COL·LECCIÓ
HOMENATGES 34

Homenatge a Roberto Corcoll

Perspectives hispàniques sobre la llengua i la literatura alemanyes

Javier Orduña i Marisa Siguan (coords.)

UNIVERSITAT DE BARCELONA

COL·LECCIÓ
HOMENATGES 34

Perspectives hispàniques sobre la llengua i la literatura alemanyes

Perspectives hispàniques sobre la llengua i la literatura alemanyes

Javier Orduña i Marisa Siguan (coords.)

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Universitat de Barcelona. Dades catalogràfiques

Perspectives hispàniques sobre la llengua i la literatura alemanyes.- (Homenatges ; 34)

Bibliografia
ISBN: 978-84-475-3629-0

I. Orduña, Javier, ed. II. Siguán Boehmer, Marisa, ed. III. Col·lecció: Homenatges (Universitat de Barcelona) ; 34
1. Alemany 2. Literatura alemanya

© PUBLICACIONS I EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2011
Adolf Florensa, s/n; 08028 Barcelona; tel. 934 035 442; fax 934 035 446;
comercial.edicions@ub.edu; www.publicacions.ub.edu

© dels autors, pels textos respectius, 2011
© Fotografia de la coberta: Edèn Pasies

ISBN: 978-84-475-3629-0
Dipòsit legal: B-38.661-2011
Impressió: Gráficas Rey, SL

Aquesta edició ha rebut el suport del Vicerectorat d'Arts, Cultura i Patrimoni
i del deganat de la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona.

És rigorosament prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra.
Cap part d'aquesta publicació, inclòs el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda,
emmagatzemada, transmesa o utilitzada per cap tipus de mitjà o sistema,
sense l'autorització prèvia per escrit de l'editor.

Sumari

Un homenatge ajornat, de Javier Orduña 11
Roberto Corcoll Calsat. Una semblança personal i familiar, de Javier Orduña i Marisa Siguan 15

I. Política lingüística i metodologia

Marisa Siguan, El alemán en España. Una perspectiva desde 2007 29
Carlos Hernández Lara i Ana Mansilla, Propuesta de una enseñanza gramatical con textos. El Marco de referencia europeo y la Feldergrammatik 43
María Mar Soliño Pazó, Language Awareness und Grammatik im DaF-Unterricht 61
Miguel Ayerbe Linares, Cuestiones formales y metodológicas en la enseñanza de fonética alemana a estudiantes no nativos 81
María A. Borrueco Rosa, Las estrategias como plan cognitivo de aprendizaje del léxico 97
Lucrecia Keim, Cultura y civilización. Planteamientos curriculares en torno al diseño de la asignatura en el marco del EEES 115

II. Llengua alemanya: gramàtica

Ana Medina Reguera, La actualidad de *Programm*. Horizontes de una gramática de alemán para hispanoblantes 135
Karin Vilar Sánchez, Der didaktische Nutzen der Mikrofunktionsanalyse im DaF-Unterricht 159
José Antonio Calañas Continente, Wie viele Ergänzungen braucht die deutsche Grammatik? La Verbativergänzung en una teoría sintáctica holística 175
Brigitte Eggelte, La problemática descripción gramatical del lexema *wie* 191
Carmen Gierden Vega, Expansión de la modalidad integrada en algunos elementos derivativos del alemán 203

III. Llengua alemanya: fonologia i fraseologia

Reinhard Stempel, Zum Akzent zusammengesetzter Verben in den germanischen Sprachen 225
Javier Orduña, Metriklehre zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik: Jean Fourquet 235
Carmen Mellado Blanco, Übereinzelsprachiges und Einzelsprachspezifisches bei deutschen und spanischen Phraseologismen von besonderem Strukturtyp 253
Ferran Robles i Sabater, Las unidades fraseológicas del *Diccionario de las lenguas española y alemana* de Slabý/Grossmann 275
Alfonso Corbacho Sánchez, Geld in der deutschen und spanischen Phraseologie 287

IV. Gèneres, comparatística, història, traducció: germanística aplicada

Verena Berger, Cine transnacional en Cuba: *Kleines tropicana / Tropicanita* y *Hacerse el sueco* 303

