehr aktuell, weil Ein- und Auswanderer eine andere Sichtweise haben als Touristen oder Forschende. Sie erleben das Land anders, da es nicht nur um die Unterschiede zwischen den Kulturen geht, sondern auch um ihre Rolle in der neuen Gesellschaft und ihre Beziehung zu ihrem Heimatland. Und all das spiegelt sich in der Literatur wider, die sie produzieren.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

Minha família paterna é de Santa Catarina e todos vieram de países de língua alemã. Porém, isso não me influenciou diretamente, já que a língua materna do meu pai é alemão, mas ele nunca falou alemão comigo. [Meine Familie väterlicherseits stammt aus Santa Catarina und alle kamen aus dem deutschsprachigen Raum. Allerdings beeinflusst mich das nicht direkt, da die Muttersprache meines Vaters Deutsch ist, er aber nie Deutsch mit mir gesprochen hat.]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

Não diria que mudou, mas certamente se ampliou. Eu não conhecia os autores apresentados no módulo e com certeza irei estudá-los daqui para frente. [Ich würde nicht sagen, dass es sich geändert hat, aber es hat sich sicherlich erweitert. Die im Modul vorgestellten Autoren kannte ich noch nicht und werde sie ab jetzt auf jeden Fall studieren.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Eu acho muito importante que as matérias (a maioria delas, ao meu ver) sejam ministradas em alemão porque precisamos ter contato com a língua da qual provém os textos que analisamos nas aulas. [Ich finde es sehr wichtig, dass die Fächer (meiner Meinung nach die meisten) auf Deutsch unterrichtet werden, weil wir den Kontakt zu der Sprache haben müssen, aus der die Texte stammen, die wir im Unterricht analysieren.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim. Achei relevante a ideia de fronteira e língua como algo não necessariamente único. Por exemplo, o que é a língua estrangeira e a materna para um imigrante que se questiona se sua filha deve ir para uma escola brasileira ou alemã. [Ja. Ich fand die Idee von Grenze und Sprache relevant als etwas nicht unbedingt Einzigartiges. Was ist zum Beispiel die Fremd- und Muttersprache eines Einwanderers, der sich fragt, ob seine Tochter auf eine brasilianische oder eine deutsche Schule gehen soll?]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: As aulas na Letras. [Der Unterricht im Studium Letras.]

Person 2

Alter: 28 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Ich fand die Sprache interessant.

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ich finde sehr interessant, warum Deutsche nach Brasilien gekommen und was sie erlebt haben. Das gibt mehr Einblick in unser Geschichte.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Ich fand die Texte alle sehr interessant und überrascht mich wie es war für die Deutschen hier in Brasilien, ich habe nicht davon gewusst.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Die traurige Geschichte von Elise.

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Ja. Ich glaube wir können besser verstehen, was sind die Gründe für Menschen ihren Land zu verlassen.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Ich habe mehr Referenzen jetzt.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Ich finde das eine gute Idee. Wir können so noch mehr die Sprache lernen, vielleicht mit Hilfe.

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Ich glaube nicht.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Viele Bücher und Filmen.

Person 3

Alter: 45 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch/Deutsch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Weil ich mich für die Sprache und Kultur Deutschsprachiger Länder interessiere, weil ich Sprachenwissenschaften (sic) interessant fand, weil ich deutsche Lieder kannte aus meiner Kindheit, weil ich Literatur mag und ganz besonders Deutsche Literatur.

FRAGE 2: Konnten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Ja.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: in wenig nur und das war im Süden von Brasilien. Aus der Schule (Pastor Dohms), aus dem „Turnverein“, das heutige SOGIPA-Club.

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ja ich denke es könnte die Studenten sehr motivieren, weil das ein Teil auch unserer Geschichte ist. Ich denke, dass dieses Studium eine Brücke ist zu beiden Kulturen, oder sogar zu mehreren.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Alle Autoren, ich hatte über sie vorher nichts gewusst.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Ja, die Schreibqualität der Erzählungen und kritische Sicht der Autorin Theres Stutzer.

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Auf jeden Fall. Ich fand die Art des Lehrens, ich meine die Dynamik und die kreativen Ideen zur Gruppeninteraktion sehr interessant.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sehr wichtig. Im heutigen Kontext von Migrationen passt das Thema sehr gut zu Diskussionen. Vorurteile könnten verarbeitet werden, beziehungsweise abgeschafft werden. Die Frage des Fremden steht im Mittelpunkt das betrifft alle Kulturen und die aktuelle Diskussionen in verschiedenen Ländern.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Ja, meine Familie kam, mütterseits aus Schlesien in den 1920er Jahren und väterseits aus Österreich (im 19. Jahrhundert).

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Nicht viel verändert, aber auf jeden Fall hat mich bewusster gemacht, ich meine, ich hatte nur eine Ahnung, aber jetzt kenne ich so viele Autoren und Texte.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Auf jeden Fall, ich denke dass man sollte die Gelegenheit haben, während des Studiums so viel Deutsch wie möglich hören können, parallel zum Lesen.

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Meine Sicht wurde dadurch bereichert.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Ich war für einige Jahre in Deutschland und das hat meine Sicht/Vorstellungen sehr beeinflusst. Der Kontakt mit Einwohnern war sehr reich.

Person 4

Alter: 26 Geschlecht: m Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Porque me interesso pela literatura e pela ópera alemãs. [Weil ich mich für deutsche Literatur und deutsche Oper interessiere.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Acho que sim, por ser uma parte da vivência linguística em território brasileiro – e porque as pesquisas a partir desse estudo seriam muito originais, inéditas. Só existiriam no Brasil. [Ich denke schon, weil es ein Teil des sprachlichen Lebens auf brasilianischem Territorium ist – und weil die auf diesem Gegenstandsbereich basierende Forschung sehr originell und unveröffentlicht wäre. Sie würden nur in Brasilien existieren.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Quase tudo, já que eu não conhecia o tema. [Praktisch alles, da ich das Thema nicht kannte.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Sim, o modo como eles usam as estruturas formais da poesia alemã num contexto diverso. [Ja, wie sie die formalen Strukturen der deutschen Lyrik in einem anderen Zusammenhang verwenden.]

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, conhecimento nunca é demais. [Ja, Wissen kann man nie genug haben]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Sim, passei a ver o tema com uma profundidade um poquinho maior, ver a dimensão humana da emigração e da imigração. [Ja, ich habe begonnen, das Thema etwas

tiefer zu sehen, die menschliche Dimension von Auswanderung und Einwanderung zu sehen.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangetote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, é preciso conhecer bem a língua. [Ja, man muss die Sprache gut beherrschen.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim, passei a perceber sua dimensão humana. [Ja, ich habe begonnen ihre menschliche Dimension wahrzunehmen.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Autores de língua alemã (de qualquer época) e o estudo de libretos de língua alemã: de Wagner, Richard Strauss, Henze, Händel, Mozart. [Deutschsprachige Autoren (jeder Epoche) und das Studium deutschsprachiger Libretti: von Wagner, Richard Strauss, Henze, Händel, Mozart.]

Person 5

Alter: 32 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Comecei a estudar alemão na universidade, quando cursava o bacharelado em Estudos Literários na UniX. No começo, o alemão era apenas uma ferramenta de leitura, mas, depois que morei pela primeira vez na Alemanha, a língua se tornou central na minha vida. Hoje sou professora de alemão e ingressei no curso de Letras. [Ich begann Deutsch zu lernen, als ich den Bachelor in Literaturstudien an der UniX belegte. Zu Beginn war das Deutsche nur ein Lesewerkzeug (für mich), aber nachdem ich zum ersten mal in Deutschland gewohnt hatte, wurde die Sprache zentral in meinem Leben. Heute bin ich Deutschlehrerin und habe mich in Letras eingeschrieben.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Acho que a literatura teuto-brasileira é uma disciplina interessante, pois faz uma ponte entre ambos as culturas e pode ser oferecida como parte da formação no curso de Letras Alemão. [Deutsch-brasilianische Literatur halte ich für ein interessantes Fach, da sie eine Brücke zwischen beiden Kulturen schlägt und im Rahmen der Ausbildung in Letras Deutsch/der Germanistik angeboten werden kann.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Eu não tinha contato com esse tipo de obras e me parece bastante interessante, tudo foi absolutamente novo. [Ich hatte keinen Kontakt mit dieser Art von Arbeit und es scheint mir ziemlich interessant zu sein, alles war absolut neu.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: O poema „Deutschbrasilianisch“ me tocou, pois me lembrava a conversas que tinha com amigos brasileiros na Alemanha, nas quais misturávamos as duas línguas. [Das Gedicht „Deutschbrasilianisch“ hat mich berührt, da es mich an Gespräche mit brasilianischen Freunden in Deutschland erinnerte, in denen wir beide Sprachen vermischten.]

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Sim, achei o curso mais interessante do que esperava. [Ja, der Kurs war interessanter als ich erwartet hatte.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, acho o tópico bastante relevante, principalmente porque vivo em um país de muitos imigrações recentes. [Ja, ich finde das Thema recht relevant, vor allem, weil ich in einem Land lebe, in dem es viele rezente Einwanderungen/Einwanderungsbewegungen gibt.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Sim, meus avós vieram da Espanha e minha família mantém algumas tradições. Ainda tenho muitos parentes lá e a língua espanhola é muito importante para minha identidade. [Ja, meine Großeltern kamen aus Spanien und meine Familie hält an einigen Traditionen fest. Ich habe dort noch viele Verwandte und die spanische Sprache ist sehr wichtig für meine Identität.]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Sim, antes do curso, eu tinha mais contato com brasileiros que foram para a Alemanha, mas poucos referências do caminho oposto. [Ja, ich hatte vor dem Kurs mehr Kontakt zu Brasilianern, die nach Deutschland gegangen sind, aber wenige Referenzen aus der Gegenrichtung.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, acho muito útil. A parte mais difícil do aprendizado da língua é a comunicação oral. Seria interessante praticar a língua em uma disciplina comum. [Ja, ich finde es sehr nützlich. Der schwierigste Teil des Sprachenlernens ist die mündliche Kommunikation. Es wäre interessant, die Sprache in einem gemeinsamen Fach zu üben.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Não sei. Acho que já cresci com essa ideia de misturas culturais em minha família. [Ich weiß nicht. Ich glaube, ich bin schon mit dieser Vorstellung von kulturellen Mischungen in meiner Familie aufgewachsen.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Quando eu era criança, meu pai morou na Alemanha, mas meu primeiro contato mais próximo com Alemães foi na Argentina, quando eu tinha cerca de 20 anos. Mais tarde, tive a oportunidade de estudar alemão na universidade, o que me abriu muitas portas e despertou meu interesse pela língua. [Als ich ein Kind war, lebte mein Vater in Deutschland, aber meinen ersten näheren Kontakt mit Deutschen hatte ich in Argentinien, als ich etwa 20 Jahre alt war. Später hatte ich die Möglichkeit, Deutsch an der Universität zu studieren, was mir viele Türen öffnete und mein Interesse an der Sprache weckte.]

Person 6

Alter: 22 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Alemão é minha terceira língua estrangeira, primeiro aprendi inglês, depois espanhol, mas quando tive meu primeiro contato com o alemão, descobri que queira estudá-lo mais a fundo na universidade. [Deutsch ist meine dritte Fremdsprache, zuerst habe ich Englisch gelernt, dann Spanisch, aber als ich den ersten Kontakt mit Deutsch hatte, habe ich festgestellt, dass ich es an der Uni vertieft lernen möchte.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Acredito que sim, pois é a conexão histórica entre as duas culturas Brasil-Alemanha. É importante saber quais relações existem entre as duas línguas. [Ich glaube schon, weil es die historische Verbindung zwischen den beiden Kulturen ist. Es ist wichtig zu wissen, welche Beziehungen zwischen den beiden Sprachen bestehen.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Desconhecia os poemas e contos teuto-brasileiros e foi incrível saber como se sentiam aqueles que se viam em contato com modos de vida tão diferentes. [Ich kannte deutsch-brasilianische Gedichte und Kurzgeschichten nicht und es war un-glaublich zu erfahren, wie sich diejenigen fühlten, die mit so abweichenden Lebensweisen in Berührung kamen.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Sendo do Nordeste do Brasil presenciei misturas interculturais, onde a cultura de tribos indígenas é muito forte e também de descendentes ára-bes. O sentimento de ser estrangeiro ou não pertencimento me lembrou muito a minha cidade-natal. [Da ich aus dem Nordosten Brasiliens komme, habe ich interkulturelle Mischungen erlebt, wo die Kultur der indigenen Stämme und auch der Nachkommen mit arabischen Hintergrund sehr stark ausgeprägt ist. Das Gefühl, ein Fremder zu sein oder nicht dazuzugehören, erinnerte mich sehr an meine Heimatstadt.]

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Os conteúdos superaram minhas expectativas, já que utilizamos contos e poemas variados, mostrando diversas perspectivas da historia. [Der Inhalt hat meine Erwart-

tungen übertroffen, da wir verschiedene Geschichten und Gedichte verwendet haben, die unterschiedliche Perspektiven der Geschichte zeigen.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, visto que vivemos em um mundo globalizado e nossa história (brasileira) é toda baseada em influências externas. [Ja, da wir in einer globalisierten Welt leben und unsere (brasilianische) Geschichte auf äußeren Einflüssen basiert.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Não posso dizer que mudou, mas com certeza estive um aprofundamento de conteúdo significativo. [Ich kann nicht sagen, dass es sich geändert hat, aber ich habe mich sicherlich mit bedeutenden Inhalten befasst.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Acredito que sim, pois dessa forma treinamos um vocabulário específico da nossa área. Trabalhamos com livros didáticos que nos leva a debater assuntos, os quais – muitas vezes – não interessam. Discutir e aprender literatura ou linguística em alemão me parece muito mais vantajoso. [Ich glaube schon, denn so trainieren wir einen bereichsspezifischen Wortschatz. Wir arbeiten mit Lehrbüchern, die uns zu Diskussionsthemen führen, die uns – oft – nicht interessieren. Das Diskutieren und Lernen von Literatur oder Linguistik auf Deutsch erscheint mir deutlich vorteilhafter.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim, pois tive contato aprofundado com um lado da nossa própria história não é muito debatido. [Ja, denn ich hatte intensiven Kontakt mit einer wenig diskutierten Seite unserer eigenen Geschichte.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Meu primeiro contato com a língua foi com bandas alemãs, principalmente o Rammstein, que debate a historia alemã, se baseia em Märchen e problematiza a influência dos EUA em sua cultura. Na faculdade tive oportunidade de ter contato com falantes da língua alemã, que deram seu parecer de sua própria perspectiva do que e a cultura diversa alemã, tive contato também com livros e filmes. [Mein erster Kontakt mit der Sprache war mit deutschen Bands, hauptsächlich Rammstein, [deren Lieder] die deutsche Geschichte thematisieren, auf Märchen basieren und den Einfluss der USA auf ihre Kultur problematisieren. Im Studium hatte ich die Möglichkeit, Kontakt zu Sprecher*innen der deutschen Sprache zu haben, die ihre Meinung aus ihrer eigenen Perspektive zur vielfältigen deutschen Kultur äußerten, ich hatte auch Kontakt mit Büchern und Filmen.]

