

Uma análise de *O tambor* de Günter Grass: recursos ficcionais para debater sua própria história

[An analysis of *The Tin Drum* from Günter Grass: fictional resources to
defend his own story]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883721351>

Milena Hoffmann Kunrath¹

Abstract: This article seeks to study the fictional resources employed by writer Günter Grass in his most famous literary work, *The Tin Drum*, in which the author recreates his own story through the main character, Oskar Matzerath. For this purpose, the article contrasts the fictional work *The Tin Drum* with the German author's autobiography, along with the tribulations of his personal trajectory.

Keywords: Günter Grass, *The Tin Drum*, German literature

Resumo: Busca-se neste artigo analisar os recursos ficcionais utilizados pelo escritor Günter Grass em sua obra literária mais famosa, *O tambor*, na qual o autor recria, através do protagonista, Oskar Matzerath, sua própria história. Para tanto, o artigo coteja a obra de ficção *O tambor* com a autobiografia do autor alemão, juntamente com os percalços de sua trajetória pessoal.

Palavras-chave: Günter Grass, *O tambor*, literatura alemã

1 Introdução

O escritor Günter Grass – prêmio Nobel de Literatura de 1999, ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, artista plástico e politicamente engajado – desperta, na Alemanha, opiniões extremas: amor ou ódio. O certo é que ninguém permanece indiferente a sua figura. A obra principal do autor (*O tambor*), da mesma forma que suas intervenções posteriores, também causou, no seu lançamento, grande impacto na sociedade alemã e, por que não, mundial. Apesar do relato quase fantástico narrado pelo protagonista, o

¹ Universidade Federal de Pelotas, Rua Gomes Carneiro, 1, Pelotas, RS, 96010-610, Brasil. E-mail: milena.kunrath@gmail.com.



romance não só nos remete a fatos históricos: ele nos força à inevitável comparação entre protagonista e autor. Grass e Oskar partilham a nacionalidade, a mãe católica cassúbia e o pai protestante alemão, o tio que morre na defesa do correio polonês e até mesmo a “isenção” da culpa que grande parte dos alemães carregou depois do fim da guerra. *O tambor* foi a forma encontrada por Grass, utilizando suas recordações e força criativa, de reconstruir sua história e divulgar seus pontos de vista sobre a época nazista e a Alemanha pós-guerra.

2 O autor como criador de sua própria história

Pode-se dizer que *O tambor*, de Günter Grass, é quase uma biografia – não de uma pessoa só, mas de uma visão de mundo, de um mundo dissecado, retratado com uma crueza e veracidade que chegam a assustar. Os personagens não são bons nem maus, mas oportunistas que lutam pela sobrevivência em tempos de crise e desejam ardentemente aparentar uma civilidade que não lhes é inerente. Enfim, humanos. Oskar é o narrador-protagonista, segundo o modelo de Friedman (1996), já que é, ao mesmo tempo, narrador e principal personagem de sua história. Internado em um hospício, decide contar, inspirado pelo som de seu tambor de lata, a sua história:

O relato [...] inicia com o nascimento da mãe de Oskar e termina quando este completa trinta anos de idade e 1 metro e 23 centímetros de altura. Estes anos contemplam duas guerras mundiais, mas principalmente a reconstrução da Alemanha, e a chance de todos, ou quase todos, representarem, do zero, novos papéis (KUNRATH 2009: 5).

Tudo o que sabemos sobre os personagens e a história dá-se através do próprio narrador, no caso o narrador-personagem Oskar Matzerath. Já que o narrador é o protagonista, não há uma onisciência quanto aos outros personagens. Nós, os leitores, somos então privados de uma visão mais ampla, e nosso conhecimento dos fatos será sempre através da perspectiva do personagem principal, ou seja, segundo Friedman (1996: 84), “El narrador-protagonista, por ende, debe limitarse casi exclusivamente a sus propios pensamientos, sentimientos y percepciones. De igual modo, el ángulo de visión es el de un centro fijo”.

Logo após a guerra, os alemães dividiam-se entre aqueles que acreditavam que o nazismo havia surgido das mentes maliciosas de um pequeno grupo de líderes, e aqueles que afirmavam que o resultado dos desmandos de Hitler não teria ocorrido sem o respaldo

da população, e que, por isso, todos deviam assumir o encargo de expiar e refletir sobre seus pecados de guerra. Günter Grass, como cidadão engajado, fazia parte desta última vertente.

Alguns dos recursos utilizados para atingir este fim fogem às explicações clássicas: segundo Pouillon, espera-se que, num “romance ideal”, o leitor tenha certa empatia com o modo de pensar do narrador: “Para que me seja possível adquirir uma consciência das coisas e das pessoas, idêntica à do herói do romance, é preciso que este pertença a um mundo mentalmente semelhante ao meu” (POUILLON 1974: 60). No romance de Grass, isso certamente não acontece. O personagem-narrador não espera empatia de ninguém, nem se esforça para isso; sua conduta e pensamento amoral não pretendem convencer o leitor, nem julgam as atitudes condenáveis praticadas pelos outros personagens. Pouillon (1974: 60) afirma, sobre as histórias em que não há empatia entre o leitor e o narrador, que “[...] em alguns romances notáveis, nós encontramos este mesmo processo empregado com intenção radicalmente oposta, visto tratar-se de nos colocar ‘com’ seres profundamente diferente de nós”.

Através da visão privilegiada de uma “criança” já mental e espiritualmente pronta desde o nascimento, *O tambor* chocou a sociedade alemã por expor o regime do qual ela foi capaz de fazer parte com uma indiferença resignada. O livro serviu aos propósitos do autor ao exibir a contradição dos repetidos discursos “nós não sabíamos de nada” ou “nós apenas cumprimos ordens”, com os benefícios pessoais com os quais cada um foi comprado. Pouillon percebe o paradoxo deste tipo de romance com a perplexidade do leitor, e continua:

A incoerência das visões que os personagens têm dos acontecimentos que lhes sucedem e que transparece nas narrativas dos mesmos feitas por esses personagens – tem como finalidade transmitir-nos diretamente a consciência de si de um primitivo, sem precisar recorrer a reconstruções conceituais ou a comentários psicológicos (POUILLON 1974: 54).

Ou seja, o leitor alemão do pós-guerra não é convidado a fruir de uma história, e nem gozará de empatia. Ele não será compreendido, nem perdoado. Em algum momento, seus pecados serão expostos, e o tambor de lata de Oskar martelará: *eu sei o que você fez, mas não dou a mínima importância. Você terá que lidar com isso sozinho, com a sua consciência: a mim, você não engana*. Por ser conduzido por um personagem amoral, a narração afeta as almas mais sensíveis. Cenas em que Oskar, já com 16 anos, mas

aparência (e pressuposta mentalidade) de três, se relaciona com sua babá, e a sugestão de que o filho que ela gera possa ser seu repugnam boa parte do público.

Sim, Oskar tudo sabe e tudo percebe, mas não por possuir habilidades sobrenaturais ou divinas. A narrativa fantástica, em que uma criança espiritual e intelectualmente formada decide parar de crescer, não a dota de tais poderes “mágicos”. O mesmo resultado é alcançado por caminhos menos fáceis. Grass se utiliza de diversas técnicas narrativas: “Uma dessas consiste na combinação da mais rigorosa observância da realidade histórica com uma fantasia extrema, definida algumas vezes como ‘surrealista’” (MAZZARI 1999: 117). Oskar, por sua mentalidade, é capaz de compreender e narrar a forma de pensar dos personagens: ele analisa friamente as atitudes dos parceiros de cena conforme o que testemunha. Além disso, o anão possui outra grande vantagem: ao se apresentar como criança, possui acesso a um mundo de informações dos adultos sem qualquer censura prévia. Para Mazzari, a respeito das dimensões liliputianas de Oskar Matzerath:

Elas possibilitam-lhe acesso a todos os lugares que deseja: embaixo da mesa sobre a qual os adultos jogam baralho ao mesmo tempo que desenvolvem com os pés um jogo erótico; em vestiários femininos e em algumas camas de mulheres; sob as saias de sua avó Anna, único lugar em que encontra proteção e aconchego; também sob tribunas, durante manifestações políticas que ele busca sabotar com o tambor (MAZZARI 1999: 42).

Grass precisa de Oskar, segundo Mazzari (1999: 42), para ser uma testemunha coerente que realmente presenciou os fatos que narra daquela perspectiva. Com a exceção dos anos anteriores a seu nascimento, Oskar testemunhou tudo o que foi narrado, da ascensão à queda do regime nazista e o envolvimento do povo alemão durante o processo. Hans-Magnus Enzensberger (1968) explica o resultado do método de escrita do autor:

Esse autor aferra-se, tal como seu herói, nas malditas nódoas da realidade de maneira que sua ficção fantasiosa desiste do espírito da aproximação que ainda se torna a obsessão pela evidência irrefutável. O que produziu um realismo tão bem arranjado mostra-se, por exemplo, no tempo histórico da base do romance. Eu não conheço nenhuma representação épica do regime de Hitler que se deixe comparar em precisão e convencimento, no qual Grass, além disso paralelamente sem fazer o mínimo de apelo ao antifascismo, forneceu em *O tambor*² (ENZENSBERGER, 1968: 10, tradução nossa).

² “Dieser Autor verbeißt sich, wie sein Held, in die 'verdammten Flecken' der Wirklichkeit dergestalt, daß seine phantastische Fiktion den Geist des Ungefährn aufgibt, daß noch die Obsession zur unwiderlegbaren Evidenz wird. Was so ein beschaffener Realismus leistet, zeigt sich beispielsweise an der zeitgeschichtlichen Grundierung des Romans. Ich kenne keine epische Darstellung des Hitlerregimes, die

Enquanto que Enzensberger compara Oskar Matzerath e Günter Grass de forma direta, poderia-se pensar em formas menos imediatas como sugere o conceito do “autor implícito” de Wayne Booth (1980). Mesmo que a opinião de Grass não tenha representação explícita no romance, ela se faz perceptível através das formas da representação. Seu protagonista não se preocupa em condenar a imoralidade das atitudes dos seus contemporâneos, mas o leitor compreende perfeitamente a atitude crítica da instância que organiza e formula a narrativa do Oskar. Para Booth:

O sentido que temos do autor implícito inclui não só os significados que podem ser extraídos, como também o conteúdo emocional ou moral de cada parcela de acção e sofrimento de todos os personagens. Inclui, em poucas palavras, a percepção intuitiva de um todo artístico completo; o principal valor para com o qual *este* autor implícito se comprometeu independentemente do partido a que pertence na vida real – isto é, o que a forma total exprime (BOOTH 1980: 91).

Ademais, o realismo quase forçado é associado à falta do julgamento moral contundente que se esperaria de um livro sobre os anos da ditadura nazista. Isso contrasta com o conhecimento que temos acerca da trajetória do escritor Günter Grass, o qual não tem, de forma alguma, de acordo com sua postura pública, entrevistas e livros publicados, uma visão acrítica dos fatos que presenciou. Grass apenas orientou o seu protagonista de forma a conduzir o leitor, por outros meios, a uma conclusão considerada óbvia.

Através de Pouillon podemos ainda decifrar outro aspecto central deste tipo de narrativa: Oskar é, mas também não é, Günter Grass. As semelhanças entre os dois (cidade e época de nascimento, origem familiar e características dos familiares, ocupação dos mesmos espaços – Danzig e mudança para o leste no pós-guerra, envolvimento com a escola superior de artes/talentos artísticos, etc.), que são praticamente anuladas devido à narrativa fantástica, mostram que Grass precisa contar sua história, mas não se comprometer com uma veracidade histórica nem se deter em explicações sobre suas escolhas.

Mazzari (1999) reafirma o rumo que o autor pretende seguir: encontrar uma coerência dentro da narrativa absurda para tornar a história mais realista. Fica a pergunta: será por esse motivo – o reconhecimento do leitor nas situações absurdas narradas pelo herói – que grande parte da sociedade alemã se ofendeu tão profundamente pela publicação da obra de Grass? Mazzari responde da seguinte forma:

sich an Prägnanz und Triftigkeit mit der vergleichen ließe, welche Grass, gleichsam nebenbei und ohne das mindeste antifaschistische Aufheben zu machen, in der Blechtrommel liefert.”

A existência de Oskar não se encontra solta no espaço e desvinculada de toda e qualquer realidade. Insere-se, muito pelo contrário, em uma realidade histórica bastante precisa; a vida das pessoas que o cercam e com as quais convive à sua maneira é condicionada pelo desenvolvimento político e social da época. Dessa forma, o leitor de suas memórias não se vê diante de imagens fantasmagóricas, aberrações imaginadas por uma criatura grotesca e inumana, mas sim diante de um romance que quer ser lido como uma obra histórica, plena de realidade e saturada de vivências pessoais concretas (MAZZARI 1999: 50).

Quanto ao ponto de vista ideológico, na concepção de Boris Uspensky, semiótico russo, é importante verificar “[...] que ponto de vista assume o autor quando avalia e percebe ideologicamente o mundo que descreve” (USPENSKY 1981: 12). Grass não expõe explicitamente sua opinião. Oskar não se interessa pelo mundo externo ao seu, ou melhor, ele o observa, mas não o critica nem tenta mudá-lo. Tudo que o personagem/narrador faz tem o objetivo prático de desenvolver as habilidades que aprecia e seguir vivendo, sem ser incomodado pelos “adultos”, em sua realidade particular. Sua visão social soava mais como a de um antropólogo em observação que a de um crítico. Em praticamente nenhum momento Oskar fez algum julgamento de valor de certo ou errado em relação a alguma atitude, baseado nos critérios morais vigentes. Nós leitores sabemos de tudo, pois Oskar sabe de tudo. Avaliamos os parceiros de cena de Oskar pelas atitudes que o personagem testemunha e divide conosco. Sobre os adultos de sua convivência, constatamos em diversos trechos as avaliações do pequeno observador:

[...] a relação entre os adultos e seus relógios é sumamente singular e, mais do que isso, infantil, infantil num sentido em que, como criança, eu nunca fui (GRASS 1982: 77).

[...] Rodeadas de crianças, algumas de minha idade, lembravam-me a porca de tio Vinzent em Bissau, que às vezes, deitada de lado, tolerava o violento assalto, igualmente sedento, de seus leitões.

Os meninos debruçavam-se sobre os jorros verticais das bacias e, com o cabelo caindo para frente, deixavam que os jorros lhes entrassem pela boca. Não sei se brincavam ou bebiam. Vez por outra dois deles se levantavam quase simultaneamente com as bochechas estufadas, e com um desagradável gorgolejar cuspiam a água tépida contida na boca, misturada certamente com saliva e migalhas de pão, na cara dos outros (GRASS 1982: 90).

Tudo o que mamãe jogava na cara de Matzerath era verdade e, contudo, como sabemos, não o era (GRASS 1982: 101).

[...] e falavam de mim, Oskar, como de uma cruz que tinham de carregar, um destino cruel e sem dúvida irrevogável, uma provação que não sabiam como tinham podido merecer (GRASS 1982: 101).

Jan Bronski tinha medo (GRASS 1982: 281).

Mesmo afirmando que as observações de Oskar não possuíam qualquer traço de julgamento, a forma como as situações são descritas afeta naturalmente a nós leitores (tantos os contemporâneos que travam contato com *O tambor* nos dias de hoje, quanto os leitores alemães do ano de estreia da obra). O narrador/personagem não compartilha do mesmo padrão de valores de seus contemporâneos: suas observações sociológicas são meras constatações do artista. O autor, pelo contrário, conhece a linha de pensamento (e talvez se importe?) de seus contemporâneos e sabe que comparar crianças a porcos ou qualificar a atitude de adultos de infantil são críticas contundentes ao modo de ser e de agir das pessoas. O autor, portanto, apresenta indiretamente o ponto de vista pretendido. Observamos ainda que não há opiniões diferentes expostas durante a narrativa, tampouco questionamentos ou debates acerca do modo como os demais personagens agem. Oskar é o único observador neutro. Nós, porém, leitores, não o somos.

3 Aspectos da história do autor e da personagem

Tal como Günter Grass, Oskar descende do povo cassúbio,³ eslavos que ocupavam a faixa ao oeste e sudoeste de Danzig (atual Gdańsk, Polônia), e ambos não escondem o seu maior apreço por essa parte da família – embora autor e personagem tenham escolhido posteriormente viver na Alemanha e falar a língua dos “conquistadores”. Segundo sua autobiografia, escrita em 2006, Grass já teria confeccionado um livro (não publicado, um exercício juvenil do aluno) sobre a história dos cassúbios (GRASS, 2007: 34).

O comportamento da avó de Oskar, Anna Bronski, é um prenúncio do enredo inusual do livro. Em 1899, a mãe de Oskar é concebida no momento em que um fugitivo se esconde embaixo de suas quatro saias. Oskar detém-se longamente na explicação de como as peças de vestuário eram utilizadas, limpas e, de certa forma, como faziam parte da personalidade da avó e de um mundo que, com o advento da guerra, acabou se perdendo. As saias também remetem ao esconderijo de Oskar, a sua única possibilidade de simular um retorno à segurança do útero materno. Já a história do avô, o fugitivo,

³ Segundo o autor em sua autobiografia, o grupo étnico era desprezado por poloneses e alemães, “Quando com a última guerra, os alemães mais uma vez caíram sobre eles, muitos cassúbios foram classificados por decreto ‘Grupo Popular Três’. Isso aconteceu sob a pressão das repartições e na condição de experiência, a fim de que se fizessem deles alemães do reich completos; as mulheres jovens passariam a poder ser chamadas para servir como trabalhadoras, os jovens homens como o tio Jan, que de então em diante se chamou Hannes, para servir na guerra.” (GRASS 2007: 35)

também é contada com traços extraordinários, e o próprio Oskar a encara como uma fábula, uma pressuposição: a história dos homens da família, tal como a repetida dúvida acerca da paternidade de Oskar, não parece oferecer nenhuma segurança e carece inclusive de grande relevância para a trama.

Oskar segue apresentando outros personagens importantes para a história. A avó muda-se para cidade com a mãe, Agnes, e o tio de Oskar, Jan. Quando estão com 15 anos, os adolescentes começam a se interessar um pelo outro. Oskar não se refere com grande entusiasmo ao tio, que futuramente descobriremos ser provavelmente seu pai verdadeiro. Pelo contrário, expõe a condição doentia do tio pelo fato de ele não ter sido convocado diretamente para lutar na Primeira Guerra Mundial:

Três vezes Jan tinha sido convocado para o alistamento e sempre fora declarado incapaz por causa de sua deplorável condição física; isso de fato lança muita luz sobre sua natureza enfermiça, naqueles dias em que qualquer homem que pudesse parar meio ereto era mandado a Verdun para, em solo francês, submeter-se a uma radical mudança de postura, da vertical para a perpétua horizontal (GRASS 1982: 45).

No parágrafo ainda observamos, através de Oskar, a opinião negativa de Grass em relação à Primeira Guerra Mundial: não há referência à guerra, ao patriotismo ou ao heroísmo, apenas à juventude perdida estupidamente em nome de uma causa qualquer.

A mãe de Oskar opta pelo alemão, mas não abre mão do primo polonês. Eles se casam em 1923, e a condição da família passa a ser pequeno-burguesa, com a aquisição e o sucesso de um mercadinho. Oskar nasce em 1924, e a data é extremamente significativa para o entendimento do romance no contexto alemão do pós-guerra. Günter Grass nasceu em 1927, e essa data foi citada por Helmut Kohl⁴ como *Gnade der späten Geburt* (graça do nascimento tardio), ou seja, aqueles que tiveram a benção de nascer a partir de 1927 estariam isentos da responsabilidade alemã pelo nazismo e pela guerra.⁵ O argumento seria de que as crianças nascidas a partir daquele ano não teriam tido idade suficiente para lutar na guerra por convicção e, ao mesmo tempo, não teriam tido a possibilidade de conhecer qualquer coisa que não fosse o regime de Hitler, já que todas as instituições, desde as escolas até o sistema jurídico, estariam fundamentadas na

⁴ Chanceler alemão entre 1982 e 1998.

⁵ Esta é uma opinião pessoal da autora deste artigo. A frase citada por Helmut Kohl foi dita numa entrevista apenas nos anos 1980, Além disso, a validade de tal justificativa é extremamente controversa.

ideologia nazista. Grass pertence a essa geração. Também Oskar, apesar de ter nascido em 1924, graças à sua aparência infantil, “escapa” da culpa coletiva.

Atualmente, o argumento utilizado por Kohl é muito criticado – e talvez a questão da data apareça no livro de forma provocativa – já que aparenta uma forma de “safar-se” de algo que deveria ser assumido coletivamente. O termo, criado por um jornalista,⁶ foi utilizado por Kohl numa visita a Israel nos anos 1980 e causou, entre outras gafes, grandes constrangimentos diplomáticos. Segundo a revista *Der Spiegel* (36/1983), “A ‘graça do nascimento tardio’, assim acreditava o chanceler de 53 anos, lhe daria a firmeza de encarar, mesmo um homem como Begin,⁷ imparcialmente nos olhos.”⁸ (ANÔNIMO 1983: 35, tradução nossa). Para Monika Köpcke, da emissora de rádio alemã *Deutschlandradio*, o uso da expressão demonstrou “[...] que ele, Helmut Kohl, não é pessoalmente culpado daquilo tudo”⁹ (KÖPCKE 2004, tradução nossa). Ela cita o chanceler na ocasião de seu discurso nos anos 1980: “Eu falo a vocês como alguém que não podia ser culpado pelo período nazista, pois eu tive a graça do nascimento tardio e a sorte de ter tido uma casa paterna especial”¹⁰ (KÖPCKE 2004, tradução nossa). Kohl explica, apenas seis anos depois da fatídica visita, a sua verdadeira intenção com o uso da expressão: “A graça do nascimento tardio não é um ganho moral da minha geração, para que pudesse ser eximida do envolvimento na culpa. Graça significa aqui não mais que o acaso da data do nascimento”¹¹ (KÖPCKE 2004, tradução nossa).

Na ocasião de seu nascimento, o tocador de tambor, já plenamente desenvolvido espiritual e intelectualmente, descreve as cenas em seus detalhes, como a traumática

⁶ Günter Gaus teria dito a frase para Kohl em 1982. Ele alega que foi mal interpretado pelo chanceler e que suas palavras não significariam, de modo algum, um alibi para os alemães mais novos, mas sim referia-se ao sentido da palavra “graça” como foi concebido por Martinho Lutero na teologia da justificação: uma imerecida e salvadora benção apesar do pecado original. Disponível em: <<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13519977.html>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

⁷ Primeiro ministro de Israel entre 1977 e 1983, Menachem Begin nasceu em território russo em 1913. Em 1929, pelas ideias sionistas foi enviado para Sibéria e, na época do nazismo, fugiu da Polônia ocupada para lutar na resistência russa/polonesa. Teve os pais mortos em campos de extermínio. Ele havia justamente renunciado ao cargo de primeiro-ministro semanas antes da visita oficial de Helmut Kohl.

⁸ “Die ‚Gnade der späten Geburt‘, so glaubte der 53jährige Kanzler, gebe ihm die Standfestigkeit, selbst einem Mann wie Begin unbefangen vor die Augen zu treten.

⁹ “[...] dass er, Helmut Kohl, ganz persönlich an alledem nicht schuld ist.”

¹⁰ “Ich rede vor Ihnen als einer, der in der Nazizeit nicht in Schuld geraten konnte, weil er die Gnade der späten Geburt und das Glück eines besonderen Elternhauses gehabt hat.”

¹¹ “Die Gnade der späten Geburt ist nicht das moralische Verdienst meiner Generation, der Verstrickung in Schuld entgangen zu sein. Gnade meint hier nichts weiter als den Zufall des Geburtsdatums.”

separação da mãe e as expectativas geradas pela sua chegada. O pai logo o imagina assumindo os negócios da família: “– É macho – disse aquele Sr. Matzerath, que se presumia meu pai. – Quando crescer vai tomar conta do nosso negócio”. E a mãe anuncia: “Quando o pequeno Oskar completar três anos, vai ganhar um tambor de brinquedo” (GRASS 1982: 53). As promessas despertam uma profunda reflexão no recém-nascido, que decide dali em diante o curso de sua vida. Ele resolve, naquele momento, quando irá parar de crescer para não fazer parte daquele mundo hipócrita: “[...] a partir de meu terceiro aniversário, não cresci nem um dedo a mais” (GRASS 1982: 69).

Ao contrário do personagem Oskar, Grass não pôde nem refrear seu crescimento, nem lembrar-se com exatidão do momento de seu nascimento e dos anos que se seguiram: “[A recordação] Inclina-se a embelezar as coisas e gosta de enfeitar, muitas vezes sem motivo” (GRASS 2007: 10).

Grass ainda dota seu herói, além da reflexão e de percepção precoce de mundo e de talentos tamborísticos, de um poder “vitricida”. Essa faculdade, considerada por ele um dom artístico – e Oskar insiste que sua principal motivação, no mundo do qual não queria fazer parte, é sempre artística –, possibilita à criança ter todas suas vontades atendidas e focar-se em seus objetivos:

[...] a faculdade de colocar entre mim e os adultos, por meio de meu tambor de brinquedo, a distância necessária revelou-se pouco depois da queda, quase simultaneamente ao desenvolvimento de uma voz que me permitia sustentar uma nota tão vibrante e demorada em meu canto, meu grito, meu canto gritado, que ninguém se atrevia a me retirar o tambor que lhe estropiava os ouvidos [...] Eu tinha o dom de estilhaçar vidro com meu canto (GRASS 1982: 73).

Este é Oskar, sem nenhum traço infantil no interior nos seus 94 centímetros de altura. Mas exteriormente apresentava-se como uma criança destrutiva, barulhenta (para os leigos, que não conseguiam admirar seus talentos tamborísticos) e mentalmente deficiente (já que não falava). Ele se explica: “Somente crianças que brincam são destrutivas por gosto. Eu nunca brincava, mas trabalhava com meu tambor, e, quanto à minha voz, os poderes miraculosos foram mobilizados, no começo ao menos, somente em autodefesa” (GRASS 1982: 75). Ao usar seu tambor de lata, ao contrário do que os adultos pudessem pensar, seu poder destruidor não consistia numa brincadeira ou birra infantil, mas sim em autodefesa no exercício de sua arte. O tocar do tambor não era brincadeira, e sim um trabalho. Logo o primeiro tambor de lata danificou-se pelo uso, como aconteceria com os seguintes, e era com a ameaça de quebrar outros objetos de

vidro da casa que Oskar conseguia mensalmente um novo tambor para exercitar um de seus dons. A arte vitricida também se desenvolveu conforme a necessidade de manipulação de Oskar:

Para limitar os danos, pois sempre fui um amante dos artigos de vidro, especializei-me, quando tentavam me subtrair o tambor à noite ao invés de me permitir que o levasse comigo para cama, em despedaçar uma ou mais lâmpadas do lustre do nosso quarto (GRASS 1982: 78).

Quanto aos adultos, supostamente os mais fortes e sensatos, estes eram manipulados e respondiam medrosamente a qualquer desejo do “monstro” que não podiam controlar. Afinal, ele era apenas uma criança. A forma como a “criança” nos relata suas atitudes, a reação dos adultos e a justificativa dos seus atos horrorizam qualquer mente sã. Não é à toa que a sociedade que recebeu a obra escandalizou-se com a narrativa de Oskar e seu tambor. Além da amoralidade, percebemos traços de deboche e uma arrogância indisfarçada no personagem que acredita conhecer e compreender tudo. O que mais ofende, porém, é que essa suposta sabedoria não é utilizada para corrigir o que estava errado, mas sim tirar proveito da situação em benefício próprio.

Rosenfeld comenta a respeito do herói de *O tambor*: “Esse anão de inteligência razoável, mas cujo desenvolvimento moral parou aos três anos, tem uma semelhança grotesca com a humanidade” (ROSENFELD 1993: 238). Talvez esta seja a característica mais assustadora do romance.

Oskar, na busca por formação complementar, como aprender a ler, aceita ingressar no ensino fundamental, mas não se adapta ao sistema e qualifica a todos como gentalha incapaz de compreender seu verdadeiro talento. Após ser impedido de continuar tocando o tambor e quebrar os óculos da professora com a voz, o pequeno Oskar deixa a escola. Inicia então a busca de um substituto que pudesse ensiná-lo o ABC. O percurso, contudo, não segue a esperada evolução por etapas que os outros protagonistas vivenciam.

Já mais velho, Oskar continua observando exemplos da dissimulação dos adultos. A mãe saía semanalmente com o filho para comprar um novo tambor (eles não duravam mais que uma semana devido aos extensos treinos de Oskar). Depois da compra, encontrava-se com Jan numa pensão barata e deixava o pequeno esperando junto à proprietária por três quartos de hora. Depois de um tempo, passou a deixar o menino com o vendedor de brinquedos com uma desculpa qualquer. Em um dos passeios da mãe, Oskar foge do vendedor de brinquedos (o judeu, também apaixonado por Agnes) e acaba

na Torre da cidade, de onde grita, pela primeira vez, sem ser ameaçado (“Ninguém queria tomar o tambor de Oskar e, contudo, ele gritou.” – GRASS 1982: 126), quebrando grande parte das vidraças da cidade.

Ao tocar seu tambor ou exercer o poder de sua voz, Oskar procura dar uma relevância artística a cada performance. Curiosamente, apenas ele percebe o intento da arte pela arte. O apreço à arte provinha de uma herança familiar: tanto a mãe de Oskar como a mãe de Grass tinham inclinações artísticas e oportunizaram o acesso das crianças ao mundo artístico. Grass relata em sua autobiografia como a mãe o incentivava a colecionar reproduções triviais de obras de arte (figuras que eram trocadas pelos vales nas carteiras de cigarro) e seguidamente tomava a lição, para ver se ele as conhecia de cor. Oskar acredita que a mãe percebeu sua aproximação artística (“Ao trucidar com meu canto as vidraças das janelas do saguão do Teatro Municipal, procurava eu, e estabeleci pela primeira vez, contato com a arte cênica” – GRASS 1982: 131) e por isso o levou posteriormente ao teatro, à ópera, ao circo e às tribunas.

Também a descrição de Matzerath, pai de Oskar, assemelha-se ao que Grass diz de seu pai: um oportunista. Apesar de ter ingressado no partido antes de sua obrigatoriedade, ou antes de que a não participação atrapalhasse os negócios, não o fez por convicção, mas como um caminho natural para os alemães que ali habitavam. Posteriormente, Oskar despreverá o pai presuntivo, quando acena para um navio, sem nem saber o porquê:

Mas esse era seu hábito: sempre fazia sinais quando os outros o faziam, e sempre gritava, ria e aplaudia quando os outros gritavam, riam ou aplaudiam. Por isso também, ingressara no partido relativamente cedo, quando ainda não era necessário, não lhe rendia nada e somente lhe ocupava as manhãs de domingo (GRASS 1982: 186).

O historiador Tony Judt questiona-se a respeito do poder de sedução nazista, sublinhando que ele foi capaz de atrair até àqueles que não eram necessariamente partidários convictos de Hitler: “Por que, afinal de contas, tantas mentes talentosas (para não falar milhões de eleitores e militantes) foram atraídos por promessas e profetas? Devido aos horrores e temores da época?” (JUDT 2008: pos. 387).

Quando em 1933, Oskar passa a atrapalhar os eventos nazistas tocando seu tambor de lata, o anão explica sua oposição ao nazismo de forma muito sincera e desconfortável:

[...] que não vejam em mim senão um indivíduo algo solitário que, por motivos pessoais e evidentemente estéticos, e tomando a peito as lições de seu mentor Bebra, rejeitava a

cor e o corte dos uniformes e o ritmo e o volume da música habitual nas tribunas, e que por isso tratava de exteriorizar seu protesto servindo-se de um simples tambor de brinquedo (GRASS 1982: 152).

Mazzari confirma a versão de Oskar, que “[...] rejeita qualquer sentido político a seus atos de sabotagem; ele dá a entender que agiu unicamente por razões estéticas” (MAZZARI 1999: 168). Toda a conduta do jovem baseava-se em suas aspirações artísticas e, embora Oskar acreditasse em sua inclinação pela harmonia, sua obra não se baseava numa beleza clássica: Ele mesmo admite: “Minha obra era, pois, de destruição. E o que não conseguia destruir com meu tambor, fazia-o com minha voz” (GRASS 1982: 152).

Grass, ao contrário de sua criatura, afirma que se questionou a vida inteira a respeito das atitudes tomadas naquele período. Em sua autobiografia, exercita a memória em busca de respostas: por que, afinal, apesar de já não ser mais criança, ele não questionou os acontecimentos?

E também eu, ainda que com o princípio da guerra minha infância tenha acabado, não fiz perguntas repetitivas.

Ou será que não ousava perguntar porque não era mais criança?

Será que, assim como nos contos de fadas, só as crianças fazem as perguntas certas?

Ou será que o medo de uma resposta que pusesse tudo de ponta-cabeça me tornou mudo? (GRASS 2007: 16)

Posteriormente, confessa que sua moral e exigência por justiça estava presente, mas de forma completamente seletiva: “Cego para as injustiças que se tornavam cotidianas nas cercanias mais próximas da cidade [...] perturbavam-me apenas os crimes do poder clerical e as práticas de tortura da Inquisição” (GRASS 2007: 33).

Para mostrar repúdio às práticas do passado, que o revoltavam, Grass, inclusive, começou a escrever, embora não fosse capaz de enxergar o que estava diante de seus olhos: “[...] minha primeira tentativa de escrever, bem volumosa segundo os planos, conseguiu se manter distante da deportação dos judeus restantes de Danzig para fora do gueto da Mausegasse ao campo de concentração de Theresienstadt [...]” (GRASS 2007: 33).

Oskar, como personagem amoral, não possuía necessariamente nenhuma restrição ao nazismo, pelo menos não maior do que ao mundo adulto em si. Porém, por trás da posição acrítica do anão, percebemos para onde exatamente Grass pretende nos orientar: inspirando o desprezo pelo personagem que é incapaz de julgar os malfeitos da sociedade

que o cerca, o autor nos provoca a uma reação indignada que suscitará reflexão. Neuhaus (1997) nota a insistência (e inovação) do autor em expor os participantes do regime como pessoas que poderiam estar muito próximas de nós, ou então ser, até mesmo, nós próprios:

Grass mostra com isso que os nazistas, que até agora não haviam aparecido na Literatura Alemã ou apareceram como sem nome, ou como “os outros”, se chamavam Matzerath, Greff, Scheffler e Meyn e eram sangue do nosso sangue e carne da nossa carne.¹² (NEUHAUS 1997: 13, tradução nossa).

Em sua análise, Mazzari comenta sobre como Matzerath fechou a mercearia e trancou-se em casa durante a noite dos cristais:

O honrado comerciante Alfred Matzerath, sujeito de bom coração, e exemplar pai de família, aquecendo as mãos e sentimentos na fogueira, mostra-se conivente com o crime coletivo, dá o seu aval ao genocídio que então se desencadeia (MAZZARI 1999: 175).

A influência de uma demanda moral está então presente em todo *O tambor*. Não da parte de seu personagem principal, o anti-herói Oskar Matzerath, mas na atitude julgadora e *voyeurista* de seus leitores, nós, que a todo momento avaliamos e sentenciamos os relatos isentos (pelo menos do que reconhecemos por moral) de Oskar. Grass também se lembra da noite citada, mas a avalia de forma diferente da de seu protagonista: “Quando pouco depois do meu décimo primeiro aniversário as sinagogas queimaram em Danzig, e também outros lugares e vitrines se quebraram em cacos, eu permaneci inativo, mas junto aos fatos na condição de espectador curioso [...]” (GRASS 2007: 23).

As experiências artísticas de Oskar possuíam grande afinidade com questões morais. Numa de suas performances, agora às escondidas, praticava a “arte da sedução”. Tal jogo consistia em induzir as pessoas ao roubo. Primeiramente procurava um “cliente”:

O tipo de cliente que eu esperava, em meio ao frio seco e sem vento, [...] era daqueles que paravam diante das vitrines como que obedecendo a um apelo e não procuravam muito nas prateleiras, mas rapidamente pousavam o olhar em apenas um dos objetos expostos (GRASS 1982: 155).

Depois do alvo escolhido, “[...] cabia-me induzir” (GRASS 1982: 156); Oskar deixava então o objeto desejado ao alcance de seu cobiçoso:

[...] com um grito absolutamente inaudível, eu cortava o cristal da vitrine, exatamente na altura do plano inferior e, se possível, diante do objeto desejado, com incisões circulares,

¹² “[...] Grass zeigt dabei, daß die Nazis, die bislang in der deutschen Literatur gar nicht oder namenlos oder als "die Anderen" vorkamen, Matzerath, Greff, Scheffler und Meyn hießen und Fleisch von unserem Fleisch, Bein von unserem Bein waren.”

e com uma última elevação da voz empurrava o vidro recortado até as prateleiras [...] (GRASS 1982: 152).

Nem sempre a cuidadosa observação do comportamento humano alcançava as expectativas do indutor. Ao expor casais de namorados aos “produtos”: “Acontecia sempre que ou os dois não queriam ou, quando ele estendia a mão, ela o impedia; ou então era ela quem tinha a coragem enquanto ele se ajoelhava e implorava, até que ela obedecesse – e a partir daí o desprezava para sempre” (GRASS 1982: 157).

A dinâmica, desde sua motivação até a conclusão do ato, apresenta um estudo sobre o comportamento humano principalmente em sociedade. As pessoas mais respeitáveis só procediam ao furto sob os segredos das sombras e sob a proteção do anonimato. Agiam como se uma espécie de destino as tivesse colocado ali. Por outro lado, se estivessem acompanhadas, modificavam seu comportamento moral frente ao julgamento do outro. Grass nos propõe a observação da conduta do indivíduo em sociedade, a partir da provocação de Oskar, como uma prática em outras esferas públicas. No momento em que todos são cúmplices em vandalizar sinagogas, amparados inclusive pelo âmbito legal, não há uma moralidade superior para questionar tais atitudes. Aparentemente as leis sociais não são imanentes ao ser humano, e, quando a premissa muda, o sujeito adapta-se para ser aceito e gozar dos mesmos privilégios que obtinha com outros princípios. E Oskar? Oskar é apenas o mensageiro que nos conduz a esta conclusão. E quanto aos pobres tentados, tiveram azar pois “[...] jamais teriam suspeitado que sua natureza fosse propensa ao roubo, se a voz de Oskar não os houvesse induzido a isso [...]” (GRASS 1982: 160).

Com a morte da mãe, Oskar, já com 14 anos, encontra-se em situação precária e a culpa por isso: “... com a partida de mamãe meu abastecimento regular de tambores se tornara problemático” (GRASS 1982: 208); “Minha mãe morreu – procurei explicar. – Ela não devia ter feito isso” (GRASS 1982: 209). O pai presuntivo, os vizinhos e mesmo clientes da mercearia deixam claro a Oskar, não tão veladamente (já que ele “não entende nada”), que a mãe optara por morrer de desgosto. Reencontra ainda seu mestre Bebra, um palhaço anão que o orienta na arte e na vida, que o consola, chegando à conclusão diretamente oposta às dos vizinhos e amigos do pai: “Sente-se humilhado porque não foi você e sim esses cansativos amantes que a mandaram para o túmulo. Você é mau e vaidoso, o que é próprio dos gênios” (GRASS 1982: 209).

Desnortado, sem o cuidado da mãe, Oskar circula mais livremente e, de certa forma, sem objetivo. O pequeno presencia mudanças nítidas em seu meio: o ano é 1938, e a evolução do regime nazista fica cada vez mais visível. Ainda no enterro da mãe, o judeu Marcus, dono da loja de brinquedos e apaixonado por ela, foi impedido de assistir ao funeral. O jovem anão segue percebendo uma significativa melhora na qualidade de vida dos cidadãos: “Desde a tomada do poder por Hitler cada vez crescia mais o número de aspiradores no edifício [...]” (GRASS 1982: 214). Por fim, relata, com pinceladas de fábula, a completa inversão de valores e a iminência de grandes mudanças. O músico Meyn, vizinho e membro da SA, foi acusado de ter matado seus quatro gatos:

E ainda que na noite de oito para nove de novembro de trinta e oito, que mais tarde haviam de chamar Noite de Cristal, o SA se distinguisse por seu valor, incendiando junto com os outros a sinagoga de Langfuhr da Rua de São Miguel e colaborando também ativamente, na manhã seguinte, na invasão de algumas lojas previamente assinaladas, todo esse fervor não impediu que o SA fosse expulso da SA montada. Foi degradado por crueldade inumana com os animais e riscado da lista de membros (GRASS 1982: 246).

A passagem irônica, relatando os grandes “feitos” do SA¹³ contra seres humanos, demonstra que a violência inumana contra os animais não seria tolerada. Oskar continua com seu presságio:

Era uma vez um tambor chamado Oskar. Quando lhe tiraram o vendedor de brinquedos e saquearam a loja do vendedor de brinquedos, teve o pressentimento de que para os tambores anões de sua espécie se anunciavam tempos calamitosos (GRASS 1982: 248).

A existência de Oskar, apenas suportável pela posse de seu instrumento, foi posta em xeque pelo próprio. Como continuar vivendo em um mundo cada vez mais alterado, sem um mínimo de segurança, ou seja, sem um fornecimento regular de tambores? Novamente uma alegoria da situação de instabilidade cada vez mais presente na vida dos perseguidos (comunistas, ciganos, judeus, homossexuais, entre outros) e mesmo dos cidadãos que ainda acreditavam em algumas leis básicas que regiam a humanidade. Oskar logo tomou providências para que pudesse continuar existindo.

Sem imaginar como poderia continuar vivendo sem seu tambor, Oskar procura ajuda de seu suposto pai verdadeiro, funcionário do correio polonês, e o obriga, no

¹³ Abreviatura de *Sturmabteilung* (traduzido usualmente por “tropas de assalto” ou “departamento de assalto”), milícia paramilitar, liderada por Röhm, era composta pelos “camisas pardas” (também chamados de SA). Mais do que um exército particular de Hitler, era constituída por baderneiros encarregados de desestabilizar o regime. Depois de conquistar determinadas esferas do poder, Hitler tratou de descartar o grupo, perigoso e difícil de controlar. Os remanescentes mais fiéis acabaram ingressando na SS.

momento em que o correio será tomado pelas forças nazistas alemãs,¹⁴ a retornar ao perigoso local para que o zelador, que trabalhava no correio, pudesse consertar seu tambor de lata. A ideia fixa de Oskar é conseguir o conserto de seu tambor, não importando exatamente as consequências de seus atos (“[...] caso não conseguisse encontrar o zelador a tempo, ou seja, antes do assalto final, que era de se esperar com segurança, mal poderia pensar na restauração de minha lata.” – GRASS 1982: 273). Em meio ao caos, metidos sem querer na defesa do correio, Jan, Oskar e o zelador Kobyella, já fatalmente ferido, escondem-se em uma sala, onde estão outros combatentes mortos. Em uma cena bizarra, o anão propõe uma partida de *skat* (jogo de cartas com o número indispensável de três pessoas) para acalmar os ânimos. “Que podíamos fazer sem o terceiro homem indispensável para o *skat*?” (GRASS 1982: 293). Aparece então a capacidade do pequeno de distanciar-se da realidade (apesar de percebê-la) e focar-se em qualquer outra coisa “irrelevante” – tal como fizeram milhares de civis alemães, não percebendo a urgência de combater um regime, não apenas desumano, mas que os levaria à ruína. Oskar observa: “Na realidade, tampouco Kobyella tinha disposição para jogar *skat*. O que queria era se deitar... Como não podíamos permitir semelhante fatalismo, atamo-lo e o forçamos a entrar de terceiro parceiro...” (GRASS 1982: 293). Jan, também fora da realidade, mas de uma forma diferente de Oskar, participa da farsa sob as ordens do anão, que parece estar seguro da situação, e procura ajudar o colega de trabalho:

Apesar dos suspensórios, de novo estava caindo. Voltamos a endireitá-lo e esperamos que se apagasse o ruído de um impacto de granada em algum lugar afastado do nosso quarto, para que Jan cochichasse, ao restabelecer-se o silêncio: “Vinte e quatro, Kobyella. Não ouviu o menino cantando?” (GRASS 1982: 293).

Assim, os dois jogadores vivos esperavam poder continuar o jogo – e, por que não, a vida – com um verniz autêntico de normalidade. Oskar, ciente da situação, mas assumindo, por hora, sua responsabilidade, se mostra pela primeira vez, não como criança, mas como rapaz de 15 anos e credita a sua atitude ao desejo de combater o medo

¹⁴ A Polônia foi invadida em 1º de setembro de 1939. O ato inicial da guerra consistiu num assalto das forças militares alemãs à fortificação polonesa na península de Westerplatte, dentro do território da Cidade Livre de Danzig (que desde 1933 jazia sob controle político do Partido Nacional-Socialista). Simultaneamente, forças nazistas locais atacaram o prédio do correio de Danzig. Exigiu-se a sua entrega pelas forças polonesas de defesa no prazo de duas horas. Na ocasião, funcionários civis do correio polônês, que possuíam treinamento militar e armas escondidas no local, ofereceram 15 horas de resistência contra a invasão. Após a tomada do correio, os rebeldes foram executados.

de seu pai presuntivo. Ele conclui: “... e proibimos Kobyella de morrer.” (GRASS 1982: 296).

Quando são capturados pelos alemães, a criança de três anos volta a aparecer, novamente para atender os próprios interesses:

Oskar como que buscando proteção se colocou entre dois milicianos de aspecto particularmente benévolo e paternal, derramou umas lágrimas de crocodilo e apontou com gestos acusadores Jan, seu pai, fazendo do infeliz um malvado que arrastara ao edifício do correio polonês uma criança inocente, para servir-se dela, de forma inumanamente polonesa, como escudo contra as balas (GRASS 1982: 304).

Ao mesmo tempo que confessa sua culpa – “Hoje, quando temporariamente me envergonho daquela atitude indigna, repito sempre: Jan nada notou” (GRASS 1982: 304) –, o protagonista culpa a influência do tambor: “[...] foi meu tambor, não, fui eu mesmo, Oskar, o tambor, quem despachou para a tumba primeiro minha pobre mãe, depois Jan Bronski, meu tio e pai” (GRASS 1982: 305).

Günter Grass teve de fato um parente que morreu na defesa do correio polonês. O autor escreve sobre o assunto em sua autobiografia e, juntamente com a revelação, tece uma crítica aberta, não exatamente às atitudes tomadas no período negro do nazismo, em que o tio fora condenado à morte por um juiz, mas ao fato de a sociedade alemã ter permitido que esse mesmo juiz continuasse ativo e respeitado depois da guerra, ou seja, que não tivesse de responder pelas suas ações durante a guerra:

A guerra contava poucos dias quando um primo da minha mãe, tio Franz, que na condição de carteiro pertencia aos defensores do correio polonês na praça Hevelius, foi fuzilado pouco depois da curta batalha como quase todos os outros sobreviventes. O juiz militar, que fundamentou, pronunciou e assinou as sentenças de morte, ainda pôde sentenciar e assinar sentenças sem nenhum problema bem depois do fim da guerra, como juiz em Schleswig-Holstein. Isso era coisa comum nos tempos que pareciam não querer acabar mais do chanceler Adenauer (GRASS 2007: 15).

Oskar percebe que até um de seus mentores intelectuais pôde ser cooptado e que o mundo dos anões não o protegeria, necessariamente, de fazer parte daquele momento histórico, agora como participante e não mais apenas como observador. Bebra, frente à reação de Oskar – “[...] não quis tornar as coisas fáceis para Bebra [...]” (GRASS 1982: 381) – continua com débeis justificativas:

[...] e começou a falar dos tempos difíceis, dos fracos que temporariamente são obrigados a ceder o passo, da resistência que floresce na clandestinidade; em suma enunciou o slogan “emigração interior”. Eis por que os caminhos de Oskar e de Bebra se separam (GRASS 1982: 381).

Aqui a crítica de Grass mostra-se contundente ao falar da “emigração interior”. O movimento de autodefesa de muitos intelectuais alemães pela não reação diante do regime. Em alguns casos coerente, mas, em muitos, uma desculpa pela cômoda inação perante os crimes presenciados. O escritor, ao repensar o seu papel durante a guerra, procura alternativas do que poderia ter acontecido, se ele tivesse agido de modo diferente. Porém, ele mesmo observa a inutilidade do raciocínio, já que o passado não pode ser alterado:

[...] assim evitei mais uma vez as palavras “por quê”, de modo que meu silêncio agora, enquanto despelo a cebola, reboa em meus ouvidos.

Admito: uma dor que me torturava bem pouco. Mas queixas [...] são surradas, e na condição de eco têm como conseqüência no máximo aquela gargalhada que o trocista que há em mim larga assim que desculpas do tipo começam a se manifestar: se nós na época tivéssemos feito... Se nós na época fôssemos...

Mas eu não fiz, eu não fui (GRASS 2007: 23).

A decepção de Oskar não o impediu de seguir com a trupe ao reencontrarem-se em 1942. Avaliando que ainda teria dois anos para cumprir sua promessa para com o filho (“Quando fizer três anos terá um tambor de lata.” – GRASS 1982: 372), Oskar aceita trabalhar para o exército alemão. Durante os dois anos, os lilliputianos frequentam o teatro de guerra: vão a Paris, apresentam-se para as tropas, visitam casamatas, como se fossem soldados que não lutam. Para Oskar e seus companheiros do teatro de campanha a guerra não era senão um espetáculo, no qual todos interpretavam papéis segundo as vantagens e oportunidades que apareciam.

Na verdade, a guerra era, no livro de Grass, um jogo de interesses para todos os participantes, voluntários ou involuntários. As pessoas se adequavam e sobreviviam de uma forma ou de outra nesta nova organização. Os escrúpulos e valores morais mudavam conforme as necessidades sociais. Em diversas cenas, segundo os relatos, as apresentações mostram-se como uma forma de alienar os soldados da triste realidade em que viviam. Mazzari comenta, quando uma exibição é feita dentro de um abrigo antiaéreo: “[...] podemos reconhecer a função desumana e alienante da Companhia teatral de Bebra – seu público aparece como uma massa sepultada, que precisa ser distraída a todo custo das condições reais de sua existência” (MAZZARI 1999: 104).

Em 1945 a família Matzerath morava no porão da mercearia por causa da ameaça das bombas, e a chegada dos russos era iminente. O chefe da família, que durante a guerra

pertencera ao partido nazista, ainda guardava a insígnia com a suástica. Ele teria de livrar-se dela antes de ser preso pelos russos, mas Oskar acaba tomando-a. No momento oportuno, na presença dos soldados russos, devolve-a a Matzerath, que, em pânico, a coloca na boca, com o alfinete aberto, e engasga, assustando assim seus algozes que o alvejam com suas metralhadoras:

Oskar confessava a si mesmo que o tinha matado deliberadamente porque, segundo todas as probabilidades, Matzerath não era somente seu pai presuntivo, mas também seu pai verdadeiro, e Oskar já estava farto de ter de carregar pela vida afora um pai (GRASS, 1982: 502).

Com a morte dos “responsáveis” por ele (a mãe, o pai/tio, e o pai presuntivo), Oskar sente que é o momento de assumir responsabilidades – afinal, alguém precisa tomar conta de sua eterna amante e de seu filho. Enterra seu tambor e decide recomeçar a crescer (do que se arrepende posteriormente): “... e também eu comecei a crescer; uma forte hemorragia nasal foi o sintoma” (GRASS 1982: 504). O herói, ou anti-herói, passa de uma figura infantil, que provoca os mais variados instintos maternos, para uma figura grotesca, corcunda e deformada. A retomada do crescimento não foi física nem psicologicamente fácil para o jovem: o corpo mal conseguia suportar o doloroso processo do súbito desenvolvimento dos membros, o que provocou forte padecimento, febre alta e o conselho de procurar um hospital no oeste.

Esse é também o momento histórico da expulsão e fuga em massa¹⁵ do leste para o oeste, quando os alemães lotados nos países eslavos, ou mesmo aqueles residentes na Alemanha, mas próximos à fronteira oriental, fogem da revanche russa. A madrasta decide sair de Danzig e ir para Alemanha com o filho Kurt e Oskar.

Hoje sabemos que durante esse período histórico o escritor Grass fazia parte da SS. Ele tenta se justificar em sua autobiografia (“[...] no final da guerra, qualquer um era considerado apto a empunhar armas.” – GRASS 2007: 110), mas, ao mesmo tempo se lamenta por não ter percebido antes (“[...] algo como compreensão chegou a me tocar?” – GRASS 2007: p. 107) com o que exatamente tinha se envolvido (“[...] a canção do juramento da *Waffen-SS*: ‘Se todos se tornarem desleais, nós continuaremos leais ainda assim...’” – GRASS 2007: 107). As lembranças são obscuras, e mesmo sua testemunha mais próxima, ele mesmo, não pode confiar na memória (“A partir de então o filme rasga

¹⁵ Calcula-se que entre 12 e 14 milhões de alemães tenham se deslocado para o oeste entre 1944 e 1948.

sempre de novo. Por mais que eu o emende e volte a fazê-lo passar, ele oferece uma salada de imagens” – GRASS 2007: 110). Finalmente, o jovem Grass é salvo por um soldado mais experiente, que troca a roupa dele, com as insígnias da SS, por um uniforme de soldado raso, explicado a importância de estar vestido de outra forma:

[...] Nos do teu tipo eles simplesmente metem uma bala. Tiro na nuca e pronto [...] Provavelmente ele “arranjou”, conforme se dizia no alemão dos soldados rasos, não sei mais onde um casaco normal da Wehrmacht (GRASS 2007: 131).

Já o narrador do romance, Oskar, não teve de presenciar a guerra como soldado. Ele ruma, junto a outros refugiados, para o oeste. Durante a penosa viagem de trem, Oskar continua enfermo por causa da retomada do crescimento e, já em Düsseldorf, permanece meses no hospital. Bruno, que escreve parte das confissões de Oskar, conclui sobre como o paciente era, na época que este deixa o hospital: “Era então um jovem que sabia falar, escrevia lentamente, lia com fluidez e, ainda que disforme, era em conjunto um homem são; podia pois – como se supõe sempre ao ter alta dos hospitais – começar uma vida nova, uma vida de adulto” (GRASS 1982: 532).

Oskar continua vivendo bem-sucedidas aventuras até o momento em que decide internar-se propositalmente num hospício e contar suas memórias (mais ou menos na mesma época em que Grass decide escrever seu romance).

4 Conclusão

Grass cria um protagonista que, coincidentemente, vivenciou de forma semelhante a parte das suas experiências de vida (época e local de nascimento, origem e características familiares, interesses artísticos), mas, ao contrário do autor, soube enxergar o modo como o mundo funcionava. Através do testemunho amoral de Oskar, um memorial de acusação indireta, Grass soube expor aquilo que condenava na guerra e na condução da Alemanha depois da catástrofe, e que só percebeu posteriormente:

A maneira impiedosa com que o narrador registra o comportamento das pessoas comuns (como o merceiro Matzerath) durante o Terceiro Reich, portanto o comprometimento da maioria com os crimes então praticados, foi tachada de calúnia, falta de patriotismo, etc. Mas o que talvez mais tenha ferido a sensibilidade alemã do final dos anos 50 – início dos 60 foi a postura crítica assumida pelo narrador em face da tendência conservadora, ou mesmo restaurativa da era Adenauer, ter acusado a inexistência de uma ruptura efetiva com a mentalidade anterior (MAZZARI 1999: 188).

Da mesma maneira que estreou na literatura, de forma estridente, Grass caracterizou toda sua performance/vida pública: politicamente atuante, com opiniões fortes e provocativas, assumindo-se culpado, mas redimindo-se pela sua confissão; e coroou a polêmica carreira em grande estilo, com suas memórias, adicionando um dado chocante e ainda desconhecido à sua biografia: a participação na SS.

Dito isso, é ainda evidente que, independentemente das intenções do autor, ou de sua qualidade moral, a publicação de *O tambor* gerou um saudável desconforto na sociedade alemã, a quem Grass acusava, através da sua obra de ficção, de hipocrisia por não ter combatido o nazismo e de ser conivente, enquanto lhe interessava, com o regime. *O tambor* é parte da ruptura que permitiu aos alemães revisar suas memórias, sua culpa e sua responsabilidade durante a ditadura nazista. Para a literatura, a criação do anti-herói Oskar Matzerath também foi um marco: a agonizante literatura alemã recebeu um novo fôlego no pós-guerra e pôde, aos poucos, recompor-se e recuperar a relevância que possuía antes de 1933. O anão deformado conquistou, se não a simpatia geral, um lugar permanente no rol dos personagens literários que dispensam apresentações. A escritura de *O tambor* também possibilitou uma renovação na discussão das formas de criação literária e sobre como os antigos modelos – como o tradicional romance de formação alemão e o romance picaresco – podem produzir novas formas de expressão.

Oskar, o personagem principal de *O tambor*, encerra sua odisseia (e a narração de sua história) dessa forma:

Que mais tenho a dizer: nasci sob lâmpadas elétricas, interrompi deliberadamente o crescimento aos três anos, ganhei um tambor, estilhacei vidro com a voz, cheirei baunilha, tossi em igrejas, alimentei Luize com sanduíches, observei formigas, decidi crescer, enterrei o tambor, fugi para o Ocidente, perdi o Oriente, aprendi o ofício de marmorista, posei como modelo, voltei ao tambor e inspecionei cimento, ganhei dinheiro e guardei um dedo, dei o dedo de presente e fugi rindo; ascendi, fui preso, condenado, internado, sairei absolvido; e hoje comemoro meu trigésimo aniversário e a Bruxa Negra continua me assustando – amém (GRASS 1982: 735).

Também Grass, ao finalizar o romance, inicia uma nova etapa de sua vida. As suas memórias abrangem o mesmo tempo que a vida de Oskar Matzerath. O sucesso da narrativa e o engajamento político e social darão um novo sentido à vida de Grass. Quanto a Oskar, isso é uma outra história.

Referências bibliográficas

- ANONIMO. Späte Geburt. *Der Spiegel*, Hamburg, n. 36, 05 nov. 1983. Disponível em: <<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-14018745.html>>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- BOOTH, W. *A retórica da ficção*. Lisboa: Editora Arcadia, 1980.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. Wilhelm Meister, auf Blech getrommelt. In: LOSCHÜTZ, Gerd (Org.). *Von Buch zu Buch: Günter Grass in der Kritik*. Berlin: Luchterhand, 1968. p. 9-14.
- FRIEDMAN, Norman. El punto de vista. In: SULLÀ, Enric (Org.). *Teoría de la novela: antología de textos del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1996. p. 78-87.
- GRASS, Günter. *O tambor*. Tradução de Lúcio Alves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- GRASS, Günter. *Nas peles da cebola*. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Record, 2007.
- JUDT, Tony. *Reflexões sobre um século esquecido: 1901-2000*. Tradução de Celso Nogueira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. E-book Kindle.
- KÖPCKE, Monika. Vor 20 Jahren: Helmut Kohl trifft in Israel ein und spricht von der “Gnade der späten Geburt”. *KalenderBlatt*, Berlin, 24 jan. 2004. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20090819082755/http://www.dradio.de/dlr/sendungen/kalender/227514/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- KUNRATH, Milena. *Günter Grass, Oskar e seus tambores: a tradução de uma prática interdisciplinar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de formação em perspectiva histórica: O Tambor de Lata de G. Grass*. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.
- NEUHAUS, Volker. *Schreiben gegen die verstreichende Zeit: zu Leben und Werk von Günter Grass*. München: dtv, 1997.
- POUILLON, Jean. *O tempo no romance*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- ROSENFELD, Anatol. Günter Grass. In: _____. *Letras germânicas*. São Paulo: Edusp, 1993.
- USPENSKY, Boris. *A poética da composição: estrutura do texto artístico e tipologia das formas compositivas*. Tradução de Maria Helena Kirst e Maria da Glória Bordini. Porto Alegre: 1981, [s.n.].

Recebido em 05 de dezembro de 2017
Aceito em 14 de maio de 2018

Touristen auf der mexikanischen Halbinsel Yucatán im Kreuzfeuer der Übersetzung: eine Übersetzungskritik von Javier Covo Torres' *Los mayas en las rocas*

[Mexico's Yucatan Peninsula Tourists in the Crossfire of Translation: a Translation Criticism of
Los mayas en las rocas by Javier Covo Torres]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213524>

Dorit Heike Gruhn¹

Gaspar Ramírez Cabrera²

Karin Kottenhahn³

Abstract: Since the advent of the functional approach in translation science, any translation criticism has to take into account the target group of a translation. This is to be our starting point to analyze the Spanish-German and Spanish-English translations of *Los mayas en las rocas* by Javier Covo Torres, an illustrated book that seeks to give a didactic introduction to the culture of the pre-Hispanic Maya and is aimed mainly at tourists who visit the Yucatan Peninsula. The main objective of this work is to evaluate the adequacy of translations in relation to their addresses. In order to accomplish this objective, we rely methodologically on some of the parameters of Silvia Parra Galiana, who proposes a review of a translation in two phases, covering different criteria. We devote special attention to the interrelation between text and illustrations (including mini-cartoons), since the latter represent a special challenge for the translator. The findings will be placed within a context of editorial decisions taken far from the knowledge and discussions of academic discipline.

Keywords: translation criticism, target-group-specific, translation and illustration, Maya

Zusammenfassung: Seit dem funktionalen Ansatz in der Übersetzungswissenschaft ist die Frage nach der Zielgruppe aus der Übersetzungskritik nicht mehr wegzudenken. Das ist unser Ausgangspunkt bei der Untersuchung der Spanisch-Deutsch und Spanisch-Englisch-Übersetzung von *Los mayas en las*

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – Facultad de Lenguas, 24 Norte 2003 Colonia Humboldt, Puebla, Puebla 72370, México. E-mail: heike50@hotmail.com.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – Facultad de Lenguas, 24 Norte 2003 Colonia Humboldt, Puebla, Puebla 72370, México. E-mail: gasparfirst@gmail.com.