Veljka Ruzicka Kenfel, Multiculturalismo en los libros de la literatura infantil y juvenil alemana 317
Hans Gerd Roetzer, El pícaro en Alemania 335
María de la O Oliva Herrer, Del teatro épico de Brecht a la tragedia compleja de Alfonso Sastre. Las *Crónicas romanas* 347
Julio Sánchez Hernández , Los españoles en las memorias de Sebastian Schertlin von Burtenbach 363
Macià Riutort i Riutort, La traducció del terme *maixal* a la Bíblia islandesa del 1908-1912 373
Francisco Manuel Mariño & Sabine Geck, Problemas de traducción y edición del *Werther* en España 387

V. Literatura alemanya: períodes fundacionals

Eva Parra Membrives, *Pelagius* de Roswitha y las primeras relaciones hispano-germanas 407
Alfonsina Janés, *Luisa Miller*, de Salvatore Cammarano i Giuseppe Verdi, i *Kabale und Liebe* de Schiller 425
Dolors Sabaté Planes, Del amor y la inmortalidad: *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde* 445

VI. Literatura alemanya: identitats i experimentació

Ofelia Martí Peña, La *Prosa experimental* en lengua alemana de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo xx 461
Feliciano Pérez Varas (†), Impresionismo y espontaneidad en Liliencron 481
Anna Montané Forasté, ¿La literatura consuela? Sobre *Cherubin Hammer und Cherubin Hammer* y otros textos de Peter Bichsel 499
Manuel Maldonado Alemán, Historia y memoria en la última narrativa de Günter Grass 515
M. Loreto Vilar, Irrungen, Wirrungen um Literatur: Günter Grass' Fonty zwischen Köln und La Sorbonne 535

Un homenatge ajornat

Javier Orduña

Aquest volum d'homenatge a Roberto Corcoll Calsat (Cadaqués, 1937) es publica amb un retard injustificable. En nom dels compiladors presento disculpes tant a l'homenatjat com als autors. Al professor que és objecte de l'homenatge ha pogut fer-li l'efecte que, amb la jubilació, l'havíem oblidat, quan el cert és que en tot aquest temps el seu record no ens ha abandonat ni un dia, encara que sigui perquè la seva gramàtica sempre renovada de l'alemany continua sent una obra ineludible. Els autors recopilats en el volum, al seu torn, han pogut pensar que el projecte havia estat abandonat després que tots haguessin respost amb il·lusió a la crida que es va fer l'any 2006. La veritat és que han demostrat un grau emocionant de paciència i comprensió, quan el més fàcil hauria estat abandonar el projecte. A tots els vull testimoniar el reconeixement més profund per la rapidesa amb què van respondre en el seu moment i per la comprensió que han demostrat posteriorment. Vull recordar de manera especial el professor Feliciano Pérez Varas, traspassat l'any 2008, que no podrà veure impresa la seva contribució.

Tot i que el retard és inexcusable i no ens volem allargar exposant-ne les causes —bàsicament, l'atzarosa incidència del debat sobre el lloc que la Filologia Alemanya ha d'ocupar en escenaris universitaris més flexibles—, i malgrat la impossibilitat de rescabalar els anys transcorreguts, el cert és que el temps no ha actuat en detriment d'aquesta miscel·lània, ans al contrari. Com el lector podrà comprovar, el volum traspua una harmonia insòlita; hom diria que

presenta un equilibri premeditat entre les parcel·les que componen la disciplina. Tot plegat, però, sorgeix del motiu de la compilació: l'homenatge a un col·lega que suscita suggeriments diversos i complementaris entre si.

No és fàcil, en efecte, trobar un consens tan ampli. La compilació aplega trenta-una contribucions procedents de disset universitats: quinze de l'Estat espanyol i dues d'Alemanya i Àustria. De 10 universitats arriba una contribució respectivament: Pablo de Olavide, Granada, Múrcia (amb dos autors), Extremadura, Vigo, Vitòria, Rovira i Virgili, Vic, Gießen i Viena. Dos treballs s'han generat a les universitats de Santiago de Compostel·la i de València; quatre a Sevilla, a Salamanca i, amb una autoria doble, a la de Valladolid, i els cinc restants procedeixen de la Universitat de Barcelona. El conjunt de trenta-un treballs i trenta-tres autors i autores dóna una idea de l'abast del reconeixement a Roberto Corcoll, especialment a les universitats on la Filologia Alemanya és una àrea recent, però també des de la facultat degana, la de Salamanca, en què els estudis es van endegar el 1952. El testimoni palesa que el mestratge de Corcoll ha excedit amb escreix Barcelona. Tan significatives com la distribució geogràfica són l'harmonia i l'exhaustivitat de l'espectre temàtic que els autors proposen en el moment de referir els reptes que comporten la llengua i la literatura alemanyes des de perspectives hispàniques.