Person 7

Alter: 27 Geschlecht: keine Angabe Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Ich interessiere mich für die Sprache und für die Literatur und die Kultur

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Ja.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: Ich haben einen Kurs der Deutschen Literatur mit dem Lehrer Oliver Völkel gemacht. Dort habe ich über die deutsch-brasilianische Literatur gehört.

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ich glaub, dass die deutsch-brasilianische Literatur muss Teil des Deutschstudiums sein, weil ist ein Teil der Kultur in Brasilien. Das ist wichtig für die Brasilianer.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Ich habe so viel gelernt. Es gibt Aspekte der Geschichte von Deutschland und von Brasilien, die sehr interessant sind, z. B. deutschbrasilianische Autoren und die Beziehung zwischen die deutsche Einwanderung und andere Einwanderung.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Ich kann mir nicht vorstellen.

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja, die Materialien sind toll und ich habe viele Dinge gelernt.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Ja. Das ist ein wichtiger Teil der Geschichte und Kultur.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Meine Familie kommt aus Deutschland. Ich bin adoptiert, aber es gibt fast keine Unterschied zwischen meine Familie und die brasilianische Familie.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Ja, ich kann einen anderen Teil der Einwanderung sehen. Wie kann es für einen Einwanderer sein.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Alles war in Ordnung.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Es kommt darauf an. Es Personen, die das nicht verstehen könnten und würde schlecht sein, aber wenn das Niveau gut ist, kann das ein guter Punkt für die Ausbildung [sein].

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Vielleicht. Ich muss noch darüber denken.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Die Medien beeinflusst die meisten Brasilianer, obwohl ich eine Familie [habe], die aus Deutschland kommt, ist die Medien wie Internet, und Fernsehen meine größte Quelle.

Person 8

Alter: 23 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Porque já tinha tido um contato anteriormente à faculdade com a língua (via uma amiga alemã da minha mãe), que me despertou grande interesse pela continuação do estudo da língua. [Da ich bereits vor dem Studium Kontakt zur Sprache hatte (über eine deutsche Freundin meiner Mutter), was bei mir großes Interesse geweckt hat, die Sprache zu weiter zu lernen.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Sim. Acho que a integração da literatura teuto-brasileira só tem a acrescentar na formação, uma vez que enriquece as nossas perspectivas históricas e estéticas da língua e da literatura. [Ja. Ich denke, dass die Integration der deutsch-brasilianischen Literatur nur zur Ausbildung beitragen kann, da sie unsere historischen und ästhetischen Perspektiven auf Sprache und Literatur bereichert.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Sim, a literatura produzida fora do „eixo sul“ do país, por exemplo; a literatura propriamente „mista“ também foi uma novidade muito interessante. [Ja, die Literatur, die außerhalb des Süden des Landes entstanden ist zum Beispiel; die wirklich „gemischte“ Literatur war ebenfalls eine interessante Neuigkeit für mich.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Partindo do pressuposto que todo conhecimento provoca um efeito pessoal, com certeza. [Davon ausgehend, dass jedes Wissen einen persönlichn Effekt verursacht: mit Sicherheit!]

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Sim, visto que tinha como objetivo estreitar meu contato com esse tipo de literatura, tendo em vista também as perspectivas históricas em que ela se insere. [Ja, da ich darauf abzielte, meinen Kontakt zu dieser Art von Literatur zu stärken, auch unter Berücksichtigung der historischen Perspektiven, in die sie eingebettet ist.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim. No Brasil, em especial, acho um tópico muito importante dada a grande falta de informação sobre o assunto, tal como ajuda a compreender determinadas decisões políticas tomadas à época em relação à questão racial da abolição da escravidão. [Ja. Gerade in Brasilien halte ich es für ein sehr wichtiges Thema angesichts des großen Mangels an

Informationen zu diesem Thema, da es hilft, bestimmte politische Entscheidungen zu verstehen, die damals in Bezug auf die „Rassenfrage“ der Abschaffung der Sklaverei getroffen wurden.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Somente portugueses, mas não houve nenhuma grande relevância. [Nur Portugiesen, aber es hatte keine große Bedeutung.]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Sim, especialmente sobre a perspectiva dos próprios imigrantes sobre os alemães e a própria Alemanha. [Ja, vor allem zur Perspektive der Einwanderer selbst, auf die Deutschen und Deutschland selbst.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, acredito que so tende a enriquecer, mas acredito que ainda seja difícil dada a complexidade linguística envolvida e a nível da língua oferecido aos alunos no cursos de graduação. [Ja, ich glaube, es ist eher bereichernd, aber ich glaube, es ist noch schwierig angesichts der damit verbundenen sprachlichen Komplexität und des Sprachniveaus, das Studierenden im Studium angeboten wird.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim, em especial sobre a questão do olhar do imigrante sobre ele mesmo e sua relação com sua cultura „de origem“. [Ja, gerade bei der Frage nach dem Selbstbild des Einwanderers und seinem Verhältnis zu seiner „Ursprungs“-Kultur.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: O meu primeiro grande referencial foi essa amiga alemã da minha mãe, que desde sempre quebrou estereótipos sobre „frieza“, „grosseria“ dos alemães, foi quem me fez perceber maiores nuances da cultura, através de músicas, filmes, desenhos e posteriormente com a própria língua. A partir daí me foi proporcionado outros encontros com alemães (ou não alemães) que me fizeram aprofundar ainda mais minha noção das culturas germânicas. Oliver também foi (e é) uma referência importantíssima, que me ajudou no processo de visita à Alemanha e aproximação ainda maior com a cultura e com a língua. [Meine erste große Referenz war diese deutsche Freundin meiner Mutter, die immer mit Klischees wie „Kälte“, „Grobheit“ der Deutschen brach, sie war diejenige, die mich größere Nuancen der Kultur wahrnehmen ließ, durch Lieder, Filme, Zeichnungen und später mit der Sprache selbst. Von da an boten sich mir weitere Begegnungen mit Deutschen (oder Nichtdeutschen), die mich dazu brachten, meine Vorstellung von germanischen Kulturen noch mehr zu vertiefen. Oliver war (und ist immer noch) eine sehr wichtige Referenz, die mir dabei geholfen hat, Deutschland zu besuchen und der Kultur und Sprache noch näher zu kommen.]

Person 9

Alter: 23 Geschlecht: m Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Weil ich schon immer Interesse an der deutschen Sprache hatte und meine Kenntnisse auf diese Sprache vertiefen wollte.

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Ja.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: An der Universität als ich das Fach „Deutsche Literatur IV“ besuchte, hatte ich Unterricht mit diesem Thema (mit Dr. Huber und Völkel) und als ich 2015 an einer deutschen Universität studierte, hielt ich ein Referat zu diesem Thema (zur Lyrik).

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ja, ich glaube es ist eine interessante Weise, wie man die deutsche Sprache zur Geschichte Brasiliens und zu unserem Kontext praktisch einsetzen kann. Damit wird Deutsch eine nicht so weit entfernte Sprache.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Das Gedicht, das Deutsch und Portugiesisch mischte (João Johann [Deutschbrasilianisch von Knoll, O. V.]) und auch einige Wörter, die entstanden sind, die ich vorher nicht gesehen hatte. Wie Laranjen z. B.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Obwohl ich keine persönliche Verbindung dazu habe, finde sehr traurig das Verbot der Sprachen während des 2. Weltkriegs.

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja, ich hatte keine Kenntnisse zur deutsch-brasilianischen Prosa und das war eine gute Überraschung.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Ja, wenn es um Kultur geht, sagt man dass Brasilien ein kulturreiches Land ist, aber viele Minderheitensprachen und -kulturen werden oft vernachlässigt. Mit dem Thema Ein- und Auswanderung beschäftigt man sich mit Geschichte, Kultur und lernt auch die Rechte der Minderheiten zu schützen.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein. Oder doch, mein Vater kommt aus dem Nordosten Brasiliens und ist nach Rio gekommen um bessere Bedingungen zu finden. Ich persönlich sehe mich nicht als dieser Kultur Angehöriger.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Ich habe meinen Blick auf Migration vertieft und meine Kenntnisse erweitert.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Nicht sinnvoll, sondern notwendig! Meine Meinung nach sollte es zweisprachig gelingen (meistens auf Deutsch und PT als Hilfssprache). Ich glaube, während die Studenten die Literatur, Kultur usw. lernen, erwerben sie auch die Sprache. Ich meine nicht, dass die Lehrkräfte es ignorieren sollten, ob die Studenten verstehen (oder nicht). Aber meiner Meinung nach würde es auch die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse verbessern.

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Nein.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Meistens was meine deutschsprachigen Lehrer(innen) sagten, was in Lehrbücher[n] stand, die Seiten der DW und meine Erlebnisse in Deutschland.

Person 10

Alter: 26 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Ich mag Literatur und die Sprache schien eine Herausforderung

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ich habe in Deutschland ein Seminar in „Migrationsliteratur“ besucht. Es könnte Teil von so einem Seminar sein.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Ich war mir nicht bewusst, dass es diese Literatur überhaupt gibt.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: /

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ich konnte mir wenig unter deutsch-brasilianische Literatur vorstellen und hatte keine Erwartungen.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Ja ich finde es sehr wichtig. Wenn man nicht über nachhaltige Integration in andere Kulturen nachdenkt und redet entstehen Probleme in der Gesellschaft die manchmal nicht zu lösen sind.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Ich habe neues Wissen über Brasilien gewonnen, aber ich würde nicht sagen, dass dies hauptsächlich die Einwanderung/Auswanderung betrifft.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: /

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Meine Sicht hat sich soweit verändert, dass mir die unglaubliche kulturelle Vielfalt, die es in Brasilien gibt, klarer geworden ist.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: /

Person 11

Alter: 32 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Da ich andere Sprachen schon konnte und ich mich auch für die deutsche Kultur interessiere.

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Ja.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: An der Universität.

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ja, es ist wichtig und interessant zu wissen, warum Deutsche nach Brasilien gefahren sind, was haben sie erlebt, wie haben sie sich gefühlt.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Einige Texte, zum Beispiel „O guarda roupa alemão“.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Ver como alguns alemães se sentiam bem e encantados com a natureza me deixou feliz e emocionada. [Zu sehen, wie sich einige Deutsche wohl fühlten und von der Natur begeistert waren, hat mich glücklich und gemacht und berührt.]

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, acho que foi uma época importante e isso ajuda a entender melhor fatos históricos que motivaram a imigração/emigração. [Ja, ich denke, es war eine wichtige Epoche und es hilft, historische Fakten besser zu verstehen, die die Einwanderung/Auswanderung ausgelöst haben.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Sim. Na minha família esse assunto não tinha muita importância. [Ja. In meiner Familie war es kein wichtiges Thema.]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Nein.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Vielleicht wäre es gut einen Computer mit Internet-Verbindung zu haben.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Acho que seria interessante mas não essencial. [Ich denke, es wäre interessant, aber nicht unbedingt erforderlich]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Nein.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Die Bücher und Unterrichte, die ich an der Uni teilgenommen habe.

Person 12

Alter: 23 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: A escolha pela habilitação em alemão veio do grande interesse pela língua, cultura, historia, literatura, etc. Além disso, o gosto por ensinar alemão. [Die Wahl für ein Studium in Germanistik kam aus dem großen Interesse an Sprache, Kultur, Geschichte, Literatur etc. Auch der Geschmack am Deutschunterricht. [Die Wahl für ein Studium in Germanistik kam aus dem großen Interesse an Sprache, Kultur, Geschichte, Literatur etc. Auch die Lust Deutsch zu unterrichten]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Com certeza deveria fazer parte do currículo de Letras Português/Alemão. Embora a literatura alemã esteja no centro dos estudos literários na universidade, fala-se pouco da literatura e da imigração alemã. Um módulo como esse seria enriquecedor. [Es sollte auf jeden Fall Teil des Lehrplans von Letras Portugiesisch/Deutsch sein. Obwohl die deutsche Literatur im Zentrum der Literaturwissenschaft an der Universität steht, wird

wenig über deutsche Literatur und Einwanderung gesprochen. Ein solches Modul wäre eine Bereicherung.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: O que mais me surpreendeu foi a a quantidade de produções literárias na época. [Was mich am meisten überrascht hat, war die Menge der literarischen Produktionen damals.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: O conteúdo da imigração e os sentimentos do povo com relação a terra nova (Brasil) provocou um grande efeito. A mistura das línguas e da identidade. [Der Thema der Einwanderung und die Gefühle der Menschen gegenüber dem neuen Land (Brasilien) hatten eine große Wirkung. Die Mischung aus Sprachen und Identität.]

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Na verdade, superavam as minhas expectativas. O conteúdo e as discussões foram muito interessantes e levantaram meu interesse. O que me impressionou foi o fato de eu saber pouco sobre algo que aconteceu no meu país. [Tatsächlich haben sie meine Erwartungen übertroffen. Die Inhalte und Diskussionen waren sehr interessant und haben mein Interesse geweckt. Was mich beeindruckte, war die Tatsache, dass ich wenig über etwas wusste, was in meinem Land geschah.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Eu acho muito importante, pois precisamos tomar conhecimento do encontro de culturas. Seja ela em qualquer século. Talvez esse fato (imigração alemã no Brasil) aproxime o aprendiz de alemão da língua, visto que há uma ligação de itendidade. [Ich denke, das ist sehr wichtig, weil wir uns der Begegnung der Kulturen bewusst sein sollten. Egal in welchem Jahrhundert. Vielleicht bringt diese Tatsache (die deutsche Einwanderung in Brasilien) dem Deutschlernenden die Sprache näher, da es einen Zusammenhang mit Identität gibt.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Sim, tenho. Tanto Suiça como alemã. Eles vieram por volta de 1819 para Nova Friburgo e lá viveram. Não teve contato com a família, mas há membros da nova geração até hoje. Só meus avós puderam conviver com os parentes alemães. [Ja, habe ich. Sowohl Schweizer als auch Deutsche. Sie kamen um 1819 nach Nova Friburgo und lebten dort. Zu der Familie hatte ich keinen Kontakt, aber es gibt bis heute Mitglieder der neuen Generation. Nur meine Großeltern haben noch mit deutschen Verwandten zusammengelebt.]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Na verdade não. Só pude tomar uma outra perspectiva e entender melhor como os imigrantes se sentiram ao chegar e viver aqui. [Nicht wirklich. Ich konnte nur eine andere Perspektive einnehmen und besser verstehen, wie sich Einwanderer fühlten, als sie hier ankamen und lebten.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, assim podemos mergulhar na cultura alemã. Língua = cultura. [Ja, damit wir in die deutsche Kultur eintauchen können. Sprache = Kultur.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Eu entendi que a nossa cultura é mais rica do que parece. A diversidade cultural é muito grande e é interessante ver como o Brasil e a Alemanha estão ligadas. As poesias apresentadas no módulo me fizeram interpretar de forma diferente a imigração e a entender como nós estamos conectados e como o Brasil foi importante junto aos imigrantes alemães para a construção de uma nova cultura. [Ich verstand, dass unsere Kultur reicher ist, als sie aussieht. Die kulturelle Vielfalt ist sehr groß und es ist interessant zu sehen, wie Brasilien und Deutschland miteinander verbunden sind. Die im Modul vorgestellten Gedichte ließen mich Einwanderung anders interpretieren und verstehen, wie wir miteinander verbunden sind und wie wichtig Brasilien mit deutschen Einwanderern für den Aufbau einer neuen Kultur war.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: /

Person 13

Alter: 27 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Eu comecei a aprender alemão online, pela Deutsche Welle e gostei do idioma. Decidi, então, me especializar na area e cursar Germanística na faculdade. [Ich habe angefangen, Deutsch online zu lernen, durch die Deutsche Welle, und ich mochte die Sprache. Also beschloss ich, mich auf den Bereich zu spezialisieren und Germanistik an der Universität zu studieren.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Ja.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: Sim, já havia lido alguns poemas e textos em prosa a autores como Stefan Zweig e Paula Ludwig. [Ja, ich hatte schon einige Gedichte und Prosatexte von Autoren wie Stefan Zweig und Paula Ludwig gelesen.]