³ Institut für Fremdsprachen und Auslandskunde bei der Universität Erlangen-Nürnberg – Spanischabteilung, Hindenburgstraße 42, Erlangen, Bayern 91054, Germany. E-mail: karin.kottenhahn@fen-net.de.



rocas des Autors Javier Covo Torres. Dabei handelt es sich um ein für Touristen konzipiertes Buch, das eine didaktisierte Einführung in die Kultur der prähispanischen Maya geben möchte. Übergeordnetes Untersuchungsziel ist die Bewertung der Adäquatheit der Zieltexthe, wobei wir uns methodisch auf einige Parameter der Übersetzungsbewertung von Silvia Parra Galiana stützen, die eine Überprüfung in zwei Phasen vorschlägt, welche unterschiedliche Kriterien abdecken. Unser besonderes Augenmerk gilt dabei dem Zusammenspiel von Text und Illustrationen, denn letztere stellen den Übersetzer vor besondere Herausforderungen. Die Ergebnisse stellen wir in Zusammenhang mit verlegerischen Entscheidungen, die fernab des Wissens- und Diskussionsstands der akademischen Disziplin getroffen werden.

Stichwörter: Übersetzungskritik, Zielgruppenspezifik, Übersetzung und Illustrationen, Maya

1 Einführung

Im Jahr 2016 reisten rund 35 Millionen Ausländer nach Mexiko ein. Eine der touristischen Hauptattraktionen des Landes ist die Halbinsel Yucatán, auf der es – neben weiteren Sehenswürdigkeiten – unzählige archäologische Maya-Stätten zu besichtigen gibt; es ist davon auszugehen, dass die dortige Besucherzahl ebenfalls im zweistelligen Millionenbereich liegt⁴. Mancher Reisende ist daran interessiert, sich näher mit Geschichte und Kultur der Gegend auseinanderzusetzen. In den Buchhandlungen lassen sich folglich diverse Veröffentlichungen auf Englisch, Deutsch, Französisch und in anderen Sprachen finden – die meisten sind Übersetzungen von Texten, deren Originalversion für mexikanische Touristen und Kulturinteressierte geschrieben wurde.

Doch bringen diese Übersetzungen ihren Lesern die fremde Welt wirklich näher? Oder anders gefragt: Welchen Ansprüchen sollten solche Übersetzungen genügen? Am Beispiel einer vergleichenden Übersetzungskritik Spanisch-Deutsch und Spanisch-Englisch des illustrierten Büchleins *Los mayas en las rocas* von Javier Covo Torres möchte der vorliegende Artikel einige Kriterien zur Bewertung von Übersetzungen im touristischen Bereich nachzeichnen. Die übergeordnete Fragestellung dieser Untersuchung beschäftigt sich mit der **Adäquatheit** der Zieltexthe (nachfolgend: ZT), das heißt mit der Frage, wie angemessen die zwei Übersetzungen in Hinblick auf ihre Adressaten sind. Der Schwerpunkt unserer Analyse liegt dabei auf der deutschsprachigen Version mit dem Titel *Die Mayas in der Steinzeit* (COVO TORRES 2007, Ü. v. Kerstin Regel de Baena), die englischsprachige *The mayas on the rocks* (COVO TORRES 2010, Ü. v. David Phillips) wird als Kontrastversion mit hinzugezogen. Darüber

⁴ <<http://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/VisitantesInternacionales.aspx>>. (20.08.2017). Für die Halbinsel Yucatán stehen keine entsprechenden Daten zur Verfügung.

hinaus verfolgt dieser Artikel auch didaktische Zwecke: Angehende Übersetzer können daran nachvollziehen, welche Fragestellungen die Übersetzung eines solchen – nur auf den ersten Blick einfachen – Textes aufwerfen kann und welche Fehlerquellen sie verbirgt.

2 Der Ausgangstext und seine Adressaten

In Anlehnung an Christiane Nord (1991: 32) gehen wir von einer bilateralen Gebundenheit des Übersetzers aus: “Der Translator ist demnach bilateral gebunden: an den Ausgangstext und an die Ziel(text)situation, und er trägt Verantwortung sowohl gegenüber dem AT-Sender [...] als auch gegenüber dem Zieltextempfänger” (eine Verantwortung, die Nord bekannterweise als **Loyalität** bezeichnet). Das verpflichtet uns, zunächst einmal den Ausgangstext (nachfolgend: AT) und dessen Adressaten grob zu umreißen.

Der Verlag Editorial Dante nennt sich selbst “La Editorial del Mundo Maya” und widmet sich, eigenen Angaben zufolge, unter anderem touristischen und didaktischen Veröffentlichungen, die in der hauseigenen Buchhandlungskette in mehreren Zweigstellen auf Yucatán vertrieben werden, ebenso an einigen der großen archäologischen Stätten. Hier können also sowohl der spanischsprachige Titel als auch die Übersetzungen erworben werden⁵; darüber hinaus sind sie als Kindle-E-Book im Internet erhältlich.

In 28 sehr kurzen Kapiteln gibt *Los mayas en las rocas* eine didaktisierte Einführung in verschiedene Themen der prähispanischen Maya (Religion, Feste, Mathematik, Handel u.a.).

Wer sind nun die **Adressaten** des Büchleins? “Als Adressaten sind jene Personen zu verstehen, an die der Autor dachte, als er den Text abfasste. Diese Adressaten sind also nicht zwangsweise deckungsgleich mit den tatsächlichen Lesern oder Rezipienten, das heißt mit denjenigen Personen, die ein bestimmtes Dokument irgendwann wirklich lesen” (HENNEQUIN 1999: 41, Ü. H.G.). Im vorliegenden Text verwenden wir auch die Begriffe (potentielle) Rezipienten oder Zielgruppe als Synonyme zu Adressaten.

Den Verkaufsstellen nach zu urteilen, richtet sich das Buch vorrangig an mexikanische Touristen der Halbinsel Yucatán. Inhalt und Sprache verstärken diesen Eindruck, denn Konzepte, die dem mexikanischen Leser allgemein vertraut sind (*juego de pelota, mexicas* u.a.) werden nicht erläutert, und die Sprachform (vor allem der mündlichen Rede in den Cartoons)

⁵ Die Übersetzung ins Deutsche ist allerdings nur noch schwer erhältlich.

ist an das mexikanische Spanisch angepasst (Personalpronomen “tú”, Verbformen), wemgleich auch für Sprecher anderer hispanoamerikanischer Länder verständlich.

Die Rezipienten werden wahrscheinlich auf Yucatán unterwegs sein, wenn sie das Büchlein durchblättern (z.B. in einem Hotelzimmer oder am Strand), weshalb die Lektüre nicht allzu anspruchsvoll oder anstrengend sein darf. Der Text ist diesem Umstand durchaus angepasst: Register und Stil können folgendermaßen beschrieben werden: Standardsprache mit sehr einfacher Syntax, die einzelnen Absätze bestehen aus nicht mehr als zwei oder drei Sätzen, wobei diese Sätze meist sehr kurz sind. Der Text enthält eine Vielzahl an Begriffen auf Maya (Götter, Amtsträger, Kalendertage u.a.), für die i.d.R. keine Übersetzung ins Spanische existiert, sowie einige architektonische Fachbegriffe. Die unbekanntenen Konzepte werden fast immer im Text erklärt bzw. mit Zeichnungen veranschaulicht. Ein Maya-Spezialist im Forschergewand führt durch das gesamte Buch, dieser sieht im Übrigen dem in Mérida ansässigen Autor kolumbianischer Herkunft ähnlich. Seine Kommentare erscheinen meist in Sprechblasen⁶.

Das Buch wendet sich somit an ein breites Publikum und ist für Leser ab ungefähr 12 Jahren verständlich. Dem Umstand, dass die prähispanischen Maya in Mexiko auch Stoff des Schulunterrichts sind, was vor allem bei jüngeren Lesern eine gewisse Voreingenommenheit oder Abneigung bewirken könnte, kommt die humoristische Untermalung entgegen. Autor und Zeichner des Büchleins sind ein und dieselbe Person, wobei die Illustrationen dem geschriebenen Text visuelle Stütze leisten, ohne letzteren jedoch zu ersetzen. Darüber hinaus durchziehen zahlreiche kleine Cartoons das Buch, deren Komik unter anderem darin begründet liegt, dass sie Elemente des 20./21. Jahrhunderts (Teleskop, Bücher, Schilder u.a.) in die Welt der historischen Maya einbringen, sowie Sprachspiele und Redewendungen der Gegenwart verwenden.

⁶ Die Einfügung von Abbildungen des Werks ist in diesem Artikel nicht möglich, frei zugängliche Ausschnitte einer Kindle-Version auf Amazon können aber einen kleinen Einblick geben: <<https://www.amazon.com.mx/Los-mayas-las-rocas-divertido-ebook/dp/B00MNZU0V4>>. (15.11.2017).

3 Adressaten und (ideales) Profil der Zieltexte

Da die Übersetzungen an denselben Verkaufsstellen der Halbinsel erhältlich sind (bzw. waren) wie der AT, ist davon auszugehen, dass diese ebenfalls vorrangig für Touristen gedacht sind, die sich beim Kauf auf Yucatán-Reise befinden. Selbstverständlich handelt es sich bei den deutsch- und englischsprachigen Touristen nicht um eine homogene Gruppe; auch innerhalb der einzelnen Sprachen nicht, denn die Sprecher kommen aus verschiedenen Ländern und Weltteilen, haben unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, haben sich vor ihrer Reise mehr oder weniger intensiv – oder auch gar nicht – mit Mexiko und den Maya auseinandergesetzt und haben unterschiedliche Interessen.

Im Grunde genommen verfolgen AT und ZTe denselben **kommunikativen Zweck**: Eine leicht verständliche und unterhaltsame Einführung in einige Aspekte der Maya-Kultur zu geben, denn weder die Adressaten des ATs noch die der ZTe sind Maya-Spezialisten. Was letztere allerdings grundsätzlich voneinander unterscheidet, sind ihre völlig unterschiedlichen Vorkenntnisse bezüglich geographischer, geschichtlicher, architektonischer und anderer Mexiko-spezifischer Eigenheiten, sowie der Grad ihrer Vertrautheit mit prähispanischen Bauwerken, mexikanischer Flora, Zutaten der mexikanischen Küche u.s.w. Das erlaubt es, die Adressaten der fremdsprachigen ZTe als gemeinsame Gruppe zu betrachten, ungeachtet dessen, dass diese Gruppe im Inneren sehr heterogen ist.

Die vorgenannten Überlegungen haben gewichtige Konsequenzen für das **(ideale) Profil** der ZTe. Die starke Unvorhersehbarkeit der jeweiligen Voraussetzungen der Adressaten legen es nahe, die Übersetzungen sprachlich und inhaltlich einem möglichst breit gefächerten Publikum zugänglich zu machen. Sprachlich sollten die ZTe also so gestaltet sein, dass sie ebenfalls von Lesern ab ungefähr 12 Jahren verstanden werden können. Im Vergleich zum AT bleiben als **Invarianten**, d.h. als Merkmale des ATs (vgl. SCHREIBER 2006: 36) deshalb die Kürze der Absätze erhalten, ebenso der einfache Satzbau, der Gebrauch einer nicht komplexen Standardsprache ohne Fachbegriffe – mit Ausnahme derer, die im Text selbst erklärt und veranschaulicht werden –, die Cartoons können auch umgangssprachliche Wendungen enthalten, um einen mündlichen Sprachgebrauch der Figuren nachzuahmen.

Was allerdings aus unserer Perspektive zwingend dazu führen muss, kleinere inhaltliche Eingriffe vorzunehmen, sind die im Vergleich zur Zielgruppe des ATs unterschiedlichen Voraussetzungen der Adressaten der ZTe, wie vorhergehend ausgeführt. Friedrich

Schleiermacher hielt es für unerlässlich, die Übersetzung dem Leser anzunähern, wenn dieser mit der Kultur und dem Umfeld des Originals nicht vertraut ist: “Entweder der Uebersetzer lässt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er lässt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen” (Schleiermacher 1963: 47). Zwischen diesen beiden “Methoden”, die heute als **einbürgernde oder verfremdende Übersetzung** bezeichnet werden, sah er keinen Mittelweg.

Im vorliegenden Fall haben wir es zwar nicht mit touristischem Material im engeren Sinne zu tun (wie z.B. Prospekte, Karten, Ortsbeschreibungen u.a.), doch lässt sich das Buch in einen touristischen Kontext eingliedern und dessen Übersetzung sollte wie die der vorgenannten Materialien “ein Werkzeug der sowohl sprachlichen als auch kulturellen Vermittlung” (DURÁN MUÑOZ 2012: 104, Ü. H.G.) sein. Es geht darum, den ausländischen Lesern eine ihnen fremde Welt näher zu bringen. Die Kultur der Maya darf also in der Übersetzung keinesfalls in einen europäischen Kontext umgebürgert werden, etwa indem man den Maya-Göttern eingedeutschte Namen verleihen oder sie gleich gänzlich durch altgermanische Pendants ersetzen würde. Die einschlägige Terminologie und die den Adressaten fremden Inhalte sind zu erhalten, was eine Herausforderung für die Leser der ZTe darstellt. Da diese sich nun in einer Urlaubssituation befinden und das Büchlein eher zufällig mitnehmen, ist ihnen diese Aufgabe zu erleichtern, ansonsten besteht die Gefahr, dass sie es schnell wieder aus der Hand legen. Das bedeutet, dass es durchaus eine Bewegung hin zum Leser geben muss, nämlich indem man ihm gewisse Zusatzinformationen zur Verfügung stellt. Diese können, falls möglich, im Text selbst mit eingebaut oder aber separat in einem Glossar im Anhang ausgeführt werden.

Eine besondere Schwierigkeit der Übersetzung des Buches liegt darüber hinaus darin begründet, dass es sich um eine **untergeordnete Übersetzung** handelt. Nach Valero Garcés (2000: 77) ist darunter eine Übersetzung zu verstehen, die von außersprachlichen Faktoren (visuellen, typographischen u.a.) abhängt und insofern Einschränkungen unterliegt. Im vorliegenden Fall sind die Einschränkungen von den Zeichnungen vorgegeben – Inhalte und Seiten müssen sich in allen Versionen genau entsprechen, die Übersetzung darf also nicht mehr Raum einnehmen als der AT. Dazu kommt, dass Karten, Zeichnungen und Sprechblasen der Cartoons miteinander und mit dem übrigen Text abgestimmt sein müssen, um eine Störung der Text-Bild-Kohärenz zu vermeiden.

Nicht zuletzt ist anzumerken, dass die kommunikative Reichweite der ZTe über die des ATs hinausgeht. Es trifft zu, was Durán Muñoz (2012: 112) für touristische Übersetzungen in Spanien ausführt, nämlich den Einfluss dieser Übersetzungen auf das Image eines Landes in seiner Eigenschaft als “Marke”. Während sich die Adressaten des ATs nämlich zwischen einer Vielzahl an mexikanischen Publikationen bewegen (können), werden die ZTe für manche Adressaten möglicherweise die einzige mexikanische Veröffentlichung sein, die sie jemals lesen. Deren Qualität verleitet zu Rückschlüssen und Verallgemeinerungen, kann also einen direkten Einfluss auf ihr Mexiko-Bild haben. Diesen Einfluss der ZTe möchten wir in der vorliegenden Arbeit **Botschafter-Effekt** nennen.

4 Methodisches Vorgehen

Bei unserer Analyse stützen wir uns auf ein von Silvia Parra Galiano (2007) vorgestelltes Überprüfungsmodell, das für die Qualitätskontrolle von Übersetzungen in der Berufswelt konzipiert wurde und auf einem funktionalen Übersetzungsverständnis gründet. Oberstes Prinzip ist die genaue Kenntnis des Übersetzungsauftrags, was unter anderem den Übersetzungszweck und das Umreißen der Adressaten beinhaltet (was wir vorhergehend bereits getan haben).

Ein weiteres ihrer Prinzipien besteht darin, den ZT zunächst einmal so zu lesen, als ob man selbst zur Zielgruppe gehöre und die Ausgangssprache nicht verstehe. Dabei ist auf sprachliche und orthographische sowie inhaltlich-logische Aspekte zu achten, ebenso auf das Layout. Erst anschließend wird für die komparative Überprüfung auch der AT hinzugezogen. Parra unterscheidet vier Überprüfungsmodalitäten, die sich mit unterschiedlichen Aspekten auseinandersetzen und, laut der Autorin, auch von unterschiedlichen Experten durchgeführt werden sollten, was wir im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht leisten können. Nachfolgend eine kurze Übersicht der Modalitäten mit den jeweiligen Parametern, die sie umfassen (vgl. ebd.: 213), sowie eine stichwortartige Beschreibung der einzelnen Parameter (vgl. ebd.: 204-207), wobei der Einbezug eines Übersetzungsprofils von uns stammt.

Überprüfungsmodalität	Parameter	Beschreibung
Inhaltliche	- Logik	Textaufbau, Kohärenz und Kohäsion des ZTs, Ideenführung ohne Widersprüche oder Sinnlosigkeiten
	- Daten	faktische, konzeptuelle, numerische u.ä. Fehler
	- Fachsprache	lexikalisch, syntaktisch, rhetorisch der Zielsprache und dem Profil des ZTs angemessen
Linguistische	- Fachsprache	linguistische Überprüfung von Terminologie und Phraseologie
	- Normen und Gebrauch der Zielsprache	Anwendung des gültigen linguistischen Codes der Zielsprache in Bezug auf Grammatik, Syntax, Orthographie, Lexik usw., Klarheit der Sätze, Stil, Register. Mit besonderem Augenmerk auf etwaige Interferenzen aus der Ausgangssprache.
	- Anpassung an die Adressaten	sprachliche Anpassung an die Adressaten gemäß des Übersetzungsprofils
Funktionelle	- Anpassung an die Adressaten	(Siehe dazu unsere Ausführungen im Anschluss an diese Tabelle.)
	- Genauigkeit	Präzision der Übertragung der im AT enthaltenen Nachricht gemäß des Übersetzungsprofils (d.h. des Übersetzungszwecks und der Bedürfnisse der Adressaten)
	- Vollständigkeit	Vollständige Übertragung der Nachricht des ATs ohne unnötige (d.h. sich nicht aus dem Profil des ZTs ergebende oder anderweitig begründbare) Einfügungen oder Auslassungen.
Üb. des Layouts	- Vollständigkeit	Unabsichtliche Auslassungen einer Seite, eines Abschnitts, einer Illustration u.s.w.
	- Gestaltung und Orthotypographie	Anordnung und Gestaltung muss übersichtlich sein und darf nicht zu Unklarheiten führen, vollständige Nummernführung (Inhaltsverzeichnis, Seiten, Tabellen u.a.), Ränder, Zeilenabstand u.s.w., zielsprachengerechte Anwendung von typographischen Elementen (Groß- und Kleinschreibung u.a.).

Im Unterschied zu Parra sehen wir die Anpassung an den Adressaten nicht als einen mehrerer Unterparameter an. Zwar lassen sich einzelne Teilaspekte getrennt betrachten, wie die sprachliche Anpassung des ZTs an die Adressaten, doch eine Gesamtbewertung dieser Anpassung steht in Zusammenhang mit allen übrigen Parametern und ergibt sich aus dem Gesamtübersetzungsprofil. Eine an die Adressaten und den kommunikativen Zweck angepasste Übersetzung kann als angemessen bezeichnet werden und deckt insofern dasselbe Konzept ab wie die von uns verfolgte Adäquatheit der Translate. Diese ergibt sich folglich als übergeordnetes Kriterium aus der Bewertung sämtlicher Einzelparameter.

5 Die einsprachige Überprüfung

In einem ersten Durchgang werden sämtliche Überprüfungsparameter aufgegriffen, die nicht des Vergleichs mit dem AT bedürfen. Das ist vor allem die allgemeine Verständlichkeit, die mit der inhaltlichen Kohäsion und Kohärenz zusammengeht, des Weiteren der normsprachige Gebrauch, die Stilebene und einige orthotypographische Elemente. Textbeispiele sind in Tabellenform aufgeführt, die Nummern in der linken Spalte beziehen sich immer auf die Buchausgaben in allen drei Sprachen (Spanisch, Deutsch, Englisch), da alle eine identische Seiteneinteilung aufweisen.

5.1 Sprache

Unser Übersetzungsprofil sieht den Gebrauch einer nicht komplexen Standardsprache vor. Im Gegensatz zum englischen ZT, der nur in Ausnahmefällen Abweichungen von der Normsprache aufweist, sind die Normverstöße der deutschsprachigen Version sehr zahlreich, Rechtschreib-, Grammatik-, Wortbildungs- oder Wortwahlfehler durchziehen den Text. Nachfolgend eine (unvollständige) Auswahl:

Seite	Deutschsprachiger ZT
	Rechtschreibung
18	Intellektuelle (statt: intellektuelle)
23	gemeinsan (statt: gemeinsam)
35	bleibts (statt: bleibt's)
52	Hunab-Ku's Sohn (statt Hunab-Kus Sohn)

88	Cronik (statt: Chronik) Mythus (statt: Mythos)
106	tatuierten (statt: tätowierten)
109	Profet (statt: Prophet)
	Grammatik (Präpositionen, Konjugationen, morphologische Aspekte, Satzbau u.a.)
9	man wurde auf der Region sesshaft (statt: in der Region)
10	auf einem Gebiet mit von 400,000 Quadratkilometern (statt: in einem 400.000 Quadratkilometer großen Gebiet)
19	ich hab's... gesagt, das du... (statt: , dass du...)
29	Das ist klar: Bei den Mayas... (statt: Klar ist, dass... An dieser Stelle ist kein Rückbezug vorhanden)
48	Der erste Vater erweckte ... zum Leben (statt: erwachte)
83	Die Maya Gewölbe-Stil (statt: der)
87	...welche Männer in verschiedenen gesellschaftlichen Positionen darstellten. (statt: Männer aus verschiedenen gesellschaftlichen Klassen)
89	...handelten sie über (statt: von)
106	Dazu wurden vor dem Kind Harzkugeln aufgehängt (statt: aufgehängt)

Die deutschsprachige Version fällt besonders durch ihre unsichere Wortwahl auf, wiederholt werden feste Wortverbindungen nicht normsprachengerecht verwendet, die lexikalische Kohäsion ist gestört bzw. der Stil wirkt unbeholfen oder führt zu Unklarheiten:

Seite	Deutschsprachiger ZT
	Phraseologie, lexikalische Kohäsion
11	Der Ausgangspunkt befindet sich in einem Gebiet... und zieht sich... bis in den Norden der Halbinsel... (ein Ausgangspunkt ist nur ein Punkt und kann sich deshalb nicht ziehen)
15	kristallisierten sich zwei Typen von Klassen heraus (Stil)
27	Die Gesellschaft der Mayas stimmte mit ihrer religiösen Weltanschauung überein. (Stil)
35	Geschäfte abhandeln (statt: aushandeln, abwickeln)
50	Die Mayas dachten, dass die Götter das Weltall schufen, um ihre Existenz durch den Menschen zu unterhalten. (Stil)
51	Fast alle Götter waren gnädig..., wenn sie den Mayas ein Leben ohne Überstürzungen erteilten. (Stil)
53	...integrierte sich ein unter dem Namen Kukulcan... in die Kultur der Mayas ein. (gemeint ist wohl "gliederte sich ein" oder einfach nur "integrierte sich in")

61	Die Plantagenbesitzer organisierten Feste, um den Schutz ihrer Pflanzungen anzubeten. (angebetet wurde der Heilige Kakao-Gott und nicht der Schutz)
104	...unterschieden zwischen begangenen vorsätzlichen Straftaten... (statt: vorsätzlich begangenen Straftaten...)
105	Diebe wurden dazu gezwungen, das Geraubte wieder zurückzugeben. (Diebe stehlen, sie rauben nicht)

Auch in der Version auf Englisch lassen sich einige ungewöhnliche Wendungen und Satzkonstruktionen finden, deren Grund wir später noch erläutern werden:

Seite	Englischsprachiger ZT
10	... the Usumacinta and Motagua rivers are born in its mountains (statt: have their sources)
41	the priests suffered nicely
46	Angry, they cut off his head...

5.2 Inhalt

Die Trennung in inhaltliche und linguistische Überprüfungsparameter ist in Wirklichkeit eine künstliche, verhält es sich doch so, dass sprachliche Unklarheiten häufig auch inhaltliche nach sich ziehen. Logik und inhaltlicher Zusammenhang sind in der deutschsprachigen Version an mehreren Stellen empfindlich gestört. Unter anderem enthält sie falsche Zahlenangaben, die selbst ein Laie sofort erkennen kann: Auf Seite 20 werden die Maya ins 19. Jahrhundert versetzt (statt ins 9.) und das Vigesimalssystem wird zum Zehnersystem (S. 77), was in Widerspruch zu den übrigen Ausführungen des Kapitels steht.

Bereits der Titel des deutschen ZTs wirft Fragen auf: Lag die Blütezeit der Maya denn in der Steinzeit? Und wie ist es möglich, dass das Maya-Gebiet Länder wie Mexiko, Guatemala, Belize u.a. einschloss – gab es die denn auch schon in der Steinzeit? (S. 10). Andere Begriffe klingen wiederum sehr gegenwärtig, wie z.B. der Taufname (S. 108) – waren denn auch die prähispanischen Maya getauft? Anzumerken ist, dass die Verfremdung durch Elemente der Gegenwart im Original nur in den Zeichnungen und Cartoons auftritt, nicht aber im Erklärteil.

Der englischsprachige Zieltext enthält auch einige Ambiguitäten, so z.B. wenn *maíz* einmal mit *maize* und dann wieder mit *corn* übersetzt wird. Der Leser muss sich also fragen, ob es sich hierbei um ein- und dieselbe Pflanze handelt, oder ob die Maya vielleicht schon den

Weizen kannten. Und obgleich die Himmelsrichtungen für die Maya äußerst bedeutsam waren, so kannten sie doch noch keinen *compass* (ebenfalls im Erklärteil, S. 49), passender wäre gewesen, von *cardinal directions* zu sprechen.

Weitere inhaltliche Auffälligkeiten bei der einsprachigen Lektüre sind, dass manche Cartoons (im Deutschen wie im Englischen) wenig Sinn ergeben oder einfach nicht witzig sind, so z.B. *Nothin to fry in the Maya – Pan!* (S. 24). Und sowohl der deutsch- als auch der englischsprachige Adressat werden über Begriffe stolpern, mit denen sie wahrscheinlich nicht viel anfangen können, und die in den ZTen nicht erklärt werden: “Mexiken”, “Kazikentum”, “Saramujo” – “*ball games*”, “*anona*”.

Auf die beiden letzteren Punkte werden wir in einem späteren Kapitel noch einmal zurückkommen.

5.3 Layout und Orthotypographie

Alle Versionen sind ausschließlich in Großbuchstaben geschrieben. Im deutschen Zieltext sind die Umlaute korrekt gesetzt, allerdings existiert kein “ß”, was wohl computertechnische Gründe hat. In beiden Versionen gibt es keine einheitliche Zifferngruppierung (teils mit Punkt, teils mit Komma, teilweise ohne Gliederungszeichen). Die Akzente, die im Spanischen auch bei Wörtern in der Maya-Sprache benutzt werden, sind herausgenommen, allerdings nicht überall (so wurden sie z.B. sowohl im Deutschen als auch im Englischen auf den Seiten 71 und 109 stehen gelassen, aber auch bei den Namen auf einigen Karten). Auffällig ist, dass in beiden ZTen die Karten manchmal ganz (z.B. auf S. 82), manchmal teilweise (z.B. auf S. 18) und manchmal überhaupt nicht übersetzt wurden (z.B. auf S. 10/11). Im Übrigen wurden die Karten auch nicht an das Vorverständnis der Adressaten angepasst: Ebenso wie im AT reicht das Maya-Gebiet auf Seite 8 der ZTe bis nach Texas und Florida, und wer nicht ohnehin schon weiß, wo Tikal oder Copán liegen, wird Schwierigkeiten haben, sie auf den Karten auf Seite 17 oder 18 zu finden. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass dem Layout keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

5.4 Fazit der einsprachigen Lektüre

Wie wirken nun die ZTe auf ihre jeweiligen Adressaten? Die deutschsprachigen Leser werden den ZT zwar über weite Teile verstehen, bemerken aber neben einigen orthotypographischen Schwächen, dass die Beherrschung der deutschen Schriftsprache unsicher und standardsprachigen Normen an vielen Stellen nicht angemessen ist. Darüber hinaus werden sie auf mehrere inhaltlich unklare Stellen stoßen und sogar offensichtlich falsche Informationen finden. Sie werden mit unbekanntem Begriffen und Konzepten konfrontiert sein, bei einigen Cartoons den Witz nicht verstehen und geographische Angaben nicht immer nachvollziehen können.

Die Adressaten des englischsprachigen ZTs werden nur vereinzelt Normverstöße und unklare Stellen vorfinden, doch auch sie werden auf unbekannte Begriffe und Konzepte stoßen und geographische Angaben nicht immer nachvollziehen können.

6 Die vergleichende Überprüfung

In einem zweiten Durchgang werden nun AT und ZTe detailliert verglichen. Das umfasst zunächst einmal alle Parameter, die im vorigen Durchgang nicht aufgegriffen wurden, darüber hinaus aber auch die Abgleichung von bereits aufgefundenen sprachlich unklaren Stellen; möglicherweise gibt der Vergleich Aufschluss über die Fehlerquellen.

6.1 Vollständigkeit

Der Ausgangstext ist im Deutschen wie im Englischen mit Einschränkungen vollständig übernommen worden. Die Seitenzahlen entsprechen sich in allen Versionen. In beiden ZTen wurden jeweils zwei Sätze ausgelassen (jeweils die Erklärung des Maya-Konzeptes “sacbé” auf S. 35, sowie im Deutschen auf S. 14 unten und im Englischen auf S. 10 unten), ohne dass ein triftiger Grund für die Auslassungen zu erkennen wäre.

Eine gewichtige Auslassung weist der deutsche ZT auf Seite 11 auf: Vergessen wurde nur ein einziges Wort, nämlich die Region “Petén”, bei der Beschreibung des Zentralen Siedlungsgebiets der Maya. Nun ist zu verstehen, dass dieses Gebiet ganz Guatemala umfasst. Dabei entsteht ein Widerspruch zur Beschreibung des südlichen Gebiets, wo ein Teil

Guatemalas noch einmal aufgeführt ist. Auch stimmen Beschreibung und Markierung auf der Karte nun nicht mehr überein.

6.2 Sprache

Die zweisprachige Überprüfung bringt weitere, auf Sprachfehler zurückgehende Übertragungsfehler zutage, wobei wir es bei zwei Beispielen belassen wollen:

27	... arriba estaban los de arriba y los de más arriba	der obrigen und höherstellten Herrschaft.
	Erst der Vergleich macht deutlich, dass es hier nicht um ein und dieselbe Herrschaft geht, sondern um verschiedene Personengruppen, von denen eine noch über der anderen stand.	
105	Por deudas no apresaban a nadie (nadie fiaba).	Im Falle von Schulden wurde niemand verurteilt (keiner erteilte Kredit).
	Wenn es keine Kredite gab, konnte doch auch niemand Schulden haben? Bereits die einsprachige Lektüre wirft Fragen auf. Doch erst die zweisprachige klärt das Problem: Die Präposition ist falsch übersetzt, es muss "wegen" heißen.	

Und erst die zweisprachige Überprüfung wirft Licht auf die Quelle mancher ungewöhnlichen Wendungen und Satzkonstruktionen, vor allem in der englischen Version: es handelt sich um Interferenzen aus dem Spanischen. Kupsch-Losereit (2004: 543) erklärt den Begriff folgendermaßen:

Die moderne Translatologie gebraucht den Terminus Interferenz für die Projektion von Merkmalen des AT in den ZT, deren Ergebnis eine Verletzung der ZT-Normen und / oder ZT-Konventionen ist. [...] Auch in grammatisch und lexikalisch völlig akzeptablen Sätzen gibt es Interferenzen, weil sich die tatsächliche Verwendung und die kommunikative Wirkung der grammatischen, thematisch-inhaltlichen, mikro- und makrotextuellen Strukturen sowie die jeweiligen funktionellen Sprachen in AT und ZT unterscheiden.

Die Gegenüberstellung einiger spanisch- und englischsprachigen Stellen lässt deutlich die (unbewusste) Übernahme sprachlicher Strukturen des ATs im englischen ZT erkennen:

Seite	AT	Englischsprachiger ZT
10	...en sus montañas nacen los ríos Usumacinta y Motagua.	... the Usumacinta and Motagua rivers are born in its mountains.
41	...los sacerdotes sufrían de lo lindo...	...the priests suffered nicely...
46	Enojados, le cortaron la cabeza...	Angry, they cut off his head...

Übernommen wurde in beiden ZTen die einfache Syntax (kurze Absätze mit nicht mehr als zwei oder drei kurzen Sätzen), die wir oben als Invariante des Übersetzungsprofils ausgemacht haben. Doch auch dieser Sachverhalt ist als Interferenz zu interpretieren und nicht etwa als Ergebnis eines Übersetzungsplans.

6.3 Fachbegriffe aus Kultur und Natur

Der AT enthält zahlreiche Begriffe, die mit der Maya-Kultur, dem Kulturraum Mexiko allgemein oder der mexikanischen Pflanzenwelt in Zusammenhang stehen. Dabei sind für den Übersetzer drei Fälle zu unterscheiden:

- Viele Konzepte (vor allem auf Maya) werden im AT selbst erklärt und sind Thema der Ausführungen. Die Begriffe werden in den ZTen auf Maya beibehalten.
- Einige Mexiko-spezifische Kulturelemente können auch bei den Adressaten als bekannt vorausgesetzt und somit in der Sprache des ATs beibehalten werden (z.B. *Tortillas*).
- Weitere Konzepte werden vielen Adressaten der ZTe – im Gegensatz zu den mexikanischen Lesern – nicht vertraut sein, bzw. sie sind bei ihrem Besuch auf Yucatán eben zum ersten Mal damit in Berührung gekommen (z.B. *juego de pelota*, *cenote*, *mexicas*, *quetzal*, *Popol Vu* u.a.).

Letztere bedürfen einer besonderen Behandlung in den ZTen. Im deutschen ZT wurde z.B. das Wort “Mexiken” (S. 53) für *mexicas* erfunden, bei dem sicher kaum jemandem klar ist, welche Gruppe damit gemeint ist; analog dazu heißt es im Englischen “*mexicas*”. Das ist zwar ein existierender Fachterminus, doch das viel bekanntere “Azteken” bzw. “*aztecs*” wäre für die Adressaten beider Sprachen eindeutiger gewesen. Das deutsche “Kazikentum” (S. 25) ist ebenfalls ein Fachterminus, der hätte ersetzt oder erklärt werden können; das englische “*chieftaincies*” wirkt im Vergleich dazu aufschlussreicher.

Andere terminologische Fehlgriffe hätten vermieden werden können, wenn die Übersetzer Fachtexte zu Rate gezogen hätten (nicht umsonst gehört die Recherchefähigkeit zu den Grundkompetenzen eines Übersetzer). So wird z.B. aus einem *curandero* (S. 31) ein “Quacksalber” – diese negative Konnotation umfasst der spanische Begriff nicht (im

Englischen wurde das neutralere *“healer”* gewählt) –, und *autosacrificio* (S. 43) wird mit *“Selbstopferung”* übersetzt, es handelte sich aber nicht um eine Selbsttötung, sondern um eine Selbstkasteiung (vgl. PREM 2011: 57).

Auch wurde die Terminologie der historischen Maya-Perioden im Deutschen nicht recherchiert (S. 13). So erscheint z.B. der Begriff *“Spätklassik”* als Oberbegriff einer Periode und als Unterklasse einer anderen, und auch sonst wirkt die Einteilung terminologisch konfus. Aufschluss hätte der Maya-Experte Berthold Riese (2011) geben können.

Mexikanische Kulturpflanzen (vgl. S. 97 u. 99) wurden zumeist einfach auf Spanisch übernommen, teilweise mit dem Versuch einer orthographischen Eindeutschung: Anona, Pflaumen, Papaja, Nance, Chicozapote und Saramujo (statt der deutschen Rechtschreibung Papaya und Saramuyo). Ob der Adressat mit diesen oder deutschen Pflanzennamen wie *“Wollbaum”*, *“Mispelbaum”*, *“Ceiba”* oder *“Sapote-Frucht”* etwas anfangen kann, bleibt ihm ganz allein überlassen. Ähnlich verhält es sich im Englischen.

Da es nicht immer möglich ist, unbekannte Konzepte in einer dem Adressaten bekannten oder unmittelbar verständlichen Terminologie auszudrücken und da die räumlichen Einschränkungen weitere Erklärungen im Textteil nur selten erlauben, wäre auf jeden Fall in beiden ZTen ein kleines Glossar am Ende angebracht gewesen (im Falle der Pflanzen evtl. auch bebildet). Nur so hätte eine Annäherung an den Leser gewährleistet werden können.

6.4 Genauigkeit der Übertragung

Wir interessieren uns hier vor allem für die inhaltlich-semantische Entsprechung zwischen AT und ZT (denn gegenüber dem AT-Sender – oder genauer gesagt dem AT – haben wir uns ja zur Loyalität verpflichtet) und untersuchen, inwieweit diese inhaltlich übereinstimmen (wobei im Hinblick auf die Zielgruppe natürlich bewusste Abweichungen nötig sein können). Diese Loyalität schließt weitere Überprüfungsparameter, die wir in anderen Kapiteln behandeln, wie Vollständigkeit, Inhalt, Lexik oder Zusammenspiel von Text und Bild allerdings ein. Nicht begründbare Auslassungen, falsche Datenübernahme, ein unklarer Satzbau oder der Verlust des Zusammenhangs zwischen Text und Bild stellen immer schon Loyalitätsverstöße am AT dar. In diesem Abschnitt nehmen wir daher lediglich einige Störungen des Sinnzusammenhangs auf, die bei der einsprachigen Lektüre in der Zielsprache nicht unmittelbar auffallen, da die Sätze logisch und grammatisch korrekt abgefasst sind. Die Ursachen liegen häufig im Nichterkennen grammatischer Strukturen oder einzelner Wörter des ATs.

Seite	Spanisch	Deutsch
GRAMMATIK		
18	...con el uso de terrazas y canales de riego	Die Landwirtschaft entwickelte sich dank der Anlage von Bewässerungskanälen und Terrassen...
	“Riego” bezieht sich sowohl auf die Terrassen als auch auf die Kanäle. Dieser Aspekt verschwindet im Deutschen.	
73	Cuando el sol se oscurecía en pleno día, el pueblo entraba en pánico.	Als sich dann die Sonne mitten am Tag verdunkelte, geriet das Volk in Panik.
	Zeit falsch interpretiert: Es war ein Vorgang, der sich wiederholte. Wenn...	
WORTEBENE		
25	... cuando de repente aparecieron ellos, barbados y temperamentales: los españoles del viejo mundo	... als jene Barbaren und temperamentvollen Spanier vom alten Kontinent....
	Der Fehler scheint auf das Original zurückzugehen, wo es “barbudos” heißen müsste. Die Spanier waren also bärtig und temperamentvoll (wie im englischen ZT korrekt erkannt wurde).	
37	hombres inferiores	niedrige Männer
	Statt: einfaches Volk, untere Schichten. Anzunehmen ist, dass auch Frauen dazugehörten.	
SATZEBENE		
27	Los sacerdotes descendientes de los mismísimos dioses...	Die Priester als direkte Nachfolger der Gottheiten regierten und bestimmten.
	Hat im Original etwas Ironisches (Abkömmlinge der Götter selbst), das im Deutschen verschwindet.	

Auch in der englischsprachigen Version lassen sich einige Beispiele vor allem semantischer Natur finden:

Seite	Spanisch	Englisch
9	Y los pueblos de Mesoamérica tenían una cultura uniforme.	And the towns of Mesoamerica had a uniform culture.
	Es handelt sich hier nicht um Städte, sondern um Völker (peoples), in der dazugehörigen Karte aus dem Jahr 2000 v.Chr. ist keine einzige Stadt eingezeichnet.	
35	...lo máspreciado para los mayas: el cacao, la moneda...	...obtaining what was most sacred to the Maya: cacao beans
	Die Kakaobohne war bei den Maya zwar tatsächlich heilig, hier geht es aber um materiellen Wert. Die englische Version bringt ein ironisches Moment in den Text ein. <i>Valuable</i> oder <i>precious</i> wären näher am Ausgangstext geblieben.	

56	...donde llegaban los espíritus de casi todos los hombres cuando morían.	...where the spirits of all the men arrived when they died.
	Nicht alle kamen da hin, nur fast alle.	
58	Ixchel se asocia con el agua de los lagos y las fuentes.	Ixchel is associated with the water of lakes and fountains.
	<i>Springs</i> oder <i>sources</i> (Quellen) wäre hier besser gewesen, denn es geht nicht um Springbrunnen, sondern um Fortpflanzung und Geburt (Ixchel ist die dafür zuständige Göttin)	

6.5 Die Cartoons in der Übersetzung

Sämtliche Zeichnungen wurden in der Übersetzung ohne jede Veränderung übernommen. Der Witz der Cartoons liegt häufig darin begründet, dass Episoden mit Elementen der Gegenwart angereichert sind. Dadurch entsteht eine Art Paralleldiskurs, so z.B. wenn heutige Verkaufsmethoden (ein Schild mit dem Wortlaut “Heute großer Ausverkauf”, S. 34) in die Welt der Maya übertragen werden, wenn die Kakaobohne eine Fälschung ist, weil “Made in China” drauf steht (S. 35), oder der Astronom von modernen Teleskopen überfordert ist (S. 72).

Neben grammatischen und lexikalischen Verstößen, wie sie auch im Übrigen deutschsprachigen ZT auftreten, ist stellenweise eine unzureichende Abgleichung mit den Bildern auszumachen, was zu einer Störung der Kohärenz Text-Bild führt. Das scheint weniger auf Raumprobleme zurückzuführen sein, wie man bei solch einer untergeordneten Übersetzung erwarten könnte, sondern darauf, dass beim Übersetzen vor allem auf den Schrifttext der Sprechblasen geachtet wurde, und die übrigen Textelemente dabei vernachlässigt wurden.

Nachfolgend einige Beispiele (der deutschen Version): Im Cartoon auf Seite 33 wird ein Steuerflüchtiger lexikalisch mit Flüchtling verwechselt, der Zusammenhang zwischen Flüchtling und der vorhergehenden Ausführung zu Tributzahlungen ist nun schwerer zu durchschauen. Im Cartoon auf Seite 43 wird Klatsch mit Quatsch (Unsinn) verwechselt, der “quatschhafteste Priester” sollte eher “das größte Klatschmaul” oder “die größte Plaudertasche” heißen. Denn Quatsch machen und das Zerstechen der Zunge stehen in keinem Zusammenhang mehr, auch wenn noch nachzuvollziehen ist, was gemeint war.

Im Cartoon auf Seite 69 wird ein Maya nach einem Gelage auf einer Bahre weggetragen und plant, das mit fünf Fastentagen abzubüßen. Das Wortspiel des ATs greift auf die Antonyme “zahlen” und “schulden” zurück: “Pago y me quedán debiendo” (ich zahle das ab und man wird

mir noch schulden). “Büßen” und “schulden”, wie es in der deutschen Übersetzung lautet, sind dagegen keine Antonyme, was der komischen Situation ihre Klarheit nimmt.

Im Cartoon auf Seite 98 ist ein Maya gerade dabei, zu seiner Frau in die Hängematte zu steigen und erklärt ihr, eben drei Kilo Salz verspeist zu haben. Was das bedeutet, erfahren wir in der spanischsprachigen Version, denn dort heißt es, dass Salz sogar als Stärkungssprichwort als Potenzmittel verwendet wurde. In der deutschen Ausgabe steht dagegen lediglich, dass Salz auch zum Einreiben verwendet wurde, der Witz geht damit vollständig verloren.

Im englischsprachigen ZT konnten wir keine vergleichbaren Probleme entdecken.

6.6 Redewendungen

Das Nachahmen einer mündlichen Sprechweise bewirkt, dass insbesondere die Cartoons (aber nicht ausschließlich diese) im AT Redewendungen oder andere Formen metaphorischen Sprechens enthalten. Diese wurden im deutschen ZT mehrmals nicht erkannt bzw. als Denotation übersetzt. Nachfolgend einige Beispiele mit Erläuterungen:

Seite	Originalversion	Übersetzung ins Deutsche
18	Los grandes logros intelectuales [...] se volvieron armas de poder.	Zu den wichtigsten Waffen für die Machtausübung zählten vor allem intellektuelle [sic] Errungenschaften wie...
	Es handelt sich nicht um eine Aufzählung von Waffen, sondern um einen Entwicklungsprozess, bei dem Errungenschaften zu Machtfaktoren wurden.	
24	...la ciudad de Mayapán fue borrada del mapa.	Mayapan war plötzlich nicht mehr auf der Landkarte.
	Die im Spanischen gängige und vielseitig einsetzbare Redewendung (“von der Landkarte getilgt werden”) ist im Deutschen als Metapher verständlich. Im hiesigen Kontext geht es allerdings nicht um ein Verschwinden, sondern um ein aktives Ausgelöscht werden. Aus der Redewendung herausgelöst wirkt das Wort “Landkarte” im Deutschen anachronisch, da die Maya keine Landkarten hatten.	
65	...dice que el Dios ha empezado a hablarle en chino.	..., dass Gott in [sic] Chinesisch zu ihm gesprochen hat...
	Während im Spanischen unverständliche Sprache den Chinesen angelastet wird, ist das im Deutschen weniger üblich und es hätte sich eine kreativere Übersetzungslösung finden können. (Für Vorschläge zur Übersetzung von phraseologischen Einheiten vgl. HENNEQUIN/GRUHN 2016.)	
102	Los mayas tenían maíz hasta en la sopa...	Den Mais hatten die Mayas sogar in der Suppe. Er wurde zum Frühstück...

	Hasta en la sopa: einfach überall (ohne dass sich das konkret auf eine Suppe beziehen muss). Da es in diesem Kapitel ums Essen geht, wird die Redewendung im AT zu einem besonderen Sprachspiel. Im Deutschen entsteht der Eindruck, dass bei den drei täglichen Mahlzeiten Maissuppe gegessen wurde.	
102	Te estoy empezando a ver cara de mazorca.	Dein Gesicht sieht schon wie ein Maisfeld aus.
	Cara de mazorca = Maiskolbengesicht, in übertragener Bedeutung Pickelgesicht. Da die Person den Kopf eines Maiskolbens hat, passt "Maisfeld" nicht mehr zum Bild.	

In der englischsprachigen Version lassen sich ebenfalls denotative Übersetzungen von Redewendungen finden, wenn auch nicht so häufig wie in der deutschen:

Seite		
65	...dice que el Dios ha empezado a hablarle en chino.	...that God has begun to speak in Chinese...
	Eine englische Entsprechung wäre "it's all Greek to me".	
102	Los mayas tenían maíz hasta en la sopa...	The Maya even had maize soup.

Es gibt aber auch Beispiele sehr gelungener Übertragungen im Englischen, so auf Seite 34, wo ein Marktverkäufer einen Kunden ersticht und dazu ausruft: "Y es que cuando estoy en liquidación, ¡estoy en liquidación!" Der Witz liegt in der Doppeldeutigkeit von "liquidación", das sowohl Ausverkauf als auch Liquidierung im Sinne von Beseitigung bedeuten kann. Im Englischen ist der Doppelsinn erhalten geblieben: "*I'm going to make a killing with this sale*" (to make a killing: ein Gemetzel veranstalten / einen Mordsgewinn machen).

7 Zusammenfassende Bewertung der Übersetzungen und Ausblick

Die Untersuchung der beiden Übersetzungen hat Folgendes ergeben: Der Verlag verfügte zum Zeitpunkt der Veröffentlichungen weder über die Software, noch über geschulte Lektoren, um fremdsprachige Texte zu verlegen. Beide Übersetzer scheinen keine Fachleute zu sein.

Die Übersetzung ins Deutsche:

- Weist zahlreiche inhaltliche, semantische, sprachliche, orthotypographische u.a. Verstöße auf.

Gruhn, D.H.; Cabrera, G.R.; Kottenhahn, K. – Touristen auf Yucatán

- Stützt sich nicht auf Fachtexte oder sonstige deutschsprachige Paralleltexte.
- Zieht die Voraussetzungen der Zielgruppe nicht in Betracht und gibt dieser keinerlei unterstützende Informationen.
- Erfüllt ihre didaktische Funktion nur teilweise, da die zahlreichen Übersetzungs- und Layoutfehler Unglaubwürdigkeit bzw. Autoritätsverlust der Publikation erzeugen.
- Erfüllt ihre informative Funktion nur teilweise, da – neben dem Fehlen unterstützender Informationen – verschiedene Daten und Inhalte fehlerhaft übertragen wurden.
- Ein Übersetzungsprofil (im Sinne eines reflektierten Plans der Übersetzung) ist nicht zu erkennen.

Diese Übersetzung ist folglich nicht zielgruppenadäquat.

Die Übersetzung ins Englische:

- Weist nur geringfügige Abweichungen von der Normsprache (im Sinne von grammatisch und lexikalisch korrektem Sprachgebrauch der Zielsprache) auf; zeichnet sich aber durch einige Interferenzen aus dem Spanischen aus.
- Ist inhaltlich-semantisch weitgehend korrekt übertragen.
- Hat orthotypographische Schwächen mangels eines fachgerechten Layouts bzw. Lektorats.
- Zieht das Vorwissen der Zielgruppe ebenso wenig in Betracht wie die deutsche. Ein Übersetzungsprofil ist hier ebenfalls nicht zu erkennen.

In diesem Sinne kann auch die Übersetzung ins Englische nur mit Einschränkungen als zielgruppenadäquat bezeichnet werden.

Was den “Botschafter-Effekt” der zielsprachigen Veröffentlichungen betrifft, so kann vor allem die Übersetzung ins Deutsche einen Imageschaden bewirken. Das ist nicht so zu verstehen, dass die Leser nun von einer weiteren Mexikoreise absehen würden, es bedeutet vielmehr, dass dieser auf negative Weise zur Bildung eines Nationen-Images beitragen bzw. bereits bestehende Mexiko-Klischees bestätigt kann.

Die Verantwortung für die Veröffentlichung dieser Übersetzungen ist jedoch nur m. E. den “Übersetzern” anzulasten, die keine Fachleute sind und insofern ihre eigenen

übersetzerischen Fähigkeiten gar nicht sachgerecht einschätzen können. Die Hauptlast trägt der Verlag, der solche Übersetzungen (wohl unter dem Gesichtspunkt des geringen Kostenaufwands) in Auftrag gibt und verlegt – ohne sich mit übersetzerischen Kompetenzen und Studien zum Thema auseinandergesetzt zu haben. Wie Márquez (vgl. 2011: 53) ausführt, ist Zweisprachigkeit keinesfalls eine hinreichende Bedingung, die zur Übersetzung qualifiziert. Spezifische Kompetenzen müssen erlernt und erarbeitet werden. Ebenso könnte man von verlegerischen Kompetenzen im Bereich der Auftragsvergabe, der Qualitätskontrolle und dem Layout von Übersetzungen sprechen.

Während die Zahl der universitären Bachelor- und Masterstudiengänge im Bereich der Übersetzungswissenschaft wächst, sich die Fachkongresse mehren und translatorische Themen kontrovers diskutiert werden, ist es bei vielen Verlagen, aber auch Behörden oder Unternehmen immer noch gang und gäbe, Übersetzungsaufträge an Muttersprachler oder Absolventen eines Sprachkurses zu vergeben, die dafür gar nicht geschult sind.

So liegt auch im 21. Jahrhundert noch ein breiter Graben zwischen Übersetzungstheorie und berufsweltlicher Praxis. Die Fachwissenschaft, deren Gegenstand ja im Wesentlichen praxisbezogen ist, sollte sich diesem Problem stellen und versuchen, potentielle Auftraggeber von Übersetzungen stärker in ihre Diskussionen einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

- COVO TORRES, Javier. *Los mayas en las rocas*. Mérida, Yucatán: Editorial Dante, 1. Nachdruck, 2010.
- COVO TORRES, Javier. *Die Mayas in der Steinzeit*. Tradução de Kerstin Regel de Baena. Mérida, Yucatán, Editorial Dante, 2007.
- COVO TORRES, Javier. *The mayas on the rocks*. Tradução de David Phillips. Mérida, Yucatán: Editorial Dante, 2010.
- DURÁN MUÑOZ, Isabel. Caracterización de la traducción turística: problemas, dificultades y posibles soluciones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 7, p. 103-113, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/372264>>. Acesso em: 31 jul. 2017.
- HENNEQUIN, Jean. *En busca de la piedra traductorial*. Tlaxcala/Puebla: Universidad Autónoma de Tlaxcala, El Colegio de Puebla, 1999.
- HENNEQUIN, Jean; GRUHN, Heike. Der Rückgriff auf Paralleltexte in der literarischen Übersetzung: Übersetzungskritik und Vorschläge bezüglich der Übersetzung von Sprichwörtern des *Simplicissimus* von Grimmelshausen. *Verbum et Lingua*, v. 7, p. 68-85, 2016. Disponível em: <<http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/digital/7>>. Acesso em 15 set. 2017.
- KUPSCH-LOSEREIT, Sigrid. Interferenz in der Übersetzung. In: KITTEL, Harald *et al.* (Org.). *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. 1. Teilband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2004. p. 543-549.

Gruhn, D.H.; Cabrera, G.R.; Kottenhahn, K. – Touristen auf Yucatán

- MARQUEZ, Daniel Alejandro. Las once competencias del traductor: El perfil ideal en servicios de traducción. *Comunicación, Cultura y Política. Comunicación, cultura y política. Revista de Ciencias Sociales*, n. 4, p. 53-68, 2011. Disponível em: <<http://journal.ean.edu.co/index.php/revistai/article/view/659>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- NORD, Christiane. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos Verlag, 1991.
- PARRA GALIANO, Silvia. Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. *TRANS*, n. 11, p. 197-214, 2007. Disponível em: <http://www.trans.uma.es/trans_11.html>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- PREM, Hanns J. *Die Azteken. Geschichte, Kultur, Religion*. München: C.H.Beck, 2011.
- RIESE, Berthold. *Die Maya. Geschichte, Kultur, Religion*. München: C.H.Beck, 2011.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In: STÖRIG, Hans Joachim (Org.). *Das Problem des Übersetzen*, Stuttgart: H. Govers, 1963. p. 38-69.
- SCHREIBER, Michael. *Grundlagen der Übersetzungswissenschaft*. Romanistische Arbeitshefte. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006.
- VALERO GARCES, Carmen. La traducción del cómic: retos, estrategias y resultados. *TRANS*, n. 4, Universidad de Málaga, p. 75-88, 2000. Disponível em: <http://www.trans.uma.es/trans_04.html>. Acesso em: 1 out. 2017.

*Recebido em 04 de janeiro de 2018
Aceito em 18 de fevereiro de 2018*

Die audiovisuelle Übersetzung von Wortspielen am Beispiel der ecuadorianischen Webserie Enchufe.tv¹

[The Audiovisual Translation of Wordplay Illustrated by the Example of the Ecuadorian Web Series Enchufe.tv]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213547>

Timur Stein²

Abstract: The ongoing internationalization of audiovisual media increases the need for new ways of overcoming linguistic barriers. In Germany, where the common technique has always been dubbing, subtitles are however becoming more and more popular. The present article will deal with the application possibilities of subtitles in audiovisual translation with reference to humoristic elements. The article will present two theoretical approaches to the translation of humour which will be then put into practice by using three sketches of the Ecuadorian web series Enchufe.tv as an example. All three sketches are based on wordplays, a manifestation of humour which is extremely difficult to reproduce in other languages. By this means, the article will show the strengths of the methods presented, but also will point out the need for their further adaption to the specific characteristics of audiovisual texts.

Keywords: audiovisual translation, subtitling, pragmalinguistic approaches, General Theory of Verbal Humour, wordplays

Zusammenfassung: Die voranschreitende Internationalisierung audiovisueller Medien zieht die Notwendigkeit der Überbrückung sprachlicher Barrieren nach sich. In Deutschland, traditionell ein Synchronisationsland, werden dazu immer häufiger Untertitel herangezogen. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit den Anwendungsmöglichkeiten dieser Form des audiovisuellen Übersetzens in Bezug auf humoristische Elemente auseinander. Dabei werden zwei theoretische Ansätze zur Übertragung des Komischen vorgestellt, die anschließend anhand des praxisnahen Beispiels dreier Sketche der ecuadorianischen Webserie Enchufe.tv auf die Probe gestellt werden. Den drei Sketchen ist gemein, dass sie sich auf Wortspiele, also auf eine Erscheinungsform des Komischen stützen, die sich der Wiedergabe in einer anderen Sprache in außergewöhnlichem Maße widersetzt. Auf diese Weise werden einerseits die Stärken der vorgestellten Methoden aufgezeigt, andererseits wird aber auch die Notwendigkeit ihrer Ausweitung auf die besonderen Eigenschaften audiovisueller Texte deutlich.

¹ Der vorliegende Artikel bildet eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem der Interessenschwerpunkte einer Abschlussarbeit im Fach Translation über die Möglichkeiten und Grenzen der Untertitelung des Komischen (s. STEIN, 2018). Mein besonderer Dank gilt Dr. phil. Marcel Vejmelka, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, für seine fachliche Betreuung und seinen wertvollen Rat.

² Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK), An der Hochschule 2, 76726 Germersheim, Deutschland, E-Mail: timur.stein@yahoo.de.



Stichwörter: audiovisuelles Übersetzen, Untertitelung, pragmalinguistische Ansätze, General Theory of Verbal Humour, Wortspiele

1 Einleitung

Das Komische zu übersetzen, heißt in erster Linie, es in einen neuen kulturellen und sprachlichen Kontext einzubetten. Was die außerordentliche Herausforderung dieser translatorischen Aufgabe ausmacht, ist die Notwendigkeit, die komische Wirkung dem Rezipienten des Zieltextes nicht nur begreiflich, sondern insbesondere auch nachvollziehbar zu machen, denn nur so kann sie sich in ihrem ursprünglichen Sinne entfalten. Im Umkehrschluss lässt sich daher sagen, dass eine Übersetzung, die niemand als belustigend empfindet, ihrer kommunikativen Funktion in keiner Weise gerecht wird. Bedauerlicherweise stößt der Versuch, die komische Wirkung des Ausgangstextes adäquat wiederzugeben, in der Praxis oftmals auf vielerlei scheinbar unüberwindbare Hürden, die schon einmal dazu verleiten können, die Übersetzungsschwierigkeiten, die das Komische in sich birgt, denen der Poesie gleichzusetzen: „When it comes to translating humor, the operation proves to be as desperate as that of translating poetry“ (DIOT 1989: 84). Traditionell wird diese relative oder gar absolute Unübersetzbarkeit humoristischer Texte auf das Vorhandensein bzw. Zusammenwirken sprach- und kulturspezifischer Eigenheiten des Ausgangstextes zurückgeführt (VANDAELE 2010). Für eine gelungene Übertragung verlangen sie dem Übersetzer oft interkulturelle Kompetenz, tiefgreifende Kenntnisse beider Sprachen und Kulturen sowie ein großes Maß an Kreativität ab.

Die beachtlichen Hürden, denen sich der Übersetzer humoristischer Texte gegenüber sieht, offenbaren die Notwendigkeit methodischer Grundlagen zur Erleichterung und Qualitätssicherung des Arbeitsprozesses. Angesichts dessen, dass das Komische eine nur schwer fassbare Erscheinung darstellt, die von einer Vielzahl an sprachlichen und außersprachlichen Faktoren sowie rein subjektiver Wahrnehmung bedingt wird, ist es nicht verwunderlich, dass entsprechende Ansätze in der Fachliteratur nur spärlich gesät sind. Erschwerend kommt hinzu, dass die bis dato ausgearbeiteten Strategien im Arbeitsalltag professioneller Sprachmittler kaum Anwendung finden. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, einen Beitrag zur Verknüpfung von Theorie und Praxis zu leisten. In diesem Sinne werden zum einen Hickey's (1999) pragmalinguistische Ansätze und zum anderen die *General Theory of Verbal Humour* (GTVH) nach Attardo (2002) vorgestellt. Erstere dienen der Analyse humoristischer Texte und der Ausarbeitung geeigneter Übersetzungsvorschläge unter

Berücksichtigung der perlokutionären Funktion des Ausgangstextes, während die GTVH ein umfassendes Instrumentarium zur Evaluierung des Endprodukts der Übertragung komischer Elemente bietet. Beide Methoden werden anhand eigens für diesen Zweck erstellter deutscher Untertitelungen der ecuadorianischen humoristischen Webserie Enchufe.tv auf ihre Funktionsweise in einer praxisnahen Situation hin überprüft. Das Kriterium für die Auswahl der Videos war dabei, dass sich die Auflösung der Witzeinheit, die sie beinhalten, auf Wortspiele stützt. Der Grund dafür sind die beachtlichen Schwierigkeiten, welche die Übersetzung von Wortspielen, die sich oftmals in der jeweiligen Sprache vorhandene phonetische Zufälle zunutze machen, mit sich bringt. Da sich der Translationsprozess durch die Einschränkungen audiovisueller Texte, die unter anderem in Form von unterschiedlichen Zeichenmodalitäten in Erscheinung treten, zusätzlich beeinträchtigt sieht, bestehen ideale Bedingungen dafür, das Potential der hier behandelten Übersetzungs- und Evaluierungsstrategien auszuschöpfen bzw. auf die Probe zu stellen.