Un primer àmbit d'intervencions és el de «Política lingüística i metodologies formatives». Hi trobem enfocaments probablement irrepetibles, a causa del moment innovador en què es van elaborar. El debat es presenta emmarcat pels apunts de Siguan sobre l'evolució i l'atzucac que ha viscut l'ensenyament de l'alemany a l'Estat, i tot seguit s'articula en una fina dialèctica sobre l'ensenyament de competències tradicionalment oblidades (la fonètica, per part d'Ayerbe; la comunicativa, per part de Borrueco; la cognitiva, per part de Soliño) i en la prospecció dels indicadors que ofereixen els nous temps, com ara el Marc de referència de llengües (Hernández Lara i Mansilla) i les noves titulacions de Traducció i Interpretació (Keim, veu autoritzada en la formació de traductors, que permet copsar com Corcoll aplega àmbits que les àrees mantenen separats).

El segon i el tercer àmbits proposats pels autors representen atansaments, si hom vol circumdants, a la llengua alemanya. D'una banda, es distingeix el col·loqui directe amb la seva gramàtica *Programm*, el llegat més actual de Roberto i Brigitte Corcoll. És el que fan Calañas estudiant-ne estructures de complementació des d'una ambiciosa —i peremptòria— perspectiva holística, Eggelte assenyalant les dificultats existents per delimitar la partícula wie, Gierden descrivint fites sintètiques en una llengua aparentment analítica, així com Karin Vilar quan desenvolupa la dimensió auxiliar, en la frontera entre gramàtica i pragmàtica, de l'anàlisi de microfuncions. En aquest apartat s'enquadra així mateix una contribució especialment estimada, la minuciosa avaluació que proposa Medina del mètode *Programm*. D'altra banda, en un segon apartat, interaccionant amb el de la gramàtica, s'hi tracten àmbits concomitants: en el pla fonologicoprosòdic, el repàs del compàs mètric (Orduña) i de la història de la fixació de l'accent (Stempel); així com, en el pla de la fraseologia i la fraseografia, les contribucions de Mellado (una vasta panoràmica sobre dinàmiques endògenes i exògenes als fraseolexemes), Robles, a propòsit de la fraseografia als diccionaris de més difusió, i Corbacho, a propòsit del mot base *Geld*.

Un quart àmbit, plural i divers, però també perfectament delimitable, és el resultat de la posada en pràctica de fórmules de diagnòstic que la filologia nacional acostuma a reservar a àmbits privatius, però que una filologia estrangera, com ara l'*Auslandsgermanistik*, no pot guardar-se. Així, hi podem trobar l'anàlisi de la relació entre gèneres formals i tendències històriques, tal com es manifesten al cinema (Berger) i a la literatura infantil i juvenil (Ruzicka). Roetzer i Oliva ens proposen llegir fites heterodoxes de la literatura espanyola (Mateo Alemán, Alfonso Sastre) des de formes constituïdes en altres tradicions europees. Mentre que Riutort, des d'una perspectiva germanística ben genèrica, i Mariño i Geck, arran d'un text clàssic, ens mostren la conveniència de reforçar l'angle alhora integrador i distant de la traducció. Sánchez Hernández, al seu torn, ens confronta amb els prejudicis nacionals arran del gènere autobiogràfic.

La secció pròpiament referida a la literatura alemanya fa avinent una nova subdivisió; és a dir, una nova matisació en els suggeriments

que evoca el mestratge de Roberto Corcoll. Així, en una cinquena secció s'apleguen les contribucions al voltant d'allò que anomenem literatura de les etapes fundacionals, sia arran de la llegenda del màrtir Pelai segons Roswitha al segle IX (Parra), o al segle XIX arran de l'exaltació estètica de Schiller (Janés ens encomana en el seu article la seva passió pels libretti), o bé arran de la consagració de Goethe com a fita ideològica (Sabaté). Malgrat que cronològicament sembli tan propera al segle XIX, la sisena secció brinda diverses discussions d'una altra gran virtualitat de la literatura, diferent de la legitimació col·lectiva: la reflexió sobre la identitat individual, sia a propòsit de l'experimentació literària de Liliencron (Pérez Varas), Bichsel (Montané) o Grass (Maldonado), o arran del joc de miralls entre les edats i els rols (Loreto Vilar) o bé amb una panoràmica completa i precisa sobre les avantguardes alemanyes (Martí Peña).