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Acho que seria importante, por composta uma área e um momento histórico importante do Brasil. São testemunhos de uma experiência que não ficou no passado, uma vez que movimentos migratórios ainda fazem parte da nossa história atual. [Ich denke, es wäre wichtig, da es ein Gebiet und einen wichtigen historischen Moment in Brasilien umfasst. Es sind Zeugnisse einer Erfahrung, die nicht der Vergangenheit angehört, denn Einwanderungsbewegungen sind immer noch Teil unserer aktuellen Geschichte.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Sim, não conhecia qualquer dos poemas estudados e os achei interessantes. [Ja, ich kannte keines der behandelten Gedichte und fand sie interessant.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: O conto „Vor fünfzig Jahren“ de Therese Stutzer particularmente pelo enfrentamento da dor pala protagonista, completamente isolada do mundo tanto na Alemanha como no Brasil, mas pior ainda no Brasil: ambiente ao qual ela não „domina“ e não conhece. É um processo de aprender a viver e a sobreviver apesar de tudo. [Die Kurzgeschichte „Vor fünfzig Jahren“ von Therese Stutzer besonders wegen der Konfrontation mit dem Schmerz der Protagonistin, die sowohl in Deutschland als auch in Brasilien völlig von der Welt isoliert ist – aber noch schlimmer in Brasilien: ein Umfeld, das sie nicht „beherrscht“ und nicht kennt. Es ist ein Lernprozess, trotz allem zu leben und zu überleben.]

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Sim, gostei muito da alternância entre prosa e poesia. É muito mais complexo transitar entre os gêneros e é importante conhecer a literatura teuto-brasileira em varios gêneros. [a, der Wechsel zwischen Prosa und Poesie hat mir sehr gut gefallen. Es ist viel komplexer, sich zwischen den Gattungen zu bewegen, und es ist wichtig, deutsch-brasilianische Literatur in verschiedenen Gattungen zu kennen.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Acho fundamental. É uma realidade complexa e muito viva, seja na Europa ou na América Latina. [Ich denke, es ist fundamental. Es ist eine komplexe und sehr lebendige Realität, ob in Europa oder Lateinamerika.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Não tenho parentes imigrantes. [Nein, ich habe keine eingewanderten Verwandten.]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: A percepção de que imigração pode ser um processo muito doloroso e que é, especialmente no Brasil, muito romantizada. [Die Wahrnehmung, dass Einwanderung ein sehr schmerzhafter Prozess sein kann, der, insbesondere in Brasilien, sehr romantisiert wird.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Acho os recursos adequados. [Ich halte die Mittel für angemessen.]

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, são importantes, mas isso já é feito em nosso curso de Germanística. Acredito que alternar parte em alemão, parte em português seria melhor. [Ja, sie sind wichtig, aber das wird in unserem Germanistikurs schon gemacht. Ich glaube, dass es besser wäre, abwechselnd teils auf Deutsch, teils auf Portugiesisch.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim, acho que pude olhar para o conteúdo alemão e para a literatura a parte de outra perspectiva. Em alguns casos, como no poema „Deutschland – Brasilien“ (Bezner, 1940) uma literatura que tenta unir não somente duas nacionalidades mas a próprio identidade do sujeito, bem como infância – vida adulta. [Ja, ich glaube, ich konnte die deutschen

Inhalte und die Literatur aus einer anderen Perspektive betrachten. In einigen Fällen, wie in dem Gedicht „Deutschland – Brasilien“ (Bezner, 1940), eine Literatur, die versucht, nicht nur zwei Nationalitäten, sondern auch die eigene Identität sowie das Kindheits- und Erwachsenen-Leben zu vereinen.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Acredito que a maior fonte de cultura alemã par mim tenha sido a literatura canônica alemã, os clássicos (Goethe, Schiller, Sebald) e a música, especialmente através de músicas folclóricas. Tive a oportunidade de viver seis meses na Áustria e isso me auxiliou muito na absorção de uma cultura alemã/austríaca. [Ich glaube, dass die größte Quelle der deutschen Kultur für mich die kanonische deutsche Literatur, die Klassiker (Goethe, Schiller, Sebald) und die Musik, insbesondere Volkslieder, waren. Ich hatte die Möglichkeit, sechs Monate in Österreich zu leben, und das hat mir sehr dabei geholfen, eine deutsch-österreichische Kultur aufzunehmen.]

Person 14

Alter: 25 Geschlecht: m Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Tive a oportunidade de viajar pela Europa e gostei muito de Berlim e Munique. Foi por isso que comecei a estudar alemão. [Ich hatte die Gelegenheit, durch Europa zu reisen, und mir haben Berlin und München sehr gefallen. Deshalb habe ich angefangen, Deutsch zu lernen.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Absolutamente! Acho estranho não saber nada sobre isso, é uma conexão entre a língua alemã e o Brasil e, portanto, deveria fazer parte do curso. [Unbedingt! Ich finde es seltsam, nichts darüber zu wissen, es ist eine Verbindung zwischen der deutschen Sprache und Brasilien und sollte daher Teil des Studiums sein.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Muito do conteúdo. Achei interessantes as razões da imigração alemã, porque até agora simplesmente pensava que todas vinham por causa da pobreza. Mas também a história da Oktoberfest em Blumenau, conhecia a festa, mas achei muito interessante que de alguma forma algo muito especial foi criado ali. [Ein Großteil des Inhalts. Ich fand die Gründe für die deutsche Einwanderung interessant, weil ich bisher einfach dachte, dass sie alle aus Armut kamen. Aber auch die Geschichte des Oktoberfestes in Blumenau, ich kannte das Fest, fand aber sehr interessant, dass dort irgendwie etwas ganz besonderes entstanden ist.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Fiquei muito feliz com as palavras e frases em „deuschogüês“, isso foi ótimo. [Die Wörter und Sätze in „Porteutsch“ haben mich sehr gefreut. Das war toll.]

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Quase não tinha expectativas porque eu não sabia nada sobre o assunto. Nesse sentido, minhas expectativas foram claramente superadas, obtive muitas perspecti-

vas diferentes sobre o assunto e gostaria de saber mais sobre ele. [Ich hatte fast keine Erwartungen, weil ich nichts darüber wusste. Insofern wurden meine Erwartungen deutlich übertroffen, ich habe viele verschiedene Perspektiven auf das Thema bekommen und würde gerne mehr darüber erfahren.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, esse é um tema que desempenha um papel de várias maneiras, no Brasil e na Europa. Também acho interessante refletir sobre o fato de que as pessoas tiveram que se despedir de suas famílias para sempre e que ainda pode ser o caso de alguns imigrantes hoje, mas se eu for para a Alemanha sempre posso voltar. [Ja, das ist ein Thema, das in Brasilien und Europa in vielerlei Hinsicht eine Rolle spielt. Ich finde es auch interessant darüber nachzudenken, dass Menschen sich für immer von ihren Familien verabschieden mussten und das mag für manche Einwanderer heute noch so sein, aber wenn ich nach Deutschland gehe, kann ich immer wieder zurückkommen.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Tenho bisavós da Polônia, mas eles não estavam mais vivos quando nasci. Não tem nenhuma relevância particular para mim. [Ich habe Urgroßeltern aus Polen, die aber bei meiner Geburt nicht mehr lebten. Es hat keine besondere Bedeutung für mich.]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Talvez não fundamentalmente, mas minha visão foi enriquecida por aspectos individuais. [Vielleicht nicht grundlegend, aber meine Sicht wurde um individuelle Aspekte bereichert.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Isso seria muito bom como preparação para um mestrado na Alemanha, por exemplo. [Das wäre sehr gut, zum Beispiel als Vorbereitung für einen Master in Deutschland.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim, acho que muitos dos textos perguntam o que é cultura de fato e como ela se manifesta, talvez principalmente os textos bilingües. Isso não é totalmente novo para mim, mas me fez pensar novamente. [Ja, ich denke viele der Texte stellen die Frage, was Kultur überhaupt ist, wie sie sich zeigt, vielleicht insbesondere die zweisprachigen Texte. Das war nicht komplett neu für mich, aber hat mich zum Nachdenken angeregt].

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: No início minhas viagens à Alemanha e Áustria, mas também alguns professores. Hoje talvez também a televisão alemã. [Zu Beginn meine Reisen nach Deutschland und Österreich, aber auch einige Lehrer. Heute vielleicht auch das deutsche Fernsehen.]

Person 15

Alter: 24 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Na verdade foi uma coincidência mas estou muito feliz com isso. [Eigentlich war es Zufall, aber ich bin sehr glücklich damit]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Acho que sim, acho interessante que muitos dos tópicos sobre os quais a gente falou sejam ainda relevantes hoje. E o tema mostra conexões entre nossos países e ao mesmo tempo dentro do Brasil. [Ich denke schon, ich finde es interessant, dass viele der Themen, über die wir gesprochen haben, auch heute noch aktuell sind. Und das Thema zeigt Verbindungen zwischen unseren Ländern und gleichzeitig innerhalb Brasiliens.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Achei que a gente ia discutir Stefan Zweig, não sabia que existia literatura teuto-brasileira desse tipo, só conhecia a literatura do exílio. [Ich dachte, wir behandeln Stefan Zweig, ich wusste nicht, dass es deutsch-brasilianische Literatur dieser Art gibt, ich kannte nur die Literatur des Exils.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: As narrativas de Therese Stutzer, especialmente aquela sobre a Elise. Isso foi muito impressionante para mim. [Therese Stutzers Erzählungen, besonders die über Elise. Das hat mich sehr beeindruckt.]

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja!

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: O tema é muito atual e a gente tem que lidar com isso, a perspectiva histórica pode ajudar a entender, eu acho. [Das Thema ist sehr aktuell und wir müssen uns damit auseinandersetzen, die historische Perspektive kann helfen zu verstehen, denke ich.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Acho o módulo tornou-me mais consciente da componente pessoal do tópico, ou seja, minha visão passou da imigração para o imigrante. [Ich glaube das Modul hat mir die persönliche Komponente des Themas bewusster gemacht, dh meine Sicht hat sich von der Einwanderung zum Einwanderer verschoben.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, acho seria interessante. [Ja, ich denke, das könnte interessant sein.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Acho que não, mas a diversidade cultural é mais clara para mim. [Ich denke nicht, aber die kulturelle Vielfalt ist klarer für mich].

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Acho que principalmente meus professores e amigos alemães. [Ich glaube vor allem meine Lehrer und deutsche Freunde.]

Person 16

Alter: 31 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Estudei filosofia e fiz um curso instrumental de alemão, gostei do idioma e por isso estou fazendo Letras agora. [Ich studierte Philosophie und belegte einen Lesekurs für Deutsch. Ich mochte die Sprache und deshalb studiere ich nun Letras.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Sim, depois de ver que há tantos textos interessantes, acho estranho que nunca tenhamos aprendido nada sobre isso, porque isso faz parte da nossa história compartilhada com a Alemanha. [Ja, nachdem ich gesehen habe, dass es so viele interessante Texte gibt, finde ich es seltsam, dass wir nie etwas darüber erfahren haben, weil dies Teil unserer gemeinsamen Geschichte mit Deutschland ist.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Quase tudo era novo, mas fiquei particularmente surpreso com a história do alemão negro, porque sempre pensamos em brancos quando pensamos em alemães. [Fast alles war neu, aber ich war besonders überrascht über die Geschichte von dem Schwarzen Deutschen, weil wir bei Deutschen immer an Weiße denken.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Sim, foi essa história do alemão negro. Porque ele não podia pertencer nem aos alemães nem aos brasileiros. [Ja, eben diese Geschichte des Schwarzen Deutschen, da er weder zu Deutschen noch zu den Brasilianern dazugehören konnte.]

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, porque essa ainda é a nossa realidade. [Ja, weil das immer noch unsere Wirklichkeit ist.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Talvez não em relação à imigração em geral, mas eu tenho uma visão diferente da imigração alemã, sempre pensei em fazendeiros do sul, mas isso é muito mais diversificado. [Vielleicht nicht in Bezug auf Einwanderung im Allgemeinen, aber ich habe eine andere Sicht auf die deutsche Einwanderung. Ich habe immer an Bauern im Süden gedacht, aber das ist viel diverser.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Acho que pode ser interessante. [Ich denke, das könnte interessant sein.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Acho que os teuto-brasileiros mostram que a cultura pode mudar, isso é muito interessante. [Ich denke, die Deutschbrasilianer sind ein gutes Beispiel dafür, dass Kultur sich verändern kann. Das finde ich sehr interessant.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Meus professores de alemão. [Meine Deutschlehrer.]

Person 17

Alter: 27 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch/Deutsch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Weil ich sehr (sehr) gerne als Deutschlehrerin arbeite und ich will mich mit Deutschen Themen beschäftigen. Wenn ich Deutsch spreche oder lehre fühle ich mich zu Hause und deswegen will ich auch sehr gut drauf sein.