Bevor eine vertiefte Auseinandersetzung mit den angefertigten Übersetzungen stattfindet, erfolgt eine kurze Einführung in die sogenannten *Humour Studies*. Die in diesem interdisziplinären Forschungszweig gewonnenen Erkenntnisse bilden eine wichtige Grundlage für die theoretische Annäherung an das Gebiet des Komischen.

2 Die Humour Studies

Nicht nur die Translationswissenschaft befasst sich mit dem Komischen, auch in anderen Disziplinen wie etwa der Soziologie, Physiologie und Medizin findet schon seit Langem eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen statt. Wie jedoch die Translationswissenschaftlerin Santana López beobachtet, wird die interdisziplinäre Beschaffenheit des Komischen „oft übersehen bzw. unterschätzt“ (SANTANA LÓPEZ 2006: 14). Die *Humour Studies* wirken dem entgegen, indem sie Vertreter unterschiedlicher Forschungsrichtungen vereinen und ihren gemeinsamen Untersuchungsgegenstand, das Komische, aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu durchleuchten suchen.

Interessant ist für unsere Belange die Tatsache, dass sich in den *Humour Studies* zwei Interpretationslinien durchsetzen konnten, welche die Tatsache, dass etwas als belustigend aufgefasst wird, auf unterschiedliche Ursachen zurückführen. Auf der einen Seite steht die sogenannte *Superioritätstheorie*. Diese stützt sich auf einen von Platon begründeten

philosophischen Diskurs. In *Philebos* stellt er das edle Vergnügen der Tragödie dem der Komödie gegenüber. Letztere geht als geringwertig aus diesem Vergleich, da sie „auf Bosheit und Neid, auf dem Genuß [sic] des Übels, das einem anderen zustößt“, beruhe (SCHROEDER 2002: 25). Eine ähnliche Haltung gegenüber dem Lachen vertritt auch Hobbes, der es in sein nicht allzu positiv geprägtes Welt- und Menschenbild einbettet. Für ihn stellt es, so Schroeder (2002: 32), „eine der verwerflichsten Eigenschaften des Menschen“ dar. Tatsächlich betrachtet Hobbes das Lachen lediglich als Instrument zur Steigerung der eigenen Stellung auf fremde Kosten:

Bei plötzlicher Freude über ein Wort, eine Tat, einen Gedanken, die das eigene Ansehen erhöhen, das fremde mindern, werden [...] die Lebensgeister emporgetrieben, und dies ist die Empfindung des Lachens (HOBBS 1966: 33).

Die Selbstaffirmation durch Auslachen ist ein grundlegender Bestandteil der Superioritätstheorie. So bedienen sich beispielsweise diejenigen Witze dieser Art von Komik, die Individuen oder gar Personengruppen zu ihrer Zielscheibe erklären.

Im Gegensatz dazu steht hinter der *Inkongruenztheorie* eine philosophische Tradition, die das Lachen nicht verurteilt, sondern vielmehr als rein menschlich zu beschreiben sucht. So betrachtet es Kant als ein Produkt getäuschter rationaler Erwartung:

Es muß in allem, was ein lebhaftes erschütterndes Lachen erregen soll, etwas Widersinniges seyn (woran also der Verstand an sich kein Wohlgefallen finden kann). Das Lachen ist ein Affekt aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung in nichts (KANT 1792: 222).

Auch für Schopenhauer ist in *Die Welt als Wille und Vorstellung* das Überraschungsmoment, also die plötzlich eintretende Einsicht eines Irrtums entscheidend. Dazu müsse eine reale Situation einer falschen Kategorie zugeordnet werden, denn die Wahrnehmung der Inkongruenz zwischen Wirklichkeit und Gedachtem bereite Freude. Diese resultiere insbesondere aus der Erkenntnis der Unvollkommenheit des Verstandes: „Diese strenge, unermüdliche, überlästige Hofmeisterin Vernunft jetzt ein Mal der Unzulänglichkeit überführt zu sehen, muss uns daher ergötzlich seyn“ (SCHOPENHAUER 1916: 122).

In den *Humour Studies* herrscht heute Konsens über den Dualismus zwischen Superiorität (Selbstaffirmation durch Erniedrigung Dritter) und Inkongruenz (überraschende Einsicht der Unzulänglichkeit des Verstandes) und ihre Rolle für die Erzeugung komischer Wirkung. Dabei wird nicht außer Acht gelassen, dass die beiden auf den ersten Blick so

unterschiedlichen Kategorien durchaus gemeinsame Schnittpunkte haben können: „incongruity and superiority do not represent incompatible views of humor but are strongly interwoven“ (VANDAELE 2002: 221). Nichtsdestotrotz sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass für die vorliegende Arbeit in erster Linie inkongruenzbasierte Komik von Interesse ist. Der Grund dafür sind die besonderen Merkmale von Wortspielen, die folgendermaßen definiert werden können:

Wordplay is the general name for the various *textual* phenomena in which *structural features* of the language(s) used are exploited in order to bring about a *communicatively significant confrontation* of two (or more) linguistic structures with *more or less similar forms* and *more or less different meanings* (DELABASTITA 1996: 128).

Es steht also fest, dass Wortspiele sich die Homophonie und/oder Polysemie einzelner sprachlicher Einheiten zunutze machen, indem sie sie einander direkt gegenüberstellen. Wird der Rezipient eines Witzes dadurch in die Irre geführt, erfreut er sich dieser Einsicht. Dies lässt sich an Beispielwitz (1) gut veranschaulichen:

- (1) Treffen sich eines Tages zwei Fische. Sagt der eine zum anderen „Hi!“, woraufhin dieser erschrocken herumfährt und ruft „Wo?“

Der Leser dieses Witzes erkennt *hi* als Grußwort und genauso ergeht es dem Hörer, der angesichts der Begegnung beider Fische zur selben Interpretation neigt. Durch die Erkenntnis der Homophonie der Wörter *hi* und *Hai* muss er sich seinen Irrtum jedoch eingestehen. Es kann somit festgestellt werden, dass sich dieses Wortspiel inkongruenter Komik bedient.

3 Hickeys pragmalinguistische Übersetzungsstrategie

Wie eingangs angekündigt, wenden wir uns nun Hickeys (1999) pragmalinguistischen Ansätzen zu. Auf ihnen aufbauend entwickelt Hickey eine simple und praxisorientierte Methode für die Übertragung komischer Wirkung. Ihre Anwendungsmöglichkeiten und Reichweite demonstriert er an einer Vielzahl von Beispielwitzen, die teils komplexe kulturelle und sprachliche Konstellationen aufweisen. Eines seiner Hauptanliegen ist es dabei, deutlich zu machen, welche Bedeutung einer eingehenden Ausgangstextanalyse zukommt. Aus Hickeys Ausführungen geht hervor, dass nur eine solche Vorgehensweise als Garant für einen erfolgreichen Umgang mit dem Komischen angesehen werden kann, das, wie er zugibt, der Übertragung in andere Sprachen mit allen Mitteln widerstrebt: „Es sabido que el humor viaja

mal, que suele marchitarse en el trayecto más corto, llegando deshecho, si no muerto, a su destino, al trasladarse de un idioma a otro“ (HICKEY 1999).

Als Antwort auf die fragwürdige Übersetzbarkeit komischer Elemente sehen viele Übersetzer Hickey (1999) zufolge nicht selten den einzigen Ausweg darin, dem Rezipienten die ausgangssprachliche Komik anhand von Erläuterungen in der Zielsprache näherzubringen bzw. in ihrer Fülle verständlich zu machen. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Vorgehensweise im audiovisuellen Übersetzen, das aufgrund seiner räumlichen und zeitlichen Einschränkungen keinen Platz für Kommentare bietet, nicht angewandt werden kann. Hinzu kommt die Tatsache, dass man auf diese Weise Gefahr laufen würde, die belustigende Wirkung gänzlich aufzulösen, denn bekanntermaßen ist das Erklären eines Witzes selten dazu geeignet, dem Zuhörer auch nur ein Schmunzeln zu entlocken.

Es steht fest, dass die zuvor beschriebene Vorgehensweise zumindest im audiovisuellen Bereich keine ernstzunehmende Option darstellt.³ Nun stellt sich die Frage, welcher Weg zu beschreiten ist, wenn eine stark am Original orientierte Wiedergabe der Komik den ursprünglichen Effekt nicht zu erzielen vermag. Als hilfreich erweisen sich hierbei die Erkenntnisse zur Gleichwertigkeit von Original und Translat, zu denen Reiss (2000) gelangt. So hebt sie unter anderem hervor, dass ganzheitliche Textäquivalenz vorliegen kann, ohne dass es dafür der Äquivalenz auf Segmentebene bedürfe. Diese Überzeugung teilt Hickey (1999) und führt sie mit Blick auf das Komische weiter aus. Seiner Ansicht nach sind nach einer vertieften Auseinandersetzung mit dem ausgangssprachlichen Witz die sprachlichen und pragmatischen Elemente zu eruieren, die für die Entfaltung der komischen Wirkung essentiell sind, während inessentielle Elemente bedenkenlos verändert werden könnten. Um das zu gewährleisten, bedürfe es in erster Linie einer pragmalinguistischen Analyse. Auf diese Weise soll festgehalten werden, welche perlokutionäre Wirkung zu erzeugen ist und welche Reaktion seitens des Lesers damit einherzugehen hat. In anderen Worten wird also versucht, dem Übersetzer humoristischer Texte etwas geradezu Selbstverständliches nahezubringen: Ein Witz kann nur dann erfolgreich in einer anderen Sprache und kulturellen Sphäre reproduziert werden, wenn man versteht, was genau ihn als solchen ausmacht.

Diese Vorgehensweise verhilft Hickey (1999) zufolge auch zu einem angemessenen Umgang mit Wortspielen, die aufgrund ihrer direkten Bindung an sprachspezifische Merkmale

³ Im Falle einer Übersetzung, die lediglich zu Studienzwecken angefertigt wird, wäre dies eine durchaus denkbare Methode. Allerdings kommt dies aus den oben genannten Gründen bei audiovisuellen Texten nicht infrage.

eine außergewöhnliche Herausforderung darzustellen pflegen. Dazu sei es oft erforderlich, sich auf semantischer Ebene vom ursprünglichen Witz zu entfernen. Dass es sich beim Endergebnis nicht mehr um denselben Witz handelt, wird dabei nicht als negativ aufgefasst:

[...] una vez analizado el rasgo lingüístico que crea el humor, ese rasgo puede dar de sí para muchos chistes gemelos o primos hermanos, eligiendo el traductor el revestimiento semántico que más le convenga (HICKEY 1999).

Kehren wir nun noch einmal zu Beispielwitz (1) zurück, um eine bessere Vorstellung davon zu entwickeln, wie ein solcher Übersetzungsprozess aussehen kann. Hier wird schnell klar, dass die falsche Deutung eines Begriffs, die mittels zweier Homophone herbeigeführt wird, für die komische Wirkung im Sinne der Inkongruenztheorie verantwortlich ist. Der Austausch der semantischen Struktur des Originals unter Erhalt der sprachlichen Elemente, die den Rezipienten in die Irre führen, kann auch in deutscher Sprache zu einer Vielzahl von Parallelwitzen führen, so etwa dem folgenden:

- (2) Treffen sich zwei Schafe. Sagt das eine „Mäh“, worauf das andere erzürnt ruft „Mäh doch selber!“

An diesem Beispiel ist gut zu sehen, dass die Essenz des ursprünglichen Witzes trotz eines anderen semantischen Aufbaus beibehalten werden konnte. Der genaue Kontext, in dem sich die jeweilige Handlung abspielt, rückt in den Hintergrund. Somit ist es zweitrangig, ob der Dialog auf dem Meeresgrund oder auf der Wiese stattfindet. Was zählt ist einzig und allein die Täuschung des menschlichen Verstandes, die durch die Homophonie des Begriffes *mäh* (Tierlaut bzw. Imperativ der 2. Person Singular von *mähen*) gewährleistet wird, denn in ihr verbirgt sich dieselbe perlokutionäre Wirkung, die auch Variante (1) ausmacht.

Bei der Übersetzung findet dieses Prozedere in gleicher Weise Anwendung, muss unter Umständen jedoch aufgrund der Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache unter erschwerten Bedingungen geschehen.⁴ Angenehmerweise trifft dies zumindest im Sprachenpaar Deutsch-Spanisch nicht auf Beispielwitz (1) zu, denn er lässt sich ohne größere Schwierigkeiten ins Spanische übersetzen:

- (3) Un día de mar tranquilo, dos surfistas aburridos se encuentran en la playa. El uno dice “¡Hola!” a lo que el otro, sorprendido, se da la vuelta y exclama “¿Dónde?”

⁴ Man denke nur an ein Wortspiel, das auf einem Kompositum gründet und in eine Sprache ohne Kompositabildung übertragen werden soll, so etwa im folgenden Witz: „Was sagt ein großer Stift zu einem kleinen Stift? - Wachsmalstift!“, <<https://www.uni-marburg.de/fb09/igs/mitarbeiter/wiese/linguistenwitze>>.

Beispielübersetzung (3) versucht gemäß Hickeys (1999) Vorstellungen, die perlokutionäre Wirkung des Ausgangstextes zu reproduzieren und bedient sich dazu adäquater sprachlicher Mittel, nämlich der Homophone *hola* und *ola*. Auch in diesem Fall führt eine Begrüßung zu einem Missverständnis und zu einer gleichfalls unerwarteten Reaktion seitens eines der Gesprächspartner. Die Entfaltung der komischen Wirkung wird dadurch, dass sich der Dialog nicht zwischen zwei Tieren abspielt, kaum beeinträchtigt.⁵ Es würde jedoch anders aussehen, wenn sie in einen größeren semantischen Kontext eingebunden wäre, da willkürliches Austauschen zum Verlust jeglicher Komik führen würde. Dieser Umstand wird von Hickey (1999) wohlgemerkt bedacht: „Naturalmente, en aquellos casos en los que la semántica sea relevante, habrá que respetarla”.

Wie man erkennen kann, ist der soeben vorgestellte Ansatz stark praxisorientiert und sucht die Aufgabe des Übersetzers humoristischer Texte zu erleichtern. Gleichzeitig kann nicht darüber hinweggesehen werden, dass der auf diese Weise übertragene Witz nicht mehr ganz dem Original entspricht. Hickey (1999) verweist diesbezüglich darauf, dass es sich dabei um keine Übersetzung im engeren Sinne, sondern um Anpassung humoristischer Texte an die Zielkultur bzw. -sprache handele. Wie man jedoch an folgendem Kommentar zu einer Passage aus Burkhard Kroebers deutscher Übersetzung von Umberto Eco's *Der Name der Rose*, die das Original womöglich an Spitzfindigkeit übertrifft, sehen kann, befinden es nicht alle Translationstheoretiker für angebracht, die ursprüngliche Komik zu modifizieren: „should the translator be allowed to make us laugh at his own ideas rather than at those of the author? We do not think so“ (STACKELBERG 1988: 13). Eine solche Haltung, welche die Unantastbarkeit des Originals in den Vordergrund rückt, erweist sich allerdings meist als praxisfern.

4 Die General Theory of Verbal Humour

Nach der Vorstellung einer konkreten Translationsstrategie kommen wir nun wie angekündigt zur *General Theory of Verbal Humour* (GTVH). Hierbei handelt es sich um eine 1991 von Attardo und Raskin eingeführte Theorie, die es ermöglicht, das Endprodukt der Übersetzung

⁵ Natürlich hat allein schon die Tatsache, dass ein Dialog zwischen zwei Tieren stattfindet, etwas Belustigendes an sich, werden doch zwei sich ausschließende Kategorien verknüpft, nämlich ‚tierisches Dasein‘ und ‚menschliches Sprachvermögen‘. Allerdings ist für die Entfaltung der komischen Wirkung in Beispielwitz (1) nicht so sehr dieser Umstand, sondern viel mehr das Wortspiel zwischen *hi* und *Hai* von Belang, das bei Fischen eindeutig besser aufgehoben ist als bei Menschen.

eines humoristischen Textes auszuwerten. Um das gewährleisten zu können, wurde ein Konzept entwickelt, das die Grundzüge der komischen Wirkung in der zu übertragenden Witzeinheit analysiert und beurteilt, ob sie sich durch den Translationsprozess zu weit vom Original wegbewegt hat. Auf den ersten Blick erinnert das an Stackelbergs (1988) Sorge, der Übersetzer würde den ursprünglichen Witz einfach austauschen. Allerdings weist die GTVH eine weitaus größere Toleranzspanne auf. So betont Attardo (2002, 184) ausdrücklich, dass der Anspruch auf absolute Übersetzung im Gebiet des Komischen utopisch sei. Folglich könnte über kleinere Abweichungen hinweggesehen werden.

Das Herzstück der GTVH ist die Annahme, dass sich jede Witzeinheit aus maximal sechs Parametern zusammensetzt, die auch als *Knowledge Resources* bezeichnet werden können und sich, wie später noch genauer erklärt wird, hierarchisch anordnen lassen. Nachfolgend werden sie kurz nach Attardo (2002) zusammengefasst. Daraufhin wird erläutert, in welcher Form sie in der GTVH Anwendung finden.

In der hierarchischen Abfolge steht für Attardo (2002) der Parameter **Language (LA)** an unterster Stelle. Hierbei handelt es sich um das sprachliche Material, das bei der Verbalisierung des jeweiligen Witzes Verwendung findet. Für LA ist die Möglichkeit des Paraphrasierens bezeichnend, da die meisten Witze umformuliert werden können, ohne dass ihre Wirkung durch diesen Prozess verloren ginge.

An nächster Stelle steht der Parameter **Narrative Strategy (NS)**. Darunter ist die erzählerische Organisation des Witzes zu verstehen, der beispielsweise als ein Rätsel oder in Dialogform gestaltet werden kann. Wie im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zu sehen sein wird, hat der Übersetzer audiovisuellen Materials im Normalfall keinerlei Einfluss auf diesen Parameter. Das heißt also, dass NS im Gegensatz zu LA nicht modifiziert werden kann.

Die dritte *Knowledge Resource* wird als **Target (TA)** bezeichnet. Ein Witz enthält TA nur dann, wenn er ein Individuum oder eine Personengruppe unter Einbezug dazugehöriger Stereotype lächerlich macht, sich in anderen Worten also superioritätsbasierter Komik bedient. Da dies bei Weitem nicht immer der Fall ist, ist TA Attardo (2002) zufolge als ein optionaler Parameter zu betrachten.

Als **Situation (SI)** wird die situative Einbettung eines Witzes bezeichnet. Sie beinhaltet Informationen zu allen Gegenständen und Figuren, die für seine Auflösung relevant sind. Im Mittelpunkt steht dabei die von den Figuren ausgeführte Handlung: „the activity constitutes the central element of the situation, which also includes, of course, the participants, objects,

instruments, etc.“ (ATTARDO; RASKIN 1991: 303). Ähnlich wie bei NS hat der Übersetzer audiovisuellen Materials keinen Einfluss auf SI, da dieser Parameter bereits visuell vorgegeben ist. Dies wird später an der Besprechung der Untertitelung der Videos *Terapia de Angustia* und *Pollo al Vino* sehr gut zu sehen sein.

Unter **Logical Mechanism (LM)** verbirgt sich ein Parameter, der für die Auflösung des Witzes verantwortlich ist. Er nimmt innerhalb der GTVH eine entscheidende Position ein, da er die Entfaltung der komischen Wirkung überhaupt erst ermöglicht. Dazu muss LM es bewerkstelligen, die aufgebaute Inkongruenz aufzulösen. In unserem Witz (1) geschieht das beispielsweise anhand der Homophonie zweier Begriffe. Die Übersetzung (3) schafft es ihrerseits, die Auflösung des Witzes in gleicher Weise zu gestalten und behält dadurch den ursprünglichen LM bei. Interessanterweise weist Attardo (2002) zusätzlich darauf hin, dass es sich auch hierbei um einen optionalen Parameter handelt, da etwa absurde Witze keine Auflösung besitzen.

An oberster Stelle steht **Script Opposition (SO)**. Um die Funktionsweise dieses Parameters nachvollziehen zu können, muss zuallererst geklärt werden, was sich unter dem Begriff *script* verbirgt. Schauen wir uns dazu folgende Definition an:

A script or frame is an organized complex of information about something, in the broadest sense: an object (real or imaginary), an event, an action, a quality, etc. It is a cognitive structure internalized by the speaker which provides the speaker with information on how the world is organized, including how one acts in it (ATTARDO 2002: 121).

Bei Skripten handelt es sich also um kognitive Strukturen, die mit Informationen zur uns umgebenden Realität angereichert sind und dabei helfen, sie besser zu verstehen. Attardo (2002) zufolge müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, damit ein Witz als solcher aufgefasst wird: Zum einen muss er zwei denkbare Skripte aufweisen und zum anderen bedarf es einer partiellen oder absoluten Überschneidung dieser. An Beispielwitz (1) lässt sich sehr gut verdeutlichen, was genau damit gemeint ist. Auch wenn hier im ersten Moment der Eindruck entsteht, es läge nur das Skript ‚Begrüßung‘ vor, ist das Skript ‚Warnruf‘ zumindest in dem Abschnitt „Treffen sich eines Tages zwei Fische. Sagt der eine zum anderen ‚Hi!‘“ damit deckungsgleich. Dabei ist es wohlgerne irrelevant, dass der Leser dieses Witzes *hi* eindeutig als Grußwort identifiziert, denn eigentlich geht es ausschließlich um die angenommene akustische Vernehmung seitens des zweiten Fisches. Beide Skripte überschneiden sich nicht nur, sie sind einander auch entgegengesetzt, da sie völlig unterschiedliche Vorstellungen vermitteln.

Wie bereits erwähnt wurde, stützt sich die GTVH auf diese sechs Parameter. Mit ihrer Hilfe wird beurteilt, ob und – wenn ja – bis zu welchem Grad die Übersetzung des jeweiligen Witzes vom Original abweicht. Um das zu bewerkstelligen, nimmt Attardo (2002) eine Hierarchisierung der *Knowledge Resources* vor. Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, nimmt SO dabei den höchsten Rang ein. Das bedeutet nichts anderes, als dass eine Abweichung hier als gravierender aufgefasst wird als in einem niedrigeren Parameter. So würden ein Witz und seine zielsprachliche Wiedergabe, die sich lediglich in LA und/oder NS unterscheiden, im Gegensatz dazu als relativ ähnlich empfunden.

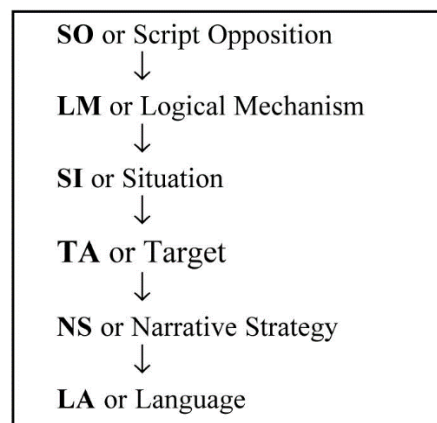


ABBILDUNG 1

Hierarchische Anordnung der Knowledge Resources

(Quelle: ATTARDO 2002: 183)

Das hierarchische Parameter-Modell der GTVH wird in der soeben dargestellten Form bei nahezu allen Ausdrucksformen des Komischen angewendet. Die einzige Ausnahme bildet das Übersetzen von Wortspielen. Der dazu verwendete logische Mechanismus, den Attardo (2002) als *cratylism*⁶ bezeichnet, wirkt sich stark einschränkend auf das sprachliche Material (LA) aus: „it limits the options of the Language Knowledge Resource to any of the options which fulfil the requirements of the Logical Mechanism“ (ATTARDO 2002: 189). Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch, dass LA bei Wortspielen einen weitaus höheren Rang einnimmt, da es ohne eine präzise Abstimmung dieses Parameters zu keiner Auflösung der Witzeinheit kommen kann.

⁶ *Cratylism* ist als der logische Mechanismus zu verstehen, der für die Auflösung von Wortspielen verantwortlich ist. Eine detaillierte Übersicht aller bekannten logischen Mechanismen findet sich in Attardo; Hempelmann; Maio (2002).

Zur Verdeutlichung der Funktionsweise der GTVH werden der Beispielwitz (1) und seine spanische Übersetzung (3) herangezogen:

- (1) Treffen sich eines Tages zwei Fische. Sagt der eine zum anderen „Hi!“, woraufhin dieser erschrocken herumfährt und ruft „Wo?“
- (3) Un día de mar tranquilo, dos surfistas aburridos se encuentran en la playa. El uno dice “¡Hola!” a lo que el otro, sorprendido, se da la vuelta y exclama “¿Dónde?”

Das sprachliche Material in (3) entspricht in seinen Grundzügen dem aus (1), da zur Herstellung des Wortspiels ebenfalls ein homophones Wortpaar verwendet wird.⁷ Das Gleiche gilt für NS, denn beide Witze sind dialogisch aufgebaut. TA betreffend ist lediglich anzumerken, dass es sich um keine superioritätsbasierte Komik handelt und dieser optionale Parameter hier daher entfällt. Eine Abweichung vom ausgangssprachlichen Witz findet sich in SI, da die Suche nach einem parallelen Wortspiel eine andere Situierung erforderlich machte. Im Gegensatz dazu entsprechen jedoch LM (*cratylism*) und SO (Opposition der Skripte ‚Begrüßung‘ und ‚Lenken der Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Sachverhalt‘) dem Original.

Wir stellen fest, dass sich die Varianten (1) und (3) nur in Bezug auf SI voneinander wegbewegen. Da es sich jedoch um einen relativ hohen Parameter handelt, muss geschlussfolgert werden, dass beide Witze nicht als identisch aufgefasst werden können. Nichtsdestotrotz bleibt die Essenz des Wortspiels erhalten, weshalb die Übersetzung gemäß der GTVH als zufriedenstellend zu bewerten ist.

5 Anwendung der vorgestellten Methoden auf den Korpus

Kommen wir nun zur Auswertung der deutschen Untertitelung dreier Sketche der ecuadorianischen Webserie Enchufe.tv. Sie alle enthalten Wortspiele und an ihrem Beispiel gilt es nun, die Funktionalität der zuvor vorgestellten Übersetzungs- und Evaluierungsmethoden auf die Probe zu stellen.

Es kam soeben zur Sprache, dass das Übersetzen von Wortspielen mit einer starken Einschränkung in Bezug auf das sprachliche Material verbunden ist. Abhängig von den

⁷ Da die komische Wirkung des Ausgangstextes auf dem Zusammenspiel zweier Homophone gründet, würde die Verwendung von Homonymen im Zieltext eine Abweichung vom ursprünglichen sprachlichen Material bedeuten, die jedoch so geringfügig wäre, dass sie meines Erachtens bedenkenlos hingenommen werden könnte.

jeweiligen Rahmenbedingungen kann diese jedoch auch recht geringfügig ausfallen. Ein Beispiel hierfür ist *Teléfono Dañado*⁸ (s. Tabelle 1). In diesem Sketch spielen vier Personen ‚Stille Post‘. Der letzte Spieler, also derjenige, der verraten muss, welche Nachricht bei ihm angekommen ist, erschießt den jeweils ersten Spieler, da die ursprüngliche Botschaft in verfälschter Form ankommt und als Beleidigung wahrgenommen wird. So wird der Satz ‚El maní es una fruta‘ (Erdnüsse sind Obst) zu ¿Que mi mami es una puta? (Meine Mama ist eine Hure?).

TABELLE 1
Teléfono Dañado

Zeitcode	Sprecher	Spanisch	Deutsch
00:22,140 → 00:24,200	Spieler 1	El maní es una fruta.	Das Futter ist für die Stute.
00:38,180 → 00:39,800	Bewaffneter	¿Que mi mami es una puta?	Meine Mutter ist eine Nutte?
00:53,980 → 00:56,340	Spieler 2	La papa va bien con alverja.	Mein Kater trägt einen Blumenkranz.
00:56,600 → 00:57,070	Spielerin 3	¡No!	Oh nein!

Die Untertitelung dieses Videos ist als unproblematisch zu bewerten. Die zu übermittelnden Botschaften sind visuell nicht verfestigt. Somit besteht für den Übersetzer keine semantische Bindung und er verfügt dadurch über einen gewaltigen Handlungsspielraum.

Bei der Übertragung erfolge gemäß Hickeys (1999) Ansätzen an allererster Stelle eine Analyse der perlokutionären Wirkung des Sketches. Dabei konnte festgestellt werden, dass sie sich in großem Maße auf den Satz ‚La papa va bien con alverja‘ (Kartoffeln passen gut zu Erbsen) stützt, der wie der erste ebenfalls hohes Potential birgt, missverstanden zu werden. Der verzweifelte Ausruf der Spielerin, die diese Botschaft an den Bewaffneten zu übermitteln hat, bestätigt die Aussicht auf einen fatalen Ausgang der Spielrunde. Da der Sketch jedoch an dieser Stelle endet, bleibt es dem Zuschauer überlassen, sich zu überlegen, wie die Endbotschaft lauten könnte. Ebendiese Wirkung gilt es in der deutschen Untertitelung zu reproduzieren. Die einzige Vorgabe ist dabei, dass der zielsprachliche Satz phonetisch so beschaffen sein muss, dass er bei einer mangelhaften Übermittlung als Beleidigung verstanden werden kann. Dies ermöglicht es

⁸ <<https://www.youtube.com/watch?v=Fpfk-Afcol0>>

dem Übersetzer, seiner Fantasie bis zu einem gewissen Grad freien Lauf zu lassen und aus einer Vielzahl möglicher Parallelwitze denjenigen auszusuchen, der seinen Vorstellungen am besten entspricht. So hat die Aussage „Das Futter ist für die Stute“ zwar auf den ersten Blick nichts mit dem Ausgangstext gemein, resultiert aber in einer gleichwertigen Beleidigung: „Meine Mutter ist eine Nutte?“. Bei der zweiten Botschaft, welche unter anderem die Deutung als „Tú papá es un cara de verga/careverga“ (Dein Papa ist ein Schwanzgesicht) impliziert, wurde versucht, die Elemente ‚papá‘ (Papa) und das vulgäre ‚verga‘ (Schwanz) beizubehalten. Die Wiedergabe mit „Mein Kater trägt einen Blumenkranz“ bewahrt die perlokutionäre Wirkung des Originals, indem der Rezipient der Untertitelung dazu aufgefordert wird, zu überlegen, wie eine verfälschte Übermittlung dieses Satzes aussehen könnte.⁹ Es ist an letzter Stelle lediglich deutlich zu machen, dass die soeben vorgestellte Übersetzung nur eine von vielen Varianten darstellt, die etwa „Mein Kater hat einen gestreiften Schwanz“, „Mein Kater hat einen dicken Wanst“ oder auch „Der Marder isst sein Lieblingsgericht“ lauten könnten.

Hickeys (1999) Methode befolgend, gestaltete sich die Übersetzung von *Teléfono Dañado* ohne größere Schwierigkeiten. Nun stellt sich jedoch die Frage, ob es sich dabei noch um denselben Witz handelt. Nachfolgend wird ihr anhand der GTVH nachgegangen. In Bezug auf die *Knowledge Resources* fällt zuallererst auf, dass TA nicht vorhanden ist, während NS (Botschaft vs. Ergebnis) und SI (Gruppenspiel) durch das audiovisuelle Material vorgegeben sind. Die Anforderungen des herzustellenden bzw. anzudeutenden Wortspiels erlegen zwar feste sprachliche Vorgaben auf, doch konnte ihnen mit etwas Einfallsreichtum problemlos entsprochen werden. Dass sich LA im Zieltext dabei auf den ersten Blick stark vom Ausgangstext unterscheidet, hat aber wohlgerne keine Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Witzes, denn die neu geformten Satzpaare gewährleisten eine Auflösung (LM) nach Vorbild des Originals. Zuallerletzt ist darauf hinzuweisen, dass in der Untertitelung auch SO vorhanden ist. Die Skriptopposition äußert sich in Form zweier einander entgegengesetzter und sich partiell überschneidender Skripte. Das erste Skript stellt die Möglichkeit dar, dass Spieler 2 sich eine Botschaft ausdenkt, die unter keinen Umständen fehlinterpretiert werden kann, während das zweite, das sich letztendlich bewahrheitet, auf der Erwartung gründet, er werde denselben Fehler wie seine Vorgänger begehen. Zusammenfassend kann also behauptet

⁹ Auch dem Leser der vorliegenden Arbeit sei diese Frage überlassen.

werden, dass alle Parameter, auf die der Übersetzer Einfluss hat, befolgt wurden und das Translat dem ursprünglichen Witz gemäß der GTVH sehr ähnlich ist.

Bedauerlicherweise überlassen bei Weitem nicht alle Wortspiele einen so großen Handlungsspielraum. Ein ausgezeichnetes Beispiel dafür ist *Terapia de Angustia*¹⁰ (s. Tabelle 2). In diesem Sketch beklagt sich Juan bei seinem Psychotherapeuten über etwas, das dieser als eine durch Angstzustände ausgelöste Schlafstörung versteht: „Doctor, la angustia no me deja dormir“ (Ich kann vor Angst nicht schlafen). Als Juan jedoch versucht einzuschlafen, tritt eine Frau namens Angustia ins Bild und weckt ihn gewaltsam auf.

TABELLE 2
Terapia de Angustia

Zeitcode	Sprecher	Spanisch	Deutsch
00:03,680 → 00:05,840	Therapeut	Adelante, Juan. Tenemos una hora.	Na gut, Juan. Wir haben eine Stunde.
00:06,200 → 00:08,980	Juan	Doctor, la angustia no me deja dormir.	Eine Frau raubt mir den Schlaf.
00:10,300 → 00:11,290	Therapeut	Angustia.	Liebeswahn.
00:12,120 → 00:15,160	Therapeut	Juan, recuerde que todos los problemas tienen solución.	Juan, jedes Problem hat eine Lösung.
00:15,230 → 00:17,800	Juan	No, doctor, esto no tiene solución.	Dieses nicht.
00:17,840 → 00:18,830	Juan	Mire.	Schauen Sie.
00:20,960 → 00:21,950	Angustia	¡Oye, despierta!	Hey, aufwachen!
00:22,100 → 00:24,190	Juan	Ya, Angustia, ¡déjame dormir!	Lass mich doch endlich schlafen!
00:24,270 → 00:25,240	Therapeut	¿Sí ve, doctor?	Sehen Sie?

Auch nach einer Analyse des Ausgangstextes stellt die soeben beschriebene Konstellation eine wahre Herausforderung dar. Das heißt, es kann zwar festgehalten werden,

¹⁰ <<https://www.youtube.com/watch?v=EFNkvKsgqas>>.

dass die komische Wirkung auf der Ambivalenz des Begriffs *angustia*¹¹ beruht und das Ziel der Übersetzung somit darin besteht, dieses irreführende Spiel in der Zielsprache wiederzugeben, doch gibt es einige Aspekte, die dieses Vorhaben ungemein erschweren. Problematisch ist dabei in erster Linie die Tatsache, dass es in der deutschen Sprache keinen Frauennamen gibt, der als Ursache einer Schlafstörung gedeutet werden könnte. Gleichzeitig bleibt dem Übersetzer aufgrund des zu untertitelnden Videomaterials aber auch die Möglichkeit verwehrt, das unerwartete Auftreten einer Frau durch einen semantischen Baustein zu ersetzen, der sich im Deutschen besser für ein derartiges Wortspiel eignen würde.

Trotz dieser komplexen Situation konnte eine Lösung erarbeitet werden, die der perlokutionären Wirkung des Originals nahekommt. Dazu wurde gänzlich auf die Erwähnung von Angstzuständen verzichtet. Stattdessen kam der ambivalente Ausdruck *jemandem den Schlaf rauben* zum Einsatz und wurde sogleich mit einer Frau in Verbindung gebracht: „Eine Frau raubt mir den Schlaf“.¹² Dieser Eingriff hatte zwangsläufig weitere Abweichungen vom Ausgangstext zur Folge. So notiert der Therapeut auf seinem Block „Angustia“, was in der Untertitelung zur Diagnose „Liebeswahn“ wurde.

Möchte man die Übersetzung nach der GTVH bewerten, fällt sofort auf, dass auch hier TA fehlt, während NS (Dialog) und SI (Therapiesitzung mit unerwartetem Besuch) bereits vorgegeben sind. LA entspricht in den Untertiteln „Eine Frau raubt mir den Schlaf“ und „Liebeswahn“ nicht dem Original, denn das durch die Situation (SI) vorgegebene Eingreifen der Figur Angustia begrenzt unwillkürlich die Möglichkeiten des sprachlichen Materials. LM betreffend schafft es die Übersetzung, die Auflösung des Sketches ebenfalls mittels eines *cratylism* herzustellen, indem der Rezipient durch die Zweideutigkeit des Ausdrucks *jemandem den Schlaf rauben* in die Irre geführt wird. Zu guter Letzt ist auch SO gegeben, auch wenn die gegenübergestellten Skripte ‚Liebeswahn‘ und ‚Ruhestörerin‘ denen des Ausgangstextes (‚Angustia‘ und ‚Ruhestörerin‘) nicht ganz entsprechen. Somit kann geschlussfolgert werden, dass die Parameter LA und SO Abweichungen aufweisen. LA wird seiner Aufgabe, eine Auflösung des Witzes durch den vorgegebenen logischen Mechanismus zu gewährleisten,

¹¹ Ambivalent ist dieser Begriff ungeachtet des Gebrauchs des Definitartikels *la* vor *angustia*. In Ecuador ist es nichts Außergewöhnliches, dass in der Umgangssprache Personennamen ein Artikel vorangeht.

¹² Wie zu sehen ist, wurde die Anrede mit *doctor* in der Zielsprache nicht wiedergegeben. Das liegt nicht nur an der mit der Untertitelung einhergehenden Notwendigkeit der Kürzung, sondern auch daran, dass Vokative wie *doctor* und *ingeniero* im spanischsprachigen Raum oft auf keinen realen akademischen Titel verweisen, sondern als eine Art *captatio benevolentiae* gegenüber dem Angesprochenen verwendet werden. Näheres dazu findet sich in Stein (2018: 52).

trotz allem gerecht. Da es sich bei SO jedoch um einen Parameter mit einer sehr hohen hierarchischen Stellung handelt, kann man im Sinne der GTVH behaupten, dass sich der Einsatz teils anderer – wenn auch sich überschneidender und entgegengesetzter – Skripte auf die Wahrnehmung des Witzes auswirkt. Zusammenfassend kann man also sagen, dass die angefertigte Untertitelung nicht in der Lage ist, die ursprüngliche Komik originalgetreu wiederzugeben. Angesichts der besonderen Bedingungen des hier behandelten Sketches wäre dies wohlgernekt zumindest bei einer Übertragung in die deutsche Sprache, in der ein Wortspiel nach Vorbild des Ausgangstextes nicht in Frage kommt, nicht machbar gewesen.

Das letzte Beispiel, das hier behandelt wird, stammt aus *Pollo al Vino* (s. Tabelle 3). Unsere Auseinandersetzung mit dem audiovisuellen Übersetzen von Wortspielen findet in diesem Sketch ihren Höhepunkt, denn seine erfolgreiche Übertragung stellt eine derart große Herausforderung dar, dass die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Methoden einem wahren Härtetest unterzogen werden. In *Pollo al Vino* begegnet man einem Paar bei einem romantischen Abendessen im Restaurant. Bei einem Gespräch über ausgefallene Speisen fragt der Mann seine Begleiterin plötzlich: „¿Te gusta el... pollo al vino?“ (Isst du gerne *Coq au Vin*?). Als sie das bejaht, dreht er sich zu einem dritten Tischgenossen um, der bisher nicht im Bild war und Albino ist, und sagt: „Listo, Pollo, hoy tiras“ (Alles klar, Pollo, heute hast du Sex).

TABELLE 3
Pollo al Vino

Zeitcode	Sprecher	Spanisch	Deutsch
00:03,680 → 00:05,340	Mann	...y encima le echo un poco de pimienta con los dedos.	...und nur noch eine Prise Pfeffer.
00:05,420 → 00:07,150	Frau, Mann	-Con salsa tártara. -¡Exacto!	-Mit Sauce tartare. -Genau!
00:07,190 → 00:09,440	Frau, Mann	-¡Es delicioso! -Uno de mis favoritos.	-Köstlich! -Eines meiner Leibgerichte.
00:09,480 → 00:10,620	Frau	Ya somos dos.	Da sind wir schon zwei.
00:11,400 → 00:12,860	Mann	¿Y qué más te gusta?	Was naschst du noch gern?
00:12,900 → 00:14,700	Frau, Mann	-No sé. -Debe haber algo.	-Weiß nicht. -Etwas Exotisches?
00:15,320 → 00:16,370	Frau	Dame una opción.	Was zum Beispiel?
00:16,880 → 00:18,260	Mann	¿Te gusta el...	Wie wäre es mit einem...

00:19,380 → 00:20,410	Mann	pollo al vino?	Albino-Hecht?
00:21,280 → 00:22,060	Frau	¡Me encanta!	Liebend gern!
00:22,080 → 00:24,120	Mann, Albino	-Listo, Pollo, hoy tiras. -Ya era horaf ¹³ .	-Heute wirst du vernascht. -Na endlich.

Das Wortspiel, das diesem Dialog zugrunde liegt, ist äußerst subtil und bedarf einer genauen Erläuterung. Zum einen bedeutet *pollo* zwar grundsätzlich *Hähnchen*, kann in Ecuador jedoch als freundschaftlicher Spitzname für Männer gebraucht werden; und zum anderen gibt es keinen vernehmbaren phonetischen Unterschied zwischen den Ausdrücken *al vino* und *albino*, ihre Aussprache ist identisch: [al'βino]. Daraus ergibt sich für den Zieltext die Notwendigkeit einer Überleitung vom Gericht auf den unerwarteten Tischgenossen, die sich eines ambivalenten und zwei unterschiedliche Skripte zulassenden Begriffs bedient.

Es steht fest, dass das Kernstück der zielsprachlichen Wiedergabe erneut die Täuschung des Rezipienten sein muss. Dabei kann man nicht einfach über das plötzliche Auftreten eines Mannes mit Albinismus hinwegsehen. Die Bedingungen werden zusätzlich dadurch erschwert, dass das französische Nationalgericht *pollo al vino* im deutschsprachigen Raum als *Coq au Vin* bekannt ist. Da die Suche nach einem homophonen deutschen Begriff aus diesem Grund zum Scheitern verurteilt ist, bleibt entsprechend Hickey's (1999) Ansätzen als einzige Alternative nur noch die Ausarbeitung eines Parallelwitzes. Um das Skript ‚Gespräch über ausgefallene Speisen‘ zu bewahren, wurde dazu das Polysem *Hecht* herangezogen, denn dieses Nomen kann einerseits einen Fisch und andererseits einen bewundernswerten Mann bezeichnen (SCHOLZE-STUBENRECHT 2015). Insgesamt war eine tiefgreifende Umgestaltung des zielsprachlichen Witzes notwendig. So wurde *gustar* aus „¿Y qué más te gusta?“ (Was isst du noch gerne?) als *naschen* übersetzt: „Was naschst du noch gern?“ Dadurch sollte die Zweideutigkeit dieses Verbs, das sowohl auf sexuelle Anziehung als auch auf kulinarische Vorlieben verweisen kann, erhalten bleiben. Gleichzeitig gelingt damit aber auch die Überleitung auf den erotischen Kommentar am Ende des Sketches: „Heute wirst du vernascht“. Für eine kohärente Gestaltung des zielsprachlichen Witzes waren darüber hinaus weitere Umstrukturierungen erforderlich. So ist von einem *Albino-Hecht* die Rede, da das Auftauchen eines Mannes mit Albinismus sonst

¹³ Die scheinbar fehlerhafte Schreibweise von *horaf* war beabsichtigt, denn sie spiegelt den von der Figur gesprochenen Dialekt Quito's wider, in dem an das letzte Wort eines Satzes oft -f angehängt wird: „¿Cuál es la única ciudad del Ecuador cuyo nombre termina en f?: ¡Quitof!“ (RODRÍGUEZ 2016).

ungeklärt bliebe. Da nur sehr wenige dieser Fische Albinismus haben (WÜSTNECK 2016), wurde ergänzt, es handle sich um ein *exotisches* Gericht: „Etwas Exotisches?“ Was schließlich die nominale Anrede in „Listo, Pollo, hoy tiras“ anbelangt, verzichtet der zielsprachliche Text auf den Versuch, sie einzubeziehen, da sie für die Herstellung des Wortspiels in deutscher Sprache nicht benötigt wird.

Wie soeben zu sehen war, bedurfte es vieler Eingriffe, um die perlokutionäre Wirkung des Sketches, die auf einem Wortspiel aufbaut, wiederzugeben. Nun gilt es zu erörtern, ob das Ergebnis als zufriedenstellend gewertet werden kann. Wie immer seien zuerst diejenigen Parameter genannt, auf die der Übersetzer keinen Einfluss hat. Dazu zählen abermals NS, TA und SI. TA liegt aufgrund des Fehlens superioritätsbasierter Komik nicht vor. Sowohl die erzählerische Struktur als auch die Situierung sind im audiovisuellen Material inbegriffen. Wie bereits zu sehen war, wirkt sich letztere insbesondere durch das unerwartete Auftreten einer dritten Figur stark einschränkend auf den Handlungsspielraum des Übersetzers aus. Das äußert sich in erster Linie an LA, was zu einer Art Kettenreaktion führt. So musste das sprachliche Material vielerlei Änderungen unterzogen werden, die wiederum LM betreffen, da die Auflösung des Wortspiels nicht mehr nach Vorbild des Originals vonstattengehen kann: Zwar kommt immer noch der logische Mechanismus *cratylism* zur Anwendung, jedoch entspringt er der Polysemie des Begriffs *Hecht* und nicht der Homophonie zweier unterschiedlicher Ausdrücke, wie es bei *al vino* und *albino* der Fall ist. Zu guter Letzt kann in Bezug auf SO festgestellt werden, dass die Opposition und Überschneidung der Skripte ‚Gespräch über ausgefallene Speisen‘ und ‚Gespräch über einen Mann mit Albinismus‘ erhalten bleibt. Das bedeutet in erster Linie, dass auch die Übersetzung vom Rezipienten als belustigend aufgefasst werden dürfte. Allerdings ist meines Erachtens deutlich zu sehen, dass es der hergestellten Skriptopposition an der Natürlichkeit des Ausgangstextes fehlt. Insbesondere der Einbezug des Albino-Hechts, der nicht gerade an ein konventionelles Gericht erinnert, dürfte bei der Rezeption der Untertitelung wohl als befremdend empfunden werden, was bei *pollo al vino* nicht der Fall ist. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich bei der Anwendung der GTVH zwar nur nennenswerte Abweichungen in LA erkennen lassen, diese sich jedoch auf die anderen Parameter auswirken, was zu einem recht forcierten Gesamteindruck führt.

6 Abschließende Bemerkungen

Die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Übersetzungs- und Evaluierungsstrategien dienen als Ausgangspunkt für eine translationsbezogene Auseinandersetzung mit den betreffenden Sketchen. Die komische Wirkung in einer anderen Sprache zu reproduzieren und damit nachvollziehbar zu machen, ist keine leichte Aufgabe. Um sie zu bewältigen, gibt Hickey (1999) dem Translator eine zwar simple, doch deswegen nicht minder nützliche Methode an die Hand. Die Idee, die Essenz der Komik herauszufiltern und sie erst dann in eine andere Sprache und/oder Kultur zu transferieren, bildet einen äußerst praxisnahen Ansatz. Auch wenn die meisten Übersetzer diesen Weg intuitiv einschlagen würden, kann eine solche methodische Untermauerung durchaus als ein wichtiger Anstoß zur Reflexion angesehen werden.

Die GTVH ermöglicht ein Urteil darüber, ob die Übersetzung eines humoristischen Textes als zufriedenstellend zu bezeichnen ist. Das entscheidende Kriterium ist dabei eine an das Original angelehnte Wiedergabe auf den unterschiedlichen Ebenen, aus denen sich ein Witz zusammensetzt. Auch wenn Attardo (2002) einräumt, dass eine Beachtung aller Parameter bei Weitem nicht immer möglich noch erforderlich ist,¹⁴ nimmt das Original dadurch eine höhere Stellung ein, als es bei Hickey (1999) der Fall ist. Da es für die Übertragung eines jeden Wortspiels jedoch einer ganz eigenen Vorgehensweise bedarf, können meines Erachtens keine allgemeingültigen Aussagen in Bezug auf die Bedeutung des Originals für den Translationsprozess getroffen werden. So dürfte oftmals lediglich die Distanzierung vom Ausgangssprachlichen Wortspiel zu einem akzeptablen Ergebnis in der Zielsprache führen, weshalb es letztlich dem Übersetzer überlassen sein sollte, seine Prioritäten je nach Situation eigenständig zu setzen.

Die Limitationen der hier besprochenen Methoden wurden am Beispiel von *Terapia de Angustia* und *Pollo al Vino* sehr deutlich, denn sie sind für das audiovisuelle Übersetzen nicht ausgelegt. Die Bindung an die Zeichenmodalität ‚Bild‘ machte hier ein großes Maß an

¹⁴ In diesem Sinne befürwortet Attardo (2002) den Austausch bestimmter Parameter, falls sie nicht zum Erzielen komischer Wirkung in der Zielsprache geeignet sind, so beispielsweise SI: „If the translator should find him/her/itself in a situation in which the Situation is either non-existent in the TL or else unavailable for humour, a good solution is simply to replace the offending Situation with another one, while respecting all other Knowledge Resources” (187 f.).

Kreativität seitens des Übersetzers erforderlich.¹⁵ Dieser Umstand zeugt von der Notwendigkeit, die bestehenden Methoden zur Übersetzung des Komischen auf die besonderen Bedürfnisse der Untertitelung auszuweiten. Ein solcher Beitrag zur Professionalisierung der Sprachmittler wäre angesichts der voranschreitenden Internationalisierung audiovisueller Medien humoristischen Inhalts sicherlich willkommen.

Literaturverzeichnis

- ATTARDO, Salvatore; HEMPELMANN, Christian; MAIO, Sara Di. Script oppositions and logical mechanisms: modeling incongruities and their resolutions. *Humor*, v. 15, n. 1, p. 3-46, 2002.
- ATTARDO, Salvatore. Translation and humour: an approach based on the General Theory of Verbal Humour (GTVH). *The Translator*, v. 8, n. 2, p. 173-194, 2002.
- ATTARDO, Salvatore; RASKIN, Victor. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *Humor*, v. 4, n. 3-4, p. 293-347, 1991.
- DELABASTITA, Dirk. Introduction. *The Translator*, v. 2, n. 2, p. 127-139, 1996.
- DIOT, Roland. Humor for intellectuals: can it be exported and translated? *Meta*, v. 34, n. 1, p. 84-87, 1989.
- HICKEY, Leo. Aproximación pragmatolingüística a la traducción del humor. In: GIL DE CARRASCO, Antonio; HICKEY, Leo (Org.). *1999 – Aproximaciones a la traducción*. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/hickey.htm>> Acesso em: 27 maio 2018.
- HOBBS, Thomas. *Vom Menschen*. Hamburg: Meiner, 1966.
- KANT, Immanuel. *Critik der Urtheilskraft*. Frankfurt, 1792.
- REISS, Katharina. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Wiener Vorlesungen. *HermesWUV*, 2000.
- RODRÍGUEZ, Mario. La jerga "made in Ecuador". El Telegrafo, Paysandú 28.08.2016. Disponível em: <<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/septimo-dia/51/la-jerga-made-in-ecuador>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- SANTANA LÓPEZ, Belén. *Wie wird das Komische übersetzt?* Berlin: Frank & Timme, 2006.
- SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner (Org.). *Duden, Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Dudenverlag, 2015. 2128 p.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Arthur Schopenhauers sämtliche Werke: Die Welt als Wille und Vorstellung*. Leipzig: Brockhaus, 1916. (2).
- SCHROEDER, Susanne. *"Lachen ist gesund?" - eine volkstümliche und medizinische Binsenwahrheit im Spiegel der Philosophie*. Tese de doutorado. Freie Universität Berlin, Berlin, 2002.
- STACKELBERG, Jürgen von. Translating comical writing. *Translation Review*, v. 28, n. 1, p. 10-14, 1988.
- STEIN, Timur. *Das Komische und seine Untertitelung: Herausforderungen und Lösungsansätze am Beispiel der ecuadorianischen Webserie Enchufe.tv*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, 2018.
- VANDAELE, Jeroen. Humor mechanisms in film comedy: incongruity and superiority. *Poetics Today*, v. 23, n. 2, p. 221-249, 2002.

¹⁵ Für weitere Beispiele dafür, wie sich die unterschiedlichen Zeichenmodalitäten auf den Übersetzungsprozess auswirken können, siehe Stein (2018: 55 ff.)

- VANDAELE, Jeroen. Humor in translation. In: GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (Org.). *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins, 2010 p. 147-152.
- WÜSTNECK, Bernd. Müritzeum verliert Aushängeschild: Goldener Hecht gestorben. Focus Online, Munique, 10.11.2016. Disponível em: <http://www.focus.de/regional/mecklenburg-vorpommern/natur-mueritzeum-verliert-aushaengeschild-goldener-hecht-gestorben_id_6188483.html>. Acesso em: 22 maio 2018.

Recebido em 15 de março de 2018

Aceito em 28 de abril de 2018

O *Witz* de Freud nas (re)traduções brasileiras: como traduzir chistes, chanças e trocadilhos

[Freud's *Witz* in the Brazilian (re)translations: how to translate jokes, wits and wordplays]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213569>

Ruth Bohunovsky¹

Abstract: This article proposes to discuss some aspects of translation of the three Brazilian versions (1950, 1977, 2017) of Sigmund Freud's *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, whose first publication dates from 1905. Based on arguments presented during a debate between the Brazilian poet and translator Haroldo de Campos and the French translator of the work of Freud, Jean Laplanche, on the possibilities of translating the jokes mentioned by Freud in his book, different strategies adopted by the Brazilian translators are identified. Far from trying to present an exhaustive analysis of the different versions or a comparison between the original and the three (re)translations, it is argued that they are different approaches about certain aspects of the "original" work, all of them valid and potentially relevant to the Brazilian reader.

Keywords: jokes, wits, translation, Sigmund Freud

Resumo: Este artigo se propõe a discutir algumas questões de interesse tradutológico referentes às três traduções brasileiras (1950; 1977; 2017) da obra *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, de Sigmund Freud – cuja primeira publicação data de 1905. Parte-se de argumentos expostos em um debate entre o poeta e tradutor brasileiro Haroldo de Campos e o tradutor francês de Freud, Jean Laplanche, acerca das possibilidades de traduzir os chistes citados por Freud no referido livro, para identificar as diferentes estratégias adotadas pelos tradutores brasileiros. Longe de apresentar uma análise completa das diversas versões ou um cotejo exaustivo entre o original e as três (re)traduções, o que este trabalho visa é defender que elas constituem aproximações diferentes – porém todas válidas e potencialmente relevantes para o leitor-alvo – em relação a determinados aspectos da obra “original”.

Palavras-chave: chiste, Tradução, Sigmund Freud

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden einige übersetzungsrelevante Aspekte der drei brasilianischen Versionen (1950, 1977, 2017) von Sigmund Freuds *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten* (1905) diskutiert. Ausgehend von Argumenten, die vom brasilianischen Dichter und Übersetzer Haroldo de Campos und dem französischen Übersetzer des Werks Freuds, Jean Laplanche, während eines Gesprächs über die Übersetzungsmöglichkeiten der von Freud zitierten Witze vorgebracht wurden, werden verschiedene Strategien der brasilianischen Übersetzer in Hinblick auf die von Freud zitierten Witze besprochen. Es wird keine erschöpfende Analyse oder ein endgültiger Vergleich zwischen dem Original und den Übersetzungen

¹ Universidade Federal do Paraná, Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas, Rua XV de Novembro, 1299, Curitiba, Paraná, 80060-000, Brasil. E-mail: ruth.bohunovsky@uol.com.br



angestrebt, sondern signalisiert, dass die drei brasilianischen (Neu-)Übersetzungen zwar unterschiedliche, aber potenziell relevante Lesarten des „Originals“ sind.

Stichwörter: Witz, Übersetzung, Sigmund Freud

1 Introdução

Enquanto ainda se debruçava sobre pesquisas e trabalhos preparatórios para sua obra-prima *A interpretação dos sonhos* [Die Traumdeutung], publicada pela primeira vez em 1900, Sigmund Freud escreveu a seu amigo Wilhelm Fließ, que residia em Berlim, contando que se dedicava, simultaneamente, a uma coleção de chistes judaicos. Na mesma carta, menciona também que os sonhos que passavam por seu consultório tinham muitas vezes um caráter chistoso e que sua hipótese era a de que os processos inconscientes estavam marcados por uma forte tendência ao cômico (GAY, em FREUD 2010: 7). Com base nessas reflexões, Freud deu início a estudos mais aprofundados sobre questões ligadas ao cômico, ao chistoso e ao humor. Os resultados foram publicados em 1905 no livro *O chiste e sua relação com o inconsciente* [Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten]. De acordo com Gay, trata-se de um trabalho fundamental no contexto da teoria psicanalítica freudiana, porém ainda “injustamente negligenciado” (GAY, em FREUD 2010: 8).

Ao lado de *A interpretação dos sonhos* e *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* [Zur Psychopathologie des Alltagslebens] (primeira edição em alemão em 1901), *O chiste...* é uma obra complementar importante para o entendimento da teoria do inconsciente freudiana. Inspirado pela leitura de *Komik und Humor: eine psychologisch-ästhetische Untersuchung* [O cômico e o humor: uma investigação psicológico-estética],² de Theodor Lipps (1898), Freud iniciou seus estudos sobre o chiste no mesmo ano da publicação de Lipps, lançando mão de obras literárias humorísticas (Cervantes, Molière, Heine) e de outros textos teóricos sobre o humor,³ além de sua própria coleção de chistes. O livro que resultou desses estudos é dividido em três partes: uma analítica (dedicada às diversas técnicas e tendências do chiste), uma sintética (que explica a relação entre o

² Sem tradução brasileira; a tradução do título é nossa.

³ Tais como, por exemplo, *Über den Witz*, de Kuno Fischer (1897); e *Witzige und satirische Einfälle*, de Georg Christoph Lichtenberg (1853).

chiste e o riso e o mecanismo do prazer) e, por fim, uma teórica (que desenvolve a teoria freudiana sobre o chiste, definindo-o como uma das manifestações do inconsciente).

Atualmente, o livro *O chiste...* continua sendo uma referência para estudos sobre o humor e o cômico. Além disso, é interessante notar que cumpre uma função importante como fonte de chistes, sobretudo aqueles de temática judaica.⁴ Na introdução a uma recente edição em língua alemã (FREUD 2010), Peter Gay – autor de uma notória biografia do fundador da psicanálise (2012) – enfatiza que a obra é não só peça fundamental para entender o modelo teórico da psicanálise de Freud, como também uma coleção de “excelentes chistes” (GAY, em FREUD 2010: 8). Desse modo, em *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, o leitor em língua alemã tem acesso tanto a uma teoria do chiste como a muitos chistes, potenciais fontes de riso também para a contemporaneidade.

Para a análise aqui proposta, que se concentra na forma como os chistes citados por Freud chegam ao leitor brasileiro, é relevante mencionar ainda a maneira como eles são apresentados ao longo do livro. Cada novo chiste é introduzido geralmente de acordo com a mesma sequência: após citá-lo na íntegra (extraíndo-o de uma obra literária ou teórica ou da própria memória), Freud o comenta e explica o seu funcionamento. A esse segundo passo, ele denomina “redução”. Ou seja, o leitor tem primeiramente contato com um exemplo específico do gênero “chiste” (capaz de provocar riso), para, depois, ser induzido a uma reflexão teórica acerca do funcionamento e/ou da função social desse chiste.

A propósito da redução, Freud discorre:

Para descobrir a técnica [do] chiste, temos de aplicar a ele aquele procedimento de redução que anula o chiste mudando a expressão e, para isso, introduz novamente o sentido original completo, tal como pode ser inferido com segurança de um bom chiste (FREUD 2017: 36-37).⁵

⁴ É ilustrativo pela popularidade atual da seleção de chistes de Freud que no site *Wikipedia*, na entrada “jüdische Witze” (Disponível em: <https://de.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCdischer_Witz>. Acesso em: 25 maio 2018), a definição que se encontra é justamente a que o fundador da psicanálise deu para esse gênero: “São histórias criadas por judeus e dirigidas contra características judias. Os chistes sobre judeus feitos por não judeus são em sua maioria anedotas brutais em que o chiste é salvo pelo fato de que o judeu aparece ao estrangeiro como figura cômica. Os chistes sobre judeus originados entre os judeus também admitem isso, mas eles conhecem os seus verdadeiros defeitos, bem como a relação destes com as suas qualidades, e a participação da própria pessoa naquilo que está sendo criticado fornece as condições subjetivas da elaboração do chiste, algo que de outro modo dificilmente se conseguiria” (FREUD 2017: 160).

⁵ Do ponto de vista tradutológico, é possível entender esse procedimento de Freud como uma forma de “tradução intralingual”, segundo a definição de Roman Jakobson (1959).

O chiste a seguir, contado e analisado por Freud, pode ilustrar melhor o que se entende por “redução”:⁶

“Viajei *tête-à-bête* com ele.” Nada mais fácil do que reduzir esse chiste. Evidentemente, ele só pode significar: “Viajei *tête-à-tête* com X, e X é uma *besta*”.

Nenhuma das duas frases é chistosa. Se as juntamos numa frase: “Viajei *tête-à-tête* com a *besta* do X”, essa é tão pouco chistosa quanto aquelas. O chiste apenas se estabelece quando a “*besta*” é deixada de fora e, para substituí-la, o “t” de uma *tête* é transformado em um “b”, uma pequena modificação que é suficiente para trazer novamente à expressão a “*besta*” suprimida (FREUD 2017: 39-40).