Com en la resta del conjunt, també en aquesta última secció tàcita que els amics i alumnes de Roberto han generat corprèn la sintonia comuna amb què s'ha retut homenatge al mestre i amic, per la colpidora exactitud i la inopinada harmonia que sense acord previ tots els participants han abocat en l'homenatge.

Roberto Corcoll Calsat. Una semblança personal i familiar

Javier Orduña i Marisa Siguan

Roberto Corcoll Calsat va néixer a Cadaqués el 28 de febrer del 1937, paret per paret, segons ens explicava poc abans de jubilar-se el 2007, amb el teatre-cinema de la vila que en plena Guerra Civil feia d'àgora als milicians que intentaven organitzar la resistència a l'aixecament militar franquista. Els seus pares tenien una propietat agrícola i regentaven una botiga de queviures a la petita localitat de la costa.

El 1936, a la vila, eren 1.300 habitants; actualment en són 2.800. Llavors els cadaquesencs vivien sobretot de la pesca i de l'agricultura; ara ho fan del turisme, com en altres llocs de la Costa Brava. Cadaqués no es troba, com ara Girona o Figueres, al mig del pas de les vies de trànsit amb França i Europa, però sí a la vora d'una via de comunicació ancestral, inquietant, seductora i no pas menys natural: el mar. La bellesa del paratge va predestinar la petita vila a convertir-se en un emblema del turisme més selecte. Avui ultrapassa les mitjanes de prosperitat del seu entorn, però durant una gran part dels temps moderns Cadaqués va constituir un emblema de la paradoxa entre l'atractiu que representava per als forasters i els reptes que una natura sovint feréstega imposava als autòctons. Enfilant-se amb esforç i tossuderia per la roca del cap de Creus, a tocar de l'antiga i misteriosa construcció de Sant Pere de Roda i davant d'un mar obert i profund, la vila de Cadaqués i els seus habitants conjuguen la perseverança de l'esforç amb l'amplitud dels horitzons. Aquesta combinació de constància i de desig d'universalitat ha presidit, des dels orígens, la trajectòria vital de Roberto.

Per raons òbvies de proximitat amb la frontera francesa, la llengua veïna era prou present a la vila de Cadaqués, i al jove Roberto ben aviat el va captivar l'habilitat de determinades persones que havien emigrat a França en acabar la Guerra Civil i que havien assolit un gran domini del francès, tal com ell descobria entre els veïns del poble. Mentre ajudava a despatxar a la botiga de la mare o ajudava el seu pare en les feines agrícoles, estant constantment en contacte amb les persones i la seva diversitat, Roberto va prendre la decisió d'endinsar-se en l'estudi d'altres idiomes, començant per la llengua francesa.

Després d'aprendre les beceroles de la llengua gràcies a una professora de qui conserva un gran record, la Sra. Asunción Bartomeus, aviat va haver d'espavilar-se sol, fins a assolir una alta competència de manera pràcticament autodidàctica.

Un pescador del Port de la Selva va dir un dia: «Al mar no hi ha camins, el camí te l'has de fer tu». Aquesta màxima de saviesa marinera, que inclou tota una filosofia de vida, sembla feta expressament per a la capacitat de resolució característica de Roberto Corcoll, un *self-made-man*, com es diu avui dia, un home que va decidir el seu projecte de vida sense deixar-se portar per la inèrcia de l'entorn, i el va dur a terme amb una perseverança i una coherència encomiables.