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ja, auf jeden Fall. Das gehört zu unserer Kultur und zu unserer Geschichte. Wer sich für die Deutsche Sprache in Brasilien interessiert, muss auch die Verbindungen der beide Kulturen kennenlernen. Ausserdem sind die Texte sehr interessant.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Ja. Wie die deutsche Einwanderer hier gelebt haben, was waren ihre Sorgen. Es war ziemlich überraschend. Und auch dass es so viele Texte zum Thema gibt.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Ja. Besonders die Gedichte. Ein Gedicht hat praktisch meine eigene Gefühle ausgedrückt, denn ich habe selber diese „Zwischenkulturheit“ überlebt. Es ist auch mal schwierig für die Identität in zwei Kulturen aufzuwachsen.

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja, es war sehr schön.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Ja. In Brasilien vergiss[t] man oft die und schnell die eigene Geschichte und dadurch (finde ich) verliert man auch die Einheit als Land und Volk. Mehr uns auf unsere Geschichte kümmern hilft Brasilien besser zu verstehen.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Ja. Eine sehr große Bedeutung in meinem Fall. Meine Mutter und meine Oma haben immer nur Deutsch gesprochen und so habe ich ganz leicht die Sprache gelernt. Sie haben auch als Deutschlehrerinnen gearbeitet und meine Entscheidung gehört auch dazu [die Entscheidung Dt-L. zu werden wurde davon beeinflusst]

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Ja. Besonders die Literaturtexte helfen es zu verstehen wie das damals war. Man kann den inneren Blick der Situation sehen. Viel war neu.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Muitas vezes as palavras traduzidas dos textos (no canto inferior do texto) eram palavras conhecidas. Mas para as palavras desconhecidas não foram feitas traduções. Podíamos ter usado também o bom e velho dicionário bilingue. [Oft waren die aus den Texten übersetzten Wörter (am Ende des Textes) bekannte Wörter. Aber für die unbekanntes Wörter wurden keine Übersetzungen angefertigt. Wir hätten auch das gute alte zweisprachige Wörterbuch verwenden können.]

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Ja! Wenn man mit der Deutschen Sprache arbeiten will, soll diese von Anfang an dabei sein. Deutsche Literatur ist nicht das selbe in andere[n] Sprachen. Bei der Übersetzung verliert man immer eine Kleinigkeit dazu.

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Ja. Eine Kultur ist nie nur eine Kultur. Alles hat verschiedene Einflüsse, die oft nicht bekannt sind. Die verschiedene Kulturen können sich irgendwie verschmelzen oder zusammenstellen und das fand ich besonders interessant.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Ganz klar meine Mutter und meine Oma.

Person 18

Alter: 39 Geschlecht: m Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Eu sempre me interessei por línguas estrangeiras. Na escola aprendi inglês e espanhol. Ao ingressar na universidade achei que seria o momento de aprender uma nova língua e escolhi o alemão, pois a história do país me conquistava. [Ich habe mich schon

immer für Fremdsprachen interessiert. In der Schule habe ich Englisch und Spanisch gelernt. Als ich an die Universität kam, dachte ich, es wäre an der Zeit, eine neue Sprache zu lernen und ich entschied mich für Deutsch, weil mich die Geschichte des Landes interessierte.]

FRAGE 2: Konnten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Ja.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: Na escola, no ensino médio aprendi um pouco sobre a literatura teuto-brasileira. [In der Schule, in der Sekundarstufe lernte ich ein wenig über die deutsch-brasilianische Literatur.]

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Com certeza. As tradicionais aulas de literatura alemã na faculdade de Letras poderiam contemplar também a literatura teuto-brasileira, uma vez que obras escritas por descendentes de alemão ou que representam os pensamentos/sentimentos destes, deviam ser entendidas também como representativas da cultura alemã. [Mit Sicherheit. Der traditionelle deutsche Literaturunterricht an der Philologischen Fakultät könnte auch deutsch-brasilianische Literatur beinhalten, da Werke, die von deutschen Nachkommen geschrieben wurden oder deren Gedanken/Gefühle repräsentieren, auch als Repräsentanten der deutschen Kultur verstanden werden sollten.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Nein.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Nein.

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim. Nesta forma consegue-se entender o motivo de hábitos de um determinado grupo. Pessoas vindos de outros países carregam consigo especificidades culturais que influenciam o local onde vivem. Além disso, elas são uma extensão do país onde vieram e com isso, ao contribuírem culturalmente no país onde vivem, espõem também a cultura do seu país de origem. [Ja. Auf diese Weise ist es möglich, den Grund für die Gewohnheiten einer bestimmten Gruppe zu verstehen. Menschen, die aus anderen Ländern kommen, tragen kulturelle Besonderheiten, die den Ort, an dem sie leben, beeinflussen. Darüber hinaus sind sie eine Verlängerung des Landes, aus dem sie kamen, und dadurch, dass sie einen kulturellen Beitrag zu dem Land leisten, in dem sie leben, stellen sie auch die Kultur ihres Herkunftslandes dar.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Nein.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangetote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim. Nesta forma os alunos teriam bastante contato com termos/estruturas específicos ao assunto tratado. Penso que no futuro, como professores de alemão, os estudantes de letras precisarão lecionar literatura/Landeskunde em alemão. [Ja. Auf diese Weise hätten die Studierenden viel Kontakt mit fachspezifischen Begriffen/Strukturen. Ich denke, dass Letras-Studierende als Deutschlehrende in Zukunft Literatur/Landeskunde auf Deutsch unterrichten werden müssen.

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Posso dizer que ela foi bem incrementada. [Ich kann sagen, dass sie gut erweitert wurde.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Na escola, através dos livros de história nos aproximamos da história alemã, e por consequência de sua cultura. Obviamente no final da década 1980 a Alemanha ficou em evidência e muito foi difundido sobre sua cultura. Tal fato me influenciou. Além disso tive um pouco de contato com a literatura teuto-brasileira no ensino médio. [In der Schule, durch Geschichtsbücher, näherten wir uns der deutschen Geschichte und damit auch ihrer Kultur. Offensichtlich war Deutschland Ende der 1980er Jahre sehr präsent und es wurde viel über seine Kultur verbreitet. Diese Tatsache hat mich geprägt. Außerdem hatte ich im Gymnasium ein wenig Kontakt mit deutsch-brasilianischer Literatur.]

Person 19

Alter: 26 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Da ich viel Verwandte in Deutschland habe, wollten meine Eltern, dass ich Deutsch lerne und in Deutschland studiere.

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ja, weil Literatur immer ein wichtiger Teil von einem Germanistik-Studium ist. Für die brasilianischen Studenten ist deutsch-brasilianische Literatur „doppelt“ betroffen. Sie können dadurch mehr über die deutsche Literatur & die Literatur ihrer Muttersprache erfahren.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Alles war mir neu, weil ich keine Ahnung von deutsch-brasilianischer Literatur hatte. Ich wusste sogar nicht, dass es so was gibt.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: /

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Ja. Das Thema Einwanderung/Auswanderung ermöglicht viele Sprechimpulse über Fremdsprachenlernen. Leben in einem anderen Land... Sie sind wichtige Punkte für Fremdsprachenlerner und deswegen ist es sehr lernerorientiert. Das Thema bezieht sich auf die eigenen Erfahrungen der Lerner.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Ja. Ich habe viele Verwandte, die in Deutschland wohnen. Das hatte auch einen großen Einfluss auf meine Entscheidung, Deutsch zu lernen.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Einwanderung und Auswanderung ist immer ein großes Thema. Besonders jetzt wenn das Thema viel in Deutschland diskutiert wird. Man kann sehen, dass es viele Gründe dafür gibt, die eigene Heimat zu verlassen und ein neues Leben in einem anderen Land zu haben.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Ich denke, dass es sinnvoll wäre, [wenn] alles im Deutschstudium auf Deutsch unterricht[et] würde.

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Ja. Es kann in einer Kultur eines Landes viele Sprachen geben und ein Land kann auch viele verschiedene Kulturen haben.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Am meisten habe ich Deutsch durch deutsche Musik gelernt. Und auch durch den Aufenthalt in Deutschland.

Person 20

Alter: 39 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Porque percebi que poderia ampliar meus conhecimentos/universo cultural/ais linguísticos, já que o idioma inglês eu já dominava e não me interessava pelo espanhol. [Weil mir klar wurde, dass ich mein kulturelles/sprachliches Wissen/Universum erweitern konnte, da ich die englische Sprache bereits beherrschte und mich nicht für Spanisch interessierte.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Ja.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: Eu vi um filme sobre a história de uma forte mulher de descendência alemã. A atriz era a Letícia Spiller [Spiller O. V.] (mas infelizmente não me lembro o nome da

personagem). Imagino que deve ter surgido a partir uma literatura teuto-brasileira. [Ich habe einen Film über die Geschichte einer starken Frau deutscher Abstammung gesehen. Die Schauspielerin war Leticia Spiller (aber leider erinnere ich mich nicht mehr an den Namen der Figur). Ich stelle mir vor, dass es aus einer deutsch-brasilianischen Literatur hervorgegangen sein muss. – Gemeint ist der Film „A Paixão de Jacobina“ über Jacobina Mentz Maurer O. V.]

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Sim, pois considero relevante para a formação e compreensão do cenário nacional, assim como a unidade da identidade brasileira tão complexa até hoje, devido a precária formação educacional do brasileiro. [Ja, denn ich halte es für relevant für die Bildung und das Verständnis des nationalen Rahmens sowie der Einheit der bis heute sehr komplexen brasilianischen Identität, aufgrund der prekären Bildung der Brasilianer.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Foi absolutamente novo e surpreendente saber as questões e os motivos (incluindo o anúncio do governo brasileiro) pelos quais fizeram com que os alemães migrassem para o Brasil.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Nein.

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Sim. Fico muito feliz em obter mais conhecimentos históricos sobre a nossa própria história, ainda tão controversa e confusa, por ter sido o Brasil uma colônia de exploração. [Ja. Ich bin sehr froh darüber mehr historische Kenntnisse über unsere eigene Geschichte zu erwerben, die im noch so kontrovers und verwirrend ist, da Brasilien eine Herrschaftskolonie war.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim. Considero fundamental ampliarmos os conhecimentos acerca destas marcas culturais tão expressivas. [Ja. Ich halte es für unerlässlich, das Wissen über diese ausdrucksstarken kulturellen Kennzeichen/Merkmale zu erweitern.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Sim. A questão da supremacia racial, ainda muito delicada faz com que ainda não possamos reconhecer os teuto-brasileiros como parte do ajudou a construir esse país. [Ja. Die immer noch heikle Frage rassistischer Überlegenheit/Vorherrschaft sorgt dafür, dass wir immer noch nicht die Deutsch-Brasilianer als Teil des Volkes anerkennen können, der half dieses Land aufzubauen.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Não. Mas acredito que poderíamos ter mais dados históricos, já que o Brasil é ainda um país que desconhece sua própria historia. [Nein. Aber ich glaube, wir hätten

mehr historische Daten haben können, da Brasilien immer noch ein Land ist, das seine eigene Geschichte nicht kennt.]

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, para que possamos sentir a atmosfera alemã mais próxima e realista. Talvez, a disciplina „cultura alemã“, „Jugendsprache“, „Umgangssprache“ usw. [Ja, damit wir die deutsche Atmosphäre näher und realistischer wahrnehmen können. Vielleicht die Disziplin „cultura alemã“ [Wahlkurs an einigen Unis], „Jugendsprache“, „Umgangssprache“ usw.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim. Pude perceber as dificuldades que os alemães passaram para se atualizar. [Ich konnte die Schwierigkeiten sehen, die die Deutschen durchmachten, um sich anzupassen.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Sou muito grata por ter tido a oportunidade de conhecer, viver e entender melhor a cultura alemã, desde quando fui Aupair-Mädchen em XXXX (XX–XX) logo após o período da faculdade (XX–XX). Consido ter hoje mais noção de sociedade, direitos civis, consciência ambiental, responsabilidade social entre diversos outros aspectos da vida em sociedade. Espero e sonho com um dia poder viver em um Brasil mais parecido e influenciado pelos valores alemães. [Ich bin sehr dankbar, dass ich direkt nach meiner Studienzeit (XX–XX) als Aupair-Mädchen in XXXX (XX–XX) die Möglichkeit hatte, die deutsche Kultur kennenzulernen, zu erleben und besser zu verstehen. Ich habe jetzt ein besseres Verständnis von Gesellschaft, Bürgerrechten, Umweltbewusstsein, sozialer Verantwortung und vielen anderen Aspekten des Lebens in der Gesellschaft. Ich hoffe und träume davon, eines Tages in einem ähnlicheren und von deutschen Werten geprägten Brasilien leben zu können.]

Person 21

Alter: 28 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Eu fiz outra graduação (Biomedicina) e não me via trabalhando com aquilo. Resolvi largar e escolhi Letras-Alemão, porque eu achei interesse [interessante]. E posso dizer que a língua alemã me conquistou. [Ich studierte in einem anderen Bachelorprogramm (Biomedizin) und konnte mir nicht vorstellen, damit zu arbeiten. Ich entschied es zu lassen und wählte Letras mit Deutsch, weil ich es interessant fand. Ich kann sagen, dass die deutsche Sprache mich erobert hat.]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Acho que seria interessante, porém (pelo menos na universidade na qual eu me formei) não é dedicado muito tempo na literatura, principalmente à literatura contemporânea. Acho que, portanto, que seria um pouco inviável. [Ich denke, es wäre interessant,

aber (zumindest an der Universität, an der ich meinen BA-Abschluss gemacht habe) wird der Literatur, insbesondere der zeitgenössischen Literatur, nicht viel Zeit gewidmet. Ich denke daher, dass es ein wenig undurchführbar wäre.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Quase tudo. Eu não sabia que existia esse tipo de literatura. [Praktisch alles, ich wusste nichts von der Existenz dieser Literatur.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: /

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: O conteúdo do módulo foi mais além das minhas expectativas. Tivemos a oportunidade de conhecer diversas obras (e ler um pouco delas) apesar do curto tempo. [Die Modulinhalt haben meine Erwartungen übertroffen. Wir hatten trotz der kurzen Zeit die Gelegenheit, verschiedene Werke kennenzulernen (und etwas von ihnen zu lesen).]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim. Faz parte da história e também da identidade brasileira. [Ja. Es ist Teil der Geschichte und auch der brasilianischen Identität.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Sim. Conheci muitas coisas novas e estou mais interessada nesse tópico. [Ja. Ich habe viel Neues gelernt und interessiere mich mehr für dieses Thema.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittellangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Sim, eu acho muito importante que as aulas de literatura, por exemplo, sejam também ministradas em alemão. É uma oportunidade do aluno entrar em contato com a língua e cultura de uma outra forma e aprender outros aspectos. [Ja, ich finde es sehr wichtig, dass zum Beispiel der Literaturunterricht auch auf Deutsch unterrichtet wird. Es ist eine Gelegenheit für den Schüler, auf andere Weise mit der Sprache und Kultur in Kontakt zu kommen und andere Aspekte zu lernen.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Nein.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Antes de visitar a Alemanha foram os meus professores que mais me influenciaram. Após a ida à Alemanha, eu tive mais contato com alemães (no trabalho) e acho que isso influenciou mais a minha visão da cultura. [Bevor ich Deutschland besuchte waren es meine Lehrenden, die mich am meisten beeinflusst haben. Nachdem ich nach Deutschland gegangen war, hatte ich mehr Kontakt mit Deutschen (bei der Arbeit) und ich denke, das hat meine Sicht auf die Kultur mehr beeinflusst.]