Como fica claro nesse exemplo, a força do chiste reside na sua forma:

Mas na aplicação do procedimento de redução, que visa reverter o processo de condensação, descobrimos também que o chiste reside **apenas** na expressão verbal produzida pelo processo de condensação (FREUD 2017: 44; ênfase nossa).

Ou seja, a redução do chiste leva, na maioria dos casos, à eliminação do riso, pois o potencial chistoso e/ou cômico está intrinsecamente ligado à forma como se conta. Mudá-la ou explicá-la extingue o riso.⁷ Porém, a redução é considerada necessária por Freud, para obter avanço em suas análises, já que “[q]uando alguém ri sinceramente de um chiste, não está na disposição mais adequada pra investigar a sua técnica” (FREUD 2017: 72-73).

Segundo Freud, a “fonte de onde o chiste extrai o prazer” (FREUD 2017: 185) tem suas raízes no “jogo” da criança, quando “ela aprende a usar as palavras e juntar os pensamentos”, topando “com efeitos prazerosos que resultam da repetição do semelhante, do reencontro do conhecido, da semelhança sonora etc.” (FREUD 2017: 183). Tais “efeitos prazerosos impulsionam a criança ao hábito do jogo e lhe permitem continuar com eles sem levar em conta o significado das palavras e o contexto das frases”. Contudo, esse jogo perde força com o aumento do senso crítico e da racionalidade da criança: “o jogo é agora descartado como sem sentido ou completamente absurdo; em virtude da crítica, ele se torna inviável” (FREUD 2017: 183). O chiste seria, portanto, uma possibilidade de reativar o prazer experimentado quando criança e um modo de eliminar (mesmo que apenas temporariamente) a força da crítica racional: “[o] desenvolvimento posterior em

⁶ No caso desse chiste, os três tradutores brasileiros chegaram a soluções bastante semelhantes. Usou-se aqui a versão mais recente, de Mattos e Souza (2017).

⁷ Freud distingue um grande número de tipos de chistes que reagem de modo diferente à redução. O aprofundamento nessa ampla variedade extrapolaria, porém, o objetivo e o recorte deste artigo.

direção ao chiste é regido por dois esforços: evitar a crítica e substituir o ânimo” (FREUD 2017: 184).

Ao fazer seguir a cada chiste citado sua redução, Freud ilustra sua própria teoria, mostrando a força da crítica racional, que costuma resultar na eliminação do efeito prazeroso provocado pelo chiste.

2 O termo *Witz* em tradução

Assim como todas as demais obras de Freud, *O chiste e sua relação com o inconsciente* já foi discutida diversas vezes sob o ponto de vista tradutório. Exemplo notório são os debates acerca do termo *Witz*, “uma das palavras de mais difícil tradução da língua alemã”, conforme observa Ernani Chaves numa extensa nota de tradutor que agrega ao texto “O humor” [Der Humor], na coletânea *Freud – Arte, literatura e os artistas* (N.T. de CHAVES, em FREUD 2015: 281). Conforme resume Chaves, essa dificuldade resulta da ambiguidade do termo alemão, que pode ser entendido tanto no seu “uso mais cotidiano, o de ‘gracejo’ ou ‘piada’, tal como um *Witzblatt* ou um ‘jornal de piadas’”, mas também no “sentido que lhe foi dado pelos Primeiros Românticos, cuja presença no pensamento de Freud é fundamental” (*Ibidem*). Ou seja, além de remeter à piada no sentido mais comum, o vocábulo refere-se também a “uma espécie de pensamento fulgurante, que no mesmo instante em que aparece, iluminando o que chamamos de real, desaparece” (*Ibidem*). Em *O chiste...*, Freud cita tanto piadas simples quanto chistes mais sublimes e intelectuais – e é justamente esse amplo leque semântico da palavra *Witz* que traz dificuldades para os tradutores das mais diversas línguas.

Para ilustrar esses problemas e tendo em vista que as traduções em língua inglesa têm certa importância para as publicações da obra freudiana em solo brasileiro, serão resumidos aqui os aspectos mais significativos das diversas escolhas tradutórias para o termo *Witz* em inglês: na primeira edição estadunidense, de 1916, Abraham Arden Brill optou por traduzir o título como *Wit and its Relation to the Unconscious*, dando destaque ao gracejo intelectual – “no sentido como dizemos que alguém ‘tem espírito’, ou ‘é uma pessoa espirituosa’, ou ‘faz tiradas oportunas’” (ROUDINESCO; PLON 1998: 114). Na renomada *The Standard Edition*, o britânico James Strachey (1960) decidiu-se pelo título *Jokes and their Relation to the Unconscious*, “que ampliou a significação do termo,

estendendo-o até a blague, a brincadeira ou a farsa, com o risco de dissolver o dito espirituoso, ou seja, o aspecto intelectual do *Witz* freudiano” (*Ibidem*). Tais decisões tradutórias envolvem não apenas o campo terminológico: podem também esconder controvérsias ideológicas. Como apontam Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998), em seu *Dicionário de Psicanálise*, no caso das traduções de Brill e Strachey, houve uma briga entre os psicanalistas ingleses e americanos sobre a apropriação da obra freudiana. A estratégia de Brill, por sua vez, foi adaptar a obra de Freud à “mentalidade norte-americana, transformando, por exemplo, chistes judaicos em piadas americanas”, enquanto Strachey procurou direcionar a fidelidade da sua tradução para a tradição vienense e o texto de origem (ROUDINSECO; PLON 1998: 114).⁸

Desde a primeira tradução brasileira, as editoras têm optado por seguir a tradição espanhola que traduz *Witz* como *chiste*, embora, como frisa Chaves, “[a]lguns intérpretes brasileiros, seja do Romantismo alemão, seja da relação de Freud com o Romantismo, preferem não traduzir *Witz*” (N.T. de CHAVES, em FREUD, 2015: 281). Ainda de acordo com Chaves, o termo “chiste”, além de ter sido assimilado no contexto psicanalítico brasileiro, não está “inteiramente distante do sentido que Freud lhe atribuiu”, pois mantém “da sua origem espanhola [...] a ideia de uma piada que se conta rapidamente, que é curta, ligeira, de tal modo que quanto mais rápida, menos nos damos conta de seu ‘conteúdo de verdade’” (*Ibidem*).

3 As (re)traduções brasileiras de *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*

A primeira tradução de *Der Witz...* no Brasil foi lançada pela editora Delta em 1950, como volume VII das *Obras completas de Sigmund Freud*. O título do livro tornou-se *O chiste e sua relação com o inconsciente*, e o nome do tradutor consta como Dr. C. Magalhães de Freitas. Como era comum nessa época, não há nenhum paratexto do tradutor nem qualquer informação sobre a língua de partida (a coleção inteira tem diversos tradutores, que tomaram por base edições em francês, espanhol e alemão). Numa primeira leitura

⁸ Também em língua francesa houve divergências nas traduções do termo *Witz*, igualmente aliadas a debates ideológicos mais abrangentes sobre a interpretação da obra do fundador da psicanálise (cf. ROUDINSECO; PLON; 1998: 114). Como esses debates não foram relevantes para as traduções do título da obra no Brasil, não são contemplados neste artigo.

atenta e em cotejo com o original em alemão, salta aos olhos que Magalhães de Freitas optou repetidas vezes pela omissão de trechos e até de parágrafos inteiros (por exemplo, nas páginas 20, 33, 35, 37, 40, 42, 75, 82 da tradução brasileira).

A segunda tradução brasileira,⁹ de Jayme Salomão,¹⁰ data de 1977 e saiu pela editora Imago, que publicou uma versão dos 24 volumes da já afamada *Standard Edition*, organizada por James Strachey. O volume VIII da *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* tem o título *Os Chistes e Sua Relação com o Inconsciente* e parte integralmente da tradução de Strachey, mencionada anteriormente. Isso explica tanto a opção pelo plural (“os chistes”) – que não se verifica no título em alemão – como a inclusão da tradução do Prefácio, escrito originalmente na edição britânica para o público de língua inglesa, e das notas de Strachey, que, em alguns casos, se dirigem explicitamente ao leitor de inglês.¹¹ Ou seja, o texto de partida da tradução de Salomão foi a tradução de Strachey, não o livro escrito em língua alemã por Freud (numa de suas notas de tradutor, Salomão se refere explicitamente à tradução de Strachey como “original” [FREUD 1977: 114]).

Em 2017, veio a público a terceira tradução brasileira, de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. Trata-se do volume VII da série *Sigmund Freud – Obras completas*, lançada pela Companhia das Letras. Conforme o paratexto de Souza, organizador da edição, seria essa a “primeira, em língua portuguesa, traduzida do original alemão” (SOUZA em FREUD 2017: 9), com base nas *Gesammelte Werke* [Obras completas] publicadas em Londres entre 1940 e 1952. Souza ainda salienta que não foram utilizadas “as duas versões das obras completas já aparecidas em português, das editoras Delta e Imago, pois essas não teriam sido traduzidas do alemão, e sim do francês e do espanhol

⁹ Essa segunda tradução é, também, a primeira retradução da referida obra de Freud no Brasil, já que “[t]oda tradução feita depois da primeira tradução de uma obra [é [...] uma retradução” (BERMAN 2017: 262). Para uma discussão mais aprofundada sobre o estatuto da retradução, cf. Berman (2017).

¹⁰ Da contracapa do livro (FREUD 1977) consta a seguinte informação: “Traduzido do Alemão e do Inglês sob a Direção-Geral e Revisão Técnica de Jayme Salomão”. Na página seguinte, lemos: “Tradução: Margarida Salomão”. Não sabemos qual é o grau de parentesco entre Jayme Salomão e Margarida Salomão, nem temos maiores informações sobre a real autoria da tradução. Porém, as indicações apresentadas permitem levantar a hipótese de que se trata de mais um caso de “apagamento” de uma tradutora, em prol do “diretor geral e revisor técnico” Jayme Salomão.

¹¹ Como não cabe aqui um maior aprofundamento nessa questão, ficaremos com apenas dois exemplos para ilustrar os efeitos de algumas escolhas tradutórias de Salomão (FREUD 1977) para o leitor brasileiro: há notas de Strachey que se dirigem explicitamente a outro público-alvo (“[...] Cremos que será mais fácil para os leitores ingleses [...]”; p. 53) e com comentários acerca das dificuldades da tradução para o inglês, mesmo quando a versão para o português do mesmo trecho não apresenta maiores dificuldades (por exemplo, no que se refere ao termo “tomar” e sua ambiguidade semântica; p. 68).

(a primeira) e do inglês (a segunda)” (*Ibidem*: 11-12). No mesmo paratexto – reproduzido em todos os volumes da coleção – há alguns comentários sobre a função das notas dos tradutores (*Ibidem*: 11) e sobre a tradução de termos técnicos da psicanálise (*Ibidem*: 12),¹² porém nenhuma menção a dificuldades ou escolhas tradutórias.

Temos, portanto, no mercado brasileiro, três traduções de *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, as duas retraduições aparentemente elaboradas sem lançar mão da(s) versão(ões) já existente(s) no momento de sua publicação.

4 Duas opções de tradução dos *Witze* de Freud

Numa conversa que ocorreu em São Paulo, em 1993, gravada durante o *Evento Jean Laplanche*,¹³ Haroldo de Campos, poeta, tradutor e teórico de tradução brasileiro, e Jean Laplanche, psicanalista e tradutor da obra freudiana para o francês, divergem sobre a maneira como os chistes (*Witze*) que constam do referido livro de Freud deveriam ser traduzidos. Enquanto Laplanche – que monopoliza boa parte da conversa – defende que tais chistes não tenham como objetivo provocar o riso dos leitores, mas sim explicar e ilustrar a técnica e o mecanismo do riso, Haroldo de Campos entende que seria possível e desejável empreender uma “transcrição”¹⁴ dos chistes, ou seja, uma tradução que procure recriar na língua de chegada o efeito cômico – muitas vezes ligado a aspectos formais e/ou linguísticos.

Nessa mesma conversa, Laplanche estabelece uma diferenciação entre duas maneiras de tradução: a primeira seria a “tradução poética” – que Haroldo de Campos prefere chamar de “transcrição” –, a qual procuraria recriar em outra língua as características formais (poéticas, cômicas, rítmicas etc.). Um exemplo que Laplanche cita para ilustrar o funcionamento desse tipo de tradução são as soluções que o primeiro tradutor de Freud para o inglês (Brill) encontrou para apresentar ao leitor de língua inglesa alguns dos sonhos descritos por Freud: em vários casos, Brill substituiu o relato de um

¹² Devido a sua atualidade e disponibilidade para o leitor brasileiro, usa-se, neste artigo, essa tradução como fonte para as citações quando o objetivo não for o cotejo das diversas traduções de chistes.

¹³ Traduzir: Jean Laplanche & Haroldo de Campos (1995).

¹⁴ Sobre o pensamento haroldiano em relação à tradução e à “transcrição”, veja Tápia, Nóbrega (2013).

sonho feito por um falante de alemão e citado por Freud por outro obtido de um falante de inglês e, por isso, mais acessível, compreensível, para o leitor da tradução.

A segunda maneira aludida por Laplanche seria "traduzir Freud como uma obra teórica", usando a "tradução literal". De acordo com o psicanalista francês, essa poderia até ser considerada uma "tradução boba", pois privilegiaria a dimensão semântica, em detrimento das características formais. Laplanche reconhece que a psicanálise "se aproxima de certo modo da poesia", pois entende "a questão da forma da linguagem" como "muito importante" nessa área, já que "o inconsciente se manifesta por meio de certas formas verbais". Ainda assim, defende essa segunda maneira de traduzir, que poderíamos chamar de "tradução de interesse teórico", mesmo tratando-se da tradução dos chistes, como a mais adequada, pois os leitores dessa obra estariam interessados não em rir dos diversos chistes, mas sim em entender os seus mecanismos nos termos propostos por Freud. Ou seja, tais chistes teriam unicamente a função de ajudar o leitor a entender as reflexões freudianas a propósito das técnicas do chiste, e a perda da comicidade não seria algo problemático.¹⁵

Vale mencionar a posição do próprio Freud acerca da questão da tradução de chistes. Em nota acrescentada à obra na segunda edição, de 1912, ele apresenta e discute um chiste do tipo "uso múltiplo do mesmo material" (que emprega uma mesma palavra em diversos sentidos de uso):

Nele [no chiste citado¹⁶] se anuncia uma oposição que não se produz. A segunda parte da frase cancela a oposição. De resto, eis um bom exemplo da **intraduzibilidade** dos chistes que usam essa técnica (FREUD 2017: 51; ênfase nossa).

O fato de Freud entender como "intraduzíveis" os trocadilhos e chistes que trabalham com a ambiguidade semântica dos termos talvez explique sua opção por não traduzir chistes – na versão alemã do livro, há inúmeros chistes citados em inglês, francês, italiano e latim, todos sem tradução para o alemão. Na edição de 1912, ele acrescenta à

¹⁵ Os posicionamentos divergentes de Haroldo de Campos e Jean Laplanche em relação à tradução dos chistes freudianos refletem uma dicotomia presente em teorizações e teorias de tradução desde a Antiguidade romana, quando Cícero estabelece uma diferença entre *ut interpretes* e *ut orator*, até a contemporaneidade, quando Eugene Nida propõe uma distinção entre "tradução formal" e "tradução dinâmica", e, posteriormente, Christiane Nord discerne "tradução documento" de "tradução instrumento". (Para um panorama geral sobre a história das teorias de tradução, cf., por exemplo, PYM 2010).

¹⁶ O chiste ao qual Freud se refere aqui é de Oliver Wendell Holmes. Freud o acrescentou à segunda edição de sua obra em língua alemã, de 1912, indicando a tradução de Brill como fonte. Seu teor é o seguinte: "Put not your trust in Money, but put your money in trust" [Não deposite sua confiança no dinheiro, mas confie seu dinheiro a um depósito (com juros)] (FREUD 2017: 50).

sua obra um considerável número de chistes em inglês oriundos das traduções e obras de Brill. Freud parece julgar o leitor capaz de entender os chistes em língua estrangeira. Caso isso não aconteça, a redução contribui para a compreensão do chiste, mesmo perdendo-se o seu potencial cômico.

5 Os chistes de Freud em três versões brasileiras

Partindo das reflexões expostas até aqui sobre a tradução do chiste, serão apresentados e comentados a seguir alguns exemplos de soluções tradutórias encontradas pelos tradutores brasileiros Dr. C. Magalhães (1950), Jayme Salomão (1977) e Fernando C. Mattos e Paulo C. Souza (2017).

Em muitos casos, os três tradutores chegaram a soluções semelhantes. Diferentemente da suposição do próprio Freud, repetidas vezes a tradução dos chistes mostrou-se possível e sem maiores dificuldades, viabilizando-se a manutenção de sua dimensão humorística. Um exemplo disso é o seguinte chiste:¹⁷

Zwei Juden treffen in der Nähe des Badehauses zusammen. “*Hast du genommen ein Bad?*” fragt der eine. „*Wieso?*“, fragt der andere dagegen, „*fehlt eins?*“ (FREUD 2010: 64).

Dois judeus encontram-se perto de um estabelecimento de banhos: “*Tomaste um banho?*” – indaga um deles – “*Como?*” – responde o outro. – “*Falta algum?*” (FREUD 1950: 45; tradução de Magalhães).

Dois judeus se encontram nas vizinhanças de um balneário. “*Você tomou um banho?*” pergunta um deles. “*O quê?*” retruca o outro, “*há faltando um?*” (FREUD 1977: 65; tradução de Salomão).

Dois judeus se encontram perto das termas. “*Você tomou um banho?*”, pergunta um deles. “*Como assim?*”, pergunta o outro, “*está faltando um?*” (FREUD 2017: 72, tradução de Mattos e Souza).

¹⁷ Em todas as citações de chistes ao longo deste trabalho, os grifos são de Freud e dos respectivos tradutores. Para cada chiste, será citado, inicialmente, o trecho do original em alemão e, em seguida, as três traduções brasileiras. As eventuais notas nos quadros constam dos respectivos livros e são dos tradutores.

Nesse caso, os verbos “*nehmen*” e “tomar” permitem a mesma ambiguidade semântica, possibilitando a “tradução poética” do chiste. No entanto, a peculiaridade sintática do chiste em alemão – em que se inverte a ordem normativa do particípio perfeito e, assim, reproduz-se de modo estereotipado a oralidade dos judeus galicianos – é ignorada nas três traduções.¹⁸

Devido à grande quantidade de chistes citados por Freud, uma análise exaustiva de cada tradução de todos eles extrapolaria o objetivo e o recorte deste artigo. Como o que se visa neste artigo é expor uma reflexão sobre os efeitos de diferentes estratégias usadas na tradução de chistes, serão apresentados a seguir três chistes para os quais os tradutores brasileiros optaram por soluções divergentes e por estratégias e/ou “ideologias de tradução” distintas.

O primeiro chiste a ser comentado pertence ao tipo “condensação com formação substitutiva”, isto é, produz-se uma palavra composta, que é geralmente inexistente no repertório formal da respectiva língua, mas reconhecível no contexto do chiste e “portadora do efeito de riso do chiste” (FREUD 2017: 32).

Ich erzählte einer Dame von den großen Verdiensten eines Forschers, den ich für einen mit Unrecht Verkannten halte. “Aber der Mann verdient doch ein Monument”, meinte sie. “Möglich, daß er es einmal bekommen wird”, antwortete ich, “aber momentan ist sein Erfolg sehr gering”. “*Monument*” und “*momentan*” sind Gegensätze. Die Dame vereinigt nun die Gegensätze: Also wünschen wir ihm einen *monumentanen Erfolg*. (FREUD 2010: 37).

Relatava a uma senhora os grandes méritos de um investigador cujo valor acreditava eu injustamente desconhecido por seus contemporâneos. “Mas, êsse homem merece um monumento”, replicou-me a senhora. “E é muito provável que venha a tê-lo – repliquei –, mas, momentâneamente seu êxito é muito escasso”. “Monumento” e “momentâneo” são dois conceitos opostos. Minha interlocutora reuniu-os em sua resposta dizendo: “Então desejar-lhe-emos um êxito *monumentâneo*” (FREUD 1950: 20-21, tradução de Magalhães).

Relatava eu a uma dama os grandes serviços prestados por um homem de ciência, que considerava injustamente negligenciado. “Mas como”, disse ela, “o homem merece um monumento.” “Talvez ele o tenha um dia”, repliquei, “mas *momentan* [no momento] tem muito pouco sucesso.” “*Monument*” e “*momentan*” são antônimos. A senhora prosseguiu reunindo-os: “Bem, desejemos-lhe então um sucesso *monumentan*¹”.

¹ [Palavra inexistente. “*Monumental*” (como em inglês) seria esperável.] (Sugestão do Trad. Bras.: “Monumomentâneo”). (FREUD 1977: 35, tradução de Salomão).

¹⁸ Certamente, seria também interessante pensar sobre os aspectos culturais e os estereótipos de judeu que Freud supõe de conhecimento geral entre seus leitores. Entretanto, por limitações de espaço, não será possível abordar essas questões no presente artigo.

Eu falava a uma dama sobre os grandes méritos de um pesquisador que considero injustamente subestimado. “Mas esse homem merece então um monumento [*Monument*]”, opinou ela. “É possível que ele ainda venha a recebê-lo”, respondi, “mas no momento [*momentan*] seu sucesso é muito pequeno.” *Monument* e *momentan* são opostos. A senhora uniu então os opostos: “Então lhe desejemos um sucesso *monumomentâneo*” (FREUD 2017: 34, tradução de Mattos e Souza).

No chiste contado por Freud, o potencial cômico reside no neologismo (inexistente no alemão padrão) “*monumentan*”, que resulta de uma condensação de dois vocábulos. Na primeira tradução brasileira, Magalhães evidencia que é possível traduzi-lo recorrendo na língua-alvo à mesma estratégia do chiste original: ele cria a palavra “monumentâneo”, que condensa – assim como “*monumentan*” – dois termos existentes em português, é compreensível apenas no contexto do chiste e pode provocar riso no leitor. Ou seja, Magalhães produziu uma “tradução poética” que não perde em relação ao original – nem em seu potencial cômico, nem no que tange à sua clareza teórica. Contrariando a opinião do próprio Freud sobre a “intraduzibilidade” de tal tipo de chiste, o tradutor obteve sucesso nesse caso: conseguiu manter a carga cômica e a coerência explicativa.

A tradução de Salomão, por seu turno, apresenta uma solução pouco coerente, por misturar o idioma germânico com o português, mantendo em alemão as palavras centrais do chiste (“*Monument*” e “*momentan*”). Como se não bastasse, ele acrescenta uma nota que só é compreensível se o leitor souber que o “original” dessa tradução é a versão inglesa de Strachey. Além disso, a sugestão que o tradutor oferece em sua nota não segue a lógica do chiste original, pois, em vez de criar uma condensação, fornece a tradução de um dos termos na sua íntegra (“momentâneo”), adicionando somente duas sílabas do outro vocábulo em questão (“monu”, de “monumental”). Aqui, o leitor não encontra nenhum chiste, apenas uma “redução” confusa que exige certo grau de paciência para ser compreendida. De qualquer modo, o riso se perde.

Mattos e Souza, em sua tradução, também citam em alemão – mas entre colchetes, como fez Magalhães – os dois termos centrais que irão compor o cerne do chiste, os quais precisam ser considerados pelo leitor para que faça sentido a redução. Esta, por sua vez, no original, foi inserida por Freud no meio do chiste, e não após sua narração. Em relação à tradução do cerne do chiste – qual seja: o neologismo “*monumentan*” –, vale o que foi dito sobre a solução de Salomão, pois é idêntica à de Mattos e Souza. Podemos concluir

que, assim como no caso da tradução de Salomão, trata-se aqui de uma “tradução técnica”, segundo a classificação proposta por Laplanche.

O próximo exemplo refere-se a um chiste verbal [*Wortspiel*], ou trocadilho [*Kalauer*]:

Die große, aber nicht nur durch den Umfang ihrer Stimme berühmte Sängerin *Marie Wilt* erfuhr die Kränkung, daß man den Titel eines aus dem bekannten Roman von J. Verne gezogenen Theaterstückes zu einer Anspielung auf ihre Gestalt verwendete: “*Die Reise um die Wilt in 80 Tagen*” (FREUD 2010: 91).

Um cantor, Edmundo de nome, tão famoso pela gordura como pela voz, teve de suportar que se empregasse o título de uma obra teatral, inspirada na conhecidíssima novela de Jules Verne, como alusão ao seu pouco elegante físico. A frase “A viagem ao redor de Edmundo em oitenta dias” fez-se logo popular (FREUD 1950: 75, tradução de Magalhães).

Maria Wilt era uma grande cantora, famosa pela extensão não apenas de sua voz. Sofreu a humilhação de que o título de uma peça teatral, baseada em famosa novela de Júlio Verne, aludisse a sua deselegante figura: “A volta a Wilt em oitenta dias”.¹

¹ [A palavra alemã para “mundo” é “*Welt*”.]
(FREUD 1977: 95, tradução de Salomão).

A grande cantora Maria Wilt, famosa pela amplitude de sua voz – e não somente de sua voz – ficou ofendida quando, em alusão à sua forma, basearam o título de uma peça de teatro no conhecido romance de J. Verne: “*Die Reise um die Wilt in 80 Tagen*” (Viagem ao redor da *Wilt* [em vez de *Welt*, “mundo”] em 80 dias) (FREUD 2017: 110-111, tradução de Mattos e Souza).

Freud inclui esse chiste na sua obra como exemplo da “técnica verbal” aplicada a chistes. No trecho citado, não há redução do chiste, nem mesmo depois dele, pois logo em seguida o que se apresenta é outro exemplo referente a essa técnica. Na sua tradução, Magalhães faz o que Haroldo de Campos chamaria de “transcrição”, abrindo mão da correspondência terminológica entre o original e a tradução, mas mantendo a técnica do chiste e fazendo-a funcionar na língua-alvo.

As traduções de Salomão e de Mattos e Souza mantiveram o nome “*Wilt*” para a personagem central da pequena narrativa, opção que os obrigou a usar notas de rodapé ou traduções e explicações entre parênteses, com o fito de tornar o chiste compreensível para os leitores brasileiros. Todavia, ao priorizarem a manutenção do nome, o caráter espirituoso do trecho se perdeu. Também nesse exemplo, é possível dizer que os tradutores Salomão e Mattos e Souza optaram por uma solução que se aproxima daquela

defendida por Laplanche (“traduzir Freud como uma obra teórica”) e que permite ao leitor uma aproximação maior dos pormenores dos termos e nomes de fato utilizados no original, bem como uma compreensão mais clara do modelo teórico de Freud.

O exemplo a seguir ilustra soluções divergentes para a tradução de um gracejo (ou “chança”, na terminologia de Magalhães) citado por Freud:

Ein Scherz ist es, wenn der Professor Kästner, der im 18. Jahrhundert in Göttingen Physik lehrte – und Witze machte –, einen Studenten namens *Kriegk* bei der Inskription nach seinem Alter fragte und auf die Antwort, er sei dreißig Jahre alt, meinte: Ei, so habe ich ja die Ehre, den 30jährigen Krieg zu sehen (FREUD 2010: 143).

Também constitui chança o seguinte dito do professor Kaestner, que no século XVIII explicava Física – e fazia chistes – na Universidade de Goettingen: Vendo, ao passar a lista de seus alunos, que tinha um cujo nome era Guerra, perguntou-lhe que idade tinha. “Trinta anos”, respondeu o estudante. “Ah, então tenho a honra de contemplar a guerra dos Trinta Anos!” (FREUD 1950: 130, tradução de Magalhães).

É também um gracejo quando o Professor Kästner, que ensinava física (e fazia chistes) em Göttingen, no século XVIII,¹ perguntou a um estudante chamado Kriegk, que se inscrevia para um de seus cursos, qual a sua idade. “Trinta anos”, foi a resposta, a partir de que Kästner comentou: “Ah! Tenho então a honra de conhecer a Guerra [*Krieg*] dos Trinta Anos.”

¹ [Apenas na edição de 1905 imprimiu-se erradamente XVI.]

(FREUD 1977: 152, tradução de Salomão).

Tem-se um gracejo quando o professor Kästner, que ensinava física – e fazia chistes – em Göttingen, no século XVI, pergunta a um estudante de nome Kriegk, durante a matrícula, qual a sua idade e, ao receber a resposta de que tinha trinta anos, diz: “Ah, então tenho a honra de conhecer a Guerra (*Krieg*) dos 30 anos!” (FREUD 2017: 185, tradução de Mattos e Souza).

O caráter jocoso nessa narrativa se dá em consequência da homonímia entre o sobrenome “Kriegk” e o substantivo alemão “*Krieg*” (“guerra”). Como mostra a tradução de Magalhães, é possível recriar esse jogo de palavras em português, sem ter de renunciar à correspondência semântica entre “guerra” e “*Krieg*”. Salomão e Mattos e Souza optam novamente por manter o nome do personagem na sua forma original, “Kriegk”, e lançam mão de colchetes para apresentar o termo alemão “*Krieg*”, permitindo uma aproximação com a técnica original do chiste.

É interessante mencionar ainda que a tradução de Mattos e Souza inclui um erro fátual que existia também na primeira edição em língua alemã da obra de Freud, qual seja:

a alusão ao século de ocorrência da Guerra dos Trinta Anos como “XVI”, corrigida na segunda edição do livro em alemão (de 1912) para “XVIII”.

6 Considerações finais

Temos, no Brasil, três traduções disponíveis do livro *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Para empreender um cotejo dessas (re)traduções, poderíamos pensar em um grande rol de possíveis critérios. Este trabalho, no entanto, se concentrou nas abordagens tradutórias aplicadas a alguns chistes presentes nessa obra, mais especificamente nas soluções encontradas pelos tradutores para o que Freud chama de “técnica” do chiste – ou seja, aquilo que dá a esse tipo de narrativa seu caráter humorístico. Como Freud demonstra em diversas passagens do livro, por vezes a alteração de um único vocábulo elimina a carga cômica da anedota. A importância da forma como ela é contada representa um desafio enorme para o tradutor, sobretudo em casos de trocadilhos ou chistes verbais, em que a técnica depende da semelhança entre dois termos, o que dificilmente se recupera na língua-alvo da tradução.

A primeira tradução analisada neste artigo, composta em 1950 por C. Magalhães de Freitas, chama a atenção pela omissão de vários trechos do livro. Sobre os motivos que levaram o tradutor a eliminar uma série de passagens do original na sua tradução, nada sabemos. Outro aspecto pelo qual a tradução de Magalhães se distingue é a criatividade na reelaboração – ou na “transcrição”, nos termos de Haroldo de Campos – de alguns chistes em língua portuguesa, mantendo sua dimensão cômica.

A segunda tradução aqui estudada veio a lume em 1977 e é de autoria de Jayme Salomão (e/ou de Margarida Salomão – ver nota n. 7). Embora conste da contracapa do livro a informação de que Salomão se baseia no alemão e no inglês, a inclusão do prefácio do editor inglês, as diversas escolhas tradutórias e notas do tradutor, assim como a presença de notas do tradutor inglês James Strachey que se referem a problemas específicos da versão para a língua inglesa indicam que o “original” da tradução brasileira é a *Standard Edition*, publicada em Londres entre 1956 e 1974. Os exemplos evocados neste artigo sugerem que Salomão optou por uma tradução do “original” inglês que, segundo a classificação defendida por Jean Laplanche, poderia ser considerada “de interesse teórico”. A presença da língua inglesa e a menção a questões tradutórias

referentes ao inglês ocasionam – ao menos nos exemplos comentados – a perda do caráter cômico dos chistes. Ao mesmo tempo, as notas (tanto as de autoria de Strachey quanto as de Salomão) fornecem dados relevantes sobre o funcionamento dos chistes em língua alemã e em língua inglesa (proporcionando, desse modo, dados e indícios sobre o papel da linguagem para a teoria freudiana e sobre as implicações da tradução para a recepção de uma obra). Isto é, as opções tradutórias de Salomão contribuem para o entendimento do leitor sobre as reflexões freudianas acerca das técnicas do chiste – o “desvio” pelo inglês talvez torne algumas das anedotas traduzidas bastante confusas e pouco acessíveis numa primeira leitura, porém o conhecimento das dificuldades do tradutor britânico pode ser útil ao leitor interessado (e que domine o idioma inglês), provendo informações substanciais sobre aspectos formais e teóricos do livro. Conforme defende Laplanche, em se tratando de um livro teórico, esse seria o objetivo primordial de uma tradução da obra freudiana, enquanto o potencial cômico dos chistes não deveria ser prioridade para o tradutor.

Os exemplos apresentados da versão brasileira mais recente (2017), de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza, também podem ser associados à “tradução de interesse teórico”, nos termos usados por Laplanche. Nessa tradução, o leitor se depara com a presença dos termos em alemão usados originalmente por Freud, o que lhe facilita a compreensão das explicações e teorizações freudianas. Contudo, novamente, em muitos casos, a comicidade dos chistes se perde.

É possível afirmar que aquilo que aqui chamamos de “tradução de interesse teórico” dos chistes (remetendo a Laplanche), que implica certa negligência no que tange ao seu caráter cômico, resulta frequentemente numa dupla redução dos chistes. Ou seja, em vez de contar uma anedota chistosa, os tradutores acabam inserindo na própria narrativa a explicitação da técnica do chiste (fornecendo termos em alemão entre parênteses ou em notas de rodapé, por exemplo, como vimos) – antes da redução propriamente dita (geralmente acrescentada por Freud logo após o chiste). Com isso, a tradução assume a função da “crítica racional”, que tem como função primordial eliminar a dimensão prazerosa (FREUD 2010: 141).

A partir de diferentes traduções de alguns chistes apresentadas neste artigo, pode-se concluir que as duas retraduições (Salomão; Mattos e Souza) não devem ser entendidas como substituições das traduções anteriores. Conforme aponta Berman, “as traduções envelhecem”, portanto “[é] preciso retraduzir” (BERMAN 2017: 262) – mas isso não

significa necessariamente que as traduções velhas se tornem obsoletas. Ou seja, mesmo que o número de chistes abordados aqui tenha sido restrito, foi possível demonstrar que suas três traduções brasileiras apresentam soluções por vezes bastante divergentes, mas todas fornecem ao leitor aspectos interessantes e elucidativos da obra original. Cada um dos tradutores procurou manter em português as particularidades da teoria freudiana do chiste que considerou mais pertinentes. Neste artigo, em vez de avaliar qualitativamente as traduções em questão, acreditou-se que seria mais produtivo e frutífero entendê-las como leituras diferentes entre si, todas válidas. A diversidade de traduções possibilita ao leitor o contato com múltiplas facetas do texto de partida, todas enriquecedoras para uma compreensão aprofundada da obra freudiana. Se a tradução de Magalhães procura manter em português as características de uma “coleção de chistes” e uma leitura acessível e prazerosa, as de Salomão de Mattos e Souza se destacam pelos pormenores formais e linguísticos da obra que apresentam aos leitores.

Referências bibliográficas

- BERMAN, Antoine. A retradução como espaço da tradução. Tradução de Clarissa Prado Marini e Marie-Hélène C. Torres. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, UFSC. v. 37, n. 2, p. 261-268, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ct/v37n2/2175-7968-ct-37-2-0261.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.
- FISCHER, Kuno. *Über den Witz*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1897.
- FREUD, Sigmund. *Wit and its Relation to the Unconscious*. Tradução de Abraham Arden Brill. Londres: T.F. Unwin, 1916.
- FREUD, Sigmund. *Jokes and their Relation to the Unconscious*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Tradução de James Strachey. Londres: Routledge, 1960.
- FREUD, Sigmund. *O chiste e sua relação com o inconsciente. Introdução ao narcisismo*. Obras completas de Sigmund Freud. Volume VII. Tradução de Dr. C. Magalhães de Freitas. Rio de Janeiro: Delta, 1950.
- FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Tradução de Jayme Salomão e Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FREUD, Sigmund. *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. 2. ed. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2010.
- FREUD, Sigmund. *Arte, literatura e os artistas*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Tradução de Ernani Chaves. São Paulo: Autêntica, 2015.
- FREUD, Sigmund. *O chiste e sua relação com o inconsciente*. Tradução de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- GAY, Peter. *Einleitung*. In: Freud, Sigmund. *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. 2. ed. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2010. p. 7-22.

- GAY, Peter. *Freud: Uma vida para o nosso tempo*. Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. In: BROWER, Reuben A. *On Translation*. Cambridge: Harvard University Press, 1959. p. 232–239. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- LICHTENBERG, Georg Christoph. *Witzige und satirische Einfälle*. Göttingen, 1853.
- LIPPS, Theodor. *Komik und Humor*. Eine psychologisch-ästhetische Untersuchung. Hamburg: L. Voss, 1898.
- PYM, Anthony. *Exploring Translation Theories*. Londres; Nova York: Routledge, 2010.
- ROUDINSECO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- TAPIA, Marcelo; NOBREGA, Thelma Médici (Org.). *Haroldo de Campos – Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- TRADUZIR: JEAN LAPLANCHE & HAROLDO DE CAMPOS. Coprodutores: Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae e Núcleo de Psicanálise Cinema e Vídeo. Participantes: Ana Maria Sigal; Miriam Chneiderman; Renato Mezan. São Paulo: Editor Eduardo el Kobbi, 1995. Disponível em <<https://vimeo.com/182155160>>. Acesso em 26.02.2018.

*Recebido em 06 de março de 2018
Aceito em 24 de abril de 2018*

„Magische Momente“ im Klassenraum? Die Perspektive von Lehrkräften und Lernenden zum Einsatz von Spielfilmen in universitären und außeruniversitären Deutschprogrammen in Malaysia

[“Magical Moments” in the Classroom? The Perspective of Teachers and Learners on the Use of Feature Films in (university-taught and non-university) German Language Programs in Malaysia]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213587>

Torsten Schaar¹

Shi Wen Chang²

Annika Gilgen³

Abstract: Feature films in foreign-language education are a modern, efficient, motivating, stimulating and engaging medium for conveying and experiencing authentic language in real communication situations, for teaching target-oriented, country-specific cultural information as well as for developing intercultural awareness and communication skills. The paper examines the extent to which the use of feature film is actually implemented in L3 German classrooms in Malaysia. Based on two empirical studies conducted via standardized questionnaires and interviews with 43 teachers and 168 learners of German as a Foreign Language, the aim was to examine the importance of film material as a didactic instrument in German language programs and to analyze the motifs and didactic goals for implementing films. Students were interviewed about their media attitudes, their film viewing habits and genre preferences as well as about their perception of aspects of German culture in feature films. Although Malaysian learners of the German language show a great interest in Germany, its people, language, society and culture, teachers – for a variety of reasons but foremost caused by a lack of knowledge about the adequate implementation of feature films – have provided only few “magical moments” in L3 German classrooms thus far.

Keywords: Learning German in Malaysia, feature films in learning German as a Foreign Language in Malaysia; motives for implementing feature films in the German as a Foreign Language classroom, empirical studies, electronic survey, genre preferences

¹ University Putra Malaysia, Department of Foreign Languages, German Unit, Serdang, Selangor, 43400, Malaysia. E-mail: TorstenSchaar@web.de.

² University Putra Malaysia, UPM, Serdang, Selangor, 43400, Malaysia. E-mail: xantthe@gmail.com.

³ University Putra Malaysia, UPM, Serdang, Selangor, 43400, Malaysia. E-mail: gilgenannika@gmx.de.



Zusammenfassung: Spielfilme als dominante Ausdrucksform kultureller Identität sind ein modernes, motivierendes, emotional ansprechendes und effizientes (ergänzendes) Lehr- und Lernmedium im Sprachunterricht, das die Lernenden in „realistisch wirkende Kommunikation“ und aktuelle Landeskunde einführt sowie interkulturelle kommunikative Kompetenz entwickelt. Das Interesse der Deutschlernenden an Spielfilmen ist groß und vor allem auf das Erleben authentischer Sprache in realen Situationen, auf den Alltag und die zwischenmenschlichen Beziehungen in deutschsprachigen Ländern ausgerichtet. In der Mehrzahl der außeruniversitären DaF-Programme in Malaysia ist das Medium Film trotz aller theoretischen Einsichten seitens der Lehrenden noch immer unterrepräsentiert und beschränkt sich zumeist auf reine Unterhaltung bzw. auf die Vermittlung von landeskundlichen Aspekten. Die Ursachen liegen in der fehlenden Aus- und Fortbildung im Bereich Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht und der sich daraus ergebenden Unsicherheit der Lehrkräfte bei der zielgerichteten Implementierung filmischer Textsorten im Unterricht. Hinzu kommen ein stark prüfungszentrierter, traditionell grammatikorientierter Unterricht sowie Zeitmangel, aber auch das Desinteresse vieler Lehrender an der aufwändigen didaktisch-methodischen Vorentlastung und Nachbereitung einer Filmvorführung. Lediglich in den BA-German Programmen werden Filme in verschiedenen Kursen zur Vermittlung von Sprache, Landeskunde, Geschichte, Literatur, Kunst und zum fremd- und eigenkulturellen Vergleich eingesetzt. Am German-Malaysian-Institute dienen deutsche Spielfilme vor allem der interkulturellen Vorbereitung künftiger Studierender ingenieurwissenschaftlicher Programme an deutschen Fachhochschulen.

Stichwörter: Deutschlernen in Malaysia, deutsche Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Motive für die Implementierung von Spielfilmen im DaF-Unterricht, elektronische Umfragen, Genrepräferenzen

1 Einführende Bemerkungen – Deutsch in Malaysia

Die Sektion „Film und Video“ der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2009) in Jena/Weimar konstatierte eine insgesamt positive Entwicklung hinsichtlich des Stellenwertes des Mediums Film im Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ)-Unterricht in den letzten Jahren. Es wurde jedoch auch kritisch angemerkt, dass Filme „noch kein fixer Bestandteil“ des täglichen DaF/DaZ-Unterrichtsgeschehens sind, dass sie eher als „Belohnung und ‚Stundenfüller‘ zu besonderen Anlässen“ eingesetzt werden. Als wesentliche Ursache dafür wird die fehlende Medienkompetenz der Deutschlehrenden benannt (WELKE; FAISTAUER 2010: 7-8). Diese Aussagen lassen sich auch auf die Arbeit mit dem Medium Film in den Deutschprogrammen in Malaysia übertragen. Kaum ein Medium prägt und dominiert die Freizeitgestaltung und Lebenswelt junger Menschen in Malaysia so stark wie der Film (SCHAAR; LAPASAU; NG 2013), dennoch erfährt insbesondere der Spielfilm im Fremdsprachenunterricht eine eher geringe Beachtung.

Der vorliegende Artikel ist in vier Teile gegliedert. Einführend wird die Situation der deutschen Sprache in Malaysia vorgestellt, anschließend werden der Stellenwert und die

Gründe für eine gezielte Implementierung von filmischen Textsorten, insbesondere von Spielfilmen im DaF/DaZ-Unterricht diskutiert. Der Schwerpunkt liegt auf der Vorstellung der Ergebnisse zweier elektronischer Umfragen unter Deutschlehrenden und -lernenden zum Einsatz von Medien im Allgemeinen und von deutschen Spielfilmen im Besonderen in universitären und außeruniversitären Deutschprogrammen in Malaysia.

Das Studium von Sprachen spielt eine wichtige Rolle im Bildungssystem Malaysias, da Sprachkenntnisse als ein entscheidender Faktor, nicht nur für die Identitätsbildung der Nation, sondern auch für die erfolgreiche Entwicklung der Wirtschaft und Wissenschaft des Landes identifiziert wurden. Um junge Malaysierinnen und Malaysier zu befähigen, auf globaler Ebene kommunizieren und somit konkurrieren zu können, richteten öffentliche und private Hochschulen in ganz Malaysia Sprachabteilungen für Bahasa Malaysia, für Englisch sowie für europäische und asiatische Sprachen wie Arabisch, Burmesisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Türkisch, Russisch, Spanisch, Thai und auch für Deutsch ein (MINISTRY OF HIGHER EDUCATION 2010).

Seit der Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache an 8 Residential Schools (Internatsschulen) im Jahre 1995 ist das Interesse am Deutschlernen in Malaysia stetig gewachsen. Die wesentliche Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache ist die Attraktivität des Studien- und Forschungsstandortes Deutschland, besonders im Bereich der international ausgerichteten ingenieurs- und naturwissenschaftlichen Studienprogramme, die zugleich eine kostengünstige Alternative zu den traditionell von Malaysiern bevorzugten Studienländern – USA, Großbritannien, Australien, Neuseeland – darstellen. Deutsch wird in Malaysia weder aus wissenschaftlichen Gründen oder als Kultursprache (wie etwa in Japan) noch aus wirtschaftlichen Erwägungen studiert, obgleich mehr als 400 deutsche Firmen im Land ansässig sind und deutsche Produkte ein hervorragendes Image haben (KÄRCHNER-OBER 2009).

Die Studie des Auswärtigen Amtes „Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015“ kam zu dem Ergebnis, dass „in Malaysia und Singapur [...] die Zahlen der Deutschlernenden bei niedrigen absoluten Zahlen um jeweils 77% und 38% gestiegen“ sind. Für Malaysia wurden für das Jahr 2014 etwa 8.200 Lernende (im Jahr 2010: 5.400) ausgewiesen – 3.900 an Universitäten/Colleges, 3.600 an Schulen und 750 am Goethe-Institut. Nach Einschätzung des Leiters der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Malaysia, (E-mail vom 29.05.2017) lernten 2016 etwa 12.000 Personen in Malaysia die deutsche Sprache, u.a. am Goethe-Institut in Kuala Lumpur (950 Lernende, inklusive 29% nicht-Malaysier z.B. aus

Ägypten, dem Iran, dem Irak, dem Jemen, dem Sudan, aus Vietnam, den Philippinen, aus Thailand...), am Institut der Deutsch-Malaysischen Gesellschaft in Penang, an 56 malaysischen Schulen, 6 internationalen Schulen (z.B. Deutsche Schule Kuala Lumpur, Französische Schule, Alice Smith School) sowie an 17 staatlichen und mehreren privaten Hochschulen und Colleges des Landes.

Die A-Level-(German)-Programme am International Education College (INTEC) der Universiti Teknologi MARA, Shah Alam und am German-Malaysian-Institute (GMI) Bangi, sowie das South-Australian-Matriculation-Programm am First City University College bereiten ihre Studierenden auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) bzw. auf TestDaF-Prüfungen (Niveau: B2/Selbständige Sprachverwendung und C1/Fachkundige Sprachkenntnisse) vor, die es den erfolgreichen Absolvent(inn)en schließlich ermöglichen, in Deutschland an ausgewählten Fachhochschulen ingenieurwissenschaftliche Programme auf Deutsch zu studieren. Universitäten und Schulen (mit Fremdsprachenunterricht) bieten Deutsch als elektive Kurse, als freiwilliges, studienbegleitendes Zusatzangebot bzw. berufsbegleitend/-qualifizierend auf dem Niveau A1/Anfänger und A2/Grundlegende Kenntnisse an.

Neben dem Wahlfach Deutsch können bzw. konnten an der Universiti Malaya (UM) und an der Universiti Putra Malaysia (UPM) seit 1998 bzw. 2001 Bachelor-Programme mit Deutsch als Hauptfach (2015: 160 Studierende insgesamt) belegt werden: an der UM: der „Bachelor of Languages and Linguistics (German Language)“ und speziell zur Ausbildung von Deutschlehrern der „Bachelor of Languages and Linguistics (German with Education)“ – 2017 eingestellt – ; an der UPM: der „Bachelor of Arts in Foreign Languages (German)“.

Das Goethe-Institut Malaysia (gegründet 1962) unterrichtet in seinen Einrichtungen in Kuala Lumpur und Petaling Jaya intensive und extensive Deutschkurse auf allen Sprachlernniveaus. Zusätzlich gibt es spezielle Themenkurse für jugendliche Lerner, Kurse für Firmen oder Prüfungsvorbereitungskurse sowie Lehrerfortbildungen, Seminare und Workshops (<http://www.goethe.de/ins/my/de/kua/lrn/deu.html>).

Seit dem akademischen Jahr 2000/2001 besteht an der Fakultät für Moderne Sprachen und Kommunikation (FBMK) an der UPM das Bachelor of Arts in Foreign Languages (German)-Programm. Das ursprünglich als ein vierjähriger Studiengang konzipierte, aber aufgrund veränderter Richtlinien für Bachelor-Studiengänge auf sechs Semester verkürzte Programm sah als Studienziel für die „Nullanfänger“ das Erreichen des Sprachniveaus B1/Fortgeschrittene Sprachverwendung in Deutsch vor. Für die Mehrheit der malaysischen Studierenden ist Deutsch die dritte (L3) oder vierte Sprache (L4) nach Bahasa Malaysia,

Chinesisch, Tamil, Englisch (als Muttersprache) und Englisch (als Zweitsprache). Chinesische Malaysier sprechen oft noch verschiedene chinesische Dialekte wie Hokkien, Kantonesisch, Teochew und/oder Hakka (KÄRCHNER-OBER 2009).

2014 kam es im Bereich des BA German-Programms zu wesentlichen Neuerungen wie beispielsweise zur Einführung eines achtwöchigen Industriepraktikums (Industrial Training), eines Final Year Research Projects (BA Abschlussarbeit) sowie eines zusätzlichen siebten Semesters.

Von 2001 bis 2016 absolvierten 182 malaysische Studierende das BA German-Programm (122 credits) an der UPM – eine Kombination aus allgemeinem Sprachunterricht, traditionellen philologischen Inhalten und berufsvorbereitenden Kursen (68 credits): German Language I-III, Communication Skills I-II, Writing in German, German for Specific Purposes: Tourism / Commerce / Science and Technology, Historical Survey of Germany, Introduction to German Literature, Introduction to German Linguistics, Introduction to German Culture, 20th Century German Arts, Translation of Texts, Research Methodology in German, and Teaching German as a Foreign Language (Curriculum BA German, UPM). Mehrere Kurse wie Historical Survey of Germany, Introduction to German Literature, Introduction to German Linguistics und 20th Century German Arts werden bilingual auf Deutsch und Englisch unterrichtet. UPM-Studierende belegen zusätzlich ein Nebenfach (30 credits), das entweder von der FBMK selbst (in Malay Literature, Communication, Arabic Language, English Literature, Chinese Literature, Translation and Interpretation) bzw. von anderen UPM-Fakultäten (z.B. Business Management, Resource Management, Business Administration, Hotel Management and Hospitality & Recreation) angeboten wird. Jährlich beginnen etwa 30 Malaysier(innen) – freiwillig oder zugewiesen – das Deutschstudium an der UPM.

Der Studiengang „Bachelor of Languages and Linguistics“ an der Fakultät für Sprachen und Linguistik an der UM hat eine stärkere germanistische Ausrichtung als das BA-German-Programm an der UPM. Zu den Kernfächern gehören allgemeine Sprachkenntnisse, Linguistik, Angewandte Linguistik sowie Literatur. Eine wissenschaftliche Abschlussarbeit im Semester 7 vervollständigt das Programm.

Ein vom Goethe-Institut, dem Institut Pendidikan Guru Kampus Bahasa Antarabangsa / International Languages Teacher Training Institute (IPGKBA) und dem malaysischen Hochschulministerium unterstütztes Twinning-Programm bereitete von 2007 bis 2017 insgesamt 75 malaysische Studierende in zwei Vorbereitungsjahren beim IPGKBA und in acht Semestern im Bachelor of Languages and Linguistics (German with Education)-Programm an

der UM auf den Beruf als Deutschlehrer an malaysischen Sekundarschulen (Day Schools) vor. Die Studienfächer konzentrierten sich auf den Spracherwerb auf der Fortgeschrittenenebene (B1-C1), auf (Angewandte) Linguistik und Literatur sowie auf Methoden und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (Curricula BA-German Programme, UM, zur Verfügung gestellt durch G. Schnieders, Email vom 16. Juni 2014).

Die im Auftrag des Ministry of Higher Education (MoHE) vorgelegte Studie „Future Direction of Language Education in Malaysia“ (2010) untersuchte den Status und die Inhalte der an malaysischen Universitäten angebotenen Linguistik-, Literatur- und Sprachprogramme, um Schlussfolgerungen für die künftige strukturelle, inhaltliche und marktorientierte Ausrichtung der Studienprogramme als auch für die Sprachenpolitik des Landes ziehen zu können. Durch die Analyse von unveröffentlichten Verbleibstudien der UM und UPM kam die MoHE-Studie zu der Schlussfolgerung, dass der malaysische Arbeitsmarkt den erfolgreichen Absolvent(inn)en von universitären sprach- und literaturwissenschaftlichen Programmen vielfältige Karrierechancen und -perspektiven in der Bildung, in der Industrie und im Finanzwesen sowie in der Öffentlichkeitsarbeit eröffne.

Eine UPM-geförderte Studie zu Berufsperspektiven der Absolvent(inn)en des BA German-Studienganges (2001-2014), an der sich mehr als 70% der Graduierten beteiligten, kam in Übereinstimmung mit den Resultaten des MoHE zu dem positiven Ergebnis, dass die Mehrheit der Absolvent(inn)en (im Gegensatz zu vielen anderen Studiengängen an der Fakultät und Universität) keine Probleme hatte, bereits kurz nach dem Verlassen der Universität eine ihrer Qualifikation entsprechende Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt in Malaysia, vorrangig in administrativen Positionen (Sales, Marketing, Public Relations, Human Resources) in der Industrie und Finanzwirtschaft (54%) zu finden. 26% arbeiten als Lehrer(innen) an staatlichen oder privaten Schulen/Colleges und unterrichten Sprachen (Deutsch, Englisch, Mandarin, Malaysisch), aber auch naturwissenschaftliche Fächer. Etwa 10% hatten sich für linguistische bzw. betriebswirtschaftliche Master-Programme (MBA) entschieden (SCHAAR et al. 2015, SCHAAR 2016; SCHAAR; OGASA 2017).

Im Jahr 2017 lehrten in Malaysia etwa 100 Sprachlehrer(innen) / Germanistik-, DaF-Dozent(inn)en die deutsche Sprache, aber auch Landeskunde, Linguistik, Literatur, Geschichte, Kunst bzw. Fachsprachen. Die 56 Deutschlehrer und -lehrerinnen an den Sekundarschulen repräsentieren die multi-ethnische Gesellschaft Malaysias, während die Mehrheit der Lehrkräfte am Goethe-Institut und an den Universitäten/Colleges aus Deutschland, der Schweiz und Österreich sowie aus anderen asiatischen, nordafrikanischen und europäischen Ländern wie

Ägypten, Bulgarien, Polen, Rumänien, Russland, der Slowakei, Tschechien, Thailand, der Ukraine und Ungarn stammt. In nicht wenigen Fällen handelt es sich um „Quereinsteiger“ in die DaF-Lehrtätigkeit.

2 Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Deutschlehrende sollten stets darum bemüht sein, unter Einsatz vielfältiger Sozial- und Arbeitsformen, Lehrmittel und Medien einen studentenzentrierten, methodisch abwechslungsreichen, kommunikativen, handlungs-, standard- und kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten, der den didaktisch-methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) entspricht sowie eine auf Vertrauen, Fairness und Freude basierende motivierende Lernatmosphäre zu schaffen, in der autonomes, interaktives und interkulturell-orientiertes Lernen möglich, gefördert und gefordert wird. Studierende sollen Deutsch mit allen Sinnen erfahren und Lehrkräfte ihre curricular vorgegebenen Lehr- und Lernziele mit authentischen Inhalten wie Dokumentationen, Nachrichten, mit Landeskundlichem, mit Musik, touristischen Erkundungen, Ausstellungen, Kochstunden, Fotowettbewerben, künstlerischen Aktivitäten, mit Literatur, Theaterprojekten und Filmen anreichern.

Da Menschen ihre Lebenswirklichkeit bis zu 80% visuell wahrnehmen (HARMS 2005: 247), Film als *das* Träger- und Vermittlungsmedium kulturspezifischer, soziologischer und historischer Inhalte identifiziert wurde und sich aus den Interdependenzen von Ton und Bild vielfältige interaktive Arbeitsmöglichkeiten und autonome Lernformen ergeben, sollte im modernen Fremdsprachenunterricht ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens sowie auf die Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Deutschstudierenden durch den Einsatz von vielfältigen filmischen Textsorten wie z.B. Spielfilmen, Dokumentar- und Kurzfilmen, Talkshows, Musikvideoclips, Sport- und Nachrichtensendungen, Werbespots gelegt werden (LAY 2009; ACHARYA 2010; FAISTAUER 2010; TONSERN 2010). Biechele (2010: 22) führt dazu aus:

Das Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d.h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Gemäß dem semiotischen Status von Film bedeutet dies, Bild und Ton in ihren spezifischen Codes wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren. Das Hör-Seh-Verstehen zielt auf das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen,

kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation.

2001 fand die audiovisuelle Rezeption auch Eingang in die Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen. In zahlreichen wissenschaftlichen Studien wurde der Einsatz von Spielfilmen als attraktives, modernes, motivierendes, emotional ansprechendes und effizientes (ergänzendes) Lehr- und Lernmedium im Sprachunterricht – das besonders dem Neugierverhalten junger Erwachsener entspricht, ihnen Spaß macht, die Imaginationsfähigkeit anspricht, Verstehensprozesse, Kompetenzen und „lebenswirkliches Lernen“ fördert sowie Reaktionen hervorruft – detailliert untersucht, die zahlreichen Vorteile herausgearbeitet und die Auswahlkriterien sowie die didaktische Vielfalt und ihre methodischen Prinzipien vor, während und nach dem Sehen beschrieben. Es wurde jedoch auch darauf verwiesen, dass eine unsachgemäße Implementierung des Mediums Film im Unterricht (d.h. das Anschauen eines Films oder von Filmsequenzen ohne ein erkennbares didaktisch-methodisches Konzept) – oft hervorgerufen durch mangelnde Kenntnisse der Lehrenden über die adäquate Verwendung von filmischen Textsorten und über vorbereitende, unterstützende und nachbereitende Aufgaben und Übungsformen – zu einer passiven Konsumentenhaltung der Lernenden, zu Frustrationen und/oder zum Verfehlen der eigentlichen Zielstellungen der Filmarbeit führen kann (BIECHELE 2006, 2007, 2010; BRANDI 1996; CHUDAK 2007, 2008, 2009, 2010; FAISTAUER 2010; GÜGOLD 1991; LAY 2009; RAABE 1997; SASS 2007; SCHWERDTFEGER 1989, 2003; STORK 2012; WELKE 2007, 2010).

King (2002) erläutert, dass die Wahl eines ansprechenden und geeigneten Films für eine spezifische Sprachlernergruppe, die den jeweiligen didaktisch-methodischen Zielstellungen Rechnung trägt, und sich auch für ein bestimmtes Sprachniveau eignet, für den Lehrenden und die Betrachter von größter Bedeutung ist. Der Schlüssel für eine erfolgversprechende Filmarbeit liegt in der Beachtung der folgenden Kriterien:

Filme im Fremdsprachenunterricht sollten aktuell und möglichst nicht älter als 15 Jahre alt sein. Sie müssen authentische, spannende, lebenswirklich relevante und für jugendliche Studierende interessante Geschichten erzählen, die ihre Filmsehgewohnheiten und Genrepräferenzen, ihr Allgemeinwissen, ihre Lebenserfahrungen, sowie ihre ethnisch-kulturellen und religiösen Hintergründe in Betracht ziehen. Die ausgewählten Spielfilme sollen die gesellschaftliche Realität in Deutschland /Österreich /der Schweiz, die Vielfalt von Kulturen und Lebensentwürfen, situativ bedingte Verhaltensweisen, Normen und Werte, sowie Alltagssituationen und Beziehungen von Menschen adäquat widerspiegeln. Filme, die lediglich kulturelle Stereotype vermitteln, müssen hingegen vermieden werden.

Filme spiegeln die Gesellschaft und die Zeit wider, in der sie entstanden sind. Sie bieten daher eine breite Basis zur Thematisierung sozialer Probleme einer Gesellschaft, z.B.

zwischenmenschliche Beziehungs- und Verhaltensmuster, Geschlechterrollen, Stellenwert von Familie und Peergroup, Identitätsmuster, Liebe, Glück und Unglück, Lebensziele, Ideale, Wertewandel, Traumklischees etc. Lay (2009: 109).

Spielfilme sollen Studierende in die Lage versetzen, komplexe gesellschaftliche, kulturelle und soziale Aspekte einer „fremden Kultur“ (in diesem Fall der deutschen/österreichischen/ schweizerischen) differenzierend wahrzunehmen, diese kritisch zu analysieren und mit eigenen kulturellen Phänomenen in Beziehung zu setzen. Themen von aktuellem Interesse sind z.B.: Familie, Jugend, Alter, Konflikte zwischen den Generationen, Außenseiter, Minderheiten, Ausländer, Religionen, Migration, Wirtschaft, etc. So prägen Filme als authentische Kunstprodukte die Wahrnehmung und Deutung eigener kultureller Identität und bilden den Ausgangspunkt eines sensibleren Kulturverständnisses, das interkulturellen Missverständnissen und daraus resultierenden möglichen Konflikten vorbeugen kann (CHUDAK 2010; ETYA 2010; FAISTAUER 2010; GAMKRELIDZE 2010; TSCHUDINOWA 2010; TONSERN 2010).

Spielfilme sind Bestandteil jeder nationalen Kultur und dominante Ausdrucksform kultureller Identität, wobei die kulturelle Markiertheit sowohl den Inhalt eines Films als auch dessen Realisierung durch die filmischen Zeichen betrifft. Dadurch eröffnen sich Räume einer kulturspezifischen bzw. fremdkulturell bestimmten Wahrnehmung, die in konstruktiven, interaktiven und prozessorientierten Arbeitsformen produktiv gemacht werden können. Das Lernen mit Spielfilm/Kurzfilm im Unterricht DaF ist per se interkulturelles Lernen (BIECHELE 2010: 15).

King (2002), Lay (2009), Stork (2012) und Chudak (2010) legen dar, dass Lehrbüchern und Software zum Spracherwerb oft „Realität“ fehlt, diese stattdessen „künstliche“ Sprache in „künstlichen“ kommunikativen Situationen vorstellen und häufig Themen behandeln, die für die heutigen Studierenden von geringer Bedeutung sind. Filme im Sprachunterricht hingegen sind – trotz ihrer konstruierten fiktiven Realität – eine wissenschaftlich begründete und unterhaltsame Methode, um in „realistisch wirkende Kommunikation“ in „echterer“ Sprache und aktuelle Landeskunde einzuführen und die Lernenden zu befähigen, in authentischen Kommunikationssituationen adäquat handeln zu können. Stereotype, die DaF-Lehrwerke z.B. in Fotos und Illustrationen vermitteln, können durch Spielfilme relativiert werden. Indem sie „Sprache zum Leben erwecken“ und „Brücken in die reale Welt bauen“ kompensieren Spielfilme viele „Mängel“ in den lehrbuchorientierten und testgesteuerten Sprachklassenräumen wie z.B. monotone Grammatik-, Lese- und Hörübungen, uninspirierte

Rollenspiele etc. Die Studierenden sind Kommunikation in authentischer Sprache, den Stimmen verschiedener Muttersprachler, Dialekten und Akzenten ausgesetzt.

Spielfilme bieten schier endlose Möglichkeiten für den Sprach- und Kulturerwerb indem die Studierenden z.B. sehen, hören, sprechen, schreiben, deuten, erklären, interpretieren, assoziieren: d.h. sich kreativ mit der Zielsprache Deutsch auseinandersetzen, Aufgaben lösen, Materialien und Kritiken lesen, Wahrnehmungen und Konzepte vergleichen und diskutieren, Stimmungen und Gefühle reflektieren und ausdrücken, Dialoge, Plots, Einstellungen, Charaktere analysieren und z.B. in verschiedene Formen des Schreibens eingeführt werden: Zusammenfassungen, Biographien, Briefe, Charakterstudien (Beschreibungen), Vergleiche / Kontraste, Ursache / Wirkung Argumente, hypothetische Projektionen und Argumentationen (Diskussion über Vor- und Nachteile). Filme mit kontroversen Themen sind eine gute Grundlage für Argumentationen und Charakterstudien.

Die Studierenden machen sich zudem mit verschiedenen filmischen Textsorten, mit Spielfilmgenres / Subgenres – ihren einzigartigen Qualitäten und Charakteristiken – sowie mit Grundlagen der Filmanalyse – Kameraeinstellungen, -perspektiven und -bewegungen, Bildkomposition, Montage, Einstellungen, Schnitt, Toneffekte, Licht – vertraut. „Der gezielte Einsatz von Bildmedien im modernen Deutschunterricht fördert somit nicht nur die Verstehens- und Sprachfertigkeit der Lernenden, sondern schärft auch ihren Blick für die Sprache der Bilder und baut auf diese Weise *visuelle Literalität* auf“ (SASS 2007: 7). Lay (2009: 109) verweist zudem auf Informationsvermittlung durch „suprasegmentale (Intonation, Sprechpausen, Lautstärke, Zögern etc.) und paralinguistische (Gestik und Mimik) Faktoren, ... die Fremdsprachenlerner nutzen können, um Situationen adäquater einschätzen zu können.“ Die Studierenden erwerben so Medienkompetenz.

Die Verwendung von Spielfilmen bzw. Szenen / Sequenzen kann zyklisch progressiv erfolgen, d.h. bereits im Anfängerunterricht können Filme unter gewissen Aspekten (Vermittlung landeskundlicher Inhalte) z.B. mit englischen Untertiteln zum Einsatz kommen. Im Verlauf der sprachlichen Progression – B1, B2, C1 – werden zu den gleichen Filmen / Szenen sprachlich zunehmend anspruchsvollere Aufgaben bearbeitet (ACHARYA 2010; BIECHELE 2010; ETYA 2010; GAMKRELIDZE 2010; SCHAAR; LAPASAU; OGASA 2013). Die Lernzielbereiche für Spielfilme im Fremdsprachenunterricht fasst Faistauer zusammen:

Hinsichtlich der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht, die als ‚Befähigung zu einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenziert-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fachsprachlich-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen‘ gesehen

wird, sind Lernmöglichkeiten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Prinzipien möglich. Filmbildung erfolgt, wenn Lernende selbstbestimmt und aktiv Filme erleben, ihr Seh-Verstehen durch Rezeption schulen und durch Produktion verarbeiten, wenn ihr kritisches Denken durch unterschiedliche Gattungen und Genres von Filmen gefördert wird, wenn in anschließenden Aktivitäten an das Sehen filmische Inhalte sowohl auf mündlichem als auch auf schriftlichem Weg kritisch bewertet werden und dabei die eigene und die andere Kultur analysiert werden (2010: 44).

Eine erfolgreiche Filmarbeit bietet den Lernenden nicht nur ein emotionales Erlebnis, sondern vermittelt ihnen auch das Gefühl, kulturelle Erfahrungen gemacht, sich kritisch mit „anderen“ Denkweisen und Verhaltensmustern auseinandergesetzt und neue sprachliche Ausdrücke kennengelernt (und diese mündlich oder schriftlich angewendet) zu haben.

Als besonders geeignete Filme für den Fremdsprachenunterricht schlägt King (2002) romantische Komödien und wenig gewalttätige Actionfilme vor, in denen die Plots anregend, die Konflikte klar und einfach, die Protagonisten attraktiv und identifizierbar sind, und die Filmsprache zugänglich ist (Standardakzent).

3 Zum Einsatz von Spielfilmen in außeruniversitären und universitären Deutschprogrammen in Malaysia

In Ländern wie Malaysia, in denen der direkte Kontakt zur Zielsprache meist fehlt und im Wesentlichen auf das Klassenzimmer beschränkt bleibt, kommt Filmen als didaktischem Instrument im DaF/DaZ-Unterricht eine „Sonderrolle“ zu. Faistauer betont, dass für Lernende „in anderen Kulturkreisen ... das Medium Film manchmal sogar der einzige Zugang zur visualisierten deutschsprachigen Welt“ ist (2010: 34). Acharya charakterisiert Spielfilme als „zusätzliche Vermittler von Kultur und Landeskunde“ und als „Treffpunkt zu einer ersten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Gegenwart der Zielkultur“. Durch Filme können die Lernenden z.B. „die geschichtlichen Ereignisse im Land der Zielsprache kennen lernen, miterleben bzw. nachempfinden“ (2010: 158).

Wie gestaltet sich nun die Situation hinsichtlich des Einsatzes von filmischen Textsorten in Malaysia? Sind Filme im L3-Deutschunterricht an malaysischen Sekundarschulen, Sprachinstituten, Colleges und Universitäten bereits zu einem „unbedingten Bestandteil eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts“ (SCHWERDTFEGER 2003: 299) geworden und werden die vielfältigen Lernangebote mit Film im Deutschunterricht nutzbar gemacht? Ist die Arbeit

mit Filmen bereits in der Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrenden, z.B. durch das Goethe-Institut Malaysia verankert? Diesen Fragen möchte der vorliegende Text nachgehen.

43 in Malaysia tätige Deutschlehrende nahmen an einer im Februar/März 2016 durchgeführten empirischen Studie (Umfrage mittels Fragebögen, persönliche Interviews) – die sich methodologisch an Lays Artikel über die universitäre Filmarbeit in Taiwan (2009) orientierte – teil und lieferten Daten und Antworten, die sich auf vier wesentliche Bereiche konzentrierten – a) auf den Einsatz audiovisueller Medien im Deutschunterricht in Malaysia; b) auf die Rolle von Spielfilmen im Deutschunterricht allgemein; c) auf Motive zum Einsatz bzw. zum Nichteinsatz von Spielfilmen sowohl in Sprachkursen als auch in Fächern mit germanistischer, landeskundlicher, historischer oder künstlerischer Ausrichtung; und d) darauf, welche Filme unter welchen Zielstellungen im Unterricht gezeigt wurden. Die insgesamt hohe Teilnehmerquote, die etwa 50% aller Deutschlehrenden in Malaysia repräsentierte, erlaubte eine zuverlässige Datenerhebung.

In einer elektronischen Umfrage (vierseitiger Fragebogen auf Deutsch / mit englischer Übersetzung) wurden die Lehrkräfte aufgefordert, 6 geschlossene Fragestellungen mit vorgegebenen möglichen Antworten durch Angabe von Prioritäten bzw. durch Anwendung der Fünf-Punkte-Likert-Skala positiv, neutral oder negativ zu bewerten. Die Antwortoptionen waren absteigend: 5 (Ich stimme voll zu), 4 (Ich stimme zu), 3 (unentschieden), 2 (Ich stimme nicht zu), 1 (Ich stimme gar nicht zu). Während der persönlichen Befragung erhielten die Deutschlehrenden die Möglichkeit ihre Stellungnahme zu verschiedenen Aussagen zu begründen.

- Welche Medien/Medienträger werden überwiegend in Ihrem Deutschunterricht eingesetzt? (Prioritäten 1-3 eintragen)
- Was ist Ihre Perspektive hinsichtlich der Rolle von Medien und Spielfilmen im Deutschunterricht? (Mehrfachnennungen möglich)
- Welche audiovisuellen Medien setzen Sie im Unterricht ein? (Prioritäten 1-3 eintragen)
- Wie oft setzen Sie Spielfilme im DaF-Unterricht ein?
- Welche Zielstellungen verfolgen Sie mit dem Einsatz von Spielfilmen? (Mehrfachnennungen möglich)
- Warum setzen Sie im Unterricht keine oder nur selten Spielfilme ein? (Mehrfachnennungen möglich)

Hinzu kamen vier offene Fragen:

- Welche Spielfilme haben Sie in welchem Unterrichtsfach / Kurs gezeigt?
- Welche Spielfilme haben den Lernenden – Ihrer Meinung nach – am besten gefallen und warum?

Schaar, T.; Chang, S.W.; Gilgen, A. – „Magische Momente“ im Klassenraum?

- Haben Sie negative Reaktionen von Lernenden auf bestimmte Spielfilme erfahren? Wenn ja, auf welche und warum?
- Können Sie die Spielfilme unzensuriert einsetzen? Falls nein, worauf müssen Sie besondere Rücksichten nehmen?

Ein positiv verlaufender Pretest mit den vier Deutschlehrenden an der UPM verdeutlichte nur geringfügige Designschwächen im ursprünglichen Fragebogen im Bereich der Auswahlantworten, die für die Umfrage entsprechend redigiert wurden. Die Darlegung der Ergebnisse folgt den Fragestellungen der Studie.

Anhand der demographischen Daten lässt sich feststellen, dass 42% (18) der Befragten „umgeschulte“ malaysische Lehrerinnen und -lehrer waren, die Deutsch als Fremdsprache (A1, A2) an Sekundarschulen in den Provinzen/Territorien Kedah (4), Kuala Lumpur (2), Pahang (2), Perak (2), Penang (2), Perlis (1), Negeri Sembilan (2), Johor (2) and Selangor (1) lehrten. 10 Lehrkräfte (23%) repräsentierten das German-Malaysian-Institute in Bangi (6) und das Goethe-Institut in Kuala Lumpur (4). 15 (35%) arbeiteten als (Senior) Lecturers an fünf staatlichen Universitäten des Landes – UM (7), UPM (4), UMP (2), USM (1), UKM (1) – und unterrichteten u.a. in den beschriebenen Bachelor-Programmen Sprach- und Konversationskurse auf den Niveaustufen A1 bis C1 sowie germanistisch, didaktisch-methodisch bzw. berufsvorbereitend ausgerichtete Fächer.

TABELLE 1
zeigt, welche Fächer / Kurse von den Befragten unterrichtet wurden

Unterrichtete Fächer	Lehrkräfte (n=43)
Deutsche Sprache (A1-C1/GER)	37 (86.0%)
Linguistik	5 (11.6%)
Übersetzen	4 (9.3%)
Literatur	3 (6.9%)
Landeskunde	3 (6.9%)
Didaktik DaF	3 (6.9%)
Fachsprache Wirtschaft / Tourismus	2 (4.65%)
Deutsche Geschichte	1 (2.32%)
Deutsche Kunst	1 (2.32%)

Auf die Frage nach einem regelmäßigen Einsatz unterschiedlicher Medien / Medienträger im L3-Deutschunterricht in Malaysia gaben 39 Teilnehmer (91%) an, (natürlich) die Deutsch-Lehrbücher (u.a. Studio D, Netzwerk), aber auch andere gedruckte Medien, sowie Computer (mit Projektoren) und das Internet zu integrieren. 34 (79%) erwähnten auditive Medien wie CD-Spieler, 13 (30%) arbeiteten mit Overhead-Projektoren, 5 (12%) setzten

Fernsehgeräte mit DVD-Playern ein, und die 4 am Goethe-Institut Lehrenden (9%) verfügten über und nutzten interaktive Whiteboards und deren Anwendungen.

Hinsichtlich der Perspektive der Deutsch-Lehrenden zur Rolle von Medien und Spielfilmen als Lehrmittel zeigt Tabelle 2, dass die Mehrheit die Wichtigkeit der Medienbildung im Unterricht (theoretisch) bestätigte, dass Filme als ein modernes, lebensbezogenes, emotionales, motivierendes und z.B. das interkulturelle Verständnis förderndes Lehr- und Lernmedium verstanden, und dass die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens sowie die Befähigung der Lernenden zur Versprachlichung der Inhalte als die eigentliche Kompetenz des Fremdsprachenunterrichts angesehen wurden. Weder Zustimmung noch Ablehnung, also eher Unsicherheit und fehlende Erfahrung im Umgang mit filmischen Textsorten zeigte sich sowohl bei Sekundarschul-, Goethe-Institut- und Collegenlehrkräften (SGICL) als auch bei Universitätsdozent(inn)en (UD) bei der Einschätzung der Wertigkeit von Filmen und/oder Lehrwerken bei der Vermittlung von Landeskunde und Kulturwissen sowie hinsichtlich des Alters der im Unterricht zum Einsatz kommenden Filme (Tabelle 2). Über die Beurteilung des Einsatzes von Filmen im L3-Anfängerunterricht (Deutsch) und über das Zuschalten englischer Untertitel zur Unterstützung des Verständnisses des Gezeigten im L3-Anfängerunterricht bestanden hingegen Meinungsverschiedenheiten. 64% der SGICL – aber nur 20% der UD – lehnten den Einsatz von fiktionalen Filmen im DaF-Unterricht entweder völlig ab oder waren eher unentschieden. Während Lehrkräfte an Universitäten englische Untertitel (wohl aus der Unterrichtserfahrung heraus) vorbehaltlos bejahten, waren SGICL eher unentschieden.

TABELLE 2
Zur Rolle von Medien und Spielfilmen im Deutschunterricht

Perspektive der Lehrkräfte zur Rolle von Medien und Spielfilmen im Deutschunterricht	Goethe-Institut GMI, Schulen n = 28	Universitäten n = 15
Medienerziehung ist im Fremdsprachenunterricht wichtig.	4.24 Ich stimme zu	4.52 Ich stimme voll zu
Spielfilm ist ein attraktives, lebensbezogenes, emotionales, motivierendes Lehr- und Lernmittel.	4.2 Ich stimme zu	4.36 Ich stimme zu
Das Lernen mit Spielfilmen ist per se interkulturelles Lernen.	4.16 Ich stimme zu	4.29 Ich stimme zu
Das Hör-Sehverstehen ist die eigentliche grundlegende Kompetenz des Fremdsprachenlernens.	4.08 Ich stimme zu	3.71 Ich stimme zu
Arbeit mit Spielfilmen ist nicht für den Anfängerunterricht geeignet.	2.96 unentschieden	2.35 ich stimme nicht zu

Spielfilme sind für Studierende der wichtigste Zugang zum Kulturwissen unserer Zeit.	3.48 unentschieden	3.44 unentschieden
Spielfilme sind für die Vermittlung von Landeskunde wichtiger als Lehrbuchtexte.	3.4 unentschieden	3.07 unentschieden
Spielfilme können im Deutschunterricht nur eine Ergänzung zu Lehrbüchern sein.	3.2 unentschieden	3.4 unentschieden
Spielfilme sollten nicht älter als 15 Jahre alt sein, um noch didaktische Funktionen im Unterricht erfüllen zu können.	2.96 unentschieden	2.79 unentschieden
Deutsche Spielfilme im Anfängerunterricht können z.B. englische Untertitel haben.	3.48 unentschieden	4.57 Ich stimme voll zu

Tabelle 3 impliziert, dass mehr als die Hälfte aller Befragten Musikclips und Kurzfilme in ihre Lehrtätigkeiten integriert hatten. Immerhin zeigten auch 18 (41,8%) der Lehrkräfte deutsche Spielfilme. UD schienen Spielfilme gegenüber anderen audiovisuellen Medien deutlich zu bevorzugen, während SGICL Kurzfilme und Musikclips favorisierten. Die eher positive Aussage über den Einsatz von Spielfilmen im Unterricht muss allerdings dahingehend relativiert werden, dass 14 (77,7%) dieser 18 Lehrkräfte lediglich einen Spielfilm pro akademischem Jahr / Sprachkurs bzw. während ihrer gesamten Lehrtätigkeit gezeigt hatten. Nur 4 der 11 UD (36,6%) lieferten 3-5 „magische Momente“ in ihren Kursen, während zwei UPM-Dozent(inn)en (18%) mehr als fünf Spielfilme zeigten. Mehr als die Hälfte der Befragten hingegen (25 = 58%) – vor allem SGICL (z. B. alle 6 Teilnehmer vom GMI!) – hatten die umfangreichen didaktisch-methodischen Anwendungsmöglichkeiten von Spielfilmen im modernen Sprachunterricht bislang völlig ignoriert.

TABELLE 3
Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht in Malaysia

	Goethe-Institut/GMI/Schulen	Universitäten	gesamt
Teilnehmer	28	15	43
Spielfilme	7 (25,0%)	11 (73,3%)	18 (41,8%)
Dokumentationen	12 (42,8%)	2 (13,3%)	14 (32,5%)
Kurzfilme	18 (64,2%)	4 (26,6%)	22 (51,1%)
Musikclips	18 (64,2%)	5 (33,3%)	23 (53,4%)
Werbespots	12 (42,8%)	5 (33,3%)	17 (39,5%)

Dass Sekundarschullehrkräfte weitgehend auf Spielfilme im Unterricht verzichteten, hat verschiedene Gründe. Kärchner-Ober verwies in ihren Untersuchungen auf südostasiatische L2/L3-Lerntraditionen, in denen das Memorieren, Wörter übersetzen sowie eine starke Fokussierung auf Grammatik dominieren und fremdkulturelle Komponenten im Unterrichtsmaterial weitgehend fehlen (KÄRCHNER-OBER 2009).

Die gegenwärtige Bildungspolitik Malaysias konzentriert sich eher auf die Entwicklung von Informationskompetenz, d.h. auf das Suchen, Finden und Bewerten von Informationen insbesondere im Internet, als auf eine umfassende, den Erfordernissen des 21. Jahrhunderts entsprechende Medienbildung. Obgleich Medien von signifikanter Bedeutung für die junge Generation Malaysias sind, spielt die Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz, das Wissen um die Komplexität von Medien, Zeichen, Texten, Institutionen, Rezipienten und Reaktionen in schulischen Lehrplänen keine Rolle (SHANTHI; KHOO 2006; PRASAD; RAO; DOLLAH 2012; PRASAD; SHANTI 2013):

Learning in Malaysia however continues to render visual media study invisible within the formal primary and secondary school settings and there is a clear case for media literacy to be developed in ways that enable young people to comprehend daily life and media experiences critically as well as to engage actively and creatively in the various spheres. As such, it is apparent that not much effort has been put by either government, media institutions or schools in Malaysia in addressing this issue faced by the student community. Another issue would be how to develop media literacy skills among the students in Malaysia, where there is hardly any room for introducing media education in the school curriculum (SHANTHI; KHOO 2006: 1).

Außerdem muss eingeschätzt werden, dass das Sprachniveau der „alten“ DaF-Sekundarschullehrer, die seit Mitte der 1990er Jahre vom Goethe-Institut von anderen Unterrichtsfächern auf Deutsch als Fremdsprache „umgeschult“ worden waren und gegenwärtig A1 und A2 unterrichten, immer noch kaum mehr als B1 beträgt, was für die kritische Rezeption und den gezielten didaktisch-methodischen Einsatz von deutschen Spielfilmen im Unterricht faktisch nicht ausreicht. Hinzu kommt, dass Fortbildungsangebote zur Implementierung moderner Medien im Fremdsprachenunterricht in Malaysia kaum existieren. So hat das Goethe-Institut Malaysia in den vergangenen Jahren lediglich einen Workshop für Sekundarschullehrer zum Einsatz von Kurz- und Spielfilmen im L3-Deutschunterricht veranstaltet (April 2014). Für an Hochschulen Lehrende gab es bisher keine Veranstaltungen.

Wenn Spielfilme im L3-Deutschunterricht in Malaysia überhaupt zum Einsatz kamen (Tabelle 4), dann dienten diese vor allem der Unterhaltung und der (vorgeblichen) Motivierung der Lernenden. Als Lernzielbereiche nannten die Befragten aber auch die Vermittlung landeskundlicher fremdkultureller Aspekte (durch Aufnahme und Verarbeitung von Informationen aus Filmsequenzen), die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehen inklusive der Sprachaufmerksamkeit und das Training des verstehenden Hörens. In nur wenigen Fällen wurde(n) literarische Werke und Ereignisse der deutschen Geschichte visualisiert und filmisch-

ästhetische Kompetenz bzw. Filmkunst/-wissen (Regisseure, Genres, Epochen, filmische Entwicklungen) vermittelt.

TABELLE 4
Warum werden Spielfilme im Deutschunterricht eingesetzt?

Warum setzen Sie Spielfilme ein? (Mehrfachnennungen möglich) n=18 Zur:	Goethe-Institut, GMI, Schulen n = 7	Universitäten n = 11
Unterhaltung, Anregung und Motivation	6 (85,7%)	8 (73%)
Vermittlung von (mehr) authentischen sprachlichen Aspekten	5 (71,4%)	7 (64%)
Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens	3 (42,8%)	5 (45,5%)
Vermittlung von Aspekten der deutschen (Alltags-)Kultur	4 (57,1%)	6 (54,5%)
Vermittlung von Aspekten der deutschen (Jugend-)Kultur	2 (28,5%)	2 (18%)
Vermittlung von Aspekten der multikulturellen Gesellschaft Deutschlands	3 (42,8%)	4 (36%)
Möglichkeit des Kulturvergleichs und des Bewusstmachens der „eigenen Kultur“	5 (71,4%)	3 (27%)
Visualisierung von Werken der deutschen Literatur	1 (14,2%)	-
Visualisierung des Lebens von berühmten Deutschen	-	-
Vermittlung von deutscher Geschichte	2 (28,5%)	1 (9%)
Vermittlung von Filmwissen und Medienkompetenz	2 (28,5%)	1 (9%)
Übersetzung von Texten	-	1 (9%)
aus anderen Gründen: (genannt: Filmrezension schreiben)		1 (9%)

Auf die Frage nach den Gründen, warum Spielfilme in ihrem DaF-Unterricht keine oder fast keine Rolle spielten (siehe Tabelle 5), nannten 25 der befragten Deutschlehrenden vor allem fehlendes filmdidaktisches und filmästhetisches Wissen (Medienkompetenz), den hohen zeitlichen Aufwand bei der Auswahl und bei der didaktisch-methodischen Auf- und Nachbereitung von Spielfilmen sowie teilweise fehlende technische Voraussetzungen (besonders an Sekundarschulen). Die Hälfte der UD gaben an, dass Filme nicht zu ihren Unterrichtsinhalten passen würden und ein Drittel der SGICL waren der Meinung, dass die authentische Filmsprache die Lernenden überfordern und somit demotivierend wirken würde. 17 (68%) der Befragten erklärten zudem, dass der Unterrichtsfokus nicht primär auf der Vermittlung „lebendiger Sprache“, sondern auf der Befähigung der Lernenden zum Bestehen verschiedener Sprachprüfungen mittels traditioneller Lehr-, Lern- und Übungsformen liegen würde und der sich daraus ergebende „Zeitdruck“ den Einsatz von Spielfilmen kaum zulasse.

TABELLE 5
Warum werden Spielfilme nicht oder selten eingesetzt?

Warum setzen Sie im Unterricht keine (oder nur selten) Filme ein? (Mehrfachnennungen möglich) n=25	Schulen, GMI Goethe-Institut n = 15	Universitäten n = 10
Die Auswahl des geeigneten Films in Relation zu den Unterrichtszielen ist zu aufwändig.	2 (13,3%)	3 (30%)
Die didaktische Vorbereitung in Relation zu den Unterrichtszielen ist zu aufwändig.	2 (13,3%)	8 (80%)
Das Vorbereiten, Zeigen und Nachbearbeiten des Films nimmt zu viel Zeit in Anspruch.	6 (40%)	3 (30%)
Ich verfüge selbst nicht über genügend filmdidaktisches Wissen, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu gestalten.	7 (46,6%)	6 (60%)
Ich verstehe nicht genug von Dramaturgie, Kameraführung, Ton, Licht und Montage.	5 (33,3%)	-
Meine Studierenden verfügen nicht über genügend Medienbildung, Weltwissen und Kulturverständnis, um einen Film den Unterrichtszielen entsprechend analysieren zu können.	3 (20%)	-
Die technischen Möglichkeiten sind nicht gegeben (Ausstattung der Klassenräume).	5 (33,3%)	-
Filme passen nicht zu meinen Unterrichtsinhalten.	3 (20%)	5 (50%)
Spielfilme sind wegen ihrer Länge ungeeignet.	4 (26,6%)	1 (10%)
Ich überlasse die Filmarbeit meinen Kolleg(inn)en.	2 (13,3%)	1 (10%)
Ich betrachte Filmarbeit lediglich als „Lückenfüller“ oder „Belohnung“.	3 (20%)	-
Die Sprache des Films ist zu kompliziert für die Studierenden (selbst mit Untertiteln).	5 (33,3%)	-
Ich schaue selbst nicht gern Filme.	2 (13,3%)	-
Studierende schauen schon genug Filme in der Freizeit, daher ist es nicht notwendig, auch im Unterricht Filme einzusetzen.	-	-

Die Mehrzahl der deutschen Spielfilme – siehe Tabelle 6 – wurde während der regulären Unterrichtsstunden bzw. im Rahmen curricular verankerter interkultureller Workshops (INTEC, GMI) gezeigt. Die Lehrkräfte verwendeten in der Regel DVDs, die für Lehrveranstaltungen oder die gemeinnützige Öffentlichkeitsarbeit von der Filmabteilung des Goethe-Instituts in München zugelassen sind und den Abteilungen / Schulen vom Goethe-Institut in Kuala Lumpur oder über den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zur Verfügung gestellt wurden. Einige benutzten auch Spielfilme aus privaten Sammlungen. Bei der Auswahl und beim Vorführen von Spielfilmen im Unterricht in Malaysia – einem überwiegend islamisch geprägten Land – mussten die Lehrkräfte besondere Rücksicht auf religiöse Inhalte nehmen sowie Nackt/Liebesszenen (möglichst) „zensieren“, d.h. eine entsprechende „Warnung“ an die Zuschauer geben, den Projektor abdecken oder die Szene(n)

auslassen. Filme, in denen Homosexualität oder Transgender thematisiert werden, sind in Malaysia verboten.

TABELLE 6
Filme, die seit 2010 im DaF-Unterricht/in Workshops gezeigt wurden

Sprachkurse / Fächer (Niveau GER)	Filmtitel (ohne Angaben zu Regisseuren / Erscheinungsjahr)
Goethe-Institut, GMI, Schulen: Allgemeine Sprachkurse (A1/A2) <i>Alle Filme wurden mit englischen Untertiteln gezeigt, da das Sprachniveau für das Erfassen der Inhalte nicht ausreichte.</i>	<i>Barfuß, Das Experiment, Das fliegende Klassenzimmer, Der ganz große Traum, Good bye, Lenin, Hanni und Nanni, Hexe Lili, Jenseits der Stille, Kebab Connection, Das Leben der Anderen, Lola rennt, Napola, Neukölln Unlimited, Die Rote Zora, Der Teufelskicker, Das Wunder von Bern</i>
Universitäten: Allgemeine Sprachkurse (A1-C1)	<i>12 Winter, Barfuß, Bella Martha, Blueprint, Dschungelkind, Fack Ju, Göthe, Die Fremde, Der ganz große Traum, Good bye, Lenin, Im Juli, In drei Tagen bist du tot, Jenseits der Stille, Keinohrhasen, Kokowääh, Kokowääh 2, Lola rennt, Lila Lila, Kebab Connection, Knocking on Heaven's Door, Renn, wenn du kannst, Rubbeldiekatze, Same Same, but Different, Schlussmacher, Türkisch für Anfänger, Was tun, wenn's brennt, What a Man, Who am I? Das Wunder von Bern</i>
Landeskunde (B1) <i>mit deutschen Untertiteln</i>	<i>Kirschblüten - Hanami, Almanya – Willkommen in Deutschland, Solino, Eltern</i>
Deutsche Geschichte (A2) <i>Der Kurs wird auf Englisch unterrichtet. Alle Filme wurden mit englischen Untertiteln gezeigt, da das Sprachniveau A2 für das Erfassen der Inhalte nicht ausreicht.</i> In Bachelor-Abschlussarbeiten wurde das Unterrichtspotential von <i>Napola, Dresden, Unsere Mütter. Unsere Väter, Der Tunnel, Das Wunder von Berlin</i> analysiert.	deutsche Spielfilme: <i>Der ganz große Traum, Stalingrad, Napola, Unsere Mütter. Unsere Väter, Die Weiße Rose, Sophie Scholl. Die letzten Tage, Dresden, Hitlerjunge Salomon, Der Untergang, Lore, Anonyma – Eine Frau in Berlin, Das Wunder von Bern, Der Tunnel, Sonnenallee, Nikolaikirche, Das Wunder von Berlin, Der Baader-Meinhof-Komplex, Das Leben der Anderen</i> nichtdeutsche Spielfilme: <i>Luther, All Quiet on the Western Front, Stalingrad, Süskind, The Grey Zone, The Pianist, Colette – Prisoners of Auschwitz</i>
Deutsche Literatur (A2, B1) <i>Alle Filme wurden mit englischen Untertiteln gezeigt, da das Sprachniveau für das Erfassen der Inhalte nicht ausreichte.</i>	<i>Die Nibelungen. Der Fluch des Drachen, Woyzeck, Der Schimmelreiter, Goethe! Schiller</i>
Deutsche Kunst (B1/B2) <i>Die fünf erstgenannten sind „Stummfilme“ mit kurzen deutschen Zwischentexten.</i>	<i>Das Cabinet des Dr. Caligari, Faust, Nosferatu, Die Nibelungen, Metropolis, Comedian Harmonists</i>

Die offenen Fragen nach positiven / negativen Reaktionen der Studierenden auf bestimmte Spielfilme und Gründen dafür wurden leider sehr unzureichend, und häufig lediglich in Stichpunkten beantwortet. Es lassen sich somit nur folgende Tendenzen erkennen:

Die Komödien (*Kokowääh, Barfuß, Knockin on Heaven's Door, Kebab Connection, Schlussmacher, Fack Ju, Göthe* u.a. – siehe Tabelle 9) hätten nach Aussagen der Lehrenden

besonderen Anklang gefunden, da „die Geschichten in schönen Bildern produziert, leicht nachvollziehbar, sinnvoll und lustig“ waren und sich die Zuschauer mit den jugendlichen Protagonisten identifizieren konnten. *Who am I?* (2014, Baran bo Odar) entsprach am ehesten den Hollywood-geprägten Filmsehgewohnheiten der Studierenden und überzeugte durch Action und Spannung, interessante Charaktere, schnelle Schnitte und einen ansprechenden Soundtrack. Die Themen Liebe, Partnerschaft, Familie, Konflikte zwischen Generationen, Musik (*Jenseits der Stille*), studentisches Leben (*Renn, wenn du kannst*), Ankunft und Erfahrungen in der Fremde (*Almanya – Willkommen in Deutschland*, *Solino*) wären für viele Lernende lebenswirklich relevant gewesen.

Motivierend hätte gewirkt, wenn die im Film gesprochene Sprache (Wörter, Wortgruppen, Sätze) als „bereits gelernt“ identifiziert und verstanden wurde. Das Coming-of-Age / Familien-Drama *Jenseits der Stille* (1996, Caroline Link) wurde im Top-20 Ranking (Tabelle 9) als Nr. 6 relativ hoch eingestuft, weil die Darstellung des Familienlebens und der Probleme zwischen den behinderten Eltern und den nichtbehinderten Töchtern als „sehr realistisch“ erschien.

Problematisch gestaltete sich der Einsatz von historischen Spielfilmen (*Das Leben der Anderen*, *Good bye, Lenin*) zur Visualisierung von wesentlichen Ereignissen der Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik im allgemeinen Sprachunterricht insbesondere an Sekundarschulen. Wie in Interviews festgestellt wurde, hat sich die Vorführung des Oscar gekrönten Films *Das Leben der Anderen* (2006, Florian Henckel von Donnersmarck) – über die Überwachung eines ostdeutschen Autors und seiner Freunde durch die Staatssicherheit – ohne eine lernergerechte Einführung in die umfassenden historischen Hintergründe (vor dem Sehen), ohne gezielte Leitfragen (während des Sehens) und ohne eingehende und vertiefende Diskussionsrunden (nach dem Sehen) zu einer frustrierenden Erfahrung für die Schüler gestaltet. Die Lehrerin beklagte: „Obwohl ich den Schülern mündlich einige Einblicke in die DDR und in das SED-Regime gegeben habe, haben sie den Film überhaupt nicht verstanden!“ Wenn ein anderer Sekundarschullehrer darlegte, dass der Film *Good bye, Lenin* (2003, Wolfgang Becker) von seinen 14jährigen Schülern „sehr positiv“ wahrgenommen wurde, da „die komplexe politische Situation in Ostdeutschland in den achtziger Jahren, der Fall der Berliner Mauer und die Probleme der Ostdeutschen“, die sich nach der deutschen Wiedervereinigung mit einem völlig veränderten politischen und wirtschaftlichen System auseinandersetzen mussten, „humorvoll und spannend dargestellt“ wurden, ist man versucht, davon auszugehen, dass diese Aussage eher seine eigene Wahrnehmung widerspiegelt, als die

der malaysischen Jugendlichen, die entweder nur begrenzte oder gar keine Kenntnisse von dieser dramatischen und wichtigen Periode in der deutschen Geschichte haben. Anhand dieser zwei Beispiele lässt sich vermuten, dass historische Spielfilme im Anfängerunterricht DaF eher zur Unterhaltung der Lernenden (und Lehrenden) als zur Vermittlung historischer Ereignisse oder gar zur Entwicklung von historischer Medienkompetenz eingesetzt wurden.

Die Filme *Das Wunder von Bern* (2003, Sönke Wortmann) und *Der ganz große Traum* (2011, Sebastian Grobler) hingegen bieten neben historischem Ambiente vor allem Einblicke in die Geschichte und in die Rolle des Fußballs in Deutschland: die an Konflikten und Widerständen reiche Einführung des Spiels durch den Gymnasiallehrer Konrad Koch im Jahre 1874 in Braunschweig; und Westdeutschlands unerwarteter Sieg bei der Weltmeisterschaft 1954 in Bern vor dem Hintergrund der Wiedergeburt des Landes nach der Niederlage im Zweiten Weltkrieg. Diese Edutainment-Produkte haben malaysischen Lernenden und Lehrenden, die oft fußballbegeistert sind und über gefestigtes Fußballwissen verfügen, gleichermaßen gefallen.

SGICL/UD berichteten, dass ihre Lernenden auf deutsche Spielfilme „negativ“ reagierten – d.h. das Interesse an ihnen verloren – wenn sie länger als 90 Minuten dauerten, wenn „zu schnell gesprochen wurde“ und wenn die in den Filmen dargestellten Themen „uninteressant“ und „irrelevant“ und somit „langweilig“ waren. Die Oertel/Deppe-Verfilmung der Novelle „Der Schimmelreiter“ von Theodor Storm aus dem Jahre 1933 – eingesetzt im Literaturkurs an der UPM (schwarz-weiß, VHS Kasette) – wurde für die Lernenden zu einem wahren Albtraum. Selbst die Dozentin empfand den Film als „fad“ und „trübsinnig“ (setzte diesen dennoch ein).

Unzensuriert gezeigte Nackt-/Liebesszenen hätten – aufgrund der konservativen Prägung malaysischer Jugendlicher – peinlich berührtes Gekicher oder offene Empörung (Verlassen des Klassenraumes) hervorgerufen.

Nach Einschätzung der Lehrkräfte, die Spielfilme bzw. Filmszenen z.B. zur Entwicklung der Fertigkeit Schreiben einsetzten, bewährten sich Didaktisierungsmittel wie Charakterisierungen von Figuren / Figurenkonstellationen und ihren Beziehungen zueinander sowie Beschreibungen von Situationen, von Orten, Räumen und Landschaften. Filmische Redemittel wurden syntaktisch und semantisch analysiert und in grammatischen Übungen angewendet und gefestigt. Basierend auf den in Filmen wahrgenommenen Sprachstrukturen produzierten die Lernenden selbst verschiedene Textsorten wie Dialoge, Meinungsäußerungen, Stellungnahmen, fiktive Lebensläufe.

Im akademischen Jahr 2015/2016 sahen die BA-German Studierenden des 5. Semesters im Kurs BBD 4409 Communication Skills II (Level B1/B2) die Spielfilme *Kokowäh*, *Barfuß*, *Jenseits der Stille*, *Die Fremde*, *Kebab Connection*, *Same Same, But Different*, *Eltern*, *Was bleibt?*, *Türkisch für Anfänger*, und *Renn, wenn du kannst* mit deutschen Untertiteln. Die Filme wurden filmspezifisch analysiert (Kameraeinstellungen und Kameraperspektiven) und verschiedene kulturelle Aspekte (Freundschaft, Integration von Ausländern, Jugend, Familie / Patchwork-Familie, Alter, Menschen mit Behinderungen, Ehe mit Ausländern, Umgang mit Krankheit / Verlust / Tod etc.) miteinander verglichen und mündlich / schriftlich diskutiert. Darüber hinaus spielten die Studentinnen und Studenten Filmszenen nach, schrieben alternative Dialoge, Szenen und Enden, erstellten Filmkritiken, führten fiktive Interviews mit den Charakteren, schlüpfen in die Rolle von Charakteren und erläuterten ihre Gedanken (point-of-view). Sie drehten selbst kleine Filme (mit Mobiltelefonen) und beschäftigten sich mit bereits didaktisierten Filmmaterialien bzw. professionellen Kritiken. Durchgehend sehr gute Evaluierungen seitens der Studierenden belegen den Erfolg dieses Unterrichtsansatzes.

4 Spielfilme im Deutschunterricht – die studentische Perspektive

Das Vermitteln und Erleben lebendiger deutscher Sprache (und Kultur) in authentischen kommunikativen Situationen mittels Spielfilmen stellt für die überwiegende Mehrheit der Deutschlehrenden und -lernenden in Malaysia (immer noch) einen neuen Lehr- und Lernansatz dar. Nur wenige – z.B. Schüler auf internationalen Schulen – kamen jemals in den Genuss dieser „magischen Momente“, durch die das traditionell lehrbuch- und prüfungszentrierte Unterrichtsgeschehen an Schulen, Colleges, Sprachinstituten und Universitäten des Landes zweifelsohne bereichert werden würde. (SCHAAR; LAPASAU; OGASA 2013) Eine elektronische Umfrage aus dem Jahr 2009 unter 870 malaysischen Studierenden an vier Universitäten kam bereits zu dem Ergebnis, dass der Konsum von Fernsehsendungen, Musik- und Filmclips, Videos und Spielfilmen die bevorzugte Freizeitaktivität jugendlicher Malaysier ist und daher auch ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsaktivitäten im Fremdsprachenunterricht sein sollte (SCHAAR; LAPASAU; NG 2013).

70 malaysische Deutschlernende vom INTEC und GMI (A-Level-German-Programme) und 98 BA-German Studierende der UPM (n=168) gaben ihre Zustimmung zur Teilnahme an einer empirischen Studie, welche die Erwartungen an deutschsprachige Spielfilme, den Medienkonsum allgemein, die Filmsehgewohnheiten und die Genrepräferenzen, die für die

Auswahl geeigneter Filme für den Unterricht eine wichtige Rolle spielen, näher untersuchte. Aus der Gesamtheit der gezeigten Spielfilme wurde ein Top 20-Ranking (aus Sicht der Studierenden) erstellt, das Lehrkräften die Auswahl von deutschen Spielfilmen für den Einsatz im DaF-Unterricht erleichtern soll.

TABELLE 7
Teilnehmer(innen) an der Studie

<u>Teilnehmer(innen)</u>	<u>Alter</u>	<u>männlich</u>	<u>weiblich</u>	<u>gesamt</u>
INTEC / GMI	17 – 18	48 (68.5%)	22 (31.5%)	70 (100%)
UPM	19 – 23	8 (8%)	90 (92%)	98 (100%)
gesamt		56 (33.3%)	112 (66.6%)	168 (100%)

Die A-Level-German-Programme bereiten ausgewählte junge Malaysierinnen und Malaysier auf ein ingenieurwissenschaftliches Studium an deutschen Fachhochschulen sowie auf das dazu erforderliche Bestehen der DSH- bzw. TestDaF-Prüfung (B2, C1/GER) vor. Männliche Studierende überwiegen in diesen naturwissenschaftlich-technischen Studienprogrammen, während junge Frauen den BA-German Studiengang an der UPM klar dominieren. Im traditionell konservativen Malaysia gilt das Studium von Sprachen eher als „unmännlich“.

Die Teilnehmenden wurden während des Deutschunterrichts (UPM, INTEC) bzw. während thematisch spezifischer interkultureller Workshops (GMI) gebeten, in zwei Fragebögen (auf Deutsch mit englischer Übersetzung) die oben genannten Themenbereiche durch Anwendung der Fünf-Punkte-Likert-Skala in 6 geschlossenen Fragen positiv, neutral oder negativ zu bewerten. Die Antwortoptionen (absteigend) waren: 5 (I stimme voll zu), 4 (Ich stimme zu), 3 (unentschieden), 2 (Ich stimme nicht zu), 1 (I stimme gar nicht zu). Während der persönlichen Befragung erhielten ausgesuchte Teilnehmende die Möglichkeit ihre Stellungnahmen zu verschiedenen Aussagen zu begründen. In einem Pretest mit dem Semester 3 des BA-German Programms (UPM) wurden die Fragebögen getestet und geringfügige Veränderungen vorgenommen. Die Darlegung der Ergebnisse folgt den Fragestellungen der Studie.

Fragebogen 1

- Welches Medium – neben dem Lehrbuch - bevorzugen Sie, um eine Fremdsprache zu erlernen bzw. um ihre Kenntnisse zu vertiefen und zu erweitern?
- Welche Sendungen sehen Sie am liebsten?

Schaar, T.; Chang, S.W.; Gilgen, A. – „Magische Momente“ im Klassenraum?

- Aus welchen Ländern / Regionen kommen Ihre Lieblingsfilme /-serien?
- Welche Genres / Subgenres bevorzugen Sie?
- Was ist für Sie in einem Spielfilm besonders wichtig?
- Welche Erwartungen haben Sie speziell an deutsche Spielfilme?

Fragebogen 2

- Wie bewerten Sie die gesehenen Spielfilme? (10 Kriterien) (*zusätzlich wurden die Teilnehmenden gebeten allgemeine / detaillierte Fragen zum Film zu beantworten*)

Die Datenauswertung verzichtete sowohl auf Aussagen und Schlussfolgerungen basierend auf der sozialen Herkunft der Befragten und ihrer ethnischen Zugehörigkeit (Malaien, chinesische und indische Malaysier, Angehörige indigener Völker), da diese für die Studie irrelevant waren, als auch auf eine genderspezifische Analyse. So zeigten z.B. Genrepräferenzen, Sehgewohnheiten, die Herkunft der bevorzugten Spielfilme und Erwartungen an fiktionale Filmproduktionen entweder identische Resultate oder nur unwesentliche Abweichungen.

Um bereits erworbene Sprachkenntnisse zu vertiefen und zu erweitern, bevorzugen INTEC/GMI-Studierende – neben dem Lehrbuch – Songtexte (80,09%), Filme / Videoclips (70,8%) sowie Sprachlern-Apps wie Duolingo, Busuu u.a (56,02%). Etwa die Hälfte der Collegestudierenden (49%) zieht einen begleitenden Sprachkurs z.B. am Goethe-Institut in Betracht, 39,8% favorisieren online-Sprachkurse. Nur 32% lesen fremdsprachige Artikel. UPM-Studierende zeigen eine klare Präferenz für Filme/Videoclips (80,03%) und Songtexte (73,8%), vor Sprachlern-Apps (36,1%), online-Kursen (26,3%) und zusätzlichem Unterricht an Sprachinstituten (24,6%). Lediglich 8,3% machen sich die Mühe Artikel in der Fremdsprache zu lesen (HO 2016).

Männliche und weibliche junge Malaysier sehen am liebsten Spielfilme (4.8), Fernsehserien/Soaps (4.3), Reality Shows (4.2) Cartoons (4.1) und Musikvideos (4.1). Koch-, Game- und Talkshows erfreuen sich noch einer gewissen Beliebtheit, während religiöse Programme (3.3), Dokumentationen (3.2), Nachrichtensendungen (3.1) und Sportübertragungen – mit Ausnahme von Fußball und Badminton – (2.9) eher selten angeschaut werden.

Hinsichtlich der Genrepräferenzen ist festzustellen, dass die überwiegend männlichen Deutschlernenden am INTEC/GMI Action- (4.4) und Science Fiction-Filme (4.35) sowie Animationsfilme (4.23), Cartoon Adaptionen (4.16), Komödien (3.95), Thriller (3.92) und Fantasyfilme (3.86) bevorzugen. Studierende an der UPM (überwiegend weiblich) zeigen eine

Vorliebe für Komödien (4.55), Animations- (4.31), Action- (4.28) und Fantasyfilme (4.26), für Cartoon Adaptionen (4.11), Beziehungs-/Familiendramen (4.02), Thriller (4.02), Romanzen (3.92) sowie für Musicals (3.80). Ein gewisses Interesse besteht auch an Tierfilmen (3.83), Martial Arts Filmen (3.79), Horror-/Geisterfilmen (3.72), Coming-of-Age- (3.70) und Sozialdramen (3.63) sowie an Katastrophenfilmen (3.62). Einig sind sich alle Befragten in der Ablehnung von Kinder- (3.28), Kriegs- (3.25) und Sportfilmen (3.03) als auch von Spielfilmen, in denen politische Ereignisse bzw. Gerichtsverhandlungen thematisiert werden (3.0). Viele der Befragten favorisieren Spielfilme, die auf wahren Ereignissen basieren (4.49).

„Gute Filme“ – in der Wahrnehmung junger Malaysier(innen) – erzählen „inspirierende Geschichten“ (4.82), „vermitteln moralische Werte“ (4.69), enthalten „interessante Charaktere“ (4.59) „überraschende Wendungen und ein unerwartetes Ende“ (4.55). Sie zeigen „große Gefühle“ (4.37), haben einen „hohen Unterhaltungswert“ (4.31), und eine „besondere Atmosphäre“ (4.40). Sie faszinieren die Zuschauer mit „wunderschöner Filmmusik“ (4.33), einer „ansprechenden Ausstattung“ (4.22), einer „plot-getriebenen Handlung“ (4.22) und mit „realistisch wirkenden Spezialeffekten“ (4.18). „Berühmte Schauspieler(innen)“ (3.7), ein „happy-end“ (3.8), „Kameraarbeit, Dramaturgie, Licht, Ton, Schnitt“ (3.6) und die Tatsache, dass der Film von einer/m „bekannten Regisseur/in“ gedreht wurde, spielen bei der Beurteilung eines Filmes keine wesentliche Rolle.

Die Filmsehgewohnheiten der malaysischen Studierenden sowie ihre Vorstellung von „guten Filmen“ wurden und werden vor allem durch den Konsum von US-amerikanischen aber auch ostasiatischen Kino- und Fernsehfilmen sowie Serien geprägt. Sowohl die männlichen als auch die weiblichen Deutschlernenden bevorzugten Hollywood-Filme (4.3) vor Produktionen aus Korea / Japan (4.1) und chinesisch-sprachigen Spielfilmen aus Taiwan / Hong Kong / China (3.5). Indische Bollywood- bzw. tamilische Produktionen sowie Filme aus Malaysia selbst gehören zu den am wenigsten favorisierten (3.2 / 3.1). Europäische Filme, einschließlich deutscher Filme, waren den Befragten vor dem Einsatz im Unterricht fast völlig unbekannt, da diese in Malaysia kaum beworben werden und nur in ausgewählten Pay-TV-Kanälen (Astro) zur Verfügung stehen bzw. auf speziellen Filmfestivals (EU Film Festival) – die von jungen Zuschauern aber eher selten frequentiert werden – zu sehen sind. Somit kommt den DaF-Lehrkräften nicht selten eine Pionierrolle bei der Implementierung von deutschen Spielfilmen zu, die durch eine geschickte Auswahl zu einer positiven Wahrnehmung der deutschsprachigen Filmproduktionen führen sollte.

Tabelle 8 zeigt, dass das Interesse der Deutschlernenden vor allem auf das Erleben authentischer Sprache in realen Situationen, auf den Alltag in deutschsprachigen Ländern und die zwischenmenschlichen Beziehungen sowie auf Städte, Regionen und Landschaften ausgerichtet ist. Zudem erwarten die jungen Menschen spannende und unterhaltsame Geschichten.

TABELLE 8
Erwartungen der Studierenden an deutsche Spielfilme

Welche Erwartungen haben Studierende an deutsche Filme im L3 Deutschunterricht in Malaysia? n=168	mean
	5.0
Ich möchte meinen Wortschatz trainieren und erweitern.	4.8 ich stimme voll zu
Ich möchte das Hörverstehen trainieren und verbessern.	4.7 ich stimme voll zu
Ich möchte die deutsche Sprache in realen Situationen erleben.	4.6 ich stimme voll zu
Ich möchte deutsche Schauspielerinnen und Schauspieler kennenlernen.	3.4 unentschieden
Ich möchte mehr über die deutsche Gesellschaft lernen.	4.2 ich stimme zu
Ich möchte mehr über den deutschen Alltag wissen (wie die Menschen leben, über Beziehungen, Familie, Formen des Zusammenlebens, Ausländer, Festivitäten, Freizeitverhalten etc.).	4.7 ich stimme voll zu
Ich möchte etwas über deutsche Geschichte lernen.	4.0 ich stimme zu
Ich möchte Anregungen über mögliche Reiseziele in Deutschland bekommen (Städte, Regionen, Landschaften, Sehenswürdigkeiten).	4.7 ich stimme voll zu
Ich möchte deutsche Technologie "in Action" erleben (Autos, Züge, Maschinen etc.).	4.1 ich stimme zu
Ich freue mich auf spannende Geschichten.	4.6 ich stimme voll zu
Ich möchte generell meinen Horizont erweitern.	4.5 ich stimme voll zu
Ich möchte meine Kultur mit der Kultur Deutschlands / Österreichs / der Schweiz vergleichen.	3.7 ich stimme zu
Ich möchte Filme sehen, die sich von meinen bevorzugten Filmen (USA, Korea, Japan, China, Hongkong, Taiwan) vielleicht unterscheiden.	4.2 ich stimme zu
Ich möchte unterhalten werden.	3.7 ich stimme zu
Ich erwarte nicht wirklich viel von deutschen Filmen.	2.2 ich stimme nicht zu

Unter Berücksichtigung der genannten Filmauswahlkriterien, der ermittelten Genrepräferenzen der Studierenden, der Verfügbarkeit der Filme mit (deutschen / englischen) Untertiteln und der Eignung für junge Malaysier(innen) zeigte der Verfasser an der UPM, am INTEC und am GMI über einen Zeitraum von drei akademischen Jahren (2013-2016) und unter verschiedenen didaktisch-methodischen Zielstellungen (Sprach- und Kulturvermittlung, Erstellung und Erprobung eines Vier-Phasen-Unterrichtsmodells, Anfertigung von Bachelorarbeiten, interkulturelle Workshops) 32 deutsche Spielfilme verschiedener Genres / Subgenres: Komödien, Coming-of-Age Dramen, interkulturelle Beziehungskomödien/ -dramen, Horror- und Actionfilme, Familiendramen sowie Literaturadaptionen und Geschichtsfilme. Zusätzlich zur Bearbeitung der jeweilig spezifischen Aufgabenstellung, wurden die Betrachter gebeten, den Spielfilm unter folgenden Kriterien zu beurteilen: der Unterhaltungswert, die schauspielerische Leistung, die Relevanz der erzählten Geschichte, das Ende, das Potential für intellektuelle Stimulanz, die Vermittlung von Aspekten der deutschen Kultur / Gesellschaft / Geschichte, Identifikationsmöglichkeiten mit Charakteren, die Möglichkeiten des Spracherwerbs, das Geeignet sein für junge Malaysier(innen).

Das aus diesen Umfragen erstellte Top 20-Ranking deutscher Spielfilme zeigt sehr deutlich, dass malaysische Studierende eine Vorliebe für eher „leichte“ und „klamaukige“ Unterhaltung, u.a. für Komödien von Til Schweiger, Matthias Schweighöfer und Bora Dagtekin zeigen.

TABELLE 9
Top 20-Ranking deutscher Spielfilme

Ranking	Filmtitel (English Film Title), Erscheinungsjahr, Regisseur(e)	(Zahl der Zuschauer) Bewertung von 5
1	Kokowääh , 2011, Til Schweiger	(49) 4.7
2	Barfuss (Barefoot), 2005, Til Schweiger	(55) 4.45
3	Renn, wenn du kannst (Run, when you can), 2010, Dietrich Brüggemann	(48) 4.4
4	Knockin on Heaven's Door , 1997, Thomas Jahn	(55) 4.35
5	Who am I , 2014, Baran bo Odar	(55) 4.3
6	Jenseits der Stille (Beyond Silence), 1996, Caroline Link	(54) 4.15
7	Keinohrhasen (Rabbit without Ears), 2007, Til Schweiger	(47) 4.05
8	Fack Ju Göthe (Suck me Shakespeer), 2013, Bora Dagtekin	(53) 4.0
9	Die Nibelungen. Der Fluch des Drachen (The Curse of the Dragon), 2004, Uli Edel	(45) 3.95
10	Die Fremde (When We Leave), 2010, Feo Aladag	(53) 3.9

11	Schlussmacher (Break up Man), 2013, Matthias Schweighöfer, Torsten Künstler	(62) 3.85
12	Kebab Connection , 2004, Anno Saul	(53) 3.8
13	Almanya – Willkommen in Deutschland (Welcome to Germany), 2011, Yasemin Samdereli	(48) 3.7
14	Lola rennt (Run, Lola, Run), 1998, Tom Tykwer	(55) 3.65
15	Im Juli (In July), 2000, Fatih Akin	(53) 3.6
16	Same Same, But Different , 2009, Detlev Buck	(50) 3.45
17	Bella Martha (Mostly Martha), 2001, Sandra Nettelbeck	(54) 3.4
18	Eltern (Parents), 2013, Robert Thalheim	(56) 3.35
19	Türkisch für Anfänger (Turkish for Beginners), 2012, Bora Dagtekin	(52) 3.3
20	In 3 Tagen bist du tot (Dead in Three Days), 2006, Andreas Prochaska	(54) 3.05

Da die Mehrheit der Deutsch-Lernenden in Malaysia Muslime sind und die Integration von Muslimen in die deutsche Gesellschaft ein aktuelles Thema von politischer Relevanz und Brisanz ist, wurden auch die interkulturellen Beziehungskomödien /-dramen, vor allem jene, die sich auf Migrant(inn)en mit islamischem Hintergrund in Deutschland konzentrieren (*Die Fremde*, *Kebab Connection*, *Almanya – Willkommen in Deutschland*, *Türkisch für Anfänger*), interessiert verfolgt und überwiegend positiv wahrgenommen. Die Studierenden lernten so die in der deutschen Filmindustrie erfolgreichen deutsch-türkischen Schauspieler(innen) und Regisseure wie Fatih Akin, Bora Dagtekin, Sibel Kekilli, Elyas M‘Barek sowie die Tatsache kennen, dass (deutsche) Türken die größte ethnische Minderheit in Deutschland bilden und die türkische Kultur in den größeren Städten des Landes wie Berlin, Köln, Frankfurt/Main, Stuttgart deutlich sichtbar ist. Die genannten Filme trugen auch dazu bei, muslimischen Stipendiaten, die sich am INTEC und GMI auf ihr Studium in Deutschland vorbereiten, „Sorgen“ vor eingeschränkten Möglichkeiten für ihre freie Religionsausübung zu nehmen.

Seit der Einführung des Final Year Research Projects im Jahr 2014 an der UPM wurden in BA-Abschlussarbeiten auch filmspezifische Themen bearbeitet – u.a. die Wahrnehmung (fremd)kultureller Aspekte insbesondere von Beziehungen in Til-Schweiger- und Matthias-Schweighöfer-Komödien (*Kokowäh*, *Keinohrhasen*, *Schlussmacher*, *What a Man*); die Wahrnehmung von „Ehrenmorden“ durch malaysische Studierende am Beispiel des Films *Die Fremde* und die Darstellung von „Ausländern“ in Fatih Akins Filmen (*Im Juli*, *Gegen die Wand*, *Auf der anderen Seite*, *Soul Kitchen*). Es wurden zudem Mütter-Töchter-Beziehungen, interkulturelle Beziehungen, Kinder-Eltern-Beziehungen sowie das Konzept Freundschaft in deutschen Filmen analysiert (*Türkisch für Anfänger*, *Eltern*, *Same Same but Different*) und

interkulturell mit der Situation in Malaysia verglichen. Die entsprechenden deutsche Spielfilme wurden aus dem Top-20 Ranking ausgewählt und verschiedenen Lernergruppen (Semester 3/A2, Semester 5/B1) gezeigt. Im Anschluss an die Vorführungen füllten die Teilnehmenden anonym standardisierte Fragebögen aus, die u.a. darauf abzielten, die Szenen des Films herauszufiltern, die aus Perspektive der Lernenden auffällige, für sie „fremde“ Aspekte der deutschen Kultur gezeigt hätten. Anschließend wurde eine Diskussion angeregt, in der die Studierenden nochmals anmerken konnten, was ihnen aufgefallen war, wobei nun die Gelegenheit bestand, nachzufragen, Fragen aufzugreifen und zu klären (AZAM 2014; CHONG 2016; CHUA 2014; HO 2016; LAU 2015; LEE 2015; LIM 2014; SHARON LAI 2014).

Aus diesen BA-Abschlussarbeiten, aus Unterrichtsgesprächen und Essays lässt sich erkennen, dass junge malaysische Deutschlernende in der konstruierten fiktiven Realität der Spielfilme als besonders positiv empfinden, dass Menschen in Deutschland offen ihre Gefühle ausdrücken und darüber sprechen würden, dass sie ehrlich kritisch und respektvoll miteinander umgehen, ihre Meinungen vertreten und über konträre Standpunkte diskutieren. Pünktlichkeit werde als Respekt und Achtung vor dem Anderen verstanden, Freunde hätten eine große Bedeutung, manchmal sogar eine größere Bedeutung als Familienmitglieder. Deutsche organisierten, planten und setzten sich Ziele für die Zukunft. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis sei im Vergleich zu Malaysia deutlich entspannter; im Unterricht werde eine Diskussionskultur gefördert (CHUA 2014; HO 2016; LAU 2015; LEE 2015; LIM 2014).

Der preisgekrönte Film *Die Fremde* (2010, Feo Aladag), der sich mit der grausamen Praxis der sogenannten „Ehrenmorde“ am Beispiel einer in Berlin lebenden türkischen Familie beschäftigt, wurde als ein „sehr wichtiger Film“ (Nr. 10), wahrgenommen. 77% der 53 Betrachter stimmten allerdings zu, dass die Protagonistin Umay durch das Verlassen ihres türkischen Ehemannes und die spätere Liebesbeziehung zu einem Deutschen „Schande über ihre Familie“ gebracht hatte. (Eine Studentin verwies hier auf die malaiische Redensart „Den Himmel findet die Frau unter den Füßen des Ehemannes“) Die angeordnete Ermordung Umays zur Wiederherstellung der Familienehre durch den Bruder lehnten jedoch alle als „unmenschlich“ ab. 19% kritisierten den Film als anti-islamisch. Der Film sei zu grausam, die Handlung habe nichts mit der Lebenswirklichkeit in Malaysia zu tun, es werde zu viel Türkisch gesprochen, er verherrliche „sündiges Leben“, zeige nicht den „wahren Islam“, sondern nur „die türkische Auslegung“. Außerdem entwickle sich die Geschichte sehr langsam und zeige keine deutsche Kultur (AZAM 2014).

Der thematisch komplexe, auf wahren Ereignissen basierende Film *Same, same, but different* (2009, Detlev Buck), in dem sich der junge Deutsche, Benjamin Prüfer, in die HIV-positive kambodschanische Prostituierte, Sreykeo Solvan, verliebt und diese trotz der Ansteckungsgefahr auch heiratet, galt für die Lernenden zwar als „nicht sehr relevant“ (Nr.16), sie diskutierten diesen dennoch leidenschaftlich und kontrovers. Während interkulturelle Beziehungen – aus religiösen und juristischen Gründen – von offizieller staatlicher Seite in Malaysia eher abgelehnt werden (Attorney General of Malaysia, Abdul Gani Patail, Rakyattimes, 19. November 2014), sprach sich die überwiegende Mehrheit der Student(inn)en dafür aus. Obgleich Herausforderungen hinsichtlich der gemeinsamen Sprache (3.7), der Religion (3.3), der Erziehung der Kinder (3.3), unterschiedlicher Wertvorstellungen z.B. über Familie, Liebe, Tabus, Interessen und Hobbies (3.1) erkannt und benannt wurden, glauben die jungen Menschen, dass Liebe, Toleranz und Kompromisse zur Lösung dieser Probleme führen würden. Eine interkulturelle Beziehung könnten sie sich am ehesten mit Partnern aus Ost- und Südostasien (Japan, Korea, Thailand – 4.1), Europa (3.7) und Nordamerika (2.7) vorstellen (SHARON LAI 2014).