Person 22

Alter: 23 Geschlecht: m Erstsprache(n): Portugiesisch/Deutsch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Meine Mutter ist deutsch und die Sprache ist mir wichtig.

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Ich finde das sehr wichtig, weil das auch zu Brasilien gehört und uns verbindet mit Deutschland.

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Vor allem die Menge an Literatur, damit hatte ich nicht gerechnet.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Das Gedicht in dem die Sprachen gemischt werden, das machen wir auch viel, auch in meiner Familie. Das Gedicht war eine Überraschung.

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Mehr als das, es war toll.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Ja, ich denke, dass das wichtig ist, weil es immer passiert und wir Verständnis für Immigranten haben sollen.

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Ja, meine Mutter ist eine Immigrantin. Aber das ist ganz anders als mit der Einwanderung im Süden. Aber zum Beispiel verstehe ich, den Thema mit der Sprache. Meine Mutter wollte immer, dass ich auch Deutsch kann, damit ich auch nach Deutschland gehen kann, wenn ich will.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Ich denke nicht.

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: /

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: /

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Ich denke, dass das wichtig ist, wir lernen in den Sprachkursen eher Alltagsdeutsch, aber wir studieren Germanistik. Aber für mich ist auch leicht.

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Ich habe selbst eine gemischte Kultur, aber vielleicht haben wir alle das? Wir haben das viel gesehen in den Texten, alle sind verschieden.

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: Meine Verwandten in Deutschland.

Person 23

Alter: 25 Geschlecht: w Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Achei a língua alemã interessante porque é muito diferente. [Ich fand die deutsche Sprache interessant, weil sie sehr anders ist (als das Portugiesische).]

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Sim, faz parte da história brasileira. [Ja, das ist ein Teil der brasilianischen Geschichte.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Nein.

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Nein.

FRAGE 7: Wurden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Ja.

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, é interessante e importante. [Ja, es ist interessant und wichtig.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Sim, aprendi muitas coisas novas sobre processos de imigração. [Ja, ich habe viel neues über Einwanderungsprozesse gelernt.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: /

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Acho que isso não é necessário. [Ich denke, das ist nicht notwendig.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim, estou mais consciente da complexidade da cultura. [Ja, ich bin mir der Komplexität von Kultur bewusster.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: As aulas de alemão. [Der Deutschunterricht]

Person 24

Alter: 22 Geschlecht: m Erstsprache(n): Portugiesisch

FRAGE 1: Warum haben Sie Deutsch/Germanistik als Studienfach gewählt?

ANTWORT 1: Die deutsche ästhetische Geschichte schien mir so wichtig und interessant.

FRAGE 2: Kannten Sie vor dem Modul deutsch-brasilianische Literatur?

ANTWORT 2: Nein.

FRAGE 3: Wenn ja, wo haben Sie sie kennengelernt?

ANTWORT 3: /

FRAGE 4: Denken Sie, nachdem Sie im Rahmen des Moduls mit deutsch-brasilianischer Literatur gearbeitet haben, dass diese Teil des Deutschstudiums in Letras sein sollte? Warum (nicht)?

ANTWORT 4: Certamente. Penso que após adquirir maior conhecimento em língua alemã, poderei reconhecer elementos linguísticos características da literatura teuto-brasileira com a qual vier a ter contato.

[Sicherlich. Ich denke, nachdem ich mir mehr Kenntnisse in der deutschen Sprache angeeignet habe, werde ich sprachliche Elemente erkennen können, die für die deutsch-brasilianische Literatur charakteristisch sind, mit der ich in Berührung komme.]

FRAGE 5: Gab es etwas, was für Sie völlig neu oder überraschend war?

ANTWORT 5: Sim, aquela mistura engenhosa de aspectos particulares de ambas as línguas [Ja, diese kunstvolle Mischung von besonderen Aspekten beider Sprachen.]

FRAGE 6: War etwas unter den Inhalten, was Sie persönlich berührt hat?

ANTWORT 6: Nein.

FRAGE 7: Würden Ihre Erwartungen, die Sie vor dem Modul hatten erfüllt?

ANTWORT 7: Sim. Penso que foram além delas. [Ja. Ich denke, darüber hinausgehend.]

FRAGE 8: Finden Sie es wichtig, sich mit dem Thema Einwanderung/Auswanderung zu beschäftigen? Warum (nicht)?

ANTWORT 8: Sim, um país de muitas ramificações culturais como o Brasil, precisa ter maiores fontes adequados envolvendo o estudo de suas influencias. [Ja. Ein Land mit vielen kulturellen Verästelungen wie Brasilien braucht angemessenere Quellen für die Untersuchung seiner Einflüsse.]

FRAGE 9: Haben Sie direkte Verwandte (Eltern, Großeltern), die eingewandert sind? Wenn ja, hatte das eine Bedeutung für Ihre Familie?

ANTWORT 9: Nein.

FRAGE 10: Hat sich Ihr Blick auf Einwanderung und Auswanderung durch die Arbeit mit dieser Thematik im Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 10: Sim. Os aspectos problematicos da temática se me afiguram, agora, mais evidentes. Anteriormente eles não eram tão claros para mim como são agora. [Die problematischen Aspekte des Themas scheinen mir jetzt offensichtlicher. Früher waren sie mir nicht so klar wie jetzt.]

FRAGE 11: Das Modul wurde weitgehend auf Deutsch gehalten – konnten Sie folgen?

ANTWORT 11: Ja.

FRAGE 12: Waren die Hilfsmittel (Appendizes, Redemittelangebote etc.) hilfreich?

ANTWORT 12: Ja.

FRAGE 13: Hätten Sie sich noch andere Hilfen gewünscht? Wenn ja, welche?

ANTWORT 13: Nein.

FRAGE 14: Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, dass ein Teil der Fachwissenschaften (Literatur, Linguistik, Landeskunde) im Deutschstudium Letras auf Deutsch unterrichtet würde? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

ANTWORT 14: Absolutamente. Para que a prática da língua esteja cada vez mais incrustada no pensamento dos alunos. Tal caso contribuiria para que o uso da escrita da língua se tornassem mais fluentes e anstantes. [Unbedingt. Damit die Sprachpraxis zunehmend in das Denken der Studierenden eingebettet wird. Ein solcher Fall würde dazu beitragen, dass der Gebrauch der geschriebenen Sprache flüssiger und konstanter wird.]

FRAGE 15: Hat sich Ihre Sicht auf Kultur(en) durch das Modul verändert? Wenn ja, wie?

ANTWORT 15: Sim. De modo ainda em processamento. [Ja, es arbeitet noch in mir.]

FRAGE 16: Erinnern Sie sich: Was hat Ihre Vorstellung von Kultur in den deutschsprachigen Ländern beeinflusst? Durch was/wen haben Sie am meisten gelernt?

ANTWORT 16: A literatura alemã me comovou desde meus primeiros contatos com a leitura. A complexidade da língua que difere-se da complexidade da língua portuguesa, me interessaram significativamente. [Deutsche Literatur hat mich seit meinen ersten Berührungen mit dem Lesen bewegt. Die Komplexität der Sprache, die sich von der Komplexität der portugiesischen Sprache unterscheidet, hat mich sehr interessiert.]

Lernertexte zur Schreibaufgabe „Brief“ – ,Vor fünfzig Jahren‘ (Stutzer)

Text 1

Lieber Onkel,

Ich schreibe dir aus Südbrasilien, wo mein neues Heim ist und wo ich einen neuen Anfang hatte. Wenn du diesen Brief in die Hand nimmst, werde ich mich vielleicht viel besser fühle. Ab diesen Moment, wusste diese Wörter schreibe, Habe ich gerade sehr viele Gedanken im Kopf.

Zum meinem Mann habe ich eine lange und beschwerliche Reise gemacht. Gleich auf dem Weg zu unserem Haus haben wir uns schnell und schlicht geheiratet, ohne Brautkleid und ohne große Zeremonie. Aber so einfach sollte es sein. Du weißt schon, dass sich große und aufwendige Feiern gar nicht mag. Hier habe ich alles, was ich mir wünschen darf. Auch im Traum hab ich nicht daran gedacht, dass sich eines Tages ein eigenes Haus, einen Mann und Kinder auf der anderen Halbkugel habe. Hier bin ich gut gepflegt. Mein Mann ist ein guter und zärtlicher Mann. Ich habe mich auch sehr gefreut die Kinder wieder zu sehen. Aber lieber Onkel, warum hab ich immer noch das Gefühl, dass mir irgendetwas fehlt?

Meistens bin ich hier allein in diesem großen Bretterhaus. Jeden Tag geht mein Mann mit dem Pferd zu seiner Arbeit und kehrt erst nach dem Sonnenuntergang zurück. Die Kinder, Frau Beier – unsere Dienstmagd, die Nachbarn ... sie sprechen kaum mit mir. Irgendwie gibt es eine Distanz zwischen mir und ihnen, obwohl wir alle die gleiche Sprache sprechen.

Lieber Onkel, bitte sag mir, dass meine Entscheidung, hierher zu kommen, richtig war. Sag mir, dass ich damit zurecht kommen werden und alles mir gut wird. Manchmal wenn ich allein im Garten sitzen, erinnere ich mich an das Theater am Marktplatz, wo wir zusammen „Nathan der Weise“ geschaut haben. Wie schön wäre es wenn ich dich und die Kinder noch mal sehen könnte und wir noch mal zusammen ins Theater könnten. Viele Grüße nach Deutschland
Deine Elise.

Text 2

Lieber Onkel,

hier bin ich endlich nach einer langen und beschwerlichen Reise in Süd Brasilien angereist. Die Welt hat sich vorgestellt. Im Tal ist die Natur und das Wetter himmlisch. Fühle mich noch nicht zu Hause. Die Kinder sind nicht nett zu mir. Aber es wird schon gut werden. Wie geht es euch? Sind alle gesund? Schreibe mir, was ihr macht und wenn du kannst schick mir vielleicht ein Buch, hier ist nur Tiere und Pflanzen und sonst nichts. Mach es gut, Elise.

Text 3

Lieber Onkel,

meine Feder fällt mir schwer in der Hand. Hier bin ich in einem neuen Land, das immer mehr unbekannter für mich wird. Immer ich hier lebe, Desto weniger weiß sich über dieses Land. Hier zu kommen war eine der größte Entscheidung meines Lebens. Als ich hoffe habe, hat mein Leben sich verändert.

Tag und Tag, Jahr und Jahr wird mein Leben hier zu schwer. Brasilien ist zwar sehr schön, aber warum leide ich soviel. Ich kam hierher, um glücklich zu sein. Vielleicht verstehst du meine Worte nicht und machst dir viele Gedanken, warum ich mich soviel beschwere...

Ich – Eine Frau, die Freiheit und Wissenschaft liebt, habe ich in einem „Gefängnis“ geraten. Ich wollte immer Lernen und frei sein, aber meine Tante hat es immer für unwichtig gehalten. Nur du hast du mir eine neue Welt gezeigt. Aber diese Welt, in der ich mich befinde, hast du nie mehr vorgestellt. Als ich nach Brasilien gekommen bin, Hab ich gedacht, dass ich frei sein werde. Sogar habe ich an ein neues Leben gedacht. Aber ich habe was vergessen: an die Folge die zu bedenken...

Ich vermisse meine Freundin so sehr und es fällt mir schwer, seitdem sie gestorben ist. Die Arme... Meine einzige Freundin... und jetzt bin ich hier und bin besetze einen Platz, den mir nicht gehört... Neben einem Mann, Der nicht für mich geschaffen wurde.

Immer wenn er mich angeguckt, sich [sehe] in seinen Augen, dass er sie sieht. Weißt doch sehr süß und respektvoll. Immer sehr nett zu mir. Ich liebe seine Kinder, als ob sie meine waren. Aber die Frau Beier, davon hab ich noch nicht erzählt, sie bringt mich in Verruf. Ich habe ihr nie Anlass dazu gegeben. Als ich zum erste Mal hier war, hat sie mich mit Gering-schätzung beobachtet und sie hatte Hass und Wut in den Augen. Sogar die Kinder wenden sich nicht mehr an mich wegen ihr.

Mein Mann verbringt den ganzen Tag auf der Arbeit auf dem Acker. Ich weiß, das Ergebnis hat. Nur wegen ihm und die Kinder bin ich hier. Sonst... Ich nehme an, Dass mein Leben ebenso sein sollte. Und ich? Wenn ich mich nicht mit dem Haushalt beschäftige, verbringen ich meine Zeit in der Natur. Ist unglaublich schön! Die Bäume tanzen in den Wald und es gibt Farben überall. Die sonnige und idyllische Landschaft erfüllt meine Seele und nur hier unter den Bäumen fühle ich mich wie zu Hause und momentan fühle ich mich als ob ich bei dir wäre, Onkel. Hier unter der Sonne mit meinen Füßen in dem wilden fließenden Fluss habe ich meinen Platz in diesem Leben gefunden und es tröstet mich. Weißt du, dass man kann alles essen, was aus der Natur kommt? Manchmal wenn ich im Wald bin, esse ich Früchte. Es gibt in fast allen Farben und es fällt mir nicht leicht, eine auszusuchen.

Es gibt viele deutsche hier, Seit diesem Migrations Welle angefangen hat. Wenn du traurig bist oder allein fühlst, kannst du daher kommen. Die Natur schafft es, das Herz des Menschen zu heilen. Ich würde mich darauf freuen. Liebe Grüße aus dem unbekanntem Land, Deine Halbbrazilianerin Nichte Elise

Text 4

Lieber Onkel,

Die Reise nach Brasilien war sehr lang und anstrengend. Als sich endlich in Südbrasilien angekommen bin, musste ich noch bei MA übernachten. 1. nächsten Morgen ist mein Verlobter gekommen um mich abzuholen. Ich hatte große Erwartungen ihn wieder zu sehen, aber er hat wenig Freude gezeigt. Und schon in diesem Moment begann meine Enttäuschung. Per Kanoa und Pferd ging es weiter und schließlich sind wir in unseres Haus angekommen. Als ich hereingekommen bin war ich schon seine Frau – auf dem Weg haben wir geheiratet – und [ich] habe zum ersten Mal mein eigenes Haus gesehen. So geistlos war die Hochzeit – die ich gar nicht so nennen würde – genauso das Haus.