Häufig „fremdelten“ junge Malaysierinnen und Malaysier mit visualisierten antiautoritären Erziehungskonzepten, respektlosen, unhöflichen Kindercharakteren (*Eltern*) mit Patchwork-Familien, mit dem Zusammenleben verschiedengeschlechtlicher Freunde in derselben Wohnung und mit allzu selbstbewusst auftretenden, unangepassten und sexuell offenen weiblichen Figuren (insbesondere Muslimas – *Türkisch für Anfänger, Die Fremde, Fack Ju Göthe*). Sie übten Kritik an der hohen Scheidungsrate in Deutschland, an der häufigen Benutzung von Schimpfwörtern sowie am „ständigen Alkoholgenuss“ (im Film) und lehnten die Akzeptanz der offenen gelebten Homosexualität als normal, außerehelichen Sex und die verbale Konfrontation von Partnern in einer Beziehung strikt ab (CHUA 2014; HO 2016; LAU 2015; LEE 2015; LIM 2014).

Im Rahmen eines Forschungsprojekts (2014-2016) entwickelten Ogasa und Schaar ein auf den Ergebnissen der BA-Abschlussarbeiten und auf theoretischen Überlegungen zu Möglichkeiten des Erwerbs interkultureller Kompetenz basierendes Unterrichtsmodell, welches die Lernenden durch den Einsatz von ausgewählten, didaktisierten Filmsequenzen für fremd- und eigenkulturelle gesellschaftliche und soziale Aspekte sensibilisierte. Das Modell basiert auf vier Phasen, welche die Lernenden, angeleitet durch die Lehrperson, und mit Hilfe des Einsatzes einer Filmsequenz durchlaufen haben: 1) Beobachtung, 2) Wahrnehmung und Deutung, 3) Reflexion und Bewusstwerdung der eigenen Kultur, 4) Re-Interpretation. Erste

Auswertungen der Studie zeigten, dass der methodische Einsatz von Spielfilmen / Filmsequenzen zur interkulturellen Sensibilisierung sowie das erstellte Unterrichtsmaterial (didaktisierte Arbeitsblätter) nicht nur sehr positiv von den Lernenden aufgenommen wurde, sondern, dass sich alle Befragten für mehr Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Malaysia ausgesprochen haben (OGASA; SCHAAR 2017).

Literaturverzeichnis

- ACHARYA, Swati. Arbeit mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Didaktisierungsmöglichkeiten des Films *Sonnenallee*. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 151-165.
- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin, 2015.
- AZAM, Fatin Fatehah bt Hasnal. *Malaysian Students' Perception of the German Movie "Die Fremde" by Feo Aladag*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2014.
- BIECHELE, Barbara. "Ich sehe was, was du nicht siehst" – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: ESSER, Ruth; KRUMM, Hans-Jürgen (Org.). *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicum, 2007. p. 194-205.
- BIECHELE, Barbara. Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache. In: BARKOWSKI, Hans; WOLFF, Armin. *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache 76*. Regensburg: FaDaF, 2006. p. 310-328.
- BIECHELE, Barbara. Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 13-32.
- BRANDI, Marie-Luise. *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13*. Berlin: Langenscheidt, 1996.
- CHONG, Chan Yee. *Historical Feature Film as an Educational Tool in Teaching History of Germany to BA German Students at Universiti Putra Malaysia*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2016.
- CHUA, Wan Suet. *Students' Perception and Comparisons of Cultural Aspects in Germany and Malaysia based the films SCHLUSSMACHER and WHAT A MAN by MATTHIAS SCHWEIGHÖFER*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2014.
- CHUDAK, Sebastian. Der deutsche Film auf Erfolgskurs! Warum nicht auch im Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht? *Fremdsprache Deutsch*. Heft 36 "Sehen(d) lernen", p. 14-16, 2007.
- CHUDAK, Sebastian. Einsatz der Textsorte "Film" im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neuen Lehrwerken für DaF. *Studia Germanica Posnaniensia XXXI. Wydawnictwo Naukowe*. Poznan, p. 113-129, 2008.
- CHUDAK, Sebastian. Lehrwerk ... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 61-84.

- ETYA, Lee. Der Einsatz von Spielfilmen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel *Das fliegende Klassenzimmer*. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 166-185.
- FAISTAUER, Renate. Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 33-45.
- GAMKRELIDZE, Dali. Das Versprechen (Margarete v. Trotta) – ein Didaktisierungsvorschlag. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 186-193.
- GÜGOLD, Barbara. Zum Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, p. 238-241, 1991.
- HARMS, Michael. Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: DUXA, Susanne; HU, Adelheid; SCHMENK, Barbara (Org.). *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr, 2005. p. 245-256.
- HO, Shu Yun. *German Feature Films as Educational Tool to create Cultural Awareness for Bachelor of German Language Students at Universiti Putra Malaysia*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2016.
- KÄRCHNER-OBER, Renate. *The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenberg, 2009.
- KING, Jane. Using DVD feature films in the EFL classroom. *The weekly column*. Article 88, p. 509-5, fev. 2002.
- LAU, Kah Lin. *Young People in Germany and Malaysia – a Comparison*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2015.
- LAY, Tristan. Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 14, n. 1, p. 107-153, 2009.
- LEE, Sock Peng. *Perception of the German family in feature films by Malaysian Students*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2015.
- LIM, Sin Yee. *The Depiction of Family and Relationships in selected Comedies (KOKOWÄÄH and KOKOWÄÄH 2) by TIL SCHWEIGER*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2014.
- MINISTRY OF HIGHER EDUCATION. *Future Direction of Language Education in Malaysia*. Putrajaya, 2010.
- OGASA, Nicole; SCHAAR, Torsten. Handeln zwischen den Kulturen will gelernt sein. Vorstellung eines Unterrichtsmodells zur Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: AKKRAMAS, Pakini; FUNK, Hermann; TRAORE, Salifou (Org.). *Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Peter Lang, 2017. p. 215-228.
- PRASAD, N.V.; SHANTHI, Balraj. Developing Media Literacy Practice among Secondary School Students in Malaysia: Case Studies of Video Making on Environmental Issues. *Media Watch*, v. 4, n. 1, p. 95-105, 2013.
- PRASAD, N.V.; RAO, Aaron; DOLLAH, Mohd. Zain. Young People and creative Video Production: A Case Study of Media Making on Issues of Stress and Friendship among Secondary School Students in Malaysia. *Journal of Arts, Science & Commerce*, v. III, n. 4, out. 2012, p. 83-89.

- RAABE, Horst. „Das Auge hört mit“. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: RAMPILLON, Ute; ZIMMERMANN, Guenter (Org.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 1997. p. 150-172.
- SASS, Anne. Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 36 „Sehen(d) lernen“, p. 5-13, 2007.
- SCHAAR, Torsten; LAPASAU, Merry; OGASA, Nicole. Teaching German as a Third language using DVD Feature Films in Malaysia. *Studies on Foreign Languages and Cultures*, v. 2, Serdang, UPM Press, p. 95-113, 2013.
- SCHAAR, Torsten; LAPASAU, Merry; NG, Shwee Fang. Reading Habits of Malaysian students beyond Classrooms. *Studies on Foreign Languages and Cultures*, v. 2, Serdang, UPM Press, p. 114-138, 2013.
- SCHAAR, Torsten et al. Bachelor's Degree in German Studies and Then? The Professional Development of the 2008 BA German Graduates from Universiti Putra Malaysia. *Global Journal of Business and Social Science Review*, v. 2, n. 1, p. 499-509, 2015.
- SCHAAR, Torsten. Career Perspectives of BA German Graduates In Malaysia: A Case Study Of The 2009-2011 Graduates From Universiti Putra Malaysia. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, v. 21, n. 10, ver. 10, p. 28-40, out. 2016.
- SCHAAR, Torsten; OGASA, Nicole. Was kommt nach dem Deutschstudium? Zu beruflichen Perspektiven der Absolvent(inn)en des BA German-Programms an der Universiti Putra Malaysia. In: AKKRAMAS, Pakini; FUNK, Hermann; TRAORE, Salifou (Org.). *Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Peter Lang, 2017. p. 47-64.
- SCHWERDTFEGER, Inge Christine. *Sehen und Verstehen. Zur Arbeit mit Film und Video im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1989.
- SCHWERDTFEGER, Inge Christine. Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: BRAUSCH, Kar-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen (Org.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke (UTB), 2003. p. 299-302.
- SHANTHI, Balraj; KHOO, Seok Wah. Voices for Change: Media Literacy and a Case Study on Designing of Opportunities for Learning Internet Radio in Malaysia. *Media Asia*, v. 33, n. 1-2, p. 87-98, 2006.
- SHARON LAI, Mei Lin. *The Perception of Intercultural Relationships by Malaysian Students based on the Film "Same same but different"*. BA Thesis. FBMK/JBA/UPM, Serdang, 2014.
- STORK, Matthias. *Lights, Camera, Action. Zur Synthese von Film und Drama im interkulturellen Englischunterricht*. Frankfurt/Main: Univ.-Bibliothek, 2012.
- Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 239-241.
- TONSERN, Clemens. Der österreichische Spielfilm im Bereich DaF: warum es sich lohnt, das ewige Dornröschen wach zu küssen. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 211-228.
- TSCHUDINOWA, Elena. Der Einsatz von Spielfilmen im studienbegleitenden Unterricht. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 194-210.
- WELKE, Tina. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 36 „Sehen(d) lernen“, p. 21-25, 2007.
- WELKE, Tina. Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres. In: WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010. p. 111-132.
- WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (Org.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 2010.

Schaar, T.; Chang, S.W.; Gilgen, A. – „Magische Momente“ im Klassenraum?

Recebido em 26 de janeiro de 2018

Aceito em 01 de maio de 2018

Mapeando as dimensões de um desafio: o ensino de alemão como língua estrangeira em contextos multinível

[Mapping the dimensions of a challenge: teaching German as a foreign language in multilevel contexts]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372135121>

Mergenfel Vaz Ferreira¹
Anelise Gondar²

Abstract: The everyday of German classrooms in university and extra-curricular institutional settings – as it is the case of project PALEP – Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos (Language Classes in Public Spaces Project) (UERJ/UFRJ) – has posed several different challenges to all involved in the teaching-learning process. The assumption of this study is that teachers and managers of teaching-learning are faced with 'multilevel' classrooms and the knowledge of this fact holds political-pedagogical implications that reflect on the role of students and teachers, on the development of educational material and also on the goals of the learning process. The goal of this paper is, therefore, to discuss theoretical aspects of teaching-learning as a complex activity and to identify three dimensions of acknowledging the 'multilevel' nature of German classes: the social dimension, which encompasses issues related to possibilities of socialization and cooperation, taking into account the multiple levels found in classrooms; the educational dimension, which brings about transformation to the didactic rationale in class; and, to conclude, the political dimension, which allows us to better understand the processes of producing failure and evasion in German courses.

Keywords: multilevel learning/ teaching, German as Foreign Language, cooperative learning

Resumo: O cotidiano nas salas de aula de ALE nos contextos universitário e institucional extracurricular – como é o caso do projeto PALEP – Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos (UERJ/UFRJ) – tem imposto desafios de várias ordens a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos como pressuposto da pesquisa a ideia de que professores e gestores da ensino-aprendizagem estão diante de salas de aula de natureza “multinível” e que o reconhecimento dessa natureza tem implicações político-pedagógicas que terão reflexo no papel de alunos e professores, no desenvolvimento do material didático e também nos objetivos do processo de aprendizagem. O objetivo deste artigo é, portanto, discutir aspectos teóricos da atividade de ensino-aprendizagem como uma atividade complexa e identificar três dimensões do reconhecimento da natureza “multinível” das salas de aula de ALE: a dimensão social, que engloba questões relacionadas às possibilidades de socialização e cooperação levando em conta

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Avenida Horácio de Macedo, 2151, Rio de Janeiro, RJ, 22280-002, Brasil. E-mail: megvazferreira@gmail.com.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-mail: anelisegondar@gmail.com.



a multiplicidade de níveis em sala de aula; a dimensão pedagógica, que impõe transformações na racionalidade didática em sala; e, por fim, a dimensão política, que nos permite compreender melhor processos de produção do fracasso e de evasão em cursos de ALE.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem multinível, Alemão com língua estrangeira, aprendizagem cooperativa

Zusammenfassung: Der Alltag im DaF-Unterricht im universitären und berufsbildenden Kontext – wie im Fall des Projektes PALEP (Projekt für Sprachunterricht in öffentlichen Räumen) der Landes- und Bundesuniversitäten Rio de Janeiro (UERJ/ UFRJ) – hat alle am Lehr- und Lernprozess Beteiligten vor Herausforderungen verschiedener Art gestellt. Wir gehen von der Forschungsannahme aus, dass sich Dozenten und Verwalter von Lehr- und Lernprozessen mit einem ‚mehrstufigen‘ Unterrichtsmodell auseinandersetzen, und dass die Anerkennung dieser Unterrichtsbeschaffenheit politische und pädagogische Implikationen mit sich bringt, die in der Rolle der Studenten und Dozenten, der Entwicklung von Lehrmaterial sowie in den Zielen der Lernprozesse reflektiert werden. Ziel dieser Arbeit ist daher, theoretische Aspekte des Lehr- und Lernprozesses als komplexe Aktivität zu diskutieren und hierbei drei Dimensionen der Anerkennung der ‚mehrstufigen‘ Beschaffenheit des Deutschunterrichts zu identifizieren: erstens die soziale Dimension, die Fragestellungen in Bezug auf die Möglichkeit der Sozialisierung und Kooperation und somit die Vielzahl an Ebenen im Unterrichtsraum einschließt; zweitens die pädagogische Dimension, die Veränderungen in der didaktischen Rationalität auferlegt, und schließlich die politische Dimension, die uns erlaubt, die Produktionsprozesse von Misserfolgen und den Rückgang an Studentenzahlen in Deutschkursen besser zu verstehen.

Schlagwörter: Lehren und Lernen im Mehrstufenklassen-Kontext, Deutsch als Fremdsprache, Kooperatives Lernen

1 Introdução

Um dos grandes desafios impostos à atividade do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras reside na capacidade de integração e visibilização das diversas dimensões da experiência humana – dentre elas, as dimensões linguístico-comunicacionais, sociais e culturais. Os espaços de ensino e aprendizagem têm como característica a heterogeneidade de expectativas e vivências de professores e de alunos e estas também estão relacionadas às experiências prévias de vida de cada um dos agentes nesses espaços, bem como contatos já estabelecidos com a língua e cultura-alvo.

Em se tratando da língua alemã, a experiência dos alunos e professores no Rio de Janeiro está peculiarmente referida à história de contato linguístico e cultural desta língua em contexto fluminense. Conforme Marques-Schäfer, Bolacio & Stanke (2016: 571), ao contrário dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, nos quais a presença de enclaves populacionais e colonos possibilitou um enraizamento da cultura do ensino da língua alemã em instituições privadas e públicas, no Rio de Janeiro a imigração em

menor número de alemães teve como consequência histórica a ausência da oferta deste idioma em instituições públicas.

A partir da iniciativa de instituições de ensino superior que, há alguns anos, oferecem espaços de experimentação da língua e cultura alemãs em instituições públicas,³ a língua alemã tem alcançado projeção entre a comunidade externa às universidades. O que se percebe é que nesse contexto, a interação dos saberes torna evidentes os mais diversos aspectos acerca da língua que tanto povoam o imaginário coletivo refletido nas opiniões e visões daqueles aprendizes. Como em todos os “encontros culturais”, os aspectos que compõem este imaginário ajudam a compor um mosaico de conhecimentos positiva – e negativamente estereotipados acerca “do alemão”.

Da mesma forma, os alunos ingressantes nas habilitações Letras Alemão-Português trazem para a sala de aula de ensino superior múltiplas referências acerca da cultura e da língua alemãs. Já de posse de diferentes conhecimentos linguísticos que influenciarão sua relação com a própria aprendizagem, os alunos universitários têm diante de si, tal como aqueles que adentram espaços livres de aprendizagem (como é o caso dos cursos de extensão oferecidos pelas universidades no contexto fluminense) o desafio do “encontro” – com a língua, a cultura e com os colegas de caminhada.

É a partir desta ideia que entendemos que a aprendizagem de todo aluno de LE é uma aprendizagem, por natureza, de caráter multinível: ainda que tenham sido “nivelados” em determinado estágio da aprendizagem para fins de ingresso na estrutura de ensino oferecida, todos os alunos aportam diferentes insumos a partir das dimensões culturais, sociais e políticas que habitam, os quais fazem com que cada um e cada uma tenha uma relação singular com o conhecimento. A premissa deste trabalho parte, portanto, de uma redefinição ontológica afirmada por Silva (2001) no contexto do ensino multisseriado⁴ e, neste artigo, construída como necessária no âmbito do ensino de língua alemã: a ideia de que todas as salas de aula são ambientes multiníveis, haja vista a singularidade dos processos e trajetórias linguístico-culturais aportados pelos aprendizes

³ A oferta do alemão acontece em algumas escolas por meio de projetos como o OLEE – Oficina de Línguas em Escolas Públicas, da UERJ e o *Für Immer Deutsch*, Projeto desenvolvido na UFF, além do próprio PALEP) e tem presença igualmente oscilante nos equipamentos culturais (através de filmes, eventos culturais, exposições) das grandes cidades.

⁴ A literatura que se debruça sobre a natureza multinível de salas de aula em diferentes contextos apresenta, igualmente, diferentes termos para descrevê-la. Tais termos e suas definições serão apresentados no próximo tópico – “Compreendendo o contexto multinível”.

ao ingressarem ou em curso livre ou em curso universitário. O pressuposto que reivindica novo estatuto ontológico ao espaço de aprendizagem, qual seja, o de que ele necessariamente é um ambiente ou contexto multinível, exige novas epistemologias – novas formas de estudo deste objeto –, de modo a fazer jus à complexidade do ambiente de sala de aula e dos seus desafios. Se a proposta de uma nova epistemologia se configura, no entanto, em um desafio que extrapola o escopo deste artigo, ainda assim é possível definir parâmetros ou dimensões pelas quais a sala de aula multinível deve ser observada.

É exatamente esse contexto de ensino e as dimensões desse desafio que pretendemos problematizar neste artigo, apresentando como foco os seguintes objetivos: (1) revisar estudos que tematizaram o contexto multinível em diferentes ambientes, com o intuito de ampliarmos nosso conhecimento e, conseqüentemente, nossa compreensão sobre o tema; (2) apresentar e discutir a percepção de professores acerca de diferentes aspectos que norteiam a temática do nivelamento ou do caráter multinível de suas turmas. Para tal, buscou-se, como aparato metodológico, os seguintes procedimentos:

- a realização de uma revisão bibliográfica não exaustiva sobre a questão cerne de nosso estudo, ou seja, o contexto multinível e os diversos aspectos envolvidos nessa temática;
- a elaboração de um roteiro para entrevistas semiestruturadas com professores de alemão como língua estrangeira em dois ambientes: um curso de extensão (de caráter essencialmente multinível) e um curso acadêmico (no qual houve nivelamento prévio, sendo os estudantes divididos em dois grupos de acordo com seu conhecimento prévio do idioma);
- a análise do *corpus* com base na ferramenta análise de conteúdo, com o objetivo de investigarmos as percepções dos participantes sobre os diversos aspectos ligados ao nivelamento ou contexto multinível nas turmas em que atuam, procurando identificar nesses dados, elementos que se relacionam às dimensões definidas neste artigo: a pedagógica, a social e a política.

O presente artigo, portanto, apresentará os marcos do pensamento acerca do contexto multinível, desenvolvidos a partir da literatura da área de Educação que se debruça sobre a temática das classes multisseriadas no contexto da formação básica.

Partindo dos dois pressupostos que sustentam o presente artigo – o de que salas de aula são inerentemente multinível e que esse ambiente possibilita novas formas de ensino-aprendizagem de LE – a seção 3 avança para o detalhamento das perspectivas do sociointeracionismo e da aprendizagem cooperativa como caminhos possíveis para o trabalho nesse contexto. Com base nas teorias apresentadas, a seção seguinte (4) esboça as três dimensões que consideramos serem fundamentais para a gestão do ambiente multinível: as dimensões pedagógica, política e social. A seção 5 apresenta a incursão a campo: são colhidos e analisados dados empíricos de experiências ligadas ao contexto multinível em um curso livre de extensão e no ambiente universitário. Além disso, a seção apresenta uma análise comparativa dos principais aspectos mencionados pelos professores participantes da pesquisa, relacionando-os às três dimensões acima elencadas.

As considerações finais apresentam uma recapitulação dos principais pontos discutidos no artigo, encaminhamentos que podem contribuir para novos olhares e compreensões sobre a temática aqui enfocada.

2 Compreendendo o contexto multinível

Um trabalho que contemple de modo efetivo os desafios surgidos à medida que os diferentes níveis de conhecimento linguístico e cultural são considerados na prática pedagógica necessita, acima de tudo, que busquemos entender esse contexto. Por isso a importância de realizarmos uma revisão da teoria que procura lançar um foco direcionado para a questão do caráter multinível da sala de aula.

Uma pesquisa preliminar por estudos que tivessem como foco o contexto multinível mostrou que estávamos adentrando um terreno aparentemente ainda pouco explorado. Sem dúvida, uma investigação mais pormenorizada por trabalhos e estudos que se ocupem dessa temática se faz necessária; contudo, os poucos dados encontrados trazem relevantes informações sobre o fenômeno. A maior parte dos estudos que encontramos aborda o tema sob o prisma das classes multisseriadas (ou unidocentes). *Grosso modo*, essas turmas são descritas como o agrupamento de aprendizes, geralmente em contexto escolar, de diferentes séries ou idades em uma mesma turma, com um(a) mesmo(a) professor(a).

Estudos como o de Moura & Santos (2012) revelam a relativa "naturalidade" dessa situação, algo que pode ser visto, por exemplo, em áreas rurais e pequenos povoados. No entanto, as autoras destacam a pouca produção bibliográfica entre pesquisadores, e, até mesmo, a descrição insuficiente deste contexto em documentos oficiais. Quando aparecem nesses documentos, as classes multisseriadas são tratadas como anomalia e excepcionalidade, o que pode explicar a pouca literatura mais aprofundada sobre o tema. Cardoso & Jacomelli (2010) chamam a atenção em sua pesquisa para essa lacuna na literatura:

a maioria desses estudos apenas cita a existência de escolas multisseriadas ou de escolas unidocentes sem, contudo, descrevê-las ou analisá-las; e uma minoria refere-se diretamente ao objeto de nosso interesse, às escolas multisseriadas. A lacuna apontada por Alves (2005) e por Souza e Faria Filho (2006) foi confirmada: são poucas as pesquisas que abordam as escolas multisseriadas (CARDOSO; JACOMELLI 2010: 175).

Também é importante ressaltar que os contextos descritos nas pesquisas relacionadas às classes multisseriadas são associados a situações de precariedade e escassez, principalmente pela falta de professores, ou até mesmo de alunos, como no caso de pequenos municípios. De todo modo, pouco foi encontrado sobre o foco que mais interessa ao presente estudo: a descrição e a análise de tais contextos.

A discussão da temática do contexto multinível é ainda mais rara na área de ensino de línguas estrangeiras do que na literatura da área de Educação voltada para as multisseriadas em contexto escolar. Porém, atualmente, já é possível encontrar propostas de cursos de idiomas que mencionam essa prática. Uma franquia de cursos de Inglês como Língua Estrangeira, em seu material de divulgação na internet, apresenta dessa forma sua metodologia:

Nosso curso possui uma abordagem multinível em que alunos de diferentes níveis trabalham juntos em sala de aula na realização de tarefas comunicativas. Todo o conteúdo é cíclico e alunos de Avançado revisam temas que viram no Básico, bem como alunos de Básico já desenvolvem capacidade de compreensão de temas mais complexos. É uma abordagem revolucionária que já provou diminuir em muito o medo de erro e a capacidade de compreender o idioma inglês (WISE UP 2017).⁵

Tal fato dá pistas de que a abordagem de ensino que prevê e considera o agrupamento de diferentes níveis de proficiência linguística em uma mesma turma é uma

⁵ Disponível no site: <<http://wiseup.com/aprenda-ingles/influencias-e-metodologias/>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

realidade, o que torna ainda mais importante e urgente que tal temática seja tomada como objeto de pesquisa.

Uma busca breve por estudos sobre *multilevel classes* em contexto de ensino de inglês mostrou que o tema vem ganhando cada vez mais visibilidade, aparecendo, no entanto, já em muitos trabalhos a partir, principalmente, da década de 1990, o que aponta possíveis novos caminhos para pesquisas futuras.

Em contexto brasileiro, a respeito do ensino de línguas estrangeiras, podemos tomar como exemplo o trabalho de Godoy (2013). O foco de seu estudo são "as turmas multisseriadas" (termo utilizado pela autora) do Centro de Ensino de Línguas (CEL) de São Paulo. Segundo a autora, os agrupamentos existentes nos cursos de línguas do CEL são justificados pelo não alcance do número mínimo de alunos para a abertura das turmas.⁶ A partir da análise destas turmas, a pesquisadora destaca o que considera dois tipos de estratégias utilizadas pelos professores para o trabalho nesse contexto: o que mantém os diferentes níveis separados (em que são priorizadas atividades paralelas entre os grupos) e o trabalho que busca integrar o grupo multinível, por meio da cooperação entre os aprendizes.

Um problema verificado em sua pesquisa é o não reconhecimento, na legislação que regulamenta o funcionamento dos CEL, da questão multinível como uma parte integrante do cotidiano dos cursos. A manutenção dessa situação como uma questão de mera excepcionalidade invisibiliza a temática em discussões pedagógicas, dificultando o desenvolvimento de metodologias adequadas para o trabalho nessas turmas (GODOY 2013: 42). Essa falta de apoio pedagógico pode ser um dos fatores responsáveis pela opção de muitos professores por um trabalho que mantenha a separação entre os níveis nas turmas. Assim, um dos focos da pesquisa de Godoy recai justamente sobre a apresentação de propostas que possam significar uma alternativa à separação, priorizando um trabalho que considere efetivamente a troca de saberes entre os diferentes níveis presentes em sala de aula. Nesse sentido, como sugestões de estratégias capazes de fomentar a cooperação entre os aprendizes, além da busca por uma harmonização e adaptação de conteúdos aos diversos objetivos e interesses dos alunos, a autora apresenta

⁶ O número médio de alunos para cada turma gira em torno de 25. As turmas que não atingem esse número são agrupadas a outras, ainda que o nível de proficiência linguístico seja diferenciado (GODOY 2013).

preceitos e propostas da pedagogia de projetos (SPRINGER 2009) e da abordagem acional (PUREN 2011).

No âmbito internacional, além dos estudos em língua inglesa sobre *multilevel classes*, o contexto multinível se apresenta mediante experiências que parecem fugir, em alguma medida, da seara aqui retratada (cenários de escassez de professores e/ou alunos e precariedade).

Em 2008, uma das autoras deste artigo teve a oportunidade de atuar como professora convidada em uma escola primária na cidade de Vollmarshausen, na Alemanha, que desenvolve desde 1999 um projeto pedagógico descrito como *jahrgangsgemischte Klassen* (turmas de séries misturadas). Sua alcunha deixa em aberto tanto a possibilidade da “mistura” em relação aos níveis de proficiência quanto ao de faixas etárias, o que numa tradução livre corresponderia a “turmas de séries misturadas”.⁷ Com isso, vemos que é pertinente e enriquecedor à presente pesquisa trazer à baila alguns autores que investigaram o contexto das escolas alemãs e austríacas que priorizam o ensino multisseriado.

Oswald (2007) ressalta em seu artigo a problemática dos termos usados em publicações sobre o tema das classes multisseriadas em contexto alemão, salientando o uso de palavras como "*Altersmischung*" (mistura etária) que enfatiza a questão etária, quando o mais adequado, em sua concepção, seria o uso do termo "*lernstufengemischt*" (mistura de níveis de aprendizagem) que faz alusão aos diferentes estágios de níveis de aprendizagem presentes numa mesma turma.

Os estudos de Carle & Lassek (2013), que pesquisaram as escolas primárias com projetos de turmas multisseriadas na Alemanha, ressaltam as seguintes considerações:

- escolas pequenas parecem ter uma maior propensão à adoção de projetos com turmas multisseriadas;
- diferentes estudos (a partir dos anos 80) indicaram que a prática não seria prejudicial ao processo educacional dos alunos, o que serviu de motivação para que mais escolas a adotassem;
- houve uma maior incidência de escolas com turmas multisseriadas a partir da Reforma

⁷ Essas turmas que compreendem o que corresponderia no caso brasileiro, aos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, o primeiro, o segundo e o terceiro anos, são frequentadas por alunos de (em média), seis, sete e oito anos de idade, que compartilham seus saberes e realizam muitas de suas tarefas de forma cooperativa e colaborativa.

Pedagógica⁸ ocorrida nos estados alemães no ano 2000 (CARLE & LASSEK 2013: 9, tradução nossa).

Ainda segundo as autoras, as *jahrgangsgemischte Klassen* ou, como chamam em seu estudo, *jahrgangsübergreifendes Lernen* (“aprendizado interseriado”), não deveriam ser consideradas uma metodologia de ensino, mas uma forma de realização de valores sociais (CARLE; LASSEK 2013). Assim, passam a descrever características observadas nas turmas e escolas pesquisadas:

- atenção à individualidade do aprendiz;
- reconhecimento do aprendiz como um sujeito autônomo;
- reconhecimento do grupo como formador de sua própria cultura;
- intensificação nos debates sobre inclusão, não só em relação ao respeito às diferenças no que tange ao aprendizado de um modo geral, mas também à inclusão de aprendizes com necessidades especiais;
- atenção especial e respeito à heterogeneidade de aprendizes, considerando-se o amplo processo de globalização e de correntes migratórias na Alemanha (CARLE; LASSEK 2013: 11).

Desta forma, a partir do aqui exposto, podemos perceber que o tema apresenta diferentes possibilidades de configuração e enquadramentos. No entanto, destacamos como pontos primordiais em nossa perspectiva de abordagem da questão multinível, os que elencaremos a seguir: (1) a ênfase no respeito à heterogeneidade e à diversidade dos aprendizes; (2) o foco em aspectos como integração e inclusão; e (3) o papel fundamental da interação e da cooperação dos aprendizes. Nesse sentido, tornam-se prementes para essa pesquisa conceitos como o de sociointeracionismo e aprendizagem cooperativa, os quais serão brevemente abordados no tópico a seguir.

3 A perspectiva sociointeracionista e a aprendizagem cooperativa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC para o ensino de língua estrangeira (BRASIL 1998: 57) chamam a atenção para o fato de que, observada a indubitável

⁸ O conceito de Reforma Pedagógica em contexto alemão remonta a discussões sobre educação e pedagogia ocorridas a partir do início do séc. XIX e está ligado a todo movimento pedagógico que promova o debate sobre o tema (RETTNER 2004). Segundo Retter (*idem*), a reforma pedagógica dos anos 2000 se refere a discussões sobre “escolas mais abertas” (*offenere Schulen*), que estão, por sua vez, associadas às filosofias pedagógicas da Escola Montessoriana e da Escola Waldorf.

importância dos aspectos behavioristas (que explicam, por exemplo, o papel da repetição e memorização no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras) e cognitivistas (que se relacionam, por exemplo, ao estabelecimento de operações contrastivas entre fenômenos da língua em processo de aprendizagem e da língua materna ou outras línguas de conhecimento do aprendiz), cada vez mais tende-se a explicar o processo de aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Assim, o documento salienta que o foco é deslocado da figura do professor e do ensino, como ocorria durante a primazia de metodologias behavioristas ou estruturalistas de ensino, e também da figura do aluno e da aprendizagem em si, de acordo com os pressupostos cognitivistas, e passa a centralizar a interação do professor com o aluno e dos alunos entre si.

Tendo em vista este contexto, consideramos fundamental para esta pesquisa, além da revisão da literatura que trata da pedagogia das turmas multiníveis, a revisão de conceitos como *aprendizagem cooperativa* e o próprio conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), atrelado à ideia vygotskyana de “parceiro mais competente” na interação.

Para Vygotsky, a aprendizagem pressupõe uma experiência social mediada pela interação da linguagem com a ação. Seu conceito de ZDP é primordial à educação, pois evidencia o papel fundamental da troca com o outro para o estabelecimento de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novos aprendizados (VYGOTSKY 1993). A ZDP trata de um espaço que engloba o intervalo entre o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Autossuficiente, que seria aquilo que o indivíduo já sabe, e a própria ZDP, que abarcaria o que para o autor se trataria de uma zona potencial de aprendizagem do aluno. Nesse espaço, novos conhecimentos conectam-se a conhecimentos prévios do indivíduo por meio, principalmente, de processos interativos com um par (ou pares) mais experientes. O conceito de “par” ou “parceiro” mais competente na interação em processos de ensino e aprendizagem é igualmente importante, uma vez que desloca o foco da ação de ensinar da figura do professor. Assim, o conceito de “par” mais competente abre diversas possibilidades para a troca de informações entre os sujeitos em sala de aula e relativiza os papéis de professores e aprendizes. Esse conceito também aproxima os pressupostos vygotskyanos à ideia freiriana de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE 1996: 12).

A visão de aprendizagem de língua que privilegia seu aspecto sociointeracional, uma vez que prioriza a concepção de língua como modo de agir no contexto social (BAKHTIN 2003), sintoniza-se com o pressuposto de que é essencial um ensino que promova o uso da língua para a realização de diferentes tarefas. Para viabilizar e fomentar a realização dessas tarefas, são preferíveis as abordagens que privilegiam a proposição de atividades com foco na promoção de um ambiente em que os alunos consigam mobilizar e compartilhar suas competências e talentos de modo a desenvolverem seu aprendizado colaborativamente.

Um dos principais desafios de tal empreendimento é o reconhecimento e respeito aos diferentes estágios de aprendizagem presentes no grupo e o modo como um trabalho interativo e colaborativo pode contribuir para o crescimento de todos. É nesse sentido que outra importante vertente teórico-metodológica, a aprendizagem cooperativa (AC), pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Johnson, Johnson e Smith (1998) evocam como uma das principais raízes da AC a teoria da interdependência social, segundo a qual grupos de trabalho podem ser caracterizados como positivos, negativos ou neutros. Naqueles em que a interdependência é positiva observa-se o esforço e o estímulo mútuo para a aprendizagem, ou seja, a cooperação. Em grupos de interdependência negativa, ou grupos de competição, há tipicamente uma interação de resistência, e, muitas vezes, percebe-se a obstrução a tentativas de um trabalho conjunto. Por último, há os grupos que se caracterizam pela ausência de interdependência funcional, isto é, grupos em que há a predominância de esforços individuais e independentes, sem que haja o compartilhamento de ideias (JOHNSON, JOHNSON; SMITH: 94).

Aproximando ainda mais as duas correntes teóricas – o sociointeracionismo e a aprendizagem cooperativa – Claussen e Gobben-Clausen (1989: 163) enfatizam que:

aprendizes de idades diferentes aprendem uns com os outros, motivam uns aos outros a ajudarem-se em seu processo de aprendizagem, a adquirirem e experimentarem a autonomia em atividades em grupo ou trabalhos individuais, a experimentarem a cooperação ao invés da concorrência, além de atentarem para o respeito às diferenças.

Apesar dos aspectos propositivos (e, por vezes, bastante positivos) apontados na literatura, pode-se considerar ainda bastante tímida a presença de propostas com foco nos pressupostos da aprendizagem cooperativa em métodos, materiais e atividades voltadas para o ensino de LEs/Adicionais. Dessa forma, justifica-se a necessidade de uma

investigação focada no caráter multinível das salas de alemão como língua estrangeira, buscando o aparato teórico da aprendizagem cooperativa como uma possibilidade de interferir positivamente nesses ambientes.

4 As dimensões do contexto multinível: relatos de experiências e procedimentos metodológicos

Para além das múltiplas implicações relativas ao reconhecimento da natureza multinível das salas de aula, neste artigo serão enfatizadas três dimensões do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras nesse contexto: a dimensão social, que engloba questões relacionadas às possibilidades de socialização e cooperação levando em conta a multiplicidade de níveis em sala de aula; a dimensão pedagógica, que impõe transformações na racionalidade didática em sala (como as formas de condução da aula e o trato com os materiais de ensino) e a dimensão política, que nos permite compreender melhor os processos de produção do fracasso e de evasão em cursos de ALE.

O reconhecimento da sala de aula multinível conduz à reflexão sobre essas dimensões e o modo como o ambiente da sala de aula repercute sobre elas. O professor, ao desconsiderar a necessidade de problematizar essas dimensões, se encontra diante de um desafio ainda maior já que, desconhecendo seu ambiente de inserção, dificilmente poderá contribuir para uma vivência significativa do alunado com a língua estrangeira e, conseqüentemente, para sua emancipação enquanto sujeito produtor e ressignificador de conhecimento. Dessa forma, a sala multinível não problematizada contribui para a inacessibilidade ao conhecimento e possivelmente para a perda da motivação do aluno.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre essas dimensões a partir de relatos de experiência de professores dos dois contextos multiníveis já elencados neste artigo: o de profissionais atuantes em cursos livres de extensão universitária e o de profissionais atuantes no ensino universitário. Os referidos informantes são professores familiarizados com a proposta da presente pesquisa, que é a de pensar de forma problematizadora o contexto multinível. Do curso de extensão foram entrevistadas três professoras em formação, graduandas da licenciatura do curso de Letras Português-Alemão. Os professores do contexto universitário selecionados para participar da pesquisa (igualmente três professores) foram profissionais com experiência docente em dois

“tipos” de turmas: formadas sem nivelamento prévio e turmas formadas com estruturação básica de níveis (grupos divididos entre pessoas com algum/qualquer conhecimento de alemão e pessoas sem nenhum conhecimento de alemão). Seus relatos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, os quais serão apresentados e discutidos no tópico a seguir. A escolha pela entrevista semiestruturada deveu-se à sua característica de favorecer “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais [pesquisados], mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS 1987: 152). Além disso, para Triviños (*Ibidem*), esse tipo de entrevista possibilita a presença atuante do(a) pesquisador(a) no processo de coleta das informações. Assim, foi elaborado um roteiro com questões básicas a serem respondidas/comentadas pelos(as) respondentes. São elas:

1. *Você poderia descrever a turma em que leciona? Quantos alunos são? Qual a sua faixa etária?*
2. *Você poderia descrever o nível aproximado de proficiência do grupo?*
3. *Com que materiais você trabalha preferencialmente? Como você seleciona esses materiais?*
4. *Você poderia descrever um pouco do seu cotidiano de trabalho com a turma?*
5. *O trabalho com essa turma, multinivelada ou “separada”, trouxe mudanças à sua prática? Quais?*
6. *Como vê as especificidades do trabalho com essa turma? Você considera que essa experiência pode agregar a processos de ensino e aprendizagem de forma mais ampla? Em que medida?*

Para este trabalho, optamos por uma transcrição simples das entrevistas, conforme indicam Mempel & Mehlhorn (2014: 149), pois nelas o foco passa a ser a acessibilidade ao texto do ponto de vista do conteúdo. Nesse sentido, é desnecessária a marcação de oscilações de registro, gírias ou quaisquer outros fenômenos para-verbais ou mesmo não-verbais.

Dessa forma, buscou-se colocar em evidência os elementos que seriam objetos de análise no presente artigo, a partir da ferramenta metodológica análise de conteúdo. Tal ferramenta é descrita por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas analíticas essencial para a compreensão da construção dos significados que os atores sociais exteriorizam em seus discursos.

A título de preservação da identidade dos(as) participantes, serão utilizadas as abreviações PCP, que se refere a “professor(a) do contexto de projeto” e PCU, “professor(a) do contexto universitário”. As respostas obtidas a partir das entrevistas foram agrupadas nas dimensões a serem analisadas, quais sejam, as dimensões social, pedagógica e política do contexto multinível.

A coleta de dados deu-se de forma exploratória; contudo, se o número de informantes não confere à pesquisa um caráter representativo, ainda assim as informações

obtidas ilustram os desafios nessas três dimensões e fornecem insumos para uma agenda de pesquisa voltada para a aprendizagem cooperativa e o ensino mútuo.

A ideia de observar simultaneamente espaços diferentes de ensino-aprendizagem de língua alemã teve por base a consideração de que tanto o curso de alemão em espaços de extensão quanto no contexto universitário formador de professores de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) constituem-se espaços de formação nos quais, considerada a forma de acesso dos alunos (não mediada ou impedida por questões pecuniárias) gera um ambiente de interações sociais e construções identitárias mais heterogêneo que um curso comercial de ALE, por exemplo, em que o poder aquisitivo dos alunos pode ser um fator a ser levado em conta no tocante, por exemplo, ao acesso a recursos para aprendizagem da língua. Além disso, interessou-nos identificar como se dá a questão multinível em espaços que têm como propósito não apenas a ensino-aprendizagem de LE, mas que também se entendem como formadores de cidadãos e alunos reflexivos.

Com isso, então, buscamos obter depoimentos de professores que atuam em turmas deliberadamente multiníveis, fato que se materializa, por exemplo, através da entrada tardia de alunos em turmas de iniciantes (contexto de Extensão) e professores que tiveram a oportunidade de realizar um nivelamento inicial dos seus alunos de Língua Alemã no âmbito universitário, oferecendo, num mesmo semestre, aulas de alemão referentes ao mesmo nível (“Língua Alemã II”), mas em diferentes turmas (turma 1 e turma 2).

Assim, retomando os objetivos destacados na seção introdutória do artigo, buscamos nessas entrevistas apontar e discutir as percepções dos professores participantes acerca das implicações pedagógicas, metodológicas, sociais e políticas que circundam e norteiam o trabalho em sala de aula sob a perspectiva do nivelamento ou do caráter multinível das turmas.

4.1 O reconhecimento de três dimensões da natureza multinível das salas de aula ALE: as dimensões social, pedagógica e política

A partir dos aportes da área da Educação sobre a temática das multisseriadas e também das reflexões acerca do potencial de ação social baseado nos aportes teóricos do sociointeracionismo e da aprendizagem colaborativa, propomos neste artigo a

identificação de três dimensões que, em nossa avaliação, constituem o ambiente multinível. Ainda que haja, para fins heurísticos, um entrelaçamento entre estas dimensões, a distinção conceitual fornece maior ganho para a reflexão. Também é importante destacar que as dimensões aqui definidas emergem das reflexões a partir do núcleo teórico anteriormente apresentado que vislumbra (1) o potencial do sociointeracionismo para a aprendizagem individual e conjunta, (2) os efeitos pedagógicos da aprendizagem em colaboração e (3) os efeitos políticos de uma abordagem que vê na diversidade de saberes um potencial para desenvolvimento de conhecimento. Nesse sentido, as dimensões que propomos são:

- A *dimensão social*, que se refere aos diferentes arranjos e possibilidades de socialização dentro da sala de aula. Essa dimensão envolve elementos como a integração, a cooperação e o diálogo colaborativos, como formas de favorecer a troca entre os aprendizes a partir da consideração da multiplicidade de níveis presentes na sala de aula.
- A *dimensão pedagógica*, que envolve fatores ligados à condução das aulas, como a opção e a ênfase por atividades que favoreçam e promovam a colaboração entre os(as) alunos(as). Está relacionada também ao engajamento do(a) gestor(a) no incentivo à autonomia dos aprendizes, assim como envolve a necessidade de um acompanhamento mais atento aos processos individuais de aprendizagem.
- A *dimensão política*, que implica principalmente fatores como o respeito à diversidade de saberes em sala de aula e a promoção da inclusão, mediante o acolhimento desses saberes em seus múltiplos níveis e nuances.

Descritas as dimensões, passaremos à apresentação e análise do material empírico coletado.

5 Os desafios do ambiente multinível em suas dimensões social, pedagógica e política – o caso da Extensão

a. A dimensão social

No contexto da extensão universitária, uma das hipóteses é a de que a socialização entre alunos e professores se dá a partir da ideia de que a inclusão de novos participantes, independentemente do grau de competência linguística, faz parte da natureza do projeto, que oferece apenas um ano de contato com a língua e a cultura alemãs. Com isso, impedir a entrada de alunos com diferentes níveis de conhecimento da LE e em diferentes momentos do curso infringiria a ideia de que a socialização é benéfica ao aprendizado do grupo como um todo.

Essa perspectiva contribui para o fortalecimento da dimensão social, e esta se evidencia como uma das características mais evidentes por meio do testemunho da informante PCP1. Para ela, a sala de aula declaradamente multinível fomentaria a aprendizagem cooperativa e a construção de significados mediante o agir colaborativo entre gestores e alunos. Na passagem que será apresentada a seguir, a informante afirma:

PCP1: “[a partir da entrada de novos alunos] eu percebi que eles interagem mais em sala, em alemão inclusive, e procuram ajudar os colegas com dúvidas, auxiliando na pronúncia de palavras, por exemplo, entre outras coisas”.

Em sua opinião, não apenas a cooperação demonstrou ser um fato benéfico, como a integração entre alunos resultou em mais motivação para a aprendizagem da LE:

PCP1: “Houve uma integração muito maior entre os alunos, assim, no sentido de um ajudar ao outro. Quando entraram os novos alunos, os antigos ficaram empolgados pra falar, eles queriam se apresentar e dizer alguma coisa pra mostrar a língua, mostrar o alemão, então eu achei que foi um ponto positivo [...]”.

O testemunho acima é diretamente associável às potencialidades que Vygotsky identifica em sua teoria sociointeracionista. O ambiente de aprendizagem confere aos “parceiros mais competentes”, conforme citado anteriormente, um protagonismo benéfico ao todo e convidativo à aprendizagem dos novos ingressantes ou daqueles com menor competência linguística.

b. A dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica está, no caso da Extensão, diretamente associada às potencialidades da aprendizagem cooperativa e de práticas colaborativas. No contexto da dimensão pedagógica, relacionada às formas de condução das aulas, constatamos haver uma clara opção pelo estímulo às possibilidades de aprendizagem mútua. As professoras pareceram enxergar na heterogeneidade da sala de aula um ambiente estimulante do ponto de vista do desenvolvimento de atividades que promovessem a colaboração e a integração entre os alunos. Nesse sentido, uma das informantes das turmas de extensão ressalta seu esforço em promover a interação dos aprendizes.

PCP3: *“Busco fazer com que os alunos interajam bastante em duplas ou em grupo”*.

Não apenas a execução da atividade pedagógica em grupo recebe tamanha atenção. A informante PCP1 evidenciou em seu relato que a configuração de uma sala de aula reconhecidamente multinível exige dela um olhar mais atento em relação aos processos individuais de aprendizagem já durante a organização do planejamento da aula.

PCP1: *“Na hora de elaborar a aula e planejar eu tenho sempre que pensar sobre isso: será que os alunos que entraram depois vão acompanhar determinado conteúdo dessa maneira?”*

O relato evidencia uma consideração do ambiente multinível já na etapa de planejamento de aula com efeitos diretos sobre a organização da progressão didática e da apresentação de novos conteúdos. A aprendizagem colaborativa se estende para a prática pedagógica e a retroalimenta.

c. A dimensão política

A dimensão política da atividade de ensino-aprendizagem de LE relaciona-se à relevância político-social em termos de inclusão e também se reflete na prevenção da evasão. A partir da premissa de que tanto a perspectiva sociointeracionista quanto a ideia de aprender colaborativamente podem ter como efeito a motivação do aluno em continuar estudando uma LE, essa dimensão torna-se tão relevante quanto a dimensão social ou pedagógica. O contexto reconhecidamente multinível pareceu ter efeitos sobre o próprio

saber-fazer dos professores em formação. Depreende-se de um dos relatos que a professora reconheceu a necessidade de repensar a formação do aluno para além do fomento à aprendizagem de novos conhecimentos linguísticos e também de promover espaço para a discussão de temas como imigração, cidadania e interculturalidade. Com isso, sua atividade inscreve-se em um contexto ativo de promoção da inclusão, no qual o acolhimento de novos alunos estimula a troca de experiências e conhecimentos e opera numa lógica inversa à evasão (um dos principais problemas citados nos relatórios deste projeto de extensão universitária), ao mesmo tempo em que estimula o respeito à diversidade em diferentes níveis.

PCP2: “Grupos multiníveis retratam com maior fidelidade e mais honestidade o mundo em que vivemos, onde ninguém é igual a ninguém e cada um tem suas dificuldades e seus pontos fortes”.

5.1 Os desafios do ambiente multinível em suas dimensões social, pedagógica e política - o caso da universidade

No caso da universidade, retrata-se aqui o testemunho de professores que participaram da experiência de estratificação de níveis já a partir do primeiro semestre de alunos de Letras/Habilitação Alemão. A experiência de “nivelamento” ofereceu insumos para pensar justamente as complexidades, os desafios e oportunidades da tentativa.

a. A dimensão social

Quanto à dimensão social, os informantes revelaram que a experiência com os alunos no sentido de evidenciar um certo nivelamento entre as turmas fomentaria a construção de significados através do agir colaborativo entre gestores e alunos. Assim, os professores do contexto em que houve nivelamento entenderam que essa ação contribuiu para a integração dos alunos e que isso se revelava como fator de motivação.

Um dos elementos-chave no testemunho de uma das informantes é a ideia de que a turma sem conhecimentos linguístico-culturais prévios seria beneficiada com um trabalho mais incisivo e talvez mais “homogêneo”, ressaltando a possibilidade de uma proposta mais “concentrada” com a turma sem conhecimentos prévios. Isso beneficiaria

posteriormente, de acordo com a professora, o grupo como um todo. Segundo a informante,

PCU1: *“vejo como uma possibilidade de ‘nivelar’ turmas 1 e 2. Claro que entendo que não há turmas homogêneas. Mas queremos dar condições de um desenvolvimento mais rápido aos alunos da turma 1, de modo a ‘acompanharem’ a turma 2 quando ambas forem unidas”*.

b. A dimensão pedagógica

Analogamente à experiência das informantes no contexto do ensino de ALE na modalidade extensão, uma das profissionais do contexto universitário enfatizou a necessidade de um olhar mais atento por parte do professor em relação aos processos individuais de aprendizagem, ainda que nesse contexto o elemento de destaque em sua fala seja mais diretamente o menor número de alunos nos grupos, devido à divisão, do que a questão do nível linguístico em si:

PCU3: *“consegui fazer um trabalho mais dedicado à necessidade dos alunos, isto é, de cada aluno. Conseguimos trabalhar melhor a produção oral em sala de aula, pois há agora mais ‘tempo’ para todos falarem, melhor dizendo, para cada um falar”*.

c. A dimensão política

Nessa dimensão, as narrativas colhidas não evidenciaram necessariamente aspectos como integração ou inclusão. No entanto, os informantes ressaltaram a importância da divisão em níveis como uma tentativa de ir de encontro aos elementos que causam evasão no contexto da Habilitação/Alemão. Nas palavras de uma das professoras:

PCU1: *“os motivos, a meu ver, para o desmembramento foram: tentar manter a motivação dos alunos ingressantes, evitar a evasão escolar e aumentar o diálogo entre o professor e os alunos em sala”*.

Outro participante da pesquisa destacou a seguinte constatação:

PCU2: *“este ano houve menos evasão na turma de iniciantes verdadeiros...”*

E, segundo a avaliação de PCU3:

“com relação à evasão, também acho que o resultado foi melhor, pois tivemos menos alunos que desistiram do curso. O número de reprovações também foi menor. Em 2015.1, apenas dois alunos desistiram do curso (um por questões de trabalho) e em

2015.2, até o momento, também dois alunos desistiram do curso (um por questões de saúde e do outro não tive notícias)”.

5.2 Os dois casos em foco: considerações parciais

A análise do conteúdo das entrevistas com os dois grupos de professores nos permite tecer algumas considerações, tendo em vista as dimensões destacadas neste estudo, abrindo, além disso, espaço para que uma análise comparativa possa ser estabelecida.

Em relação à dimensão social, é possível observar que este é um aspecto que aparece de forma mais contundente no contexto descrito pelos professores como multinível. Portanto, no caso do contexto de Extensão, a dimensão social aparece evidenciada por meio da menção a aspectos como a interação dos alunos, a ajuda mútua e a integração do grupo. No entanto, é interessante ressaltar que na perspectiva dos professores que trabalham com as turmas em que houve uma divisão por meio de nivelamento, o número mais reduzido de alunos e a maior “homogeneidade” entre os estudantes participantes dos grupos poderia contribuir para aumentar a interação, ou na palavra da professora, “o diálogo”, dos professores com os alunos.

No que tange à dimensão pedagógica, os depoimentos dos professores no contexto de Extensão destacam as diferentes possibilidades de aprendizagem mútua. Assim, a heterogeneidade se sobressai como um ambiente propício à colaboração e à troca entre os aprendizes. Também aparece no relato desses professores e professoras a preocupação com os processos individuais de aprendizagem, a partir do reconhecimento do caráter multinível do grupo. Esse é um aspecto que parece aproximar os depoimentos dos dois grupos de professores, uma vez que a ênfase no cuidado com as individualidades de aprendizagem na turma também foi citada pelos professores do contexto universitário. Porém, enquanto no contexto de Extensão essa atenção aos processos individuais de aprendizagem parece estar ligada principalmente à atenção aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, no depoimento de professores do contexto universitário o atendimento às individualidades estaria relacionado principalmente ao número reduzido de alunos nas turmas devido à divisão dos grupos. Ainda em relação à dimensão pedagógica, é interessante ressaltar que no grupo do contexto universitário foi mencionada a possível ênfase a um trabalho mais incisivo e concentrado dos conteúdos

linguísticos, tendo em vista a maior “homogeneidade” dos grupos, o que para esses professores representaria um ganho ou benefício para seus alunos.

No tocante à dimensão política, nos dois grupos há referências a dois aspectos igualmente relevantes: a inclusão e a evasão. Enquanto nos depoimentos de professores do contexto de extensão aparece em destaque o aspecto da inclusão, por meio, por exemplo, da ênfase a questões como o acolhimento de novos alunos às turmas, ressaltando o respeito à diversidade, na fala de professores do contexto universitário, o nivelamento prévio dos alunos teria contribuído para uma menor evasão de alunos nas turmas em que esse processo ocorreu.

6 Considerações finais

Enquanto “Juntar ou separar...?” permanece sendo um questionamento de Lilian Godoy (2013) pertinente no contexto da complexa realidade multinível de ensino-aprendizagem, as experiências de profissionais da extensão e do contexto universitário demonstraram que a sala de aula é um ambiente de interação complexo, como afirma Silva (2001): não há ambiente de aprendizagem que não seja caracterizado pela diversidade linguístico-cultural, o que altera significativamente não apenas o estatuto ontológico do espaço “sala de aula”, como também as formas de compreendê-lo.

A revisão bibliográfica indicou que, enquanto no Brasil as salas multisseriadas são um “passivo” ou uma excepcionalidade, no contexto alemão as experiências na educação básica indicam maior exploração do potencial pedagógico que reside no ambiente multinível.

A pesquisa aqui apresentada mostra duas experiências de ensino de língua alemã: uma, de cunho extensionista, em que não há nivelamento de alunos e os professores partem conscientemente, em sua prática pedagógica, de um contexto claramente multinível. A outra, uma experiência de divisão de turmas *grosso modo* no contexto universitário em que docentes apontam ganhos, por meio de um trabalho linguístico mais focado, uma vez que as turmas apresentam tamanho mais reduzido e alunos com maior “homogeneidade” linguística. Na esfera do ensino extensionista, o reconhecimento de um ambiente de aprendizagem multinível e heterogêneo levou à percepção de que talvez exatamente essa característica da sala de aula seja a força motriz da aprendizagem.

Já no contexto universitário, a tentativa de nivelamento *grosso modo* indica uma tentativa de operar com base na atenção mais individualizada ao aluno, ao mesmo tempo em que se entende que as turmas menores propiciarão mais motivação e interação de todos os participantes do processo (alunos/professores e alunos/alunos). Um possível desdobramento do presente estudo seria, por exemplo, a investigação das percepções dos(as) alunos(as) e estudantes dessas mesmas instituições, a partir também de seus relatos, no intuito de obter novas perspectivas sobre as dimensões social, pedagógica e política do contexto multinível em que estão inseridos. Outro possível desdobramento, seria uma investigação ligada às crenças de professores acerca de aspectos como processos individuais de aprendizagem, aprendizagem mútua, heterogeneidade x homogeneidade de aprendizes e suas implicações para os processos de aprendizagem.

A ideia na qual acreditamos é a de que é possível pensar perspectivas para uma intensificação da experiência da aprendizagem mútua e da cooperação nos dois espaços. Além disso, sublinhamos ser premente a discussão que envolve a consideração dos diferentes níveis presentes em sala de aula, a despeito de ações como o nivelamento prévio, e a realização e estudo de práticas que incluam abordagens como a cooperação e o desenvolvimento de atividades e materiais de ensino com foco nessa perspectiva.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 10, n. 37e, p. 174-193, ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- CARLE, U.; LASSEK, M. *Jahrgangübergreifendes Lernen JüL*. Folien zum Vortrag auf dem Grundschulforum Bremen, Akademie des Deutschen Schulpreises, am 30, maio 2013. Disponível em: <[http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/Carle+Lassek20130530JueL_Forschung+Praxis\(HB\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/Carle+Lassek20130530JueL_Forschung+Praxis(HB).pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- CLAUSSEN, C.; GOBBIN-CLAUSEN, C. Soziales Lernen in altersgemischten Gruppen. Auf der Suche nach Alternativen zur Jahrgangsklasse im Regelschulwesen. In: FÖLLING-ALBERS, M. (Org.). *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. Frankfurt: Grundschulverband, 1989, p. 163.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODOY, L. Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriada de ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) nos CEL (Centros de Estudos de Línguas). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade São Paulo – USP, São Paulo, 2013.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. *Change*, v. 30, jul.-ago., p. 92-102, 1998.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; SANT'ANNA BOLACIO FILHO, E.; STANKE, R. Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF Kompakt in Brasilien. *Info DaF Themenheft: Lehrwerke*, n. 5, p. 566-586, 2016.
- MOURA, T.; SANTOS, F. A pedagogia das classes multisseriadas. Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, v. 4, n. 7, p. 1-22, jan.-jul. 2012.
- MEMPEL, C.; MEHLHORN, G. Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: SETTINIERI, J. et al. (Org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - eine Einführung*. UTB: Paderborn, 2014. p. 147-166.
- OSWALD, F. Die Mehrstufenklasse: Die Lernorganisation für einen "der Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht". *news&science*. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, n. 15, p. 36-37, jan. 2007.
- PUREN, C. *Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle*. Conférence à la Journée Pédagogique CDL & EPFL Lausanne, Approche actionnelle et autonomie, 2011. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/2011/05/25/conf%C3%A9rence-vid%C3%A9oscop%C3%A9-comp%C3%A9tence-d-apprentissage-et-comp%C3%A9tence-culturelle-en-perspective-actionnelle/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- RETTNER, H. (Org.). *Reformpädagogik*. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn, 2004.
- SILVA, I. A. *Ensinar e aprender em uma multisseriada*. Monografia. FEUFF, Niterói, 2001.
- SPRINGER, C. *La dimension sociale dans le CECR: óstes ír scénariser évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*. In: *Le Français dans le monde*. Paris: CLE International, 2009. p. 25-34.
- TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WISE UP. Metodologia. Aprendendo do jeito que você aprende com a vida real. Disponível em: <<http://wiseup.com/aprenda-ingles/influencias-e-metodologias/>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

Recebido em 16 de novembro de 2017
Aceito em 27 de março de 2018

Assessing Intercultural Competence in Language Teacher Education

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372135144>

Gabriela Marques-Schäfer¹

Danielle de Almeida Menezes²

Sonia Zyngier³

Abstract: This paper investigates the concept(s) of intercultural competence held by undergraduate students from teacher education courses in English and German languages. To this end, first and fourth year undergraduates of English and German from a federal university in Rio de Janeiro answered two versions of a questionnaire designed to lead students to inductively formulate what they understood as intercultural competence and how they would help their future students develop this competence. Responses were submitted to content analysis and the four groups were compared. Results show that students of English and German who participated in this study hold different perspectives on intercultural competence and one of the reasons for that may be attributed to their educational background.

Keywords: Intercultural competence; pre-service programs; teacher education; English language students; German language students.

Resumo: O presente artigo investiga o(s) conceito(s) de competência intercultural de alunos de graduação de cursos de formação de professores em inglês e alemão. Nesse sentido, graduandos do primeiro e quarto ano de inglês e alemão de uma universidade federal do Rio de Janeiro responderam a duas versões de um questionário construído de tal forma que permitisse aos alunos formular indutivamente o que eles entendiam como competência intercultural e como eles poderiam auxiliar seus futuros alunos a desenvolver esta competência. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo e os quatro grupos foram comparados. Os resultados mostram que os graduandos de inglês e alemão que participaram desta pesquisa apresentam perspectivas diversas sobre competência intercultural. Uma das razões pode ser atribuída à sua formação educacional.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Rua São Francisco Xavier, 524, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-mail: gabrielamarques@yahoo.com.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Avenida Pasteur, 250, Rio de Janeiro, RJ, 22290-240, Brasil. E-mail: danielle.menezes1981@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Avenida Brigadeiro Trompowsky, s/n, Rio de Janeiro, RJ, 21941-590, Brasil. E-mail: sonia.zyngier@gmail.com.



Palavras-chave: competência intercultural, programas de capacitação; formação de professores, alunos de inglês; alunos de alemão.

1 Introduction

The focus of language teaching has always been in constant change but the migratory processes in Europe in the 1960s and 1970s (PIEPHO 1974) have impacted the area more considerably. Conflicts and misunderstandings among people from various cultures have become more frequent and visible, and professionals from different areas such as psychology, sociology and applied linguistics have joined efforts to try to understand what these problems are (BREDELLA; HAACK 1988, BREDELLA 1988). In terms of language teaching, a consensus has developed among scholars that it cannot be dissociated from cultural awareness (KRAMSCH 1993, 1998; ALTMAYER 2004; KOREIK 2013). It is now widely accepted that learning a language requires intercultural competence, which extends the issue beyond linguistic knowledge. According to Deardorff (2006) the focus should be on “the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions”. This perspective poses a challenge to today’s pre-service teacher education courses (KRUMM 2007), as not only are students expected to acquire the language targeted and develop critical thinking (FREIRE 1970), but they also need to become culturally self-aware and sensitive (HU 1999; RÖSLER 2012; STANKE 2014). The question now is how far these theoretical discussions are impacting the learning environments. In this direction, the present study investigates what undergraduates from two specific teacher education language and literature courses understand as intercultural competence and whether these theoretical discussions are reaching the students. To this purpose, responses to a questionnaire answered by first and fourth year undergraduates of English and German from a federal university in Rio de Janeiro, Brazil, are compared so as to observe how they identify and define what characterizes intercultural competence. Whereas first year students have had very little or no contact with theory at all, fourth graders have been exposed to theoretical texts throughout their studies. The study is carried out in the hope that the findings may show whether the theoretical discussions carried out in pre-service

teaching have been affecting students' perceptions or whether they remain an abstraction.

2 Theoretical background

Before discussing the relevance of intercultural competence to language teacher education, we offer a review of some theoretical discussions on the notion of culture.

2.1 The concept of culture

It is quite difficult to define precisely what the term “culture” means as it involves a long history of usage. In addition, as Avruch (1998: 7) notes, “different political or ideological agendas [...], in one form or another, still resonate today”. He shows how in the 19th century, Matthew Arnold (1867, apud AVRUCH, 1998) defined it in relation to aesthetic production, distinguishing Culture (with capital “C”) or “high culture” from popular culture, with a small “c”. The ideal of a “civilized” society in detriment of more “primitive” ones was also sustained. Setting the ground for contemporary concepts, Avruch (1998: 6) cites British anthropologist Tyler, who argues that ‘Culture [...] is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.’ However, only in the 20thc did anthropologists heed ethnographer Franz Boas and his followers, who held that high and low cultures should not be differentiated. Nowadays, according to Spencer-Oatey (2012), culture can be defined by six characteristics: 1) it is manifested at different layers of depth; 2) it affects behaviour and interpretations of behavior; 3) it can be differentiated from both universal human nature and unique individual personality; 4) it influences biological processes; 5) it is associated with social groups; 6) it is both an individual construct and a social construct; 7) it is always both socially and psychologically distributed in a group, and so the delineation of a culture's features will always be fuzzy; 8) it has both universal (etic) and distinctive (emic) elements; 9) it is learned; 10) it is subject to gradual change; 11) its various parts are all, to some degree, interrelated; 12) it is a descriptive not an evaluative concept.

Arguing in favor of a multicultural membership, Avruch states that:

Individuals are organized in many potentially different ways in a population, by many different (and cross-cutting) criteria: for example, by kinship into families or clans; by language, race, or creed into ethnic groups; by socio-economic characteristics into social classes; by geographical region into political interest groups; and by occupation or institutional memberships into unions, bureaucracies, industries, political parties, and militaries. The more complex and differentiated the social system, the more potential groups and institutions there are. And because each group of institution places individuals in different experiential worlds, and because culture derives in part from this experience, each of these groups and institutions can be a potential container for culture. Thus no population can be adequately characterized as a single culture or by a single cultural descriptor. As a corollary, the more complexly organized a population is on sociological grounds (class, region, ethnicity, and so on), the more complex will its cultural mappings appear (AVRUCH 1998: 17-18).

This discussion favours a view that culture is not a homogeneous or closed system. Rather, it is constructed as a heterogeneous network common to a certain social group who behaves and acts in reference to shared assumptions (cf. ALTMAYER 2006: 191).

The implications of such rationale to the teaching of Foreign Languages (FL)⁴ is that teachers and students must be aware that culture is a broad, flexible, complex and changeable concept that constitutes the way we think, feel and behave. Besides, it cannot be defined according to individual national groupings, as formerly crystallized in expressions such as English culture, German culture, Italian culture, French culture and so on. Regarding English, this fact is especially true and has been widely acknowledged since Kachru's contribution in 1986, when he defined the English language as in fact an umbrella term for diverse varieties, with local norms in different communities, both native and nonnative. According to Canagarajah (2014: 769), "globalization has progressed to the point where these [nonnative] communities are not immune from translocal influences [...]. Not only are they developing local uses of English, they are also increasingly interacting with other multilingual communities". Thus, speakers of the so-called nonnative communities of English do not use native speaker varieties when interacting. Conversely, "they develop another norm that

⁴ We have opted for the expression *Foreign Language* as it has been traditionally used in Brazil to refer to languages different from Portuguese, which is spoken almost everywhere in the country. We are aware that competing expressions, such as *Additional Language* (cf. JORDÃO 2014), sound more welcome in the sense that languages other than the first add to the education of individuals and are part of their identity, not detached from it or struggling with it.

deviates from native speaker varieties” and the perspective of teaching in this scenario involves, in the author’s words, “making students aware of this multilingual norm”, which underlies the concept of International English (IE). Canagarajah (2014: 769) asserts that a recent perspective of IE conceives it “as a form of practice”, since

multilingual speakers negotiate English according to their values, interests, and language repertoires in each interaction. What accounts for success is not the fact that they share a single norm (...), but that they adopt context- and interaction-specific communicative practices that help them achieve intelligibility.

The case of English is emblematic. Still, no language or culture is homogeneous. Assumptions and beliefs are generated from different perceptions and help build a complex picture which never determines what is true or false. The dichotomy truth/falsity does not hold as regards culture. According to Altmayer (2006: 55) the concept is not a unique empirical phenomenon. It is built from the discourse of different individuals. Therefore, in order to understand how culture is perceived, it is necessary to analyze the discourse of a number of individuals from a specific context. Collective responses can generate a broader outlook. It must be stressed, however, that research on culture is situated and must consider methods that account for social behavior at a certain place and time. In this sense, looking at discourse, or the way people communicate and act, may allow a more solid view on how a certain culture is perceived at a certain time and setting (ALTMAYER 2009).

2.2 Intercultural learning of languages

In the 1970s, when communicative competence became central to language learning, intercultural aspects were moved to the forefront of research on Foreign Language (FL) teaching. Besides the processes of globalization, migration and great mobility, those times also saw the FL classroom as a place to foster discussion on intercultural communication (HU 1999: 75). Institutions such as the Goethe-Institut or Robert Bosch Foundation among many others not only promoted intercultural dialogue, but also contributed to the understanding of communication and interpretation processes about general knowledge and notions of intercultural values.¹

The tendency today in foreign language learning is towards both communicative competence and intercultural communicative competence. The latter should be

understood as the ability of an individual to master functional and communicative aspects of a certain language and, at the same time, to be able to exchange ideas, reflecting, relativizing ethnocentric perspectives and showing openness and interest when facing someone from a foreign culture (cf. BREDELLA 1988; PAULDRACH 1992; RÖSLER 2012).

According to Bechtel (2003: 55), an intercultural approach to teaching should have four main aims: (i) to learn the foreign culture; (ii) to reflect upon the student's culture and the culture of the target language country; (iii) to develop sensitivity to similarities and differences between the student's and the foreign culture; and (iv) to foster the exchange of perspectives.

What actually occurs is that when students reflect upon how another culture is perceived and evaluated, it is essential that the student realizes that his or her perception is relative and that pre-conceived evaluations should be avoided. In this sense, relativizing, interpreting, and understanding are actions to be promoted. In doing so, at the intersection between two or more cultures, a third one is built (cf. MARQUES-SCHÄFER 2013: 246).

2.3 Theoretical model

Among the theoretical discussions and empirical studies that have been conducted along the last twenty years, one of the most influential model is Byram's (1997), where he describes five dimensions central to the success of intercultural communication: (i) *savoirs*, (ii) *savoir comprendre*, (iii) *savoir apprendre/faire*, (iv) *savoir être*, (v) *savoir s'engager*.

According to Byram (1997), the concept *savoirs* refers to the knowledge someone must have about his and the other's cultures, and also the knowledge about processes of individual and social interaction; *savoir comprendre* is understood as the ability to understand and interpret cultures; *savoir apprendre* is related to the ability of learning something new about other cultures; *savoir être* is related to someone's attitude towards other cultures; finally, *savoir s'engager* is understood as some kind of critical awareness about the appearance, development and change of values, beliefs and social behaviors.

This model makes it clear that intercultural competence involves cognitive, affective, ethnic and behavioral levels, which are interconnected. Such aspects are linked to communicative, sociolinguistic and discursive competences in a FL setting in order to reach intercultural communicative competence, as Figure 1 illustrates:

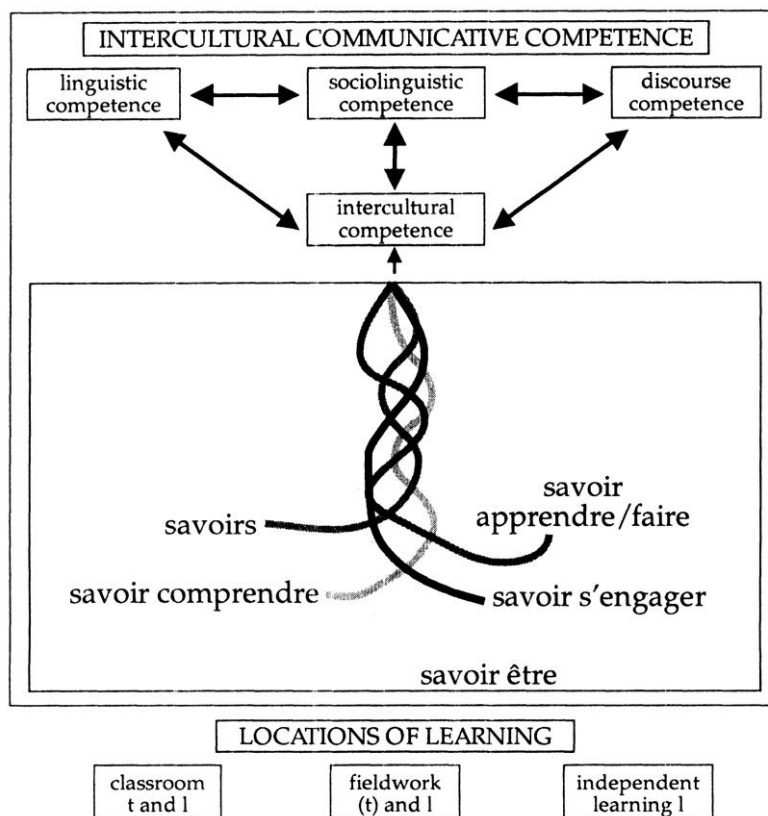


FIGURE 1
Intercultural communicative competence (BYRAM 1997: 73)

According to Byram (1997), intercultural competence can only be reached through three contexts: classroom, fieldwork and independent learning. Attitudes such as openness, curiosity and interest are a pre-requisite for promoting the meeting with others and the reflection about one's own opinion. A key concept in this respect is *willingness* to develop a relationship with someone or something new.

Finally, the central dimension of Byram's model is *critical cultural awareness/political education* and it is linked to all the aspects previously described. This dimension demands a critical evaluation of perspectives, practices and products of one's own and of the other's culture. Throughout the process of learning, students should become "intercultural speaker[s]" and should be able to:

[...] negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as a mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately – sociolinguistic and discourse connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired in the first (BYRAM 1997: 71).

This theoretical model was the starting point for the analyses of the definitions our participants gave to intercultural competence. Based on this model, we arrived at four categories, detailed in Section 3.

3 Methodology

In order to find out how students of English and German conceptualize intercultural competence, and based on Byram's framework as described above, a questionnaire was devised as follows:

- The first part contained questions aimed at eliciting the participants' profile (e.g.: age, gender, whether beginner or advanced in language teacher education studies, level of English/ German, where and how the language was learned, among others).
- The second part presented an advert on a job available for flight attendants. Here participants were asked to write down what they considered to be intercultural competence needed for the job, and which strategies they would use to develop the skills they described in the previous question (see Annex).

The participants were 70 Brazilian university students of English (51 female and 18 male) and 32 students of German (26 female and 6 male). They were divided into four groups according to the language (English or German) and to their stage in learning (beginners or advanced in language teacher education).

Their responses to the first question, which described intercultural competence, were classified into categories. Initially based on Byram (1997), these categories were adapted according to the responses obtained from the participants, as follows:

Name and description of category Intercultural competence depends on...	Example
Affect (related to <i>savoir être</i>) → empathy and acceptance of others.	E.g.: [2.1.12] – Empathy and (<i>not legible</i>) to deal with different people and cultures.
Knowledge (related to <i>savoirs</i>) → knowledge about language, cultural differences and facts related to the nations where the language they are learning is first or official	E.g.: [1.1.27] – Cultural background is necessary. [It's important to] know the culture of certain countries in order to deal with people, bearing in mind certain details.
Capacity (related to <i>savoir apprendre/faire</i>). skill in dealing with foreigners.	E.g.: [1.1.2] – In order to accomplish the last item, the candidate must have the capacity of dealing with people from different cultures. (...)
Awareness (related to <i>savoir s'engager</i>) awareness of the many implications related to the contact with cultures diverse from their own, avoiding prejudicial behavior.	E.g.: [1.2.2] The person who wants to accomplish the last item needs to know how to deal with culture shock, know how to deal with difference, in a way that prejudicial views are neither conceived nor tolerated.

Figure 2
Categories obtained from responses to *Question 1*

The second question yielded seven categories, as follows:

Name and description of category Possible ways of developing intercultural competence:	Example
Transmit cultural facts → teaching cultural facts deductively	E.g.: [2.1.1] – Introduce events, habits and characteristics from the countries that speak the target language (...)
Introduce different discourses → helping students access texts (written, visual and oral) from different cultures	E.g.: [1.1.17] – Introduce new cultures to the student, by means of songs, series, films (...) and other activities in the classrooms that allow people understand different cultures.
Promote linguistic activities → exercising the different skills of the target language	E.g.: [2.2.1] – (...) If I became a language teacher, I would propose the daily exercise of active (writing and speaking) and passive (listening and reading) skills of the language.
Arouse students' interest → encouraging and motivating students to learn about cultural issues	E.g.: [2.1.19] – [I would] try to arouse the interest for the foreign culture, comparing it with our daily life, showing songs from the country, talking about religions, habits, food and holidays.

Stimulate research → helping students research by themselves.	E.g.: [1.1.27] – (...) I would stimulate cultural researches.
Raise awareness/ sensitize to similarities and differences → sensitizing students to diversity.	E.g.: [1.1.13] I would always stimulate students to think like others, trying to put themselves in the others' shoes. Making them always question the differences, I hope I can show them many possibilities. Communication, real communication with students is very important.
Stimulate interaction with people from the target country/ countries → offering students opportunities to interact with foreigners	E.g.: [2.2.2] – (...) the student can (...) keep in touch with native speakers.

FIGURE 3
Categories obtained from responses to *Question 2*

Adding to the qualitative categorization with the aim at seeing how this group of speakers verbalized concepts, we looked for strings of frequently co-occurring words that could be identified within the corpus. To this purpose, the responses were digitized and saved in 4 files (E 11, E 22, G 11, G 22). Known as ‘clusters’ (SCOTT 1997: 41), ‘lexical bundles’ (BIBER; CONRAD; REPPEN 1998: 993) or ‘n-grams’ (BANERJEE; PEDERSEN 2003), among other terms, strings of frequently occurring words can be quite powerful for text analysis of naturally-occurring language. These multiword units consist of a set of co-occurring words within a given window and reveal which units *co-occur* and in which *order*. There are no syntactic boundaries in this case. Once identified, the meaning and function of the strings were studied. As the corpus in this study was rather small, combinations of 3 adjacent words (N=3) were considered. Section 4 below details the results obtained.

4 Analysis

The nature of the instrument we used to generate the data, i.e. a questionnaire with open questions, allowed us to examine their content both qualitatively and quantitatively. First, we categorized the questions based on Byram’s model and made room for variations from this model. We later searched for the frequency of co-occurring words in the corpus with the help of a concordance (Ant-Conc). Both approaches can be considered part of a methodological means of data prospection known as content

analysis (VAN PEER; HAKEMULDER; ZYNGIER 2012). According to Bardin (2011: 37), content analysis is broadly defined as a “group of techniques of analysis of communications”⁵, which allows different kinds of approaches. According to Van Peer, Hakemulder and Zyngier (2012: 92), through content analysis, communication is analyzed “by determining the frequencies of categories of thought, language, emotions symbols, etc., either previously defined or extracted in the course of analysis, and comparing these frequencies with respect to their potential meaning within a specific context”. This methodological choice resulted from our need to differentiate the four groups investigated, and, at the same time, trace their characteristics.

4.1 Analysis of the categories obtained

In Question 1, we intended to find out what the participants understood as intercultural competence. In order to reach this aim inductively, they were asked to describe what the candidate for a position as flight attendant needed in order to be intercultural competent. Results are shown in the tables below:

TABLE 1
English_ Beginners

<i>Category</i>	<i>Frequency in answers</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Affect)	17	21,25
2 (Knowledge)	32	40
3 (Capacity)	25	31,25
4 (Awareness)	5	6,25
5 (Failed to understand)	1	1,25
TOTAL	80	100

⁵ Free translation of: “conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

TABLE 2
English_ Advanced

<i>Category</i>	<i>Frequency in answers</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Affect)	6	14,65
2 (Knowledge)	16	39
3 (Capacity)	16	39
4 (Awareness)	3	7,35
TOTAL	41	100

TABLE 3
German_ Beginners

<i>Category</i>	<i>Frequency in answers</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Affect)	12	32,4
2 (Knowledge)	13	35,1
3 (Capacity)	8	21,65
4 (Awareness)	4	10,85
TOTAL	37	100

TABLE 4
German_ Advanced

<i>Category</i>	<i>Frequency in answers</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Affect)	3	18,75
2 (Knowledge)	8	50
3 (Capacity)	3	18,75
4 (Awareness)	2	12,5
TOTAL	16	100

When comparing Tables 1, 2, 3 and 4, we notice that, as regards the category Affect, the German students (Tables 3 and 4) seem to value this aspect more than the English participants (Tables 1 and 2). It is interesting to notice that affect is reduced in both advanced groups (Tables 2 and 4: 21.25 → 14.65; 32.4 → 18.75), which may indicate that as they progress in their studies, they notice that the development of intercultural competence requires more than empathy.

As far as knowledge is concerned, this category is much valued by the four groups. However there is little difference between beginners and advanced English students (Tables 1 and 2: 39/ 40) and a huge difference from German participants (Tables 3 and 4: 35.1/ 50). This result may have been influenced by the background knowledge students bring to university in relation to the languages they study. On the one hand, students of English seem to start university more sensitized to the language and to some cultures where English is a mother tongue. This may happen due to fact that, in our society, exposure to television shows and songs in English, for instance, is frequent. On the other hand, students of German start graduation with little sensitization to the foreign culture and no background knowledge. As they reach more advanced levels, they realize this gap, which might lead them to overvalue aspects such as cultural facts or language issues.

As regards capacity, this variable is more valued by English students than by Germans (Tables 1 and 2: 31.25 → 39; Tables 3 and 4: 21.65 → 18.75). With the advanced German group, it decreases. Again, this may have resulted from the more regular exposition English language participants have in their daily life than the opportunities students of German have. Besides, the awareness that English is far from being a homogeneous language and that different communities have their own accents and their own cultural values/habits may have also influenced this result. Reversely, German students still seem to associate culture to nation and to present a stereotypical view of what being German means. In addition, according to Tables 3 and 4, awareness increases for both English and German groups. However, the rates are higher for both beginners and advanced German groups. This might be an effect of pedagogical intervention and investments by the DAAD which promotes language courses conducted by native speakers (GTA Program and visiting lectures/ teachers) and cultural events such as film presentation followed by discussion, guest lectures on specific topics. As mentioned above, as students of English have more exposure to the language and recognition of different speaking communities, they might not have mentioned “awareness” as much as students of German did because it may be something they already take for granted.

As this investigation involves pre-service teachers, in Question 2 we considered important to ask them about the strategies they would use to develop the features described in the previous question. The following tables show the results:

TABLE 5
English_ Beginners

<i>Category</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Transmit cultural facts)	6	9,2
2 (Introduce different discourses)	23	35,5
3 (Promote linguistic activities)	7	10,7
4 (Arouse students' interest)	4	6,2
5 (Stimulate research)	4	6,2
6) (Raise awareness / sensitize to similarities and differences)	9	13,8
7) (Stimulate interaction with people from the target country/countries)	6	9,2
8) (No answer / other)	6	9,2
TOTAL	65	100

TABLE 6
English_ Advanced

<i>Category</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Transmit cultural facts)	2	5,7
2 (Introduce different discourses)	12	34,3
3 (Promote linguistic activities)	6	17,2
4 (Arouse students' interest)	1	2,8
5 (Stimulate research)	2	5,7
6) (Raise awareness / sensitize to similarities and differences)	12	34,3
7) (Stimulate interaction with people from the target country/countries)	-	-
TOTAL	35	100

TABLE 7
German_ Beginners

<i>Category</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Transmit cultural facts)	14	43,8
2 (Introduce different discourses)	2	6,25
3 (Promote linguistic activities)	4	12,5
4 (Arouse students' interest)	7	21,9
5 (Stimulate research)	3	9,3
6) (Raise awareness / sensitize to similarities and differences)	2	6,25
7) (Stimulate interaction with people from the target country/countries)	-	
TOTAL	32	100

TABLE 8
German_ Advanced

<i>Category</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage (%)</i>
1 (Transmit cultural facts)	2	12,5
2 (Introduce different discourses)	5	31,25
3 (Promote linguistic activities)	4	25
4 (Arouse students' interest)	2	12,5
5 (Stimulate research)	-	
6) (Raise awareness / sensitize to similarities and differences)	2	12,5
7) (Stimulate interaction with people from the target country/countries)	1	6,25
TOTAL	16	100

As far as strategies are involved, transmitting cultural facts is highly valued by German beginners (Table 7), but there is noticeable decrease when it comes to advanced students (Table 8: 43.8→12.5). Students of English do not focus on this strategy (Tables 5 and 6: 9.2→ 5.7) and tend to give preference to more language-oriented strategies. This difference may indicate that students of English tend to be stimulated to think about teaching strategies from the moment they begin their undergraduate studies, perhaps due to the fact that most of their instructors/lecturers/professors of English and English Didactics come from the field of Applied Linguistics and their intersections with Education. German instructors in this area, however, have a more literature-oriented background. Second, students of English in this institution are required to

study in detail official documents [such as the National Curricular Parameters (1998), National Curricular Orientations (2006) and National Common Curricular Basis (2015)], which are meant to guide the teaching of FL in regular schools, and adopt a socio-interactionist view of learning (JOHNSON 2009) that conflicts with a transmission model (SCARLETT; PONTE; SINGH 2009). The same does not apply to students of German.

In addition, English students do show a preference for different discourses (Tables 5 and 6: 35.5→34.3), whereas the students of German start off with very little emphasis on this strategy, but increase dramatically (Tables 7 and 8: 6.25→31.25) coming close to the rate obtained by the former group. These figures can find an explanation in the fact that students of English are already sensitised to World Englishes when they enter university, while students of German begin their studies thinking of a Culture (with capital C and preceded by an indefinite article, in the singular) that can be transmitted through the language. As they progress in their studies, they realise that discourses differ and that transmitting cultural facts is not a strategy that will promote intercultural competence. As far as emphasis on linguistic activity is concerned, there is a slight increase within the English group (Tables 5 and 6: 10.7→17.2) whereas the increase is greater within the German group (Tables 7 and 8: 12.5→25). We believe this result is also an effect of the interventions described above.

It is interesting to note that the four groups do not emphasize *arouse students' interest* and this strategy is even lower with the English students, decreasing as they progress to advanced stages. Students seem to lack awareness that learning how to be intercultural competent requires initially an awareness of the self. It is the first skill a person needs so as to be ready to perceive differences. In this sense, this finding is in consonance with the emphasis on knowledge and less on affect.

According to the data obtained, the more passive posture of the students in relation to learning is reflected on their mention of *learning by research*. The groups do not seem to value this category, which rated low in the four groups. It even decreases with the students of English and disappears in the German group. This indicates that students still expect to be tutored rather than seek knowledge by themselves. They adopt a much more comfortable position, one that in a way clashes with awareness. This leads us to question whether their mentioning awareness as a necessary skill is something they are merely repeating from the theory they learn or if they actually practice it.

Another interesting finding refers to the category *raising awareness*. It seems to be valued by the more advanced groups, perhaps indicating that they have learned the lesson, but not assimilated the practice as something natural. Theory does not seem to have been internalized as intercultural competence remains on the level of the abstract.

As regards *interacting with people from the target countries*, the numbers are low and disappear with English advanced students. English students have access to varieties of English in their coursebook. It has been a tendency with coursebook writers to value varieties instead of relying on a model. With students of German, varieties are not an issue. Even though they exist in Brazil, including some dialects no longer spoken in Germany (for instance, Pomerano in Espírito Santo State), students of German in Rio are not made aware of them. They tend to see German as a homogeneous language. In their everyday life they have little contact – if any -- with speakers of German. There may be some students who have already learned some German in independent courses (either Goethe-Institut or Bauhaus) but these are a privileged few. Even in these courses, varieties are not targeted. It is only when they start their studies at the University that they find out about the language varieties of Germany, Switzerland, Austria, Lichtenstein and the north of Italy.

All in all, the participants in this study do not seem to see the need to interact with other cultures in order to acquire intercultural competence, which is paradoxical. What we have found is that these students are learning the theory but not living through it.

4.2 *Corpus* analysis

Once the responses were digitized, they were read by the concordancer. As the number of participants is rather small, we decided to use the tool only to help us see, within each corpus, the most frequent strings in each group and set them in order so that we could compare them. We also decided not to break into 4 groups as that would reduce the data even further. Table 9 shows what resulted from the comparison between the two major groups (English and German):

TABLE 9
All English-German compared

ENGLISH-ALL			GERMAN-ALL ⁶		
#Total No. of N-Gram Types: 91			#Total No. of N-Gram Types: 27		
#Total No. of N-Gram Tokens: 297			#Total No. of N-Gram Tokens: 56		
Order Frequency			Order Frequency		
1	10	with people of	1	3	the culture of
2	9	the capacity of	2	3	of other country
3	9	know to deal with	3	2	the culture of
4	8	the candidate must	4	2	the culture and
5	7	that the students	5	2	the differences between
6	6	the different cultures	6	2	more and more
7	6	with the passengers	7	2	such as the
8	6	of different cultures	8	2	culture of the countries
9	6	and respect the	9	2	culture and history
10	6	deal with people	10	2	cultures and being
11	6	so that the	11	2	of the German language
12	6	people of different	12	2	of different nationalities
13	6	classroom	13	2	of diverse cultures
14	5	the diverse cultures	14	2	of origin and
15	5	in a friendly way	15	2	of another language
16	5	of other cultures	16	2	cultural differences and
17	5	interacting with the	17	2	and the culture
18	5	the passengers of	18	2	and history of
19	5	passengers in a way	19	2	in relation to the
20	4	the cultural differences	20	2	between the cultures
21	4	of different countries	21	2	speakers of language
22	4	of other countries	22	2	history of others
23	4	of communicating	23	2	the habits of
24	4	different cultures and	24	2	spoken countries of
25	4	the candidate needs	25	2	by cultural differences
26	4	the students to	26	2	about other cultures
27	4	by means of	27	2	an intercultural competence
28	3	with the differences			
29	3	with the students			
30	3	with other cultures			
31	3	knowing other cultures			
32	3	knowledge of different			
33	3	cultures to			
34	3	of interacting with			
35	3	teaching the language			
36	3	interacting with people			
37	3	the candidate			

⁶ The N-grams were in Portuguese.

38	3	deal with the	
39	3	languages and cultures	
40	3	other cultures and	
41	3	respecting the differences	
42	3	being a person	
43	3	a different culture	

What immediately draws our attention when comparing the most frequent strings of the two major groups is that the linguistic choices of English group seem to focus more on “people” (people, candidate, students, passengers) and “difference” (different cultures, people of different, diverse cultures etc.) than the German students. The latter, on the other hand, seem to be mostly concerned with “culture” itself (the culture of, the culture and, the culture of the countries, culture and history etc.). This result reinforces our previous findings that students of German relate intercultural competence to a notion of a homogeneous foreign culture, which they should learn. For these students of English, however, “culture” is more plural and individualized. This explains their emphasis on “differences” and “cultures”. The theoretical discussions of homogeneous or varieties of language influence the production of didactic materials. As students of German rely on the course book as one of their main sources of contact with the target culture, which is not the case with students of English, they tend to be more sensitized specifically to concepts and tasks aiming at promoting intercultural competence. This possibly explains why this phrase is found only in the answers of the students of German.

5 Final remarks

The findings above allow us to state that, even though the participants come from the same university and are being educated to become teachers, their instruction seems to be based on different perspectives when it comes to the understanding of intercultural competence. We explain the differences between the two major groups based on contextual differences:

- (1) Though official documents, such as the National Curricular Parameters (1998) and the National Curricular Guidelines (2006), suggest that any language can be taught in regular schools, most schools in Brazil still offer

- English first and foremost. German, on the other hand, is only taught in bilingual schools of German-Portuguese or in independent courses;
- (2) German educators in Brazil, irrespective of their nationality, tend to follow the theoretical framework adopted in Germany. Most English teacher educators, on the other hand, come from universities working in the intersection between Applied Linguistics and Education and tend to accept variations and globalization;
 - (3) English can be found everywhere in day-to-day interactions. The exposure to songs, TV shows, brand names, and other sources of contact with English is thus naturalized in the Brazilian setting; speakers tend to accept terms like “delivery”, “shopping malls”, “parking”, “sale”, etc. as part of their everyday vocabulary. The same does not apply to German;
 - (4) As a consequence of items 1 and 3, most students of English start university with some knowledge of the language, whereas for most students of German it is the first time they are exposed to the language.

This contextual difference regarding the two groups certainly leads Brazilian university students of German to favor acquiring cultural knowledge and language skills and allows students of English to focus their attention rather on interpersonal abilities and in classroom strategies, as evidenced by the data.

We could also notice some change when beginners and advanced students of each language are compared. This result indicates that their years as undergraduates influence their perceptions. Nevertheless, the education offered is far from being consensual, since advanced students of both groups presented considerably different perspectives.

In relation to Affect, we observed that, irrespective of the language, it decreases with advanced students. With the data we have, we are unable to explain this aspect. More studies need to be carried out to help clarify this issue.

We hope this pilot study may throw some light on how pre-service teachers see intercultural competence and how they position themselves. As a natural continuation of this study, we intend to analyze the participants’ choice of language when they express their opinions, such as what kinds of processes (material, mental, verbal or relational) (cf. HALLIDAY 1994) are most frequent in each group and if they position

themselves as agents. Only then will we be in a better position to see more clearly how theory has been affecting the pre-service teachers.

References

- ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004.
- ALTMAYER, Claus. Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, p. 181-199, 2006.
- ALTMAYER, Claus. Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: HU, A.; BYRAM, M. (Org.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2009. p. 123-138.
- AVRUCH, Kevin. *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press, 1998.
- BANERJEE, SATANJEEV; PEDERSEN, TED. The design, implementation, and use of the Ngram Statistics Package. In: *Proceedings of the Fourth International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics*, Mexico City, 2003. p 370–381.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIBER, Douglas. CONRAD, Susan; REPPEN, Randi. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: CUP, 1998.
- BECHTEL, Mark. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr, 2003.
- BREDELLA, Lothar. How Is Intercultural Understanding Possible? In: BREDELLA, Lothar; HAACK, Dietmar (Org.). *Perceptions and misperceptions: the United States and Germany*. Studies in intercultural understanding. Tübingen: Narr, 1988. p. 1-25.
- BREDELLA, Lothar; HAACK, Dietmar. (Org.). *Perceptions and misperceptions: the United States and Germany*. Studies in intercultural understanding. Tübingen: Narr, 1988.
- BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CANAGARAJAH, Suresh. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal*, v. 5, n. 4, p. 767-785, dez. 2014.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.
- DEARDORFF, Darla K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.
- HU, Adelheid. Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, v. 10, n. 2, p. 277-303, 1999.
- JOHNSON, Karen. *Second Language teacher education: a socio-cultural perspective*. USA: Routledge, 2009.

- KACHRU, Braj. *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford, England: Pergamon, 1986.
- Koreik, Ulrich. Landeskunde. In: Oomen-Welke, Ingelore.; Ahrenholz, Bernt. (Org.). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. p. 1478-1483.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRUMM, Hans-Jürgen. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen. (Org.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. ed. Tübingen: A. Francke, 2007. p. 138-144.
- MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. *Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen in Chat*. Tübingen: Narr, 2013.
- MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MEC/SEF. *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- MEC/SEF. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016.
- PAULDRACH, Andreas. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, v. 6. München: Klett International, 1992. p. 4-15.
- PIEPHO, Hans-Eberhard. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974.
- RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2012.
- SCARLETT, W. GEORGE; PONTE, IRIS CHIN; SINGH, JAY P. *Approaches to Behavior and Classroom Management: Integrating Discipline and Care*. UK: SAGE Publications Ltd., 2009.
- SCOTT, MICHAEL. *WordSmith Tools version 2*. Oxford: Oxford University, 1997.
- STANKE, Roberta. Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. In: BOLACIO, Ebal; FUNK, Hermann (Org.). *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch lehren und lernen – kooperativ-kompetent-kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 201-218.
- VAN PEER, Willie; HAKEMULDER, Frank; ZYNGIER, Sonia. *Scientific Methods for the Humanities*. Amsterdam: John Benjamins, 2012.

Recebido em 21 de março de 2018

Aceito em 14 de maio de 2018

ANNEX – QUESTIONNAIRE SAMPLE⁷

CULTURAL ISSUES AND LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Dear undergraduate, the following questionnaire is part of a research under development by Language Teacher Educators from the Federal University of Rio de Janeiro and the State University of Rio de Janeiro. Your participation is essential for the development of this research. It may take you 15 minutes to fulfill it. The questionnaire is anonymous and your authorization to use the data will be given at the moment you hand it in with the answers. In case you are interested to know more about the research, at the end of the questionnaire you will find our contact e-mails.

Thank you for your participation!

Part 1 – Profile

1. Age: () 16-18; () 19-21; () 22-24; () 25-27; () 28-30; () 31
or more
2. You consider yourself: () Woman () Man
3. You are:
() In the first year of your graduation course
() At the end of your Language Teacher Education course
4. You are studying to be a teacher of: () English () German
5. How much did you know about the language above mentioned before entering the university?
() **Nothing.** I started studying the language when I entered the university.
() **A little.** Though I could read a little, I was unable to speak or write well.
() **Well.** I started the course being able to understand and use the foreign language.
() **A lot.** I started the course being able to understand and use the foreign language proficiently.
6. Did you systematically study the target language before graduation?
() Yes () No – *In case you answer NO, skip to **Question 9**.*

⁷ Students of German were given a version of this questionnaire with the advertisement in the German language.

7. Where / How did you study the target language?
 At private language schools
 At school
 At school and at private language schools
 With a private tutor
8. How long have you studied the target language before entering the university?
 less than a year
 from one to two years
 from three to four years
 from five to six years
 seven years or more
 I am not sure, because I started and stopped studying the language many times or I didn't have regular classes at school.
9. Do you (still) study the target language at any language school to help you catch up with the classes at the university?
 Yes No
10. Have you ever been to a country in which the first language is the one you study?
 Yes No

Part 2 – Reading

Read the advertisement below and answer the questions that follow:

(Full version of the ad:

https://www.be-lufthansa.com/fileadmin/fm-lufthansabe/PDFs/B9_1_Flugbegleiter/LH_D_Flugbegleiter.pdf)



Flight Attendant (m/f) with Lufthansa

A job as a Flight Attendant remains one of the most fascinating and interesting professions.

However, it is a much more demanding occupation than one may think: interacting with passengers in a continuously friendly, competent, and responsible way, following service expectations, and calmly coping with even the most difficult situations.

Those who display such qualities will be rewarded with an exciting job in which one can meet fascinating people of all nationalities and languages, work with a nice team of colleagues, and have the opportunity to get to know foreign countries and cultures.

Requirements

- Minimum age: 18 years old
- Completed school education
- Minimum height: 1.60 m and an appropriate weight
- Visual acuity between +/- 5 diopters
- Passport without restrictions that is valid for at least 12 months
- No visible tattoos or piercings*
- Good swimming skills
- Fluent in German and English
- Willingness to do shiftwork and work abroad
- Intercultural competence

1. Describe the skills the candidate for the position as a flight attendant needs to show in order to fulfill **the last requirement** above.

2. As Foreign Language pre-service teacher, which strategies would you use to make your students develop the **skills you described** in the previous question?

Thank you for your contribution!

Protagonistas de séries voltadas para a aprendizagem de alemão: uma análise da representação de falantes interculturais

[Protagonists from webseries aimed at the learning of German: a review of the representation of intercultural speakers]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372135170>

Arthur Heredia Crespo¹

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld²

Abstract: Audiovisual material, such as movies and series, give the teacher the opportunity to point out different types of the target language speakers: native speakers (commonly taken as example) and intercultural speakers (HOUSE 2007). Such non-native speakers are the ones who take proper use of the foreign language to communicate. Introducing non-native speakers to the student is important so they can break the concept of the native speaker as an ideal learning model (RAJAGOPALAN 2012); due to this reason it's indispensable to have this kind of character properly represented in series and movies. Bearing this in mind, we aim to analyze, in this paper, the series *Erste Wege in Deutschland* and *Jojo sucht das Glück*, regarding their main characters (both supposedly intercultural speakers). Two and five episodes from these series respectively have been analyzed, in order to reflect on the main characters, based on the characterization of intercultural speaker from related studies (BYRAM, GRIBKOVA AND STARKEY 2002; HOUSE 2007; OLIVEIRA 2012). The results point out to a superficial representation of these characters, once they reproduce, in general, typical characteristics of an ideal speaker, which creates stereotyped images of the target language.

Keywords: teaching and learning of german, intercultural learning, intercultural speaker, audiovisual materials

Resumo: Os materiais audiovisuais, como filmes e seriados, proporcionam ao professor a oportunidade de apontar exemplos de diferentes tipos de falantes da língua-alvo: tanto falantes nativos (comumente tomados como modelo) quanto interculturais (HOUSE 2007), sendo estes falantes não nativos que se apropriaram adequadamente da língua estrangeira para a comunicação. Apresentar falantes interculturais ao aluno é importante para que ele possa romper com a concepção de falante nativo ideal como modelo de aprendizagem (RAJAGOPALAN 2012); por essa razão, é imprescindível que esse tipo de personagem seja representado adequadamente em

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Rodovia Araraquara – Jaú, km 1, Bairro dos Machados, Araraquara, São Paulo, 14800-901. E-mail: arthurherediacr@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Rodovia Araraquara – Jaú, km 1, Bairro dos Machados, Araraquara, São Paulo, 14800-901. E-mail: cibeleroz@gmail.com



seriados e filmes. Tendo isso em vista, pretendemos analisar, neste trabalho, os seriados *Erste Wege in Deutschland* e *Jojo sucht das Glück*, no que se refere a suas protagonistas (ambas, supostamente, falantes interculturais). Foram analisados, respectivamente, dois e cinco episódios das séries, buscando refletir sobre as protagonistas com base na caracterização de falante intercultural nos estudos da área (BYRAM, GRIBKOVA E STARKEY 2002; HOUSE 2007; OLIVEIRA 2012). Os resultados apontam para uma representação artificial dessas personagens, pois elas reproduzem, de forma geral, características típicas de um falante idealizado, o qual gera imagens estereotipadas da língua-alvo.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de alemão, ensino intercultural, falante intercultural, materiais audiovisuais

1 Introdução

Diversos autores têm apontado os benefícios do uso de materiais audiovisuais na Educação (MORÁN 1995; STEFANI 2010; PIRES 2011; MARQUES; ROZENFELD 2018), dentre os quais se destacam o aumento da motivação dos alunos (DÖRNYEI 1994) e o desestranhamento da cultura-alvo (ROZENFELD; VIANA 2011). Somado a isso, defende-se, em estudos contemporâneos do campo do ensino e aprendizagem de LE, o uso de uma abordagem intercultural que possibilite o desenvolvimento do aluno como um indivíduo capaz de se posicionar no mundo globalizado e plural (OLIVEIRA 2012).

Diante disso, partimos do pressuposto de que os materiais audiovisuais constituem excelente ferramenta para a prática de sala de aula no âmbito de uma abordagem intercultural, tendo em vista que filmes e seriados, por exemplo, relatam aspectos socioculturais, linguísticos, históricos e políticos (STEFANI 2010; MARQUES E ROZENFELD 2017). A partir deles, é possível ao professor incitar discussões e propor atividades e pesquisas com os seus alunos sobre a língua/cultura-alvo.

No entanto, é importante considerar o risco de materiais desse tipo, caso não sejam criticamente analisados pelo professor e pelo aluno, propagarem ou contribuírem para a difusão da ideia de que o falante nativo é o guardião daquela língua (RAJAGOPALAN 2012) e que, portanto, ele consiste no único modelo de aprendizagem. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da retratação pejorativa ou cômica do estrangeiro, visto como alguém incapaz de atingir os seus objetivos comunicacionais e que gera inúmeras situações constrangedoras, restando ao falante nativo resolvê-las. Acreditamos que, para o aluno, um falante intercultural em desenvolvimento, tal imagem do estrangeiro possa acarretar consequências negativas, como a baixa autoestima para atuar na LE, podendo chegar à desmotivação para dar continuidade ao estudo da língua.

Considerando que o falante intercultural é também um bom exemplo de aprendizagem, em consonância com House (2007), pretendemos neste trabalho analisar a forma como são retratadas as protagonistas estrangeiras de dois seriados produzidos por importantes difusores da língua alemã para o ensino e aprendizagem do idioma, a saber: *Erste Wege in Deutschland*, série criada pelo *Goethe Institut*, e *Jojo sucht das Glück*, também um seriado online, mas da organização de radiodifusão alemã *Deutsche Welle*. Assim, interessa-nos verificar se essas séries, transmitidas por fontes de renome no campo do alemão como LE, reproduzem a concepção de falantes interculturais (mais ou menos) estáveis, conforme a concepção de House (2007).

Justificamos a escolha dos seriados analisados por dois motivos: primeiramente, as falantes interculturais assumem um papel central na trama, tornando-se foco de maior atenção do espectador/aluno de LE. Em segundo lugar, devido à inegável relevância, tanto do *Goethe Institut* quanto do jornal alemão *Deutsche Welle*, para a divulgação da língua e cultura alemã pelo mundo.³ Ambas instituições têm grande influência sobre o contexto do ensino e da aprendizagem de alemão, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem autônoma dos alunos, os quais podem encontrar uma ampla oferta de materiais didáticos disponibilizados nas plataformas *online* do instituto e da empresa supracitados. Por isso, partimos do pressuposto de que esses seriados sejam, não só comumente usados por professores de alemão em sala de aula, como também por aprendizes (e demais interessados em aprender alemão) fora do contexto escolar, fato que denota uma relevância dessas duas produções para a área.

2 Pressupostos teóricos

Nesta seção serão discutidas, primeiramente, as qualidades dos materiais audiovisuais para o processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, abordaremos o tratamento dado a componentes culturais por métodos e abordagens de ensino, o papel do falante nativo no ensino de LE e, por último, traçaremos algumas características do falante intercultural, com base em autores que já dissertaram sobre o assunto.

³ Conforme a página oficial do *Goethe Institut* (<<https://www.goethe.de/de/wwt.html>>), há até a presente data, 159 institutos distribuídos em todos os seis continentes, totalizando 98 países. Também em sua página oficial (<<http://www.dw.com/de/unternehmen/profil/s-30626>>), a *Deutsche Welle* afirma ter, semanalmente como público, mais de 157 milhões de pessoas em todo o globo.

2.1 O uso de materiais audiovisuais como recurso didático

O cinema é um recurso, por meio do qual podemos vislumbrar outras realidades e ampliar a nossa visão de mundo (CRUZ; SOUZA; GAMA 2007). Assim, diante dessa sua potencialidade para despertar novos olhares em seus espectadores e propagar conhecimentos, o cinema logo foi percebido como um possível (e rico) material didático (ARAUJO; VOSS 2009), tornando-se, hoje, cada vez mais utilizado em sala de aula, devido à maior praticidade e disponibilidade que as novas tecnologias, como a *internet* e o computador, lhe conferiram (PIRES 2011).

Sob essa perspectiva, é importante destacar as características positivas dos materiais audiovisuais (doravante MA) para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tais como o fato de tratar-se de material inovador e multimodal, que possibilita o trabalho inter e transdisciplinar, interações autênticas na sala de aula e facilita o desenvolvimento de estratégias de compreensão (CRUZ, SOUZA E GAMA 2007; STEFANI 2010; PIRES 2011; MARQUES E ROZENFELD 2017). É importante evidenciar, ainda, o caráter lúdico dos MA, o que justifica o fato de serem um dos meios favoritos de entretenimento. Por isso, é imprescindível que o professor se aproveite das vantagens desse material para despertar, em seus alunos, o interesse pelo conteúdo programado, bem como para gerar um ambiente propício para a aprendizagem (MORÁN 1995; STEFANI 2010; MARQUES E ROZENFELD 2017).

Assim, sustentamos que os MA (dentre os quais incluímos filmes de diferente natureza, como séries televisivas, vídeos em redes sociais como o “Youtube”, etc, e não apenas os da sétima arte) são capazes de promover o interesse dos alunos, quando usados adequadamente e bem selecionados, pois, concordando com Morán (1995), esse tipo de recurso foge da tradicional linguagem da escola regular,⁴ a qual é, muitas vezes, pautada apenas na linguagem verbal (oral e escrita), desconsiderando, assim, as linguagens visuais, gestuais, sonoras etc.

⁴ Embora reconheçamos que a realidade do ensino de alemão como língua estrangeira não seja a mesma do ensino regular no Brasil (dado o número de alunos que aprendem a língua, a infraestrutura dos institutos de idioma, os avanços didáticos na área de ALE e outros fatores), parece-nos problemático pressupor que não haja contextos de ensino de ALE semelhantes às práticas encontradas no ensino regular, sobretudo no que diz respeito à predominância da linguagem verbal. Por isso, julgamos ser pertinente para a área tecer reflexões acerca do tratamento de diversas linguagens por meio dos materiais audiovisuais.

Em consonância com Morán (1995), Stefani (2010) defende que a presença de diferentes linguagens nos MA contribui para que o aluno compreenda melhor o insumo, uma vez que não só o verbal, mas também o gestual, o visual e o sonoro auxiliam na emissão da mensagem pretendida. Ademais, a autora alerta para o fato de que a linguagem verbal compreende apenas 7% dentre todas as nossas formas de comunicação. Tomando isso como base, podemos constatar que escolas que utilizam somente a linguagem verbal para o ensino de uma LE não preparam satisfatoriamente o aluno para as situações reais de fala.

Na esteira dessa discussão, Rojo (2012) defende o ensino baseado nos multiletramentos, considerando-se que, na era da revolução digital em que vivemos, os textos adquirem as mais variadas materialidades, sendo compostos por sons, vídeos, imagens, etc. Dessa forma, é essencial que os alunos sejam preparados para se comunicar de acordo com o que é exigido na realidade atual e não conforme os padrões de textos somente verbais que outrora predominavam.

Partindo da premissa de que a adoção de recursos audiovisuais prevê o trabalho com múltiplas linguagens, não podemos nos esquecer da possibilidade de o professor propor atividades mediadas por TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), aliadas à exibição de filmes (STEFANI 2010) ou de seriados (MARQUES; ROZENFELD 2017).

Muito tem se apontado acerca dos benefícios do uso de TDICs para o ensino e aprendizagem de LE (BAX 2003; LEFFA 2006; SANCHO 2006; PAIVA 2015). Seguindo essa lógica, Stefani (2010) relata o sucesso do uso do cinema em aulas, nas quais foram realizadas atividades de pesquisa na internet e por meio de celulares, possibilitando a participação também de alunos que não puderam estar presentes em sala de aula, e o fizeram a distância.

Diante do exposto, defendemos que o professor, ao promover atividades mediadas por essas mídias, contribui para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, os quais terão que, conforme a proposta da atividade, investigar, refletir e solucionar dado problema de forma autônoma, como já apontado por Rozenfeld e Marques-Schäfer (2017). Acerca dessa postura ativa dos alunos diante de atividades com TDICs, Stefani (2010) sustenta que o cinema também pode ser utilizado para o mesmo propósito, desenvolvendo, portanto, a autonomia do aluno. Segundo a autora, isso ocorre quando os aprendizes são incitados, por meio de atividades propostas pelo professor, a interagir entre

si, negociando sentidos e atribuindo significados referentes ao material audiovisual exibido.

Outra característica positiva dos MA para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira diz respeito à motivação que eles suscitam nos alunos, posto que são materiais autênticos, não muito corriqueiros em sala de aula e aproximam o aluno da língua e cultura-alvo por abordar seus aspectos socioculturais (DÖRNYEI 1994; CRUZ; SOUZA; GAMA 2007; STEFANI 2010; MARQUES E ROZENFELD 2017). Consoante a isso, Dörnyei (1994) recomenda que o professor de LE utilize filmes, seriados de TV e música em suas aulas, porque, além de eles elevarem a motivação dos alunos, podem, assim, suscitar discussões sobre traços positivos e relevantes da língua/cultura-alvo.

Dörnyei (1994) destaca, ainda, o efeito motivador de materiais autênticos para o ensino de línguas, dado que eles tornam o curso mais atrativo. Tendo em vista que os MA podem ser enquadrados nessa categoria, como observado pelos autores acima, também reconhecemos que há uma grande variedade de materiais audiovisuais, muito embora nem todos se encaixam na concepção de material autêntico. Por essa razão, nos parece essencial buscar uma definição sobre autenticidade, a fim de melhor compreendermos o material que focalizamos neste trabalho.

Para Carvalho (1993), o material autêntico trata-se de um produto destinado a um público comum da comunidade linguística em questão e que não passou por um processo de adaptação ou simplificação para atender as especificidades de alunos da LE. Como exemplo desse tipo de material, a autora cita jornais, filmes, discos, revistas, programas de TV, livros, entre outros. Aliado à definição de Carvalho (1993), Berardo (2006) acrescenta que materiais autênticos são produzidos para falantes nativos e que o uso dos não-autênticos no ensino serve, por um lado, para a aprendizagem de estruturas gramaticais, mas, por outro, não auxilia o aluno no desenvolvimento das competências necessárias para as situações reais de comunicação, dada a artificialidade desse tipo de material. Devemos salientar que, contrariamente ao autor, defendemos que materiais autênticos são produzidos, não apenas para falantes nativos, mas também para os inúmeros falantes não-nativos que residem na cultura estrangeira e usufruem de materiais autênticos na LE de forma bem-sucedida. Assim, sustentamos que o cerne da definição está na finalidade de produção do material e não no tipo de receptor/leitor.

Alinhada a essa ideia, Andrade e Silva (2017) apresenta subdivisões na definição de material autêntico. Embora a discussão levantada pelos autores seja mais direcionada

para textos, acreditamos que os seus apontamentos possam ser ampliados para os materiais audiovisuais. A autora postula que os materiais didáticos podem ser subdivididos em autênticos, autênticos adaptados, semi-autênticos e não-autênticos. Isso significa que, tanto os autênticos quanto os autênticos adaptados, foram originalmente criados sem qualquer finalidade pedagógica, porém, o segundo sofreu uma adaptação, de modo a poder ser melhor empregado em sala de aula, conforme os objetivos e o público-alvo. O material semi-autêntico, por sua vez, foi elaborado desde o início com o propósito de ser material didático, contudo, diferentemente do não-autêntico, ele possui características que o tornam muito semelhante ao material autêntico. Muito embora a autora argumente que o trabalho com textos autênticos seja importante, pois por meio deles os alunos podem tanto desenvolver estratégias de compreensão quanto se envolver com o conteúdo e seus aspectos socioculturais, ela chama a atenção para o fato de que a tipologia mencionada acima não foi pensada a partir de uma hierarquização, posto que cada tipo de material pode cumprir um propósito pedagógico a que foi destinado.

Concordamos com Andrade e Silva (2017) em relação à não hierarquização desse tipo de material e defendemos o potencial dos materiais autêntico, autêntico adaptado e semi-autêntico, pois por meio deles é possível uma maior aproximação dos alunos com a cultura e língua-alvo, que, no caso da aprendizagem de alemão, como destacam Marques e Rozenfeld (2017), é de suma importância, tendo em vista que a maioria dos alunos tem pouco contato com a cultura alemã fora do contexto de ensino.

Embora não faça parte do escopo deste trabalho uma análise mais aprofundada sobre as séries em foco quanto a sua autenticidade, julgamos que tais reflexões sejam pertinentes para compreendermos melhor as condições de produção do material, fato que pode impactar na análise dos protagonistas, conforme nos propomos a fazer.

Destaca-se, ainda que o cinema é o recurso que melhor exerce a função de aproximar o aprendiz da realidade estudada, uma vez que ele possibilita ao aluno “não só o contato com elementos linguísticos, mas também com elementos pragmáticos e socioculturais colocados em contexto” (PIRES 2011: 09). Desse modo, ao aproximar o aluno da cultura e língua-alvo, o MA pode contribuir para o processo de desestranhamento desse aprendiz (ROZENFELD E VIANA 2011).

Conforme Rozenfeld e Viana (2011), o estranhamento sobre uma língua e cultura pode ter consequências positivas ou negativas para o aluno: se por um lado o aprendiz

pode se sentir motivado a desvendar e compreender aquilo que lhe é estranho, por outro, pode emergir um muro entre ele e a aprendizagem da língua/cultura.

Ainda sobre a importância do desestranhamento, os autores sustentam que, além de poder reduzir (ou extinguir) o bloqueio do aluno para aprender a língua estrangeira, ele pode estimular que o aprendiz adquira conhecimento sobre as suas próprias crenças e percepções, sendo isso indispensável para o desenvolvimento da competência intercultural, como apontado por Byram, Gribkova e Starkey (2002) na seção seguinte. Assim, Rozenfeld e Viana (2011) afirmam considerar “o desestranhamento do estranho como objetivo central do ensino intercultural: a desconstrução da interpretação que distancia a compreensão do outro” (ROZENFELD; VIANA 2011: 264).

Por fim, argumentando ainda em favor do uso de MA para o processo de desestranhamento e aproximação entre as culturas, Stefani (2010) advoga que o aluno, ao estar em contato com a cultura-alvo por meio desses recursos, passa por um processo de adaptação que pode facilitar o seu convívio futuro com o outro, posto que, consciente das formas de interação e dos costumes da cultura-alvo, o aprendiz passa a se sentir mais confiante para se comunicar na língua aprendida.

É importante enfatizar, porém, que as potencialidades didático-pedagógicas dos MA apresentadas anteriormente só poderão ser concretizadas se o professor tiver claros seus objetivos de ensino e os critérios de planejamento da aula, na qual tal material é inserido. Tal fato é destacado também por Stefani (2010: 63), que sustenta que “a abordagem do professor é essencial quando nos referimos ao trabalho com filme na aula de LE. É ela que vai permitir que o objetivo primordial de promover atividades significativas, interativas e comunicativas seja atingido”.

Morán (1995) aponta que o professor deve evitar fazer uso do MA apenas quando ocorre algum imprevisto com o planejamento da aula (por exemplo, passar um filme sem um objetivo didático específico, apenas para suprir uma falta do professor, ou algum problema de organização da escola), porque, com o tempo, isso sedimentará a crença dos alunos de que os MA se tratam apenas de “cartas na manga” do professor ou da instituição. Além disso, o autor critica o uso de MA de modo descontextualizado com a matéria, sem nenhuma discussão ou proposta de pesquisa após a exibição, e o seu uso exagerado, provocando cansaço nos alunos e negligenciando outros tipos de atividade.

Concordamos com Morán (1995) e, por isso, defendemos que o uso de MA no ensino e aprendizagem de LE seja feito de forma criteriosa, crítica e planejada, de modo que o MA acrescente positivamente na prática do professor e auxilie no alcance dos objetivos pedagógicos, contribuindo, assim, para um processo de aprendizagem mais satisfatório.

Diante do exposto, devemos destacar que reconhecemos a potencialidade pedagógica dos seriados analisados, uma vez que se caracterizam como MA e reiteramos a relevância de se refletir sobre o papel do falante intercultural, visto que este aspecto poderá impactar na aprendizagem do aluno, em sua formação como cidadão, no desenvolvimento de sua autonomia, no processo de desestranhamento e no trabalho com diferentes linguagens, que não só a verbal.

Assim, apresentamos no item a seguir as reflexões sobre os conceitos de falante intercultural, iniciando, porém, com uma reflexão sobre o ensino de cultura em sala de aula de LE.

2.2 A cultura no ensino de língua estrangeira, o falante nativo ideal e o falante intercultural mais (ou menos) estável

Definir cultura é notadamente uma tarefa complexa. Desde a sua origem para designar o “cultivo da terra” (DOURADO; POSHAR 2010: 35), o termo já sofreu diversas ressignificações, cada qual em conformidade com a ideologia vigente da época. Como Bauman (2013) relata, a cultura já desempenhou, entre outras mais, a função de (1) distinguir os sujeitos por classe social de acordo com os produtos culturais que consumiam, (2) alterar, como ferramenta de instrução, o *status quo* de membros de grupos sociais cujo conhecimento cultural era desprestigiado, (3) colonizar povos por meio da justificativa da difusão de um suposto conhecimento verdadeiro e (4) proteger “o Estado-nação de ventos e correntes cambiantes” (BAUMAN 2013: 15), recorrendo à tentativa de unificação cultural de diferentes povos que foram agrupados em um mesmo território.

Segundo o filósofo, nos dias de hoje a cultura serve aos interesses do estilo de vida⁵ contemporâneo, baseado no fluxo intenso de oferta e procura do mercado. Em outras

⁵ Bauman (2013) denomina a época em que vivemos de modernidade líquida, posto que “o que torna ‘líquida’ a modernidade, e assim justifica a escolha de seu nome, é a ‘sua modernização’ compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os

palavras, a função atual da cultura, de acordo com Bauman (2013), é gerar produtos para consumo, os quais já sabidamente terão uma expectativa de vida muito curta em decorrência da rápida chegada de produtos mais novos e melhorados. Nós, indivíduos dessa época, mantemos esse ciclo vicioso na tentativa de nos alienarmos do sentido da vida (BAUMAN 2013).

Essa diversidade de olhares sobre o conceito de cultura também está presente na Antropologia. Se antes os antropólogos investigavam as culturas por um viés essencialista, ou seja, partindo do pressuposto de que cada povo detinha características típicas que eram comuns a todos os seus membros, hoje em dia acredita-se que a cultura é um fenômeno dinâmico, capaz de mudar conforme as necessidades da época e por meio do contato com outras culturas e povos (DERVIN 2014).

É no âmbito dessa última perspectiva que se enquadra a nossa visão de cultura, e que predomina nas metodologias de ensino e aprendizagem de LE a partir da década de oitenta do século passado, a partir das abordagens multicultural e intercultural (SALOMÃO, 2015). Todavia, devemos enfatizar que o propósito deste trabalho não está em nos aprofundar na discussão sobre o conceito, mas gerar reflexões para o ensino **com** cultura (OLIVEIRA 2012: 86). Isto é, as nossas considerações estão direcionadas para educadores que, em suas aulas, utilizam (ou desejam utilizar) componentes culturais como ferramentas para se atingir um determinado objetivo didático-pedagógico, em nosso caso, o de ensino de alemão como língua estrangeira.

Tendo isso em vista, o nosso enfoque recai na abordagem de aspectos culturais em sala de aula.

Kramersch (2011) afirma que na época do surgimento da Linguística Aplicada (doravante LA), nas décadas de 1940 e 1950, a cultura ainda era domínio da Literatura (na qual, conforme o conceito de Cultura com C maiúsculo, apenas produtos culturais de prestígio, como a arte, eram considerados) e da Antropologia (que abarcava, por sua vez, também as crenças, os costumes e os valores de um povo como manifestações culturais, o que passou a ser conhecido como concepção de cultura com c minúsculo). A cultura, segundo a autora, passou a ser objeto de estudo da LA quando esta voltou a sua atenção para o discurso, visto que considerar a língua como um processo discursivo significava

líquidos, nenhuma das formas consecutivas da vida social é capaz de manter o seu aspecto por muito tempo” (BAUMAN 2013: 16).

reconhecer também os seus elementos contextuais e históricos. Isso pode ser verificado quando a autora afirma que:

O fato de a linguística aplicada ser uma ciência aplicada confrontou os seus pesquisadores com a necessidade de levar em consideração o contexto social e histórico da língua em uso. [...] Portanto, além do sistema linguístico padrão, a cultura tornou necessário o estudo sobre a variação linguística e estilística, as comunidades discursivas situadas social e historicamente, os diferentes modos de exercer o poder simbólico e as lutas por reconhecimento e legitimação cultural (KRAMSCH 2011: 306, tradução nossa).⁶

Nesse sentido, com a inserção da cultura como foco de investigação da LA, a forma como os aspectos culturais eram tratados pelos métodos e abordagens⁷ de ensino de LE começou a ser reconsiderada. No método Gramática e Tradução, por exemplo, entendia-se que o aluno aprenderia a cultura-alvo por meio da leitura de seus cânones, posto que eles, considerados produtos da inteligência e da criatividade humana, representavam a cultura daquela comunidade (NEUNER; HUNFELD 1993; TAVARES 2006).