Am nächsten Morgen war mein Mann schon bei seiner Arbeit im Stadtplatz bis zum Sonnenuntergang. Und das wiederholt sich seitdem täglich. Am Abend essen wir schnell zusammen und es spricht sehr wenig und macht keine Fragen. Nun ist er müde und will nur ins Bett gehen bis zum nächsten Morgen. Dass das Leben in einer Hochzeit [Ehe] schwierig sein kann wusste ich schon bestimmt und deswegen will ich mich nicht beschweren. Andererseits ist die Situation noch schlimmer geworden. Als ich ankam habe ich Frau Beier kennengelernt, seine Haushälterin. Von Anfang an war sie fürchtbar zu mir! Alles hat sie gemacht mein Leben in einer Hölle zu gestalten. Zu mir ist sie immer kalt und dazu putzige Kinder gegen mich! Obwohl ich eine liebevolle Stiefmutter bin, Sprechen die Kinder kaum zu mir, sind oft ängstlich und laufen schnell weg.

Mein Leben hat sich absolut verändert: Ich bin in einem fremden Land mit einem Mann der mich gar nicht gibt oder sich um mich kümmert, mit Kindern die Angst vor mir haben und die einzige Person die zu mir Kontakt hat, hasst mich vom Scheitel bis zur Sohle! Dazu muss ich noch die stärkste Hitze der Welt ertragen können! Nur den Teufel hab ich bis jetzt noch nicht getroffen, was bestimmt noch kommt. Aber hoffentlich bin ich schon nicht mehr hier! Bitte hol mich ab! Ich vermisse so sehr mein altes Leben und will unbedingt zurück nach Hause! Wie geht es denn die Kinder und die Tante? Vermisse euch so sehr! Also bis dann,

viele Grüße aus Brasilien

Elise

Text 5

Lieber Onkel,

verzeih mir, dass ich dir erst jetzt schreibe. Brasilien ist so weit entfernt von der Heimat und es sind zu viele Dinge passiert, dass ich erst jetzt dazu [komme], dir zu schreiben. Wie geht es dir? Bist du gesund? Gibst du immer gut auf dich acht?

Bitte schreibt mir. Ich sehne mich nach diesen lieben Worten. Wie geht es hier nicht so gut. Ich werde von den Menschen hier schräg angeschaut und sie reden schlecht über mich hinter meinem Rücken. Mein Mann gibt sich Mühe, aber ich merke dass er mich nicht so liebt, wie ich ihn. Außerdem wohnt auf unserem Gut noch eine Haushälterin, die mir Böses will. Ich war immer freundlich zu ihr, doch sie scheint mich schon vom ersten Moment an zu hassen. Sie ist nett zu mir, doch hinter meinem Rücken stachelt sie die Kinder gegen mich auf und macht mir auch sonst im Alltag das Leben schwer. Vielleicht ist sie in meinen Mann verliebt und ist nun eifersüchtig auf mich. Ich wäre so gerne mit ihr befreundet, denn ich habe niemand hier. Onkel, Du fehlst mir sehr! Neulich sind die Kinder weggelaufen und ich bin losgerannt um sie zu suchen. Ich hätte fürchterlich Angst, denn hier leben so viele gefährliche Tiere. Was wäre, wenn eins die Kinder frisst? Ich bin also in den Urwald gerannt und überall habe ich Geräusche

gehört, die mich zutiefst erschreckt haben. Ich habe nach den Kindern gerufen und sie gesucht bis es Nacht war. Dann als ich es selbst zu gefährlich hielt im Dschungel zu bleiben, Bin ich umgedreht und nach Hause gelaufen in der Hoffnung sie hätten ihren Weg schon allein zurückgefunden. Und da saßen sie: alle zusammen um den Tisch und aßen ihr Abendbrot. Dass ich sie gesucht hatte, Interessierte sie nicht. Onkel, ich werde hier nicht gebraucht. Ich fühle mich so fehl am Platze. Ich habe das Gefühl das ich einen großen Fehler begangen habe. Bitte schreibt mir, in Liebe, deine Elise <3

Text 6

Lieber Onkel,

lange war die Reise und sehr aufregend, jetzt bin ich in Brasilien. Ich leben in einem kleinen Haus mit meinem Mann und den Kindern, auch eine Hilfe lebt mit uns. Es ist alles ganz anders als in Deutschland und die Arbeit ist schwer, aber mit der Hilfe von Gott schaffen wir das. Ich muss mich noch gewöhnen. Was soll ich dir sagen, ich vermisse dich und die Kinder und wenn wir ins Theater gingen und erzählten. Hier ist alles sehr weit, es ist kein Dorf wie du es kennst, die Nachbarn sind weit weg. Meistens bin ich mit mir allein und der Hilfe. Wie geht es euch? Bitte schreibt mir, ich freue mich daran.

Text 7

Lieber Onkel,

endlich kann ich dir schreiben, ich bin nun angekommen und es ist wunderbar, die Reise war wie eine Abenteuer und so ist auch hier. Jeden Tag sehe ich neue Dinge. Das Wiedersehen mit den Kindern war schön und ich bin nun eine Ehefrau. Vielleicht werde ich auch noch ein Kind haben. Es war die richtige Entscheidung nach Brasilien zu kommen, ich glaube ich werde glücklich sein mit alles. Ich hoffe alles ist gut mit euch, schreibst du mir auch bitte. Deine Elise

Text 8

Lieber Onkel,

du hast dich wahrscheinlich gefragt was mit mir ist. Endlich angekommen und alles ist anders. Der schwierigste Teil der Reise war auf dem Fluss. Jetzt bin ich hier in einer Wüste. Die Hochzeit war ohne Fest und obwohl es hier ein heißes Land ist, ist mir hier kalt. Kaum ist mein Mann da, er lässt mich allein mit den Kindern und eine Haushälterin, die mich nicht mag. Es ist schwer, aber es wird funktionieren. Vielleicht hast du eine Tipp für mich, was ich machen kann. Ich vermisse euch so sehr, ich bin mir nicht sicher, ob ich das Richtige getan habe, aber jetzt mache ich. Küsst die Kinder und die Tante, deine Elise.

Text 9

Lieber Onkel,

du hast so lange nichts von mir gehört, ich lebe und ich bin zufrieden. Jetzt habe ich eine Familie und ein kleines Haus und die Kinder haben immer verrückte Ideen. Sie sind anders als früher. Es ist nicht langweilig. Aber hier ist kein Theater, ich vermisse unsere Besuche dort. Vielleicht kannst du mir ein bisschen erzählen, was macht [ihr], das wäre eine Abwechslung.

Ich hoffe, du bist OK! Ich denke oft an dich und die Kinder und Deutschland, es war ein großer Schritt für mich hierher zu kommen, aber ich bin zufrieden. Ich freue mich darauf, von dir zu hören.

Text 10

Lieber Onkel,

ich schreibe zum ersten Mal nach meiner Entscheidung, nach Brasilien zu gehen, und jetzt stehe ich vor eine neue Entscheidung. Weißt du, als ich angekommen bin, es war nicht so, wie ich es gehofft habe. Wir haben die Hochzeit überstürzt, und als ich bei dem kleinen Haus ankam, da war Frau Beier, die mein Mann anstellte, für die Kinder und das Haus zu kümmern. Dachte sie, ich sei ein Eindringling. Sie ist oberflächlich nett mit mir, aber sie versucht mein Leben eine Hölle zu machen. Sie hetzt die Kinder gegen mich auf, die liebe Kinder, wir haben immer gut verstanden. Mein Mann merkt nichts, er ist den ganzen Tag auf dem Feld. Ich verstehe, dass er hart arbeiten muss, um es in Zukunft für uns besser zu machen, aber ich fühle mich einsam und kann nicht mehr ertragen. Während ich schreibe, kommt mir eine neue Entscheidung, ich muss meinen Mann zwingen, mich zuhören, Frau Beier muss gehen oder ich muss gehen. Er muss verstehen, dass wir zusammenarbeiten müssen, wenn wir eine Zukunft haben wollen, ich fühlte mich hilflos, aber jetzt bin ich seine Frau, es kann nicht sein, dass sie mir das Leben so schwer macht. Wird er es verstehen? Danke Onkel, lange Zeit warst du der einzige Mensch, der an mich geglaubt hat, glaub mir jetzt das ich es schaffe, ich fürchte es geht nicht. Ich muss noch Kraft finden.

Text 11

Lieber Onkel,

hier ist deine Elise, ich bin jetzt in Brasilien und verheiratet. Die Reise war so lang und schwer. Mein Mann hat ein kleines Holzhaus am Wald und viel Land. Er ist immer arbeiten mit viel Fleiß. Auch ich arbeite viel. Die Kinder sind frech mit mir, leider, aber alles wird gut bleiben. Gibt es Neuigkeit aus Deutschland, vielleicht kannst du erzählen, ich möchte wissen. Ich vermisse euch. Heute schreib ich kurz, ich muss noch viel denken über mein neue Leben.

Transkripte der audiografierten Unterrichtsgespräche und -sequenzen

Transkript 1 – Anschlusskommunikation Brief *Vor fünfzig Jahren* – Universität 1

<p>1 LK: Ihr hattet ja einen Text zu lesen und dann die Aufgabe zu VERSUCHEN sich hinein-zuwurzeln: ich schreibe einen Brief, ich bin Elise und schreib jetzt einen Brief an meinen Onkel. Wie war das für euch? (...) Diese Aufgabe? #01:06</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4 TN1: Ich finde interessant, voll (...), ich habe total neue Experimente als andere Persönliche zu schreiben (schon fast niemand hat das gemacht). Zeit, da man das machen kann, aber man sollte nicht immer jedes Wort anders sein wie ich sprechen soll, aber anders vielleicht einen anderen Weg finden. Denn ich hab so viel überlegt, deshalb hab ich ein bisschen viel geschrieben (lacht)</p> <p>5 Und AUCH (ih diese Situation von der (...)) Protagonistin ist nicht so einfach (lacht) (anderen nicken) so traurig, auch wie ich gesagt habe, ja komplex. #01:58</p> <p>6</p> <p>7 LK: Wie war es für die anderen? #02:01</p> <p>8</p> <p>9 P2: Ja auch interessant, ich habe es auch interessant gefunden und ja ein bisschen traurig</p> <p>10 und mein Brief war ein bisschen traurig und ich habe ganz viel geschrieben (...). // #02:26</p> <p>11</p> <p>12 LK: Du hast viel geschrieben? Toll! #02:22</p> <p>13</p> <p>14 TN2: Am Anfang habe ich versucht ein bisschen die Natur zu beschreiben, aber das war ein bisschen schwer für mich und ich habe versucht das Gefühl zu beschreiben. Und das war</p> <p>15 interessant. #02:43</p> <p>16</p> <p>17 LK: Habt ihr denn alle, das ist ja auch die FRAGE, habt ihr denn dem Onkel gesagt was so alles passiert? #02:49</p> <p>18</p> <p>19 TN3: Ich glaube nicht. Ich glaube sie hat gelogen #02:53</p> <p>20</p> <p>21 LK: Warum? #02:55</p> <p>22</p> <p>23 TN1: Dann, sie sind WEIT entfernt und es macht keinen Sinn das alles genau zu erklären und dann der Onkel würde sich Sorgen MACHEN und (...) na ja dann sind sie schon fortgekommen und vielleicht ist schon gelöst. #03:15</p> <p>24</p> <p>25 TN4: Also ich hab geschrieben, ich würde gern zurückkommen #03:17</p> <p>26 LK: ok #03:22</p> <p>27</p> <p>28 TN5: Also einfach erzählt, ne, die Lieblingsnichte würde gern zurückkommen. #03:25</p> <p>29</p> <p>30 LK: Also eigentlich auch so ein bisschen: Kannst du mir helfen? #03:30</p> <p>31</p> <p>32 TN6: Genau. (Zusammenendes Nicken von anderer TN) #03:31</p> <p>33</p> <p>34 LK (zu TN5 gerichtet) Du auch, ja? #03:32</p> <p>35</p> <p>36 TN5: Ja ich hab geschrieben, dass es ihr sehr sehr sehr schlecht geht, dass sie den Onkel vermisst und dass sie weiß, dass es die falsche Entscheidung war. (lacht) #03:43</p> <p>37</p> <p>38</p> <p>39</p> <p>40</p> <p>41</p> <p>42</p> <p>43</p> <p>44</p> <p>45</p> <p>46</p> <p>47</p> <p>48</p>	<p>49 LK: Hier haben wir so ein bisschen die Fiktion „Wahrheit und ich will zurück“, hat auch jemand die Wahrheit geschrieben, ohne zurückzukehren? #03:46</p> <p>50</p> <p>51 TN1: Ich glaube sie würde nicht die GANZE Wahrheit einfach sagen, weil sie war NIE eine Protagonistin für eigenes Leben. Dann sie vielleicht hat diesen Wunsch Protagonistin zu sein und nicht (...) was mich interessiert ist zu erklären, vielleicht, das ist vielleicht die erste CHANCE ein neues Geschichte zu schreiben. #04:16</p> <p>52</p> <p>53 TN5: Aber, ich hab nicht verstanden, was ist die NEUE Chance? Zurückkommen? #04:19</p> <p>54</p> <p>55 TN1: Ich meine, sie war nie eine Protagonistin von ihrem eigenes LEBEN, sie war immer sehr modern in der Familie und das ist die erste Mal sie (...). // mit einer Familie und dann, das ist im Prinzip, natürlich sie möchte eine NEUE Geschichte. #04:41</p> <p>56</p> <p>57 TN8: Vielleicht möchte sie eine Fantasie erleben. #04:42</p> <p>58</p> <p>59 TN1: Ja (...) Sie hat schon genug Probleme (lacht) vielleicht deswegen lügen. #04:49</p> <p>60</p> <p>61 LK: Und was würde sie lügen? #04:53</p> <p>62</p> <p>63 (überlappend) TN1: Das alles in Ordnung ist mit ihrer Familie TN6: Das alles geklappt hat. #04:58</p> <p>64</p> <p>65 TN9: Ich hatte eine schöne Aufnahme#05:01</p> <p>66</p> <p>67 LK: Wie bitter? #05:03</p> <p>68</p> <p>69 TN9: Ich hatte eine schöne Aufnahme, dass war nicht so (...) wenig #05:08</p> <p>70</p> <p>71 LK: Das war nicht zu WENIG? #05:10</p> <p>72</p> <p>73 TN9: Nein, nein #05:12</p> <p>74</p> <p>75 LK: Also Aufnahme DORT vor Ort #05:13</p> <p>76</p> <p>77 TN9: Ja #05:14</p> <p>78</p> <p>79 (7)</p> <p>80 TN1: Also die Kinder sind nett (überlappend unv.) #05:21</p> <p>81</p> <p>82 TN8: Also sie liebt Brasilien #05:26</p> <p>83</p> <p>84 TN1: JA, natürlich #05:28</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>87</p> <p>88</p> <p>89</p> <p>90</p> <p>91</p> <p>92</p> <p>93</p> <p>94</p> <p>95</p>
--	--