Em seguida à Gramática e Tradução, muito criticada por se valer do mesmo método de ensino de línguas clássicas (como Latim e Grego antigo) para ensinar línguas modernas, surge o Método Direto, cujo foco deixa de ser a leitura de clássicos da Literatura e se torna a aprendizagem de situações reais do dia a dia da língua e cultura-alvo (NEUNER; HUNFELD 1993). Dessa forma, os autores apontam que, nesse método, o ensino de *Landeskunde*⁸ se deu por meio de materiais que conduziam a temáticas do cotidiano, tais como o próprio livro didático ou mesmo contos de fada, canções, rimas, entre outros, abandonando-se, assim, grandes obras da Literatura.

Podemos observar, portanto, uma mudança da concepção de cultura na transição da Gramática e Tradução para o Método Direto, a qual perdurou, posteriormente, no método Áudio-lingual e na abordagem comunicativa (NEUNER; HUNFELD 1993; TAVARES 2006; STANKE 2014). Em outras palavras, houve um afastamento do conceito de Cultura

⁶ No original: “The fact that applied linguistics was an applied science confronted its researchers with the need to take into account the social and historical context of language in use. [...] Thus, beyond the standard linguistic system, culture made it necessary to study linguistic and stylistic variation, socially and historically situated discourse communities, different ways of exercising symbolic power, and struggles for cultural recognition and legitimation.”

⁷ Adiante neste trabalho, abordaremos os métodos Gramática e Tradução, Método Direto e Áudio-lingual e a abordagem comunicativa, tomando como base a distinção feita por Vieira-Abrahão (2015), segundo a qual o método prescreve formas de ensino, enquanto a abordagem confere ao professor maior liberdade para exercer a sua prática conforme o seu contexto de sala de aula e as necessidades de seus alunos.

⁸ Conforme Stanke (2014), o termo alemão *Landeskunde*, junção das palavras *Land* (país) e *Kunde* (ciência), denota o conhecimento sobre as crenças, os costumes, os fatos, entre outros aspectos de um povo.

com C maiúsculo, dominante na GT, e uma conseqüente aproximação do de cultura com c minúsculo.

Essa mudança de paradigma, por um lado, significou compreender a cultura de uma maneira mais ampla e com um olhar menos elitista, mas, por outro lado, adotou-se um viés essencialista, dado que, como relata Kramsch (2011), as manifestações culturais eram vistas como uniformes à toda comunidade-alvo, desconsiderando-se as peculiaridades regionais, de cada grupo social e mesmo individuais.

Tavares (2006) critica a forma como essa concepção de cultura foi adotada no ensino, destacando que, na abordagem comunicativa, os alunos eram estimulados a imitar os hábitos dos membros da cultura-alvo. Como consequência, a autora aponta que a individualidade dos aprendizes era desconsiderada e que não havia espaço para a reflexão sobre os aspectos da própria cultura e da cultura-alvo. Seguindo essa lógica, Busnardo (2010) argumenta que, embora a concepção de competência comunicativa tenha, em seu surgimento, aberto caminho para novas discussões sobre cultura, ela concebia somente o elemento sociolinguístico da comunicação, esquecendo-se de seu caráter pragmático-discursivo. Dessa forma, a criatividade do falante para gerar discursos era ignorada e o aluno via-se em uma “camisa de força que não permitia a emergência de sujeitos discursivos, ativos e críticos” (BUSNARDO 2010: 124).

À medida que o pensamento pós-moderno ganhava força, com base no qual a cultura começou a ser vista como um fenômeno dinâmico e que foge da concepção engessada que lhe foi atribuída até então, a ideia de que padrões comportamentais devem ser ensinados e reproduzidos começou a ser criticada e abandonada pelas abordagens (BUSNARDO 2010). A autora afirma que

Para a pós-modernidade, existem múltiplas culturas em cada país, e cada uma está em fluxo. O estático é substituído pelo dinâmico; a “camisa de força” pelo “verbo”. São colocadas em questão, sobretudo, noções de “cultura nacional”; as identidades são múltiplas - de etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc - e os que se opõem a tal visão são acusados de “essencialismo cultural” (BUSNARDO 2010: 130).

Em virtude dessa mudança de pensamento e sob a influência de movimentos que lutavam pelo reconhecimento de grupos minoritários, Salomão (2015) relata a emergência, nos anos 1980, da abordagem multicultural, a qual propunha que as diversidades culturais e linguísticas presentes em uma comunidade fossem também consideradas no ensino, em contraposição à ideia de valorização apenas da cultura padrão.

Surgida nessa mesma época, a abordagem intercultural contribuiu, como sustenta Stanke (2014), para que o ensino de *Landeskunde* se voltasse para o entendimento sobre a própria cultura além da cultura-alvo. Dessa forma, segundo a autora, comparações entre C1 e C2 adquiriram o intuito de gerar um olhar sensível no aluno acerca das semelhanças e diferenças entre ambas. Nesse sentido, Neuner e Hunfeld (1993), em capítulo sobre as premissas da abordagem intercultural, afirmam ser de suma importância considerar a visão de mundo e a experiência de vida do aluno ao se tratar sobre temas relativos à cultura-alvo, de modo que essa nova descoberta se torne interessante para ele e não um choque cultural.

Com essa virada intercultural no campo de ensino e de aprendizagem de LE, cujo olhar se voltou para as diversidades, o conceito de falante nativo como modelo de aprendizagem foi colocado em discussão (KRAMSCH 1998). Para a autora, o falante nativo, como é comumente concebido, não é apenas um sujeito que, desde o seu nascimento, obedece a padrões linguísticos, mas também aquele que possui características físicas tidas como típicas aos membros daquela cultura.

Para exemplificar o que Kramsch (1998) postula, citamos o vídeo “*Shit some white Germans say to black Germans*” do canal Sidneyvlog.⁹ Nesse vídeo, o *vlogger* relata que, embora seja alemão, muitos alemães brancos o questionam sobre a sua nacionalidade ou elogiam a sua fluência e domínio da língua apenas pelo fato de ele ser negro. Isto é, na visão de muitos alemães, o uso da língua conforme os padrões estipulados para falantes nativos não foi suficiente para, à primeira vista, conferir ao *vlogger* a identidade de alemão, visto que ele não apresenta determinadas características físicas, tais como pele branca, cabelo loiro e olhos claros.

Acerca disso, Kramsch (1998) pontua que

O falante nativo é [...] uma abstração monolingual e monocultural; ele/a é aquele/a que fala apenas a sua língua nativa (padronizada) e vive em uma cultura nacional (padronizada). Na realidade, a maioria das pessoas partilham de várias línguas ou variedades linguísticas e vivenciam várias culturas ou subculturas (KRAMSCH 1998: 80, tradução nossa).¹⁰

⁹ A nossa tradução para o título é “m*rds que alguns alemães brancos dizem para alemães negros” e ele pode ser acessado sob o *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=63h0vwUT-vY>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

¹⁰ No original: “The native speaker is, moreover, a monolingual, monocultural abstraction; he/she is one who speaks only his/her (standardized) native tongue and lives by one (standardized) national culture. In

Em consonância com a autora, Rajagopalan (2012) defende que o conceito de falante nativo, assim como o da língua como uma entidade uniforme, é um mito. Segundo o pesquisador, o que observamos, por meio da interação entre as pessoas, são “certos vocábulos em determinados jeitos”¹¹ (RAJAGOPALAN 2012: 40, tradução nossa), mas afirmar que existem línguas sólidas, de modo análogo a entidades, como se acredita existir uma língua espanhola, alemã, inglesa, etc., é muito questionável, pois não se tem nenhum respaldo científico que ratifique tal ideia. Entretanto, dado que, por meio desse mito, a língua se constitui como um objeto de estudo bem definido (o que é vantajoso para os linguistas), o autor sustenta que pouco se tem avançado em direção à sua desmistificação, cabendo ao falante nativo desempenhar o papel de guardião dessa entidade linguística (RAJAGOPALAN 2012). Com essa proposição, nota-se que cai por terra a crença do falante nativo como um representante da língua, ao considerarmos que não existe uma entidade linguística, a qual pode ser tida como exemplar de uma cultura.

Em relação à origem do termo, Rajagopalan (2012) relata que a palavra “nativo” foi primeiramente empregada pelos colonizadores europeus para designar de forma pejorativa os habitantes das terras conquistadas. Na linguística, o conceito que conhecemos de falante nativo ganhou força com o gerativismo de Chomsky, para quem esse falante, graças à sua intuição linguística, trata-se do único responsável por fornecer dados fidedignos sobre a língua investigada (cf. RAJAGOPALAN 2012). Com isso, o pesquisador sustenta que os falantes nativos passaram a ser vistos como os únicos falantes verdadeiros da língua.¹²

Nesse sentido, o falante nativo tornou-se um modelo a ser seguido pelos aprendizes de língua estrangeira, o que causava (e acreditamos que na grande maioria das escolas de idioma ainda cause) uma frustração nos alunos, que viam nessa missão um objetivo inalcançável (BUSNARDO 2010). Ao ser posto em xeque o conceito de falante nativo, autores passaram a advogar a concepção do falante intercultural e o

reality, most people partake of various languages or language varieties and live by various cultures and subcultures.”

¹¹ “certain vocables in determine ways”.

¹² No caso da língua inglesa, os seus falantes nativos tornaram-se celebridades adoradas por escolas de idiomas, as quais muitas vezes se aproveitam dessa crença e usam como propaganda o fato de terem professores nativos da língua, provocando que professores não nativos sejam preteridos pelos próprios alunos, como apontado por Rodrigues (2016).

desenvolvimento da competência de comunicação intercultural no ensino de línguas (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY 2002; HOUSE 2007; OLIVEIRA 2012).

Ao destituir o falante nativo do papel de modelo de aprendizagem, House (2007) sustenta que falantes interculturais mais estáveis devem servir como exemplos para falantes interculturais menos estáveis, dado que ambos possuem em comum a bi-, tri- ou multiculturalidade, diferentemente do falante nativo ideal, que se trata de um indivíduo monocultural. Em outras palavras, os aprendizes de língua estrangeira abandonariam a tentativa frustrante de se espelhar no estereótipo do membro da cultura-alvo e passariam a se reconhecer em falantes que, assim como eles, vivenciam cultura(s) estrangeira(s), mas que detêm a competência de comunicação intercultural, mais desenvolvida do que os aprendizes em questão.

Tendo isso em vista, a autora define falante intercultural como “[...] uma pessoa que conseguiu se estabelecer no intermediário, que sabe e consegue performar tanto em sua cultura nativa quanto em uma outra adquirida em um momento depois”. (HOUSE 2007: 19, tradução nossa).¹³ Ademais, falantes interculturais seriam indivíduos híbridos, no sentido de que possuem traços e influências de mais de uma cultura, o que pode ser manifestado fenotipicamente, por meio de interferências linguísticas, e/ou genotipicamente, tratando-se das visões de mundo e perspectivas das culturas envolvidas (cf. HOUSE 2007).

A autora argumenta que o falante intercultural deve ser reconhecido como alguém em vantagem comunicativa, posto que ele, por ter como arsenal de conhecimento mais de uma cultura e língua, dispõe de um grande leque de recursos discursivos, dos quais ele pode lançar mão para atingir os seus objetivos comunicacionais, conferindo ao seu discurso identidade, comicidade, polidez e outros efeitos intencionais. Nesse sentido, a autora salienta que os assim denominados “desvios da norma”, quando deliberadamente realizados, devem deixar de ser vistos como amostra da ignorância do falante intercultural. Em vez disso, deve-se considerá-los como demonstração da competência desse falante, que está fazendo uso de estratégias discursivas com propósitos comunicativos.

¹³ No original: “a person who has managed to settle for the In-between, who knows and can perform in both his and her native culture and in another one acquired at some later date.”

Considerando o falante intercultural como modelo de aprendizagem, o desenvolvimento da competência intercultural (doravante CI) torna-se um requisito para o aluno de línguas estrangeiras. Na esteira dessa discussão, Byram, Gribkova e Starkey (2002) postulam que o desenvolvimento da CI pressupõe a aprendizagem de determinados conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Por atitudes (ou *savoir être*), os autores referem-se à capacidade do indivíduo de descentralizar as suas crenças e perspectivas, tendo consciência de que não há uma hierarquia entre as crenças e valores de diferentes grupos. Além disso, o falante/mediador intercultural deve ter uma postura de curiosidade e receptividade diante do outro.

No que diz respeito aos conhecimentos (*savoirs*), Byram, Gribkova e Starkey (2002) argumentam que o falante/mediador intercultural deve conhecer os produtos e as práticas pertencentes à cultura-alvo, o que inclui a noção que os membros dessa cultura têm de você e de outras culturas. Reconhecemos a importância desses conhecimentos, de modo que mal-entendidos possam ser evitados e que o falante intercultural saiba a quais estratégias comunicativas recorrer para atingir determinado objetivo, porém salientamos a importância de se ter sempre em mente que nem todos os membros dessa cultura se comportarão conforme dadas práticas e terão familiaridade com certos produtos.

Quanto às habilidades (*savoir comprendre*), Byram, Gribkova e Starkey (2002) defendem que o falante/mediador intercultural deve ser capaz de se colocar no lugar do outro, assim como ter ciência de sua própria visão de mundo, prevendo e evitando mal-entendidos. Uma outra habilidade (*savoir apprendre/faire*) defendida pelos autores é a de saber adquirir novos conhecimentos sobre a cultura-alvo por meio da interação, seja perguntando diretamente ou observando os membros dessa cultura, e aplicar esse conhecimento nas suas próximas interações futuras.

Por fim, em relação aos valores (*savoir s'engager*), Byram, Gribkova e Starkey (2002) destacam que, por mais que acreditemos estar totalmente abertos para a diversidade, os nossos valores sempre se manifestarão e nunca de uma forma neutra, por isso é de suma importância que desenvolvamos a capacidade de ter consciência sobre os nossos próprios valores e como isso repercute na nossa visão acerca dos valores, crenças e costumes do outro.

Em consonância com as ideias relatadas acima, Oliveira (2012) aponta algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes no que se refere ao desenvolvimento

da competência comunicativa intercultural, sendo elas: ser capaz de a) mediar interações entre membros de diferentes culturas, b) aceitar diferentes perspectivas que não só a sua, c) enxergar a realidade por meio de outras lentes e d) reconhecer a tendência a achar a sua própria cultura melhor que a outra. Dessa maneira, podemos observar um enfoque muito maior sobre o encontro intercultural, abarcando as suas consequências – como, por exemplo, o choque de perspectivas –, e um certo afastamento da concepção que atribuía aos aspectos linguísticos um papel central nos estudos de LE.

Acerca da função do professor perante essa tarefa de desenvolver em seus alunos a competência comunicativa intercultural, tanto Oliveira (2012) quanto Byram, Gribkova e Starkey (2002) sustentam o seu dever de proporcionar condições favoráveis para que as habilidades supracitadas sejam aprendidas e desenvolvidas pelos alunos. Assim sendo, pouco importa a nacionalidade ou a L1 desse professor.

Com base nos apontamentos feitos por Byram, Gribkova e Starkey (2002), House (2007) e Oliveira (2012), concluímos que o falante intercultural mais estável, que pode servir como modelo de aprendizagem, possui as seguintes características:

- encontra-se entre duas ou mais culturas/línguas, sendo capaz de interagir e se posicionar em todas elas;
- é um indivíduo híbrido, ou seja, que carrega traços das culturas, das quais faz parte; desse modo, esse falante não se transforma em um membro ideal da cultura estrangeira, visto que ele, por um lado, não perde a sua antiga identidade e, por outro, adquire novos traços provenientes do contato com a nova cultura;
- faz uso estratégico e deliberado de recursos discursivos (como, por exemplo, interferências da L1 na L2) para atingir um determinado objetivo comunicativo;
- tem interesse em descobrir aspectos da cultura estrangeira e, diante dessa nova descoberta, demonstra respeito (com isso não defendemos que o FI seja um indivíduo acrítico, mas que ele adote uma postura respeitosa ante a nova cultura);
- tem empatia, sendo capaz de se imaginar no lugar do outro e compreender que este possui outros valores e visões de mundo;
- tem conhecimento sobre os produtos e práticas da Cultura 1 (C1) e Cultura 2 (C2) (denotando-se aqui apenas a(s) velha(s) e a(s) nova(s) cultura(s), respectivamente, podendo elas serem mais de uma); assim, o FI é capaz de prever e evitar mal-

Crespo, A.H.; Rozenfeld, C. – Protagonistas de séries voltadas para a aprendizagem de alemão

entendidos e/ou situações desagradáveis decorrentes de divergências interculturais;

- é ciente de seus próprios valores e crenças e de como eles podem influenciar na sua concepção sobre o outro/novo.

Contudo, embora apresentemos essas características, vale ressaltar que, assim como pontuam Byram, Gribkova e Starkey (2002), não há um modelo perfeito e ideal de falante intercultural, uma vez que os conhecimentos e habilidades necessários para possuir uma boa competência intercultural estão sempre em construção e desenvolvimento.

Além disso, é comum que se pense em FI apenas como o estrangeiro. No entanto, um indivíduo que possua as características supracitadas em seu país de origem pode ser um falante intercultural, em virtude de experiências interculturais já vividas. Entendemos, porém, que House (2007) não tenha abarcado esse tipo de FI como modelo de aprendizagem, ou seja, um falante intercultural em sua C1 e desempenhando a sua L1, pois isso teria o mesmo efeito do falante nativo monolíngual e monocultural sobre a aprendizagem de LE. Em outras palavras, os aprendizes de LE continuariam se espelhando na competência comunicativa de um falante desempenhando a sua língua nativa, o que, como já relatado, poderia gerar frustração nos alunos. Assim, tomamos um falante intercultural como aquele que não se encontra em seu país de origem e está, portanto, interagindo e inserido em práticas de uso da língua estrangeira na respectiva cultura-alvo. Além disso, o definimos como aquele que pode estar em um nível de proficiência linguística e intercultural mais ou menos avançada, podendo, assim, ser caracterizado como mais ou menos estável.

Tendo relatado as teorias que fundamentam a nossa análise, partimos na próxima seção para a metodologia empregada para a investigação deste trabalho.

3 Metodologia

Nesta seção explicaremos os critérios adotados para a análise dos falantes interculturais retratados nos seriados *Erste Wege in Deutschland*¹⁴ (*Primeiros caminhos na Alemanha*) e *Jojo sucht das Glück*¹⁵ (*Jojo procura a sorte/a felicidade*) e relataremos qual foi o recorte escolhido para esta investigação.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, analisamos as protagonistas dos referidos seriados: no primeiro, uma jovem turca e, no segundo, uma brasileira, ambas residentes na Alemanha. Tomando as características do falante intercultural que postulamos na seção dos pressupostos teóricos como norteadoras de análise, verificamos a possibilidade de categorizar as protagonistas como FI mais estáveis ou menos estáveis.

Assim sendo, refletimos acerca das seguintes questões ao analisar cada uma das protagonistas: 1) ela é capaz de interagir e se posicionar nas duas ou mais culturas/línguas em que se encontra? 2) ela apresenta traços que a caracterize como um indivíduo culturalmente híbrido? 3) ela lança mão de recursos discursivos provenientes do seu conhecimento de mais de uma língua/cultura? 4) ela demonstra interesse e respeito pela C2? 5) ela possui empatia pelos membros da C2? 6) ela conhece suficientemente bem os produtos e as práticas de sua C1 e C2? 7) ela tem consciência sobre os seus próprios valores e crenças?

Como recorte para a investigação, escolhemos o episódio 3, *Bei der Arbeit* (No trabalho) e o 8, *der Handy-Vertrag* (O contrato de celular), da minissérie *Erste Wege in Deutschland*, visto que, em nosso entendimento, são episódios nos quais podemos verificar mais claramente a caracterização dos protagonistas como falantes interculturais, pois expõem suas crenças, seu conhecimento linguístico, seu conhecimento da cultura estrangeira, os traços da sua cultura materna, etc.

No seriado *Jojo sucht das Glück*, analisamos os primeiros cinco episódios da primeira temporada, respectivamente: *die Ankunft* (A chegada), *Jojo aus Brasilien* (Jojo do Brasil), *Eine Frau in der WG?* (Uma mulher na república?), *Begegnung auf dem Markt*

¹⁴ Disponível em: <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/mse/deindex.htm?wt_sc=mwnd_miniserie>. Acesso em: 20 abr. 2018.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/jojo-staffel-1/s-31564>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

(Encontro na feira) e *Döner und Currywurst* (dois tipos de comida muito presentes no dia a dia alemão), tendo em conta que há uma continuidade entre as histórias. Além disso, vale ressaltar que a escolha de cinco episódios da referida série ao invés de dois (como escolhido para a análise da primeira série mencionada) se deve à curta duração de cada episódio de *Jojo sucht das Glück*, o que trouxe a necessidade de analisar mais material, a fim de termos uma melhor fundamentação para o nosso argumento.

Os resultados obtidos por meio de nossas análises são apresentados na seção a seguir.

4 Análise dos dados: os falantes interculturais nas séries.

Nesta seção descreveremos os dois seriados e traremos à luz da discussão as reflexões e considerações a respeito do tema investigado.

4.1 *Erste Wege in Deutschland*

Erste Wege in Deutschland é uma série que pode ser acessada na internet também sob o nome de *Mein Weg nach Deutschland*. Trata-se de uma minissérie de apenas uma temporada, que está disponível tanto no “Youtube” quanto no portal do *Goethe Institut*, no qual também estão disponibilizados exercícios com a temática de cada episódio. A minissérie possui oito episódios com duração média de sete minutos cada, sendo que o primeiro foi postado em fevereiro de 2013 e o último em abril de 2014. Achamos pertinente destacar que o vídeo da minissérie com mais visualizações (no caso, o primeiro episódio, intitulado *im Bus*) foi visto mais de um milhão de vezes até o momento da elaboração deste artigo.

O seriado gira em torno da história de Nevin, uma jovem turca, de 23 anos, que, em decorrência de seu casamento com um alemão, se muda para a Alemanha.¹⁶ Estando

¹⁶ Já na temática central da série, vale problematizar o motivo apresentado para a mudança de Nevin para a Alemanha. A nosso ver, o fato de a protagonista ter se afastado de sua cultura para acompanhar o seu marido alemão já pode contribuir para uma retratação subalternizada de Nevin como mulher e como cidadã de um país não-hegemônico. Tal fato também pode ser ilustrado no episódio “*Neue Freunde*”, no qual, nos primeiros momentos, acompanhamos a jovem turca na tarefa de preparar um bolo para receber o marido em casa ao final de seu expediente. Como alternativa, julgamos que poderiam ser apresentadas outras

no país estrangeiro há pouco tempo, atividades consideradas rotineiras transformam-se em verdadeiros desafios para Nevin, devido à sua dificuldade para se comunicar na LE e ao seu conhecimento supostamente precário sobre a língua e a cultura-alvo. Assim sendo, os episódios são centrados nessas pequenas atividades do dia a dia, tais como pegar ônibus, procurar um imóvel, fazer novos amigos, entre outras.

Conforme mencionamos na metodologia, nosso recorte estará nos episódios 3 (*Bei der Arbeit*) e 8 (*der Handy-Vertrag*), por possibilitarem uma melhor análise da protagonista como falante intercultural.

Consideramos relevante mencionar que, por meio de informações obtidas na *internet*, verificamos que a atriz que interpretou o papel de Nevin é na realidade de nacionalidade alemã (Sara Klapp) e nascida em Kassel. Como língua estrangeira, a atriz sabe falar inglês e francês, porém, não encontramos nenhuma informação sobre seu conhecimento da língua turca ou sobre qualquer origem ou contato que ela tenha com esse país. Entendemos que tal fato reafirma o conceito de falante nativo ideal proposto por Kramsch (1998), discutido na seção de pressupostos teóricos, dado que a atriz, embora seja uma falante nativa de alemão, foi designada a interpretar o papel de uma imigrante apenas em virtude de sua aparência física.

Voltando o olhar para os episódios em foco, nota-se que em “*Bei der Arbeit*” Nevin se encontra em seu primeiro dia de trabalho como vendedora de legumes. A jovem, representada como turca com nível de proficiência da língua alemã ainda muito baixo, demonstra certa dificuldade em desempenhar a tarefa à qual foi encarregada: selecionar alguns legumes e verduras com base em uma lista previamente fornecida. Com isso, a cena busca representar uma falante intercultural menos estável, por não ser capaz de realizar tarefas simples na cultura/língua estrangeira. Ela demonstra, porém, interesse em aprender novos vocábulos e se mostra entusiasmada quando reconhece uma palavra recém-aprendida, o que remete à atitude do falante intercultural em face a novas descobertas sobre o outro/novo.

Todavia, reconhecemos uma incoerência no papel de Nevin como falante intercultural, pois essa “pretensa” dificuldade da protagonista aparenta ser irreal, devido à produção de uma fala foneticamente equivalente à do falante nativo em contraposição

razões, pelas quais mulheres estrangeiras se mudam para a Alemanha, tais como obtenção de uma bolsa de estudos, busca por oportunidades de emprego, uma oferta de trabalho, etc.

a uma dificuldade de uma falante intercultural de baixa proficiência linguística. Nota-se, em sua produção linguística, que não estão presentes traços da identidade turca em sua discursividade, salvo pelos longos períodos de silenciamento que pretendem simular sua dificuldade. A despeito das pausas, sua produção oral parece se aproximar muito mais da do falante nativo, em sua pronúncia e prosódia, se aproximando das características do falante ideal.

Ademais, não se percebe interferências da L1 na L2, como se esperaria de um falante intercultural. A única interferência retratada ocorre em outra cena, nesse mesmo episódio, quando, ao ser indagada por uma cliente (sem óculos) sobre o nome de dado produto, Nevin recorre à sua língua materna, visto que não sabia como ele se chamava em alemão. Por uma felicidade do acaso, a palavra para designar o produto é a mesma em alemão e turco, uma vez que se trata de uma comida típica turca e Nevin, recém-contratada, conseguiu interagir na LE e evitar uma ruptura na comunicação. Embora reconheçamos que a escolha da palavra tenha sido um acerto ao acaso, identificamos na cena um hibridismo da personagem, bem como a sua capacidade de lançar mão de recursos discursivos para atingir um objetivo comunicativo.

Outro fato interessante que observamos neste episódio, é quando Nevin, um pouco atrapalhada com a função relatada acima, conta com a ajuda de uma conhecida, também imigrante, para organizar a prateleira do mercado. Consideramos essa cena significativa, pois visa retratar a situação de duas falantes interculturais, desempenhando uma atividade do dia a dia em uma cultura/língua estrangeira, sendo que a falante mais estável está auxiliando a menos estável, fato que representa adequadamente a noção de falante intercultural como modelo de aprendizagem.

Tendo em vista tais ponderações, acreditamos que essa cena possa ser trabalhada em sala de aula de forma a trazer os alunos para a reflexão de que não só o falante nativo é capaz de ajudar nessas situações e de que o sucesso em desempenhar tarefas é decorrente da experiência com a cultura/língua-alvo, independentemente se a pessoa é nativa ou não.

Em relação ao episódio “*der Handy-Vertrag*”, da mesma série, nos primeiros minutos é possível acompanhar Nevin caminhando pelo centro da cidade, até que ela atende o telefonema de uma amiga alemã, Sofie, convidando-a para sair. Após desligar o celular, a jovem turca é abordada na rua por uma vendedora, que tenta convencê-la a fechar um contrato com uma operadora de celular. Primeiramente julgamos importante destacar que notamos que se pretendeu representar na figura da protagonista, nesse

episódio, um maior desenvolvimento na proficiência linguística, tendo em vista tratar-se do último da minissérie, e que ela consegue se comunicar mais facilmente ao telefone e com seus interlocutores. Entretanto, também neste episódio, notamos algumas inconsistências: na cena, em um primeiro momento, Nevin é representada como uma falante ainda em desenvolvimento, porém eficiente; logo em seguida, ela se comporta como uma falante em desvantagem comunicativa, pois é enganada pela vendedora ao assinar o contrato de telefonia celular sem ter conhecimento de todos os dados do plano. A protagonista só percebe o equívoco quando Sofie, uma falante nativa, lê o contrato e aponta algumas informações sobre desvantagens do plano. A amiga explica a Nevin, assim, que é possível cancelar o contrato no período de duas semanas, uma informação sobre o universo cultural alemão que a protagonista certamente não tinha. Tal fato pode ser bastante comum para pessoas que vivenciam uma nova cultura, marcando, de forma bastante representativa, as vivências de um falante intercultural.

Consideramos importante na cena o fato de se alertar o aprendiz sobre adversidades e desentendimentos encontrados numa outra cultura. No entanto, House (2007) alerta para o fato de que os falantes interculturais menos estáveis são retratados em filmes, livros e seriados frequentemente como sujeitos em desvantagem, o que poderia desmotivar os aprendizes a adotarem uma postura ativa e de interesse, em face às novas descobertas de uma cultura/língua estrangeira, além de não contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural dos mesmos. Assim, é importante que o professor problematize a situação, discutindo a verossimilhança da cena, mas também o fato de que isso não o desvaloriza como FI: a cena apenas retrata uma situação natural, que pode ocorrer inclusive com falantes nativos que, embora saibam decodificar os signos linguísticos, não são capazes de realizar uma leitura crítica da situação.¹⁷

Outra questão que nos parece importante de ser problematizada está na ajuda recebida por Nevin em diferentes episódios. Em “*Bei der Arbeit*”, Nevin é ajudada por uma imigrante em uma tarefa muito simples, que exigia conhecimento básico da língua, mas, quando diante de um problema mais complexo, a ajuda veio de uma falante nativa, como no episódio “*der Handy-Vertrag*”. Tal fato corrobora a problemática apontada por

¹⁷ Tal premissa pode ser encontrada na literatura sobre letramento crítico (SOARES 2000; JORDÃO 2013; SOARES 2014).

House (2012), pois relega o FI ao papel de alguém capaz de solucionar/auxiliar na solução de problemas menos complexos, que não exigem maior conhecimento linguístico.

Outro aspecto que nos chamou a atenção concerne ao trato de estereótipos. Notamos certa preocupação em não retratar a protagonista de forma estereotipada, característica importante de um FI. Todavia, acreditamos que essa preocupação levou a uma falta de caracterização da personagem como indivíduo híbrido. Se Nevin não tivesse características físicas tipicamente turcas, e o seu sobrenome não fosse mencionado, não se teria pistas sobre o seu país de origem. A nosso ver, a personagem poderia ser representada com mais referências a práticas de seu país de origem, ou acerca de seus valores e crenças, tendo em vista que isso é uma marca de sua identidade e, assim, a aproximaria das características de um falante intercultural.

Diante da discussão sobre a minissérie *Erste Wege in Deutschland*, podemos concluir que Nevin se trata de uma falante intercultural não estável, uma vez que ainda não consegue interagir, se posicionar e desempenhar todas as tarefas na cultura/língua estrangeira, tampouco tem um bom conhecimento sobre os produtos e práticas dessa cultura. Além disso, a protagonista mostra-se interessada em descobrir o novo/o outro, não se isolando em sua própria cultura, o que julgamos como algo bastante positivo para a caracterização da personagem. Por outro lado, há uma incoerência entre sua posição de falante intercultural estrangeira e sua produção oral do ponto de vista fonético/prosódico. Nota-se uma produção foneticamente irreal para uma falante intercultural não estável, como a que se deseja representar. Ademais, nota-se um apagamento da cultura e identidade turca na falante e uma maior preocupação com sua inserção na comunidade-alvo. Tal fato não se alinha com a noção de falante intercultural, que circula entre duas culturas, sem perda de identidade ou marcas de assimilação.

Diante do exposto, trazemos na Quadro 1 algumas questões que nortearam a nossa análise sobre a caracterização de Nevin como FI, as quais já foram apresentadas na metodologia deste trabalho. Em seguida, passamos, na próxima seção, para a análise da protagonista do seriado *Jojo sucht das Glück*.

QUADRO 1

Aspectos para a caracterização da protagonista de *Mein Weg nach Deutschland* como FI

1) ela é capaz de interagir e se posicionar nas duas ou mais culturas/línguas em que se encontra?	Ao longo da série, observamos um progresso da personagem quanto a sua capacidade de interação na L2/C2.
2) ela apresenta traços que a caracterizem como um indivíduo culturalmente híbrido?	Não. Salvo os seus traços físicos e o seu nome e sobrenome, Nevin não apresenta mais nenhuma característica que remeta à cultura turca. No âmbito linguístico, a protagonista também apresenta uma pronúncia e uma prosódia muito próximas do falante nativo alemão.
3) ela lança mão de recursos discursivos provenientes do seu conhecimento de mais de uma língua/cultura?	Sim, como apontado no primeiro episódio analisado.
4) ela demonstra interesse e respeito pela C2?	Sim, pois se interessa em conhecer o novo/o outro.
5) ela possui empatia pelos membros da C2?	Não foi possível ser analisado.
6) ela conhece suficientemente bem os produtos e as práticas de sua C1 e C2?	Não. Como retratado no episódio “ <i>der Handy-Vertrag</i> ”, Nevin desconhece a prática de se fechar um contrato com uma rede de telefonia celular.
7) ela tem consciência sobre os seus próprios valores e crenças?	Não foi possível ser analisado.

Fonte: Elaboração própria para este trabalho.

4.2 *Jojo sucht das Glück*

O seriado *Jojo sucht das Glück* pode ser acessado no “Youtube”, ou no site do jornal alemão *Deutsche Welle*, na seção destinada para a aprendizagem de língua alemã. *Jojo sucht das Glück* possui três temporadas, sendo a primeira de 2011, a segunda de 2012 e a terceira de 2014. Cada temporada contém 33 episódios de duração média de dois minutos e meio. Podemos inferir a popularidade do seriado pelo fato de o primeiro episódio da primeira temporada ter sido acessado no “Youtube” mais de meio milhão de vezes.

Acerca da trama, Jojo é uma brasileira de Maceió que se muda para a cidade de Colônia na Alemanha. Ao chegar ao seu apartamento, que supostamente ela dividiria com mais duas moças, ela descobre que houve uma falha de comunicação e que ela terá que

morar com dois homens, ambos também surpresos com a descoberta, pois esperavam que Jojo fosse um homem.

Assim como na análise anterior, achamos relevante destacar que a atriz que interpreta a protagonista do seriado não é brasileira. Dorothea Kriegl nasceu na Alemanha, na cidade de Wolfach, e, aparentemente, não tem qualquer conexão com o Brasil. A partir de nossa análise, notamos que Jojo, diferentemente de Nevin, não encontra dificuldade alguma em realizar as tarefas do dia a dia; ao contrário, ela parece se adaptar perfeitamente, como uma falante nativa, à cultura estrangeira. Assim, a personagem não remete o espectador à realidade de um estrangeiro fora de seu país de origem. Também a sua pronúncia, sua escolha de palavras, seu jeito de se vestir e de se expressar estão bastante próximos do que é mais tipicamente encontrado entre os alemães nativos, demonstrando um distanciamento das características de um falante intercultural. Dessa forma, se Jojo não tivesse informado no seriado que vem de Maceió, não haveria qualquer indício de que ela é brasileira, até o episódio cinco, quando ela relata a sua nova amiga o costume que temos de dar apelidos e nomes carinhosos uns aos outros. Além disso, vale destacar que, quando a personagem se apresenta para os seus novos colegas de casa, ela pronuncia o seu próprio nome, Joceline Rocha Santos, com forte sotaque alemão, fato que reafirma ao espectador a artificialidade da situação e da personagem.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de não ter havido, até o episódio cinco, qualquer indicação acerca da forma como a protagonista aprendeu alemão. Julgamos que a sua caracterização como uma FI com produção oral similar ao falante nativo seria justificável apenas se Jojo fosse filha de alemães ou uma alemã que passou grande parte da vida no Brasil. No entanto, a impressão que o seriado passa ao espectador é a de que a protagonista chegou ao país pela primeira vez e está tendo seus primeiros contatos com a cultura-alvo, constituindo, assim, uma incoerência. Outra incoerência está no fato de que Jojo, representada como uma falante fluente, que aparenta em algumas situações não ter problema algum de adaptação, não sabe o que são *Döner* e *Currywurst*, comidas que pertencem ao dia a dia da cultura alemã e que, portanto, deveriam ser conhecidas por turistas que tenham algum conhecimento sobre a cultura local.

Isto posto, concluímos que Jojo não representa uma falante intercultural como modelo de aprendizagem, tendo em vista que ela é retratada de forma idealizada, inverossímil e em relação de grande semelhança a uma falante nativa. Nota-se que não há traços na personagem que demonstrem seu hibridismo cultural e a sua identidade como

uma brasileira. Ademais, nos episódios analisados, em nenhum momento Jojo recorreu ao seu conhecimento da língua materna, seja para expressar algo de forma espontânea ou como recurso discursivo, o que nos leva a crer que a personagem não possui as vantagens comunicativas de um falante intercultural postuladas por House (2007).

Nota-se ainda a representação na série de alguns estereótipos. Em uma das primeiras falas da protagonista, por exemplo, após um desconhecido trombar com Jojo na rua, ela comenta que “se fosse em São Paulo, a minha carteira não estaria mais aqui” (tradução nossa).¹⁸ Pensamos que esse comentário contribui para uma visão negativa dos alunos de alemão sobre si mesmos (no caso dos alunos brasileiros) ou sobre este povo e para a propagação de uma imagem estereotipada. Os alemães, por outro lado, não são todos caracterizados na série de forma estereotipada, visto que uma grande maioria é amável, contrariando a imagem comum de frieza do alemão, e, embora um dos personagens seja bastante grosseiro com a protagonista, isso é justificado pelo fato de ele estar passando por uma fase ruim, além de se subentender que os dois serão o par amoroso da trama, logo, esse suposto desafeto representa o famoso clichê do casal romântico que inicialmente não gosta um do outro. Julgamos positivo que não haja muitos estereótipos ao retratar os alemães, o que incita a aproximação dos alunos com a cultura/língua-alvo, além de motivá-los a aprender e um dia visitar os países falantes de língua alemã. No entanto, esperávamos que o mesmo ocorresse em relação à personagem brasileira.

Considerando a discussão abordada nesta seção, sintetizamos no Quadro 2 as questões que nos auxiliaram na análise sobre a caracterização de Jojo como FI. Tendo finalizado as análises propostas, passamos, então, para as considerações finais do trabalho.

QUADRO 2

Aspectos para a caracterização da protagonista de *Jojo sucht das Glück* como FI

1) ela é capaz de interagir e se posicionar nas duas ou mais culturas/línguas em que se encontra?	Sim. No entanto, a sua proficiência na língua estrangeira é igual à de um falante nativo.
2) ela apresenta traços que a caracterizem como um indivíduo culturalmente híbrido?	Não, uma vez que é retratada como uma falante nativa ideal de alemão.

¹⁸ No original: “In São Paulo wäre mein Portemonnaie bestimmt weg”.

3) ela lança mão de recursos discursivos provenientes do seu conhecimento de mais de uma língua/cultura?	Não.
4) ela demonstra interesse e respeito pela C2?	Sim, a protagonista se mostra entusiasmada diante do novo/outro.
5) ela possui empatia pelos membros da C2?	Não foi possível ser analisado.
6) ela conhece suficientemente bem os produtos e as práticas de sua C1 e C2?	Não, pois desconhece pratos comuns do cotidiano alemão, como o <i>Döner</i> e o <i>Currywurst</i> .
7) ela tem consciência sobre os seus próprios valores e crenças?	Não foi possível ser analisado.

Fonte: elaboração própria para este trabalho

5 Considerações finais

Neste trabalho, buscamos caracterizar os falantes interculturais de duas séries (*Mein Weg nach Deutschland*, produzida pelo Instituto Goethe, e *Jojo sucht das Glück*, pela Deutsche Welle). Destacamos que, embora as séries sejam materiais elaborados com fins pedagógicos, trata-se de insumo que possui algumas características semelhantes às de materiais autênticos, como a linguagem multimodal e o seu formato em episódios (como muitos seriados produzidos com objetivo de entretenimento). Assim, propomos tais séries como material semi-autêntico, no sentido de Andrade e Silva (2017), que tem grande vantagem em sala de aula e, nesse sentido, defendemos a pertinência de uma discussão mais aprofundada sobre seus elementos.

Com base nas discussões sobre falante e competência intercultural, propomos características relativas ao falante intercultural mais estável, como preconizado por House (2007), o qual pode ser visto como modelo de aprendizagem para os aprendizes de LE. Essas características, assim como a presença de estereótipos e de traços que conferem autenticidade aos materiais didáticos, foram utilizadas como critério para a nossa análise sobre as protagonistas dos seriados voltados para o ensino e aprendizagem de língua alemã *Erste Wege in Deutschland* e *Jojo sucht das Glück*.

Considerando que na Alemanha há grande número de imigrantes e de seus descendentes, sobretudo turcos, questionamos os critérios que foram utilizados para a seleção das atrizes em questão. Não nos parece que haveria qualquer dificuldade em encontrar uma atriz que também fosse uma falante intercultural estável, ou seja,

estrangeira, vivendo na Alemanha, o que, na nossa concepção, teria conferido maior autenticidade aos dois seriados analisados. Acreditamos que a escolha por uma falante nativa se deva à preocupação de não se reproduzir “desvios” da língua, os quais são comumente atribuídos aos falantes interculturais, e de representar a língua padrão. Dessa forma, mantém-se a crença de que o falante nativo é o melhor modelo de aprendizagem, mesmo quando interpreta um estrangeiro.

Por fim, chegamos à conclusão de que Nevin, protagonista de *Erste Wege in Deutschland*, se apresenta como uma alternativa melhor de representação de falante intercultural em comparação com Jojo, dado que a caracterização da jovem turca retrata de forma mais fidedigna uma falante intercultural, abordando a evolução de sua competência comunicativa, as suas dificuldades de adaptação e a sua curiosidade e interesse perante a cultura e língua estrangeira. Jojo, por sua vez, comunica-se bem mais eficientemente na LE do que Nevin, contudo, acreditamos que a protagonista de *Jojo sucht das Glück* é retratada como uma falante nativa, tornando-se uma representação artificial e idealizada de uma estrangeira.

Todavia, devemos ressaltar que o resultado apresentado neste trabalho não significa que os seriados não possam ser utilizados como recursos didáticos ou que a exibição de *Erste Wege in Deutschland* por si só seja suficiente para que o aluno melhore as suas habilidades como falante intercultural. Defendemos que ambos os seriados podem ser utilizados em atividades em sala de aula, desde que o professor os insira dentro de objetivos pedagógicos condizentes com o programa de ensino, reflita sobre a prática com esses materiais e estimule em seus aprendizes uma visão e um posicionamento crítico sobre o material apresentado.

Ademais, esperamos que este trabalho possa servir futuramente como ferramenta para os profissionais da área da educação analisarem criticamente a representação de falantes interculturais em séries e filmes, de modo que, com o nível de exigência dos consumidores cada vez maior, os produtores/elaboradores de materiais audiovisuais se tornem mais atentos para a problemática da retratação estereotipada, idealizada e irreal desse grupo de falantes.

Referências bibliográficas

- ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. Authenticity of materials and foreign language teaching. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017.
- ARAUJO, Alda Regina; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cinema em Sala de Aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. *Conexão – Comunicação e Cultura*, v. 8, n. 15, p. 119-130, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAX, Stephen. CALL: past, present and future. *System*. v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003. Disponível em: <<http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wpcontent/uploads/2013/03/Bax-CALL-System-2003.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- BERARDO, Sacha Anthony. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, v. 6, n. 2, p. 60-69, 2006.
- BUSNARDO, Joanne. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, Percília; ALVARES, Maria Luiza Ortiz (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 123-139.
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Graz: Council of Europe, 2002. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- CARVALHO, Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 6, n. 2, p. 117-124, 1993.
- CRUZ, Maria de Lourdes O. B.; SOUZA, Fábio Marques; GAMA, Angela Patrícia Felipe. O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira). In: PROGRAD UNESP (Org.). *Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2007. p. 487-499.
- DERVIN, Fred. Cultural identity, representation and othering. In: JACKSON, Jane. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014. p. 181-194.
- DOURADO, Maria Regina; POSHAR, Heliane. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.
- DÖRNYEI, Zoltan. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78 n. 3, p. 273-284, 1994.
- ERSTE WEGE IN DEUTSCHLAND. Direção de Hanni Welter. Produção de Sonja Hachenberger. [s.i]: Context Film/ Goethe Institut, 2013. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RyqRbeNS3-o>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- HOUSE, Juliane. What Is an ‘Intercultural Speaker’? In: ALCÓN SOLER, Eva; SAFONT JORDÀ, Maria Pilar (Org.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Netherlands: Springer, 2007. p. 7-21.
- JOJO SUCHT DAS GLÜCK. Direção de Mathias Laermanns. Produção de Mathias Laermanns. [s.i]: Dw, 2011. Son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A5xmAlPXBBM>>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, Pedagogia Crítica, Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 69-90.

- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, Claire. Language and Culture. In: SIMPSON, James (Org.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 305-317.
- LEFFA, Vilson. O ensino de línguas mediado por computador. In: _____. *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- MARQUES, Livia dos Santos; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. The usage of television series in german language teaching: linguistic, sociocultural, ideological and social-political aspects in Deutschland 83. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 21, n. 33, p. 64-86, 2017.
- MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35, jan.-abr. 1995.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel: Langenscheidt, 1993.
- OLIVEIRA, Adelaide P. Tips for Teaching Culture in a Globalized World. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world*. Campinas: Pontes, 2012. p. 83-107.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editoras, 2015. p. 21-34.
- PIRES, Ana Cristina Antunes. *O Cinema na Sala de Aula: Contributos sobre a utilização de cinema na aula de língua estrangeira (Espanhol)*. 2011. Tese (Mestrado em Ensino do Português). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2011.
- RAJAGOPALAN, K. For the Umpteenth Time, the “Native Speaker”: Or, Why the Term Signifies Less and Less in the Case of English as It Spreads More and More Throughout the World. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world*. Campinas: Pontes, 2012. p. 37-58.
- RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 2, n. 19, p. 13-34, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848/20215>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32
- ROZENFELD, Cibele Cecílio Faria; VIANA, Nelson. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao “outro” sob a perspectiva da competência intercultural. *Revista Pandaemonium Germanicum*, v. 17, p. 259-288, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38109>>. Acesso em: 01 abr. 2018.
- ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. In: LUCAS, Patricia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourença (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 229-254.
- SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María e HERNANDEZ, Fernando (Org.). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. p. 15-41.

- SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015.
- SOARES, Erika Amâncio Caetano. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2014.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- STANKE, Roberta Sol. Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. In: BOLACIO FILHO, Ebal Sant'anna; FUNK, Hermann. *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutsch lehren und lernen kooperativ-kompetent-kreativ*. Rio de Janeiro: Apa-rio, 2014. p. 201-218.
- STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. *O Cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, São Carlos, 2010.
- TAVARES, Roseanne Rocha. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Revista EntreLínguas*, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.

Recebido em 16 de março de 2018

Aceito em 14 de maio de 2018

Für ein nuancenreicheres Bild W.G. Sebalds

[Contributions to a more nuanced image of W.G. Sebald]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372135202>

Magdalena Nowinska¹

Rezension zu: Uwe Schütte (Hg.), *Über W.G. Sebald. Beiträge zu einem anderen Bild des Autors*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2017.

Der im letzten Jahr erschienen Sammelband "Über W.G. Sebald" von Uwe Schütte verspricht im Untertitel "Beiträge zu einem anderen Bild des Autors". Dieses Versprechen erfüllt der Band auf zweierlei Weise: zum Einen, indem er Bereiche des Schaffens von W.G. Sebald fokussiert, die in der bisherigen Forschung entweder (noch) nicht erfasst worden sind, oder bisher eher marginal behandelt wurden, und zum Anderen, indem er dem mittlerweile konsolidierten Bild des bereits kanonischen und viel erforschten Autors Sebald neue Nuancen hinzufügen kann.

Der Sammelband versammelt 16 Texte, davon 14 Aufsätze und zwei persönliche Erinnerungstexte ehemaliger Doktoranden Sebalds. Mit diesem Band stellt Schütte sich explizit gegen die Mainstream-Kritik Sebalds, zu der er mit dem Band ein Korrektiv liefern will. Der Sammelband will "in das von der Sebald-Forschung bislang gezeichnete Bild der Autors zwischen Hagiografie, Apologie, Stilisierung und Verengung" (4) intervenieren und über den von Schütte konstatierten "engen Kreis an Fragestellungen zu den immer gleichen Themen, die man auf die Schlagwörter Trauma – Holocaust – Intermedialität – Erinnerung – Melancholie reduzieren kann" (4) hinausgehen. Nicht das

¹ Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Teoria Literária, Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Campinas, SP, 13083-872, Brasil. E-mail: mnowinska@posteo.org.



zentrale literarische Oeuvre ist dabei Thema der Aufsätze des Bandes, sondern weniger bekannte Texte Sebalds sowie bestimmte Aspekte seiner Poetologie.

Die Bemühung um eine Diversifizierung des Bildes vom Autor und Menschen W.G. Sebald wird ersichtlich nicht nur in der Auswahl der Themen der Aufsätze, sondern auch in den Biografien der versammelten Autoren, von denen einige, aber längst nicht alle dem akademischen Betrieb angehören: es finden sich unter ihnen auch Übersetzer, freie Wissenschaftler oder Verleger, sowie Quereinsteiger in den und Aussteiger aus dem akademischen Betrieb. Ebenso heterogen präsentiert sich die nationale und geografische Verteilung der deutschen, englischen und amerikanischen Autoren im Band, die größtenteils in Ländern wie England, Italien, Spanien, Taiwan oder Japan leben und arbeiten, wobei die Heterogenität und geografische Exzentrizität der Autoren gleichsam auch die eher exzentrische Position W.G. Sebalds selbst im deutschsprachigen literaturwissenschaftlichen Betrieb reflektiert.

Das Projekt ist durchaus auch persönlich gefärbt: Schütte, ein ehemaliger Doktorand W.G. Sebalds, will mit dem Band einem "vorbildhaften Lehrer" (15) eine Ehre erweisen, indem er unorthodoxe Zugänge zu seinem Werk veröffentlicht und zugleich versucht, "ein anderes Bild des Autors zu zeichnen als das von der Germanistik und Literaturkritik nicht selten produzierte Wunschportrait" (15). Es geht Schütte auch nicht nur um den Schriftsteller Sebald, sondern auch um die Person Sebald, er zielt auf ein "differenziertes Gesamtbild" (8) beider Aspekte ab. Eine Hommage an Sebald stellt schließlich die englisch-deutsche Zweisprachigkeit des Bandes dar, die mit der doppelten Beheimatung Sebalds korrespondiert.

Die Konstruktion eines "anderen Bildes" von W.G. Sebald wird in drei Bereichen unternommen: zum Einen behandeln die Aufsätze die Entwicklung des Schriftstellers Sebald sowie seine Wirkung auf andere Autoren; zum Zweiten werfen die Autoren neue Blicke auf bereits bekannte Aspekte des Werks Sebalds; und zum Dritten wird auch ein W.G. Sebald jenseits der bekannten Prosawerke analysiert.

Der weitaus größte Teil der Texte beleuchtet die Entwicklung und die Wirkung Sebalds als Autor. Vier Aufsätze sind unveröffentlichten und nur im Archiv zugänglichen Texten Sebalds gewidmet: Melissa Etzler analysiert einen Romanentwurf Sebalds aus dem Jahr 1967, Michael Hutchins untersucht zwei unvollendete dramaturgische Versuche

Sebalds, Uwe Schütte beschäftigt sich mit Sebalds "Kant-Projekt" aus den 1980er Jahren, einer als experimentelles Fernsehspiel gedachten Szenenreihe, und Scott Bartsch schreibt über Sebalds "Prosa-Projekt", eine Vorarbeit und Vorstufe zu den später erschienenen "Schwindel.Gefühle" und "Die Ausgewanderten". Gemeinsam ist den Aufsätzen, dass sie alle aufzeigen, dass die Juvenilia Sebalds zwar sprachlich eine Rohform der späteren Texte darstellen, jedoch in ihnen bereits zahlreiche Themen und Denkweisen Sebalds, die für sein literarisches Werk zentral sind, bereits vorhanden sind. Die von allen Autoren ausführlich zitierten archivalischen Textauszüge sind als Vergleich zum Schreiben des späteren Sebalds von großem Interesse. Zugleich zeigen auch die diversen Textformen, dass Sebalds spätere Entscheidung für Prosa als Medium nicht von vornherein zwingend war, sondern dass er durchaus auch mit anderen Formaten experimentiert hat; besonders kurios ist dabei angesichts der notorischen Technikfeindlichkeit Sebalds das Fernsehspiel.

Zum gleichen Themenbereich, aber mit anderem Schwerpunkt gehören drei Aufsätze, die Sebalds literaturkritische Schriften als eine Art poetologische Übungen analysieren. Ulrich Dronske zeigt anhand der Analyse von Sebalds Döblin-Buch die Wandlung im Denken Sebalds von radikaler und kompromissloser Kritik zu einer von Empathie bestimmten Sicht auf Geschichte. Markus Joch analysiert anhand von Sebalds kritischem Aufsatz zu Jurek Becker, wie sich Sebald als Autor durch Kritik an Autoren profiliert, die Themen behandeln, die ihm nahe lagen. Jakob Heyner schließlich untersucht "Luftkrieg und Literatur" im Zusammenhang von Sebalds Restitutionsprojekt.

Der Wirkung des Schreibens von Sebald auf zeitgenössische Autoren widmet sich schließlich der Aufsatz von Adrian West, der zwei Romane der amerikanischen Autoren Teju Cole und Ben Lerner analysiert und die Texte als misslungene Versuche ansieht, die von postmodernen Standpunkt unzeitgemäße, aber in der amerikanischen Gegenwartsliteratur ersehnte Ernsthaftigkeit der Prosa Sebalds zu emulieren.

Eine zweite Gruppe von Aufsätzen in Schüttes Band wirft neue Blicke auf bekannte Aspekte des Werks Sebalds. Anti-aufklärerische bzw. anti-rationale Tendenzen im Denken und Werk Sebalds werden in drei Texten untersucht: Sven Meyer spekuliert anhand der Präsenz von Rupert Sheldrakes Ideen in den Texten Sebalds über die Affinität Sebalds zu esoterischem Denken und inwieweit dieses für Sebald "nur" eine

poetologische Funktion hatte oder darüber hinaus ging; Christoph Steker schreibt über die Bedeutung des Botanischen in Sebalds Werk, insbesondere mit Blick auf das unvollendete Korsika-Projekt, und darüber, inwieweit Sebald Natur als Gegensatz zur Zivilisation darstellt; Christian Hein schließlich nimmt sich Sebalds pessimistisches Konzept der Naturgeschichte der Zerstörung vor und untersucht den anti-aufklärerischen Aspekt der Sicht Sebalds auf Natur als alles verzehrende Gewalt. Die Präsenz des Antirationalen in Sebalds Werk ist an sich kein Novum, Sebalds Verfahren der Koinzidenzpoetik, wie sie von Marcel Atze definiert wurde, oder der von Claude Levi-Strauss entlehnten Bricolage, seine Beschäftigung mit Dichtern wie Ernst Herbeck – dies alles sind bekannte Aspekte des Werks. Das Verdienst dieser Texte ist eher darin zu sehen, dass sie das sonst eher marginal behandelte antirationale Denken Sebalds ins Zentrum der Betrachtung rücken.

In ähnlicher Weise behandeln die beiden anderen Texte dieser Gruppe ebenfalls bereits bekannte Themen aus der Sebald-Forschung, suchen jedoch zugleich neue Aspekte zu beleuchten. Peter Schmucker beschäftigt sich mit Fragen der Intertextualität bei Sebald, einem der zentralen Features der literarischen Texte Sebalds. Anhand der intertextuellen Präsenz von Chateaubriand in diversen Texten Sebalds, und im Kontrast zu Julia Kristevas Intertextualitätsbegriff, erarbeitet Schmucker einen Intertextualitätsbegriff für Sebald, der dem Zweck der bewussten Rezeptionssteuerung und der Verrätselung der Texte dient. Durch unterschiedlich markierte intertextuelle Verweise will Sebald, so Schmucker, eine "paranoide" Haltung beim Leser hervorrufen, aufgrund derer der Leser ständig den Text auf intertextuelle Verweise hinterfragt.

Kay Wolfinger wiederum schreibt über das Allgäu als unheimliche Heimat Sebalds. Sein Text stellt einerseits eine detaillierte Analyse der Fiktionalisierungen des Allgäus, die Sebald in seinen Texten vorgenommen hat, und zeigt andererseits zugleich, dass Sebalds reales Verhältnis zu seiner Heimat wesentlich entspannter war, als die Texte suggerieren. Das in vielen Texten, auch Essays, literarisierte Allgäu war für Sebald, so Wolfinger, ein "Argumentationsort für konservative Zivilisationskritik", ein dystopischer Ort, der dem Autor Sebald ein Orts- und Figurenarsenal zur Verfügung stellte und als *Movens* der Fiktion diente.

Drei Texte des Bandes widmen sich schließlich einem W.G. Sebald jenseits der bekannten Prosawerke, nämlich Sebald dem Lyriker und Sebald dem Akademiker, zwei Bereiche, die in der im überwältigenden Maße auf das Prosawerk konzentrierten Sebald-Forschung ohne Zweifel eine bisher marginale Rolle gespielt haben. Axel Englund, Übersetzer von Sebald ins Schwedische, widmet sich der Lyrik Sebalds, insbesondere der Mikropoesie der zwei Bände "For Years Now" (2001) und des postumen "Unerzählt" (2004). Die Lyrik Sebalds wird, so Englund, gegenüber der Prosa in der Kritik vernachlässigt, und das obwohl Sebald über 40 Jahre lang mehr oder weniger regelmäßig Gedichte veröffentlicht hat. Dies widerspiegelt dabei Sebalds eigene Bedenken gegenüber der Lyrik, gegen die er als "Kritzelei" ambivalent eingestellt war und letztendlich der Prosa den Vorzug gab. Englund hebt hervor, dass Sebalds Lyrik nicht mit der gleichen Optik gelesen werden kann wie die Prosawerke, insbesondere *Austerlitz*: die Themen und Verfahren unterscheiden sich grundsätzlich. Während die Prosa Fragen der Geschichte und Erinnerung im Zentrum hat, beschäftigen sich die Gedichte Sebalds mit Fragen der Subjektivität und der Wahrnehmung.

Beschlossen wird der Band durch zwei persönliche Erinnerungstexte ehemaliger Doktoranden Sebalds, Hommagen an den "außergewöhnlichen Hochschullehrer" Sebald. Ralf Jeutter porträtiert Sebald als "einen einzigartigen Mann" und analysiert einige Aspekte der Persönlichkeit Sebalds. Florian Radvan beschreibt Sebald als Lehrer *sui generis*, wobei er sich auf Sebalds Fähigkeit konzentriert, Literatur zu vermitteln. Das Verdienst dieser persönlichen Texte in dem Band ist vor allem darin zu sehen, dass sie daran erinnern, dass die akademische Tätigkeit bis zu seinem Debüt als Schriftsteller die eigentliche Berufung Sebalds gewesen ist, und auch noch danach einen zentralen Aspekt des Lebens Sebalds darstellte.

Uwe Schütte ist bereits ein bekannter Name in der Sebald-Forschung, vor allem auch durch seine Ansätze, weniger diskutierte Aspekte des Autors zu beleuchten sowie differenzierte Zugänge zum Werk Sebalds aufzuzeigen. Das Buch, das dieser Art von Ansatz verpflichtet ist, erscheint wenige Jahre nach dem Boom um die Werke des Autors, der auf dessen Tod gefolgt war. Angesichts der sehr rasanten Kanonisierung W.G. Sebalds als Gegenwartsautor ist es vielleicht nicht überraschend, dass auch erste Gegenstimmen zu dieser Kanonisierung früh aufkommen, wobei der von Schütte

herausgegebene Band sich nicht nur als kritischer Beitrag zu W.G. Sebald, sondern vor allem als Kritik an einer als einseitig verstandenen akademischen Rezeption Sebalds versteht.

Schüttes Ansatz ist freilich nicht ohne innere Unstimmigkeiten, etwa wenn er einerseits die "akademische Approbation" Sebalds in "repräsentativen Handbüchern" (5) kritisiert, andererseits aber selbst an genau solchen Handbüchern sich beteiligt (z.B. am "W.G. Sebald-Handbuch" vom Metzler Verlag), oder wenn er etwa das Unverständnis beklagt, auf das bestimmte, vor allem polemische Texte Sebalds in der germanistischen Kritik gestoßen sind, dann aber wiederum den allzu großen Konsens in der gleichen Kritik beklagt – der Verdacht drängt sich auf, nicht Konsens oder Dissens seien hier die Angriffspunkte, sondern die Institution der Germanistik an sich.

Jedoch stören diese kleinen Dissonanzen nicht das Verdienst des Bandes, der seinem Anspruch gerecht wird, dem Bild von Sebald neue Facetten zu verleihen. Die Themen und Autoren reflektieren diesen Ansatz, und eines der Verdienste ist sicherlich eine Aufwertung der Auslandsgermanistik, eine Haltung gegenüber geographisch und institutionell marginalisierten Positionen, die zweifellos dem Sinne Sebalds entspricht. Durch seine exzentrische Schwerpunktsetzung fügt der Band somit dem etablierten Bild W.G. Sebalds neue und wichtige Nuancen hinzu.

*Recebido em 08 de maio de 2018
Aceito em 17 de maio de 2018*