96	LK: Also sie hat sozusagen eigentlich das, was sie vielleicht vorher auch gedacht hat einfach geschrieben. #05:31	144	TN6 ich habe geschrieben, dass sie sehr glücklich (schlecht verständlich) ist mit ihrem Leben/
97		145	#08:34
98	TN1: Sie hat bestimmt viel geräumt. (...), davon, sie wollte einfach NICHT eine Enttäuschung haben. #05:40	146	
99		147	LK: Du hast also GELOGEN? #08:38
100		148	
101	LK: (spricht TN9 an „f“er können Text geschrieben hat) Du hättest es auch so gemacht? Du hast den Brief nicht geschrieben, aber du hättest auch aus der Richtung geschrieben alles	149	TN6: Ich dachte sie würde die Wahrheit nicht sagen, ich dachte, dass war für sie eine Chance die Familie zu ZEIGEN, dass SIE / sich wohlfühlt / sie hat jetzt ihr eigenes Leben / Sie führt jetzt ihr eigenes Leben #08:56
102	SUPER, schön #05:49	150	
103		151	
104		152	
105	TN9: Vielleicht so aller Anfang ist schwer. #05:58	153	
106		154	TN8 Sie schickt ihm (umv) Freude / der Verwandtschaft also ein Frau / eine Frau zu sein muss unbedingt verheiratet sein und mit Kindern in dieser Zeit. / #09:15
107	LK: Also ein bisschen schon zu den Problemen? #06:01	155	
108		156	LK: Ja, oder vielleicht im Kloster, ich weiß nicht, es gab nicht so viele Möglichkeiten das
109	TN9: Ja, ähm #06:03	157	stimmt. / #05:20
110		158	
111		159	TN8 JA #09:23
112	(4)	160	
113	LK: Noch andere Kommentare? #06:09	161	
114		162	LK: Was hast du? (Du TN10 gerichtet) #09:25
115	TN2: Es ist so, sie ist ein bisschen vom Leben da in Brasilien [5] sie sagt, dass sie verheiratet ist und sie, für MICH, würde ich nicht glücklich sein, wenn ich, wenn sie eigentlich, wenn sie mit dem Mann eigentlich von seine Freundin verheiratet ist. Und für mich klingt sie ein bisschen schuldig, ich habe in diese Richtung auch geschrieben und für mich ist sie total unglücklich, sie will nach Deutschland zurückfliegen. #07:01	163	
116		164	TN 10: Ich habe noch nicht geschrieben / ich denke, ich würde nicht sagen, dass sie glücklich war, aber ich würde auch nicht sagen, das war eine schöne Begegnung #09:37
117		165	
118		166	
119		167	LK: Also du würdest einen MITTELweg versuchen #09:39
120	LK: Fliegen? (TN lachen) #07:06	168	
121		169	TN 10: Ja, also ich kann zu den Kindern, mit mir ist alles OK
122		170	
123	TN2: Fliegen nicht. Fahren. Vielleicht, was NOCH? Der Problem ist Frau Beier und mit den Kindern, vielleicht erzählt sie darüber / und etwas noch dazu / Und wir sehen, dass sie nur glücklich mit der Natur ist, ich habe etwas in diese Richtung geschrieben. #07:32	171	LK: Welche Überlegungen hast du dahinter, weil das ist ja jetzt wirklich eine dritte Variante die du anbietest. Was ist der Grund, warum glaubst könnte sie so einen Brief schreiben? Was möchte sie erreichen? #09:44
124		172	
125	LK: Ah! Wo hast du das hergenommen, dass sie glücklich in der Natur ist? Das hast du dir überlegt, oder? #07:39	173	
126		174	TN 10: Ja also, was kann der ONKEL machen? So weit weg und er kann sie nicht HELFEN und
127		175	/ sie kann auch nicht zurück / ja leider ist nicht so einfach (4) ich glaube sie wollte auch nicht zurück / das war nicht so gut / vielleicht versuchen das ihr weitere / #09:55
128		176	
129		177	TN1: Problematisch wenn man im Ausland ist, man kann sich vorstellen diese Zeit als Frau / Ausland ist immer zu (...) Ausland zu fühlen ist immer schwer auch heute #12:20
130	TN2: Ja in manchen Texten kann ich wahrnehmen, dass die Deutschen ein bisschen	178	
131	REISERNAUIGEP waren. #07:47	179	
132		180	LK: Auch heute ja / Aber was ist der große Unterschied heute? #10:31
133		181	
134	LK: Ah, du hast es aus den anderen Texten, die wir hatten in Verbindung gebracht. Weil hier, ist ja auch ein Senne mit Natur, die nicht so schön für / #7:53	182	
135		183	TN1: So heute hat / gibt es natürlich TECHNOLOGIE und die GANZE Suchen und dann das kann
136		184	nun sein heute und früher natürlich kein Kontakt / Aber in diese Zeit ist anders n / nicht
137	TN2: Ne, HIER nicht, aber du hast ja ein paar Gedichte uns gegeben und in verschiedenen	185	
138	steht, dass die Deutschen erstaunlich mit der Natur sind. Und dann habe ich in diese Richtung geschrieben. Sie ist nur frohlich, sie hat sich selbst (...) GEFUNDEN?, wenn sie in	186	
139	Natur ist. Und wenn sie aus dieser Realität fliehen möchte, dann geht sie in die Natur. Das	187	
140	haben ich geschrieben. #08:23		
141			
142			
143	LK: OK / Gibt es noch andere Ideen? #08:27		

Transkript 2 – Anschlusskommunikation Brief zu *Vor fünfzig Jahren* (Universität 2)

49 P2 Ich würde gerade so meinem Onkel schreiben, so ich brauche HILFE und so weiter aber
 50 HER in diesem Kontext (P1 spricht zu stimmen mit „diesem Kontext“) das würde nie
 51 passieren // #4:29
 52 P1: Ja GENAU, ich würde sagen NA es geht schon BESSER #4:44
 53
 54 P2 Wie sagt man (...) obede// obede (...) nabe e #4:47
 55
 56 P1 resignada, resigniert #4:51
 57
 58 P2 resigniert, also die Frauen waren immer so resigniert und dachten, dass sie alles äh (...)
 59 agientar #4:53
 60
 61 P1 ertragen konnten #5:01
 62
 63 P2 ertragen muss // müssten (...) So ich glaube: #5:03
 64
 65 P3 Ja es könnte sein, aber sie kann nicht das (...) so lieben (...) so sagen ist doch ok #5:09
 66
 67 P2 Aber die FRAUENleben im 19. Jahrhundert war so schwierig #5:16
 68
 69 (Überlappend) P3: JA, ich VERSTEHE, ja das verstehe ich ABER // #5:20
 70
 71 P2 leider aber #5:25
 72
 73 P1 Ja, sie hat keine andere Möglichkeit #5:27
 74
 75

1 P1: Ich glaube, ich würde erzählen, na ich bin gut angekommen, mir geht's GUT, einige
 2 Sachen sind ein bisschen ANDERS, aber das geht SCHON, ich komme mal DURCH und ich
 3 treue mich ja (...) Weil es hilft gar nicht, wenn ich schreibe, ich brauche Hilfe, hier bin ich
 4 nicht glücklich und der Brief dauerte Monate lange in Deutschland anzukommen // #02:20
 5
 6 P2: Und was wird er // #2:45
 7
 8 P1: Und was können sie tun, NICHTS #02:46
 9
 10 (Überlappend) P2: Ist zu früh auch #2:47
 11
 12 P1 Und es ist auch zu früh zu sagen das. (Bestätigendes „Ja“ und nicken von P2) #2:49
 13
 14 P2: Ich glaube auch, so sie ist eine Frau und sie ist (...) gerade verHEIRATET und vielleicht hat
 15 sie diese äh HOFFUNG, dass etwas verbesserem kann, (Zustimmend) „Ja“ von P1) #3:02
 16
 17
 18 P1: Genau, mit Zeit wird sich verbessern #03:15
 19
 20 P2: Obwohl sie nicht gut fühlt #03:17
 21
 22 P3: Keine Ahnung, aber ich bin (lacht) eu tò um pouco desesperada, e u pedta ajuda sim.
 23 #03:22
 24
 25 P1 verzweifelt #05:27
 26
 27 P4: Ja ich auch. #03:28
 28
 29 P3 Vem aqui me buscar #03:29
 30
 31 P1 KOMM HER mich // (lachend) #03:31
 32
 33 (Überlappend) P3: Ja, P4: Nao, vou nessa (unverständlich) #03:34
 34
 35 P3 Sie könnte (...) sagen schick mir Geld vielleicht #03:38
 36
 37 P2: Ja das könnte man #03:45
 38
 39 (...)
 40
 41 P5: Ja ich bin einverstanden mit (Person 3) | (P3 lacht) #3:54
 42
 43 P3 Weil sie ist in eine // #4:04
 44
 45 P5 schlechte Situation (...) Sie braucht Geld und sie braucht äh (...) ok sie kann vielleicht es
 46 selbst schaffen, ABER vielleicht wäre es besser wenn sie SPEZIELL im 19. Jahrhundert ein
 47 Mann // #4:16
 48

Transkript 3 – Diskussion zu Sprache in *Die beiden Nachbarn* (Universität 1)

- 1 #00:41 LK: OK, sollen wir beginnen? (S) HALLO, ich habe heute nicht so eine laute Stimme.
 2 (...) Vielleicht, ihr diskutiert ja schon ganz heiß, vielleicht gehen wir jetzt ins Plenum und
 3 besprechen das gemeinsam, ihr hab ganz interessante Sachen entdeckt. (...) Erst mal die
 4 Frage, man kann natürlich über viel, viel mehr hier sprechen, aber zunächst: Welche
 5 Position, POSITIONEN zu Sprache, zu SPRACHEN werden im TEXT DEUTLICH? #01:09
 6
 7 (H)
 8
 9 P1: unverständlich #01:17
 10
 11 LK: Lauter #01:18
 12
 13 P1: Ah, Deutsch zu lernen ist wichtiger als Portugiesisch #01:21
 14
 15 LK: Sagt EINER von denen #01:23 (mehrere Studierende bejahen)
 16
 17 P2: Ja das ist die Muttersprache #01:25
 18
 19 LK: Sagt er noch MEHR, warum ist das so wichtig seiner Meinung nach?
 20
 21 P3: Auf Deutsch kann man DENKEN, man denkt auf Deutsch #01:33 (andere lachen)
 22
 23 LK: Sagt er das? #01:35
 24
 25 Mehrere Studierende bejahen, Sprechen durcheinander.
 26
 27 LK: Wo ist das GENAU? 01:40
 28
 29 P3: Hier auf der zweiten Seite (überlappend) P1: (zitiert) Unser Geist besteht in der Sprache
 30 #1:44
 31
 32 LK: Unser Geist besteht in der Sprache #01:46
 33
 34 P3: Auf der zweiten Seite / (zitiert) Das ist die Sprache, in welcher sie DENKEN #01:50
 35
 36 LK: Und warum denken sie in dieser Sprache? #01:55
 37
 38 P4: weil sie keine andere Sprache können #01:57
 39
 40 LK: Genau, das ist die erste Sprache. Weil wenn du sagst, auf Deutsch kann MAN denken,
 41 Klingt das erst mal so, als ob man auf Portugiesisch nicht denken kann. Aber das sagt er ja
 42 zum Glück nicht. #02:07
 43
 44 P3: Aber der Caetano Veloso hat es schon GESUNGEN / (andere Studierende schüttert Kopf)
 45 Ja, man kann nur auf Deutsch philosoPHIEREN #02:14
 46
 47 LK: Ja, stimmt, es gibt diesen schönen Text / Aber er sagt ja noch viel mehr, warum Deutsch
 48 so wichtig ist seiner Meinung #02:23
- 49
 50 P4: Er sagt, wenn die Deutschen ganz ihre Sprache aufgeben, TAUGEN wir nicht viel mehr
 51 #02:28
 52
 53 LK: Taugen wir nicht mehr, welche Angst steckt denn dahINTER? #02:32
 54
 55 P3: Ah, das ist ein Problem, die Jahrhunderte von Bildung und der deutsche Geist nach
 56 unsere, unserer / #2:37
 57
 58 P5 das hat eher mit Kultur zu tun, sie haben ANGST, dass die Kinder die deutsche Kultur
 59 verlieren, die deutsche TRADITION #2:53
 60
 61 P3: Kraft, Tüchtigkeit, er verliert die Kraft, unsere Kraft geht VERLOREN, wenn wir diese
 62 Sprache nicht lernen #03:00 (Person ist nicht- und hörbar amüsiert, ironisch)
 63
 64 LK: OK #03:01
 65
 66 P3: Also das ist schon sehr reaktionär #03:03 (andere Studierende lacht)
 67
 68 LK: Da ist hier vielleicht nicht reaktionär, weil es ist schon über 100 Jahre her, aber ja /
 69 #03:10
 70
 71 P3: Ja, aber DAS hat eine Rolle gespielt #03:12
 72
 73 P6: Sie wohnen nicht mehr in Deutschland, in ihrer Heimat und die (...) alles das sie jetzt
 74 haben ist die SPACHIE. Dann, die Sprache und die Kultur sollen nicht in Vergessenheit
 75 geraten #03:26
 76
 77 LK: Wem ist das hier so wichtig oder vielmehr, warum ist es ihm so wichtig, dass die Kinder /
 78 #03:35
 79
 80 P1: Also eine EINHEIT zu sein #03:38
 81
 82 P3: Kontrollieren auch, besser zu kontrollieren #03:43
 83
 84 LK: Auch das ja #03:44
 85
 86 P7: Es soll nicht verloren gehen, also wenn man es an die Kinder weitergibt, bleibt es #03:52
 87
 88 P3: Und sie wissen, das sagt er auch hier, dass man SCHNELL Portugiesisch lernt und dann
 89 auch schnell das Deutsche vergisst #04:03
 90
 91 LK: Der macht ja auch einen ganz anderen interessanten Gegensatz auf, weil das ist ja nicht
 92 die einzige Position, wir haben auch eine ANDERE Position. Die ist kürzer, wie ist die? #04:12
 93
 94 P3: #04:22 (Mehrere Personen überlappend: Landessprache).
 95

- 96 LK: Landessprache, ja. Dann kommt ja dieser ganz große Textteil, der sagt, ja man kann auch Portugiesisch lernen, ABER, Welches Aber wird da formuliert? #04:35
- 97
- 98 P3: Das nützt nichts, wenn alle auf Deutsch [lacht] Geschäfte machen, auf Deutsch denken und miteinander kommunizieren auf Deutsch #04:43
- 99
- 100 LK: Das ist das eine. #04:46
- 101
- 102
- 103 P6: Und (...) einer sagt, dass man in der Schule sowieso nichts lernt #04:55
- 104
- 105 P3: Dass die Schule schlecht ist, dass die REGIERUNGsschule, dass die Lehrer wenig Motivation haben, schlechte Lehrer und so. Der argumentiert auch ganz gut, wenn er strenger wird dann (...) die Eltern schimpfen, Also auf der EINEN Seite, wenn er zu streng zu den Kindern ist, dann sind die Eltern nicht damit einverstanden und wenn er zu locker damit umgeht, dann sind die Eltern AUCH nicht damit einverstanden. #05:31
- 106
- 107 LK: Ist das aktuell? #05:32
- 108
- 109
- 110
- 111
- 112
- 113
- 114 P3: JA [lacht], HOCHaktuell #05:35 (andere Studierende lachen auch)
- 115
- 116 LK: Hochaktuell, man würde das hier eigentlich gar nicht erwarten #05:37
- 117
- 118 P6: Was ganz wichtig war, die Schule war nicht wichtig, weil sie haben auf (unverständlich) gewöhnt und da mussten sie auf dem LAND arbeiten und dafür hat sich / dafür war Deutsch genug und wenn ein Junge oder ein junges Mädchen in der Schule war, hat sie nicht zuzuhören. Sie haben sich keine Mühe gemacht, sie wollten, dass überhaupt nicht. Die Kinder wollten was neues lernen, was neues erleben und die Eltern haben gesagt, nein bleib zuhause und arbeite mit. #06:16
- 119
- 120
- 121
- 122
- 123
- 124
- 125 LK: Also eine Bauerfamilie, wobei wir ja letzte Woche auch ein bisschen was anderes gehört haben. Weil dass es überhaupt diese privaten deutschen Schulen gibt. Warum war das noch mal so? #06:24
- 126
- 127
- 128
- 129 P3: Also es war schon wichtig SCHULEN zu haben, die haben sich schon Sorgen gemacht, weil es eh nur Schulen sind, die Kinder die immer zur Schule gehen, demnach haben sie auch deutsche Schulen gegründet #06:36
- 130
- 131
- 132
- 133
- 134 P6: Aber das war in / #06:37
- 135
- 136 P3: Zuerst das war dann / #06:40
- 137
- 138 P6: Auf dem Dorf war das nicht so, sie wollten Kraft haben zuhause #06:45
- 139
- 140 LK: Das ist ja eigentlich etwas, wenn wir noch mal an Marie Luise denken, was es ja auch der Welt war, dass die Kinder in Europa nicht mehr zu Hause waren, weil sie nicht mehr hier eigentlich noch damit verQUICKT? Was wir vielleicht gar nicht erwarten würden, also
- 141
- 142
- 143 VERBUNDEN. Es geht ja nicht nur um das Portugiesische, sondern wenn sie Portugiesisch lernen, dann lernen sie eine ganz Menge andere Sachen nicht #07:23
- 144
- 145 P1: Andere Werte #07:26
- 146
- 147 P7: Da steht, wenn die Kinder Portugiesisch lernen, dann lernen sie auch die Fehler von Brasilien. #07:39
- 148
- 149
- 150 P3: Ja, das fand ich SEHR interessant #08:07
- 151
- 152 LK: Ganz am Schluss gibt es einen ganz interessanten Absatz auch #08:05
- 153
- 154 P3: Ja, dann hat er keine ordentlichen Kenntnisse sagt er, weil sie können nicht rechnen und bekommen keine ordentlichen Kenntnisse in dem Kopf #08:01
- 155
- 156 LK: Ganz am Schluss gibt es einen ganz interessanten Absatz auch #08:05
- 157
- 158 P3: Ja, das fand ich SEHR interessant #08:07
- 159
- 160 LK: Wenn es die Privatschule nicht mehr gibt, was passiert dann? #08:12
- 161
- 162 (6) (einige Studierende murmeln)
- 163
- 164 P3: Also es wäre auch für die Kirche ein Verlust #08:26
- 165
- 166 LK: Also diese Verbindung wird aufgemacht #08:30
- 167
- 168 P3: Also ich fand das sehr interessant, dass ist (... ein andere (... eine andere Sache, ein anderer Aspekt von der Geschichte. Mit der Kultur hier, was die Kultur der Deutschen in etwas für die Schule machen, Schule, das heißt, das gilt ja auch für die Gemeinde, aber das er daran geglaubt hat, dass sie das machen KÖNNEN. Das ist unterschiedlich gewesen oder war und vielleicht immer noch heute, weil hier zum Beispiel in Rio, man hat die königliche Familie hier gehabt und man hat dadurch auch gelernt, dass es lohnt sich nicht so SEHR, Lust zu haben auf etwas. Man musste BEZIEHungen haben, zur königlichen Familie, man hat nicht immer, man hat gelernt NICHT an sich zu glauben. Dass ICH selber was machen kann und im SELBST machen WÜSSEN und dann haben sie auch gelernt, dass sie können etwas selbst zu tun und sie müssen nicht auf die Regierung warten. Dass die Regierung immer das PROBLEM ist, dass die Regierung etwas kann. Sie haben NICHT gewartet, sonst hätten sie keine Schule #09:59
- 169
- 170
- 171
- 172
- 173
- 174
- 175
- 176
- 177
- 178
- 179
- 180
- 181 LK: Vielleicht aus Mistrauen der Regierung gegenüber #1:002
- 182
- 183 P3: Ja #1:04
- 184
- 185 LK: Was vielleicht auch schon Mitf gekommen ist aus Deutschland. Wir erinnern uns, was wir gehört haben, viele von den Auswanderern sind nach 1848 gekommen. Das mag auch damit zusammenhängen // Wie ist es denn / Ich finde ganz spannend diesen GGEBIRZ hier, also ENTWEDER wegen ...
- 186
- 187
- 188 aktuellen Wahrnehmungen betrachten, ist so was vorstellbar, egal in welchem Land. Gibt ja viele Brasilianer, die in Deutschland leben.
- 189
- 190

- 191 P3: Viele Brasilianer, die in Deutschland wohnen, die gar kein Deutsch sprechen #10:43
192
193 LK: Die gibt es auch, ist vielleicht auch was Menschliches, dass es immer Leute gibt, die keine
194 Lust haben, aber dieses ENTWEDER ODER, kann ich nicht beide Sprachen lernen? #10:57
195
196 F7: Ja, doch! #11:04
197
198 P1: Es gab vielleicht in diesen Zeiten keine bilinguale Kultur. Dann vielleicht die Leute
199 denken, ich brauch nicht diese Sprache sprechen, sonst vergesse ich meine andere Sprache,
200 es gab vielleicht diese Idee. #11:30
201
202 F7: Vielleicht was hier auch interessant ist, wenn jemand Portugiesisch spricht, dann wird er
203 in einer anderen WELT leben. Wenn er dann Deutsch spricht, dann bleibt er mit uns in
204 unserer Welt. Also ich glaube das ist noch MEHR als nur die Sprache. #11:50
205
206
207
208

Transkript 4 – Anschlusskommunikation „Spaziergang Oktoberfest“ (Universität 1)

- 1 #01:00
 2 LK: eigentlich war das Stationieren, aber wegen der kleinen Tischen hier als
 3 Ausstellung umgesetzt. Waren die Informationen euch völlig neu oder SPANNEND? #01:12
 4
 5 P1: Für mich war neu warum sie das Oktoberfest in Blumenau angefangen haben. #01:22
 6
 7 LK: Ganz interessant, gar nicht so ein uraltles Fest, sondern erst mal um Geld zu sammeln.
 8 #01:31.
 9
 10 P2: Für mich war das ganze Oktoberfest in Blumenau neu (AUSCHTAUSCHSTUDI) #01:37
 11
 12 LK: Hastest du davon noch NIE gehört? #01:39
 13
 14 P2: Also ich hab davon gehört dass es ein OKTOBERFEST geben soll in Brasilien und mehr
 15 auch nicht? #01:43
 16
 17 LK: Ja das zweitgrößte der WELT? #01:47
 18
 19 P3: Ich frage dazu, das ist vielleicht nicht so groß, aber weiß man in Deutschland darüber?
 20 #01:58
 21
 22 LK: Ja eher GENEKELL vielleicht, dass es noch andere Oktoberfeste in der WELT gibt, aber die
 23 meisten wissen vermutlich nicht, dass es eins in Blumenau gibt / (4) Gab es denn noch
 24 anders, was neu oder überraschend war? #02:21
 25
 26 P4: Die Symbolische Identität? #02:29
 27
 28 LK: Die Symbolische Identität? Was hat dich da überrascht? #02:31
 29
 30 P4: Ich hab interessant gefunden / dass sich manche Leute aussuchen / dann dass die Kultur
 31 in manche Familien auch IN ist und wird dann gepflegt, was man mag also in die Familie
 32 #02:57
 33
 34 LK: Es ist ja auch ganz spannend, wo du jetzt gerade bei symbolischer Identität bist / es gibt
 35 ja auch bei Blumenau vielleicht einen interessanten Bezug dazu / Wirst für noch, wie ist
 36 Blumenau entstanden? Wer ist da hingegangen? #03:13
 37
 38 P4 Die Leute von bestimmten Regionen (überlappend) P1 Die Leute vom Norden. #03:18
 39
 40 P4 Sie haben versucht da ein kleines Deutschland zu bauen, sie kamen von Dörfer / #03:29
 41
 42 LK: Aber warum haben sie wohl ein Oktoberfest gegründet/ das ist sehr bayerisch eigentlich,
 43 aber du hast schon gesagt, sie kamen aus dem Norden. Warum haben sie dieses bayerische
 44 Fest gewählt, was glaubt ihr? #03:37
 45
 46 P5: Da ist es deutsch, es geht nur darum #03:47
 47
 48 P1: Vom Mittelalter her, ODER? #03:55
- 49
 50 LK: Ach ja, da gibt es schon lange, diese Feste, aber sie machen ja WIRTLICH ein
 51 OKTOBERFEST, sie hatten ja auch einfach eine Kerb, Blumenauer KERB machen können.
 52 #04:09
 53
 54 P6: Das kennt man #04:15
 55
 56 LK: GeNAU, berühmt, bekannt #04:18
 57
 58 P1: Weil es viel Geld für die Stadt bringt? #04:24
 59
 60 LK: Ja auch, als Werbeaakt, das ist auch ein schönes Bild #04:28
 61
 62 P7: Das ist etwas, das Brasilianer kennen in der Regel #04:33
 63
 64 P5: Es kann auch sein, dass die Leute wussten, ich bin deutscher Abstammung, aber das ist
 65 (unverständlich) und dann einfach etwas deutliches ausgesucht haben #04:46
 66
 67 LK: Es spielt keine Rolle mehr, ne, man weiß vielleicht man ist deutscher Abstammung, hat
 68 einen deutschen Nachnamen, aber ob das jetzt Sachsen, Bayern, Österreich vielleicht oder
 69 russlanddeutsch ist, ist nicht mehr wichtig//
 70 Für mich ist ganz interessant, ich habe ja schon gesagt, ich war auf dem Oktoberfest in
 71 Blumenau und ich nehme mal eins von den Bildern ab! (5) Weil ihr habe ja gesagt, „oh da
 72 hast du dich heimisch gefühlt“ GAR NICHT das Oktoberfest, was ich kenne, ist so nicht, also
 73 schon viele Leute, das ist hier auch. #05:43
 74
 75 P7: Es ist nicht im Freien #05:45
 76
 77 LK: Doch, es gibt Zelte und so weiter #05:46
 78
 79 (5)
 80
 81 P3: Die deutschen Farben #05:54
 82
 83 LK: Die deutschen FARBEN, wie ist das Oktoberfest in Deutschland #06:02
 84
 85 P2: Das ist bayerisch, also blau-weiß. #06:04
 86
 87 LK: Also das ist auch so was, das ist eine Adaption. Also auch wieder so ein Moment, was ist
 88 deutsch, ah schwarz-rot-gold, während es in Deutschland ja eine Selbstverständlichkeit ist,
 89 das Oktoberfest ist in München, muss ich nicht gesondert als deutsch ausweisen #06:17
 90
 91 P3: Das wusste ich nicht, dass die Deutschen nicht so machen #06:34
 92
 93 LK: Nee, du hast mir vorher schon etwas gesagt, was du spannend findest #06:40
 94
 95 P3: Eigentlich habe ich die Geschichte von der Zeit in der Schule gelernt, weil ich Tourismus
 96 (= behandelt habe und Oktoberfest ist natürlich medial (unverständlich) #07:09 (30))

- 57
58 P3: Von der Messe? Ja dieses Wort, es ist mir eingefallen, das gibt es so ein AUSdruck, auf
59 Portugiesisch sagen wir auch (...) quermesse, das ist ein portugiesisches Wort und das ist ein
100 Fez, das gehört der Kirche und das ist mir gerade eingefallen, wo ich dieses Plakat gelesen
101 habe und vielleicht kommt es von Latein oder, das ist so ähnlich, oder #07/50
102
103 LK: Gibt es das in ganz Brasilien, quermesse? #07/53
104
105 P3: In der Kirche, also die katholische Leute (überlappend) P5 Ja die katholischen machen
106 das. #06.06
107

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hrsg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive, 2020, ISBN 978-3-86205-631-6; ISBN 978-3-86205-875-4 (Open Access / PDF)

Band 2:

Almut Hille, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache, 2020, ISBN 978-3-86205-735-1; ISBN 978-3-86205-876-1 (Open Access / PDF)

Band 3:

Cynthia Freudenthal: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht, 2021, ISBN 978-3-86205-736-8; ISBN 978-3-86205-877-8 (Open Access / PDF)

Band 4:

Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-737-5; ISBN 978-3-86205-878-5 (Open Access / PDF)

Band 5:

Christine Arendt, Tristan Lay, Dieter Wrobel (Hrsg.): Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-738-2; ISBN 978-3-86205-879-2 (Open Access / PDF)

Band 6:

Almut Hille, Simone Schiedermaier (Hrsg.): Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2023, ISBN 978-3-86205-739-9; ISBN 978-3-86205-880-8 (Open Access / PDF)

Band 7:

Oliver Niels Völkel: Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsorientierung. Deutsch-brasilianische Literaturen und geteilte Geschichte in der brasilianischen Germanistik, 2024, ISBN 978-3-86205-740-5; ISBN 978-3-86205-881-5 (Open Access / PDF)

AUßERHALB DER REIHE ERSCHIENEN SIND:

Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven, 2011, ISBN 978-3-86205-093-2

Almut Hille, Benjamin Langer (Hrsg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, 2013, ISBN 978-3-86205-297-4

Almut Hille, Sabine Jambon, Marita Meyer (Hrsg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache, 2015, ISBN 978-3-86205-410-7

Simone Schiedermaier (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8

Simone Schiedermaier (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7