La seva opció pel món del plurilingüisme no s'havia de quedar en la proximitat romànica. Amb la familiaritat que va assolir amb el francès, en l'etapa d'estudiant va deixar-se temptar també per l'anglès, una llengua que aleshores no tenia la consideració com a vehicle de comunicació franca que té avui, i que seduïa per la construcció gramatical diferent i per la fonètica estranya. Finalment, però, la seva voluntat d'assolir nous reptes de comunicació el va fer decantar cap al costat de l'alemany. Amb la combinació que amics i alumnes sempre hem admirat en ell, de saviesa ancestral i perspicàcia per copsar la urgència distintiva de cada moment, el noi, fill d'aquella terra de contrastos, va professar l'ofici de les llengües; és a dir, va escollir una de les manifestacions més contradictòries del gènere humà, que uneix tant com separa i que per això mateix demana persones dúctils i perseverants que no es facin enrere a l'hora de transitar la frontera entre comunitats.

Amb aquella barreja de qualitats, producte de la terra on va néixer, Roberto va combinar l'esforç d'aprendre llengües, i d'aprendre-les bé, amb el respecte i el reconeixement de la tradició cultural i literària de cada llengua i, sobretot, la capacitat de concebre la llengua, les llengües, en la seva qualitat de ponts i camins. Roberto Corcoll va haver de fer valer la seva opció personal des de ben jove. Sense trencaments bruscos, ans esquivant amb paciència i resolució unes circumstàncies adverses com eren les d'aquells temps, en què l'accés a l'estudi no gaudia de tantes facilitats com ara, va saber trobar a poc a poc les vies que li permetrien d'assolir les diverses fites: revàlida de batxillerat elemental, revàlida de batxillerat superior, estudis universitaris...

A diferència de la mitjana dels universitaris de l'època, i fins i tot dels d'ara, la seva manera de superar etapes va anar precedida d'una presa de posició i de criteri no gens convencional, en molts punts autodidàctica. Així va depurar una perspectiva que en molts aspectes devia diferir de la dels seus companys de promoció i que li va donar la capacitat de distanciar-se del que és comú i sobreentès per adquirir un punt de vista diferent, conscient del significat de cada cosa. És el que amb tota seguretat va experimentar en concloure amb una edat més alta que la mitjana, encara que en un temps brevíssim, els estudis de batxillerat elemental al col·legi La Salle de Figueres alhora que impartia classes de francès, i també el que el va moure a no menystenir cap ocasió de formació, ja que va continuar l'estudi aprofundit de la llengua francesa, de manera que abans de començar el batxillerat ja havia passat dos anys a París estudiant llengua i cultura franceses a la Sorbona.

En la formació personal del futur professor, l'estada en una institució com el col·legi dels Fosos, el centre dels Germans de La Salle a Figueres, va constituir una etapa cabdal. Va col·laborar-hi durant quatre anys, entre el 1957 i el 1960, durant els quals va poder cursar el batxillerat elemental, com a alumne lliure, alhora que feia el servei militar a Figueres, ciutat on també va fer coneixences fonamentals. D'una banda, el germà procurador del col·legi li va fer algunes classes d'alemany i el va animar a traslladar-se a Alemanya. D'altra banda, la intensa vida laboral d'aquell període —en què durant l'any

escolar es dedicava al col·legi dels Fosos i durant les vacances ajudava els seus pares a Cadaqués— va trobar reconeixement en una invitació per traslladar-se a Kiel com a hoste i col·laborador d'una família industrial de la ciutat bàltica. Roberto va romandre dos anys a Kiel, la qual cosa li va permetre de conèixer de prop el món cultural, laboral i social de l'Alemanya del miracle econòmic.

El fill de la vila empordanesa, acostumat a la duresa de la terra, a l'embat de la tramuntana i a les incerteses del mar, va poder desmitificar nord enllà els tòpics sobre la probitat laboral de l'alemany estàndard, i al mateix temps va confirmar allò que ja havia après a casa: la importància dels hàbits socials a l'hora de generar confiança i promoure la convivència. Aquella experiència com a *Gastarbeiter* i com a estudiant de llengua i cultura alemanyes a la ciutat de Kiel el va esperonar a recuperar la seva formació acadèmica un cop va tornar a Cadaqués, mogut també per l'imperatiu de continuar ajudant els seus.

Decidit a canviar la seva sort, va acabar el curs preuniversitari l'any 1965 i va cursar tot seguit la llicenciatura de Filologia Moderna a la Universitat de Barcelona (1965-1970). Van ser professors seus Patrícia Shaw, Francisco Marsà, Wolfgang Küper, Wolfgang Schmitt, així com, tot just arribats a Barcelona, Knut Forssmann i Karl-Heinz Trost, que havien de deixar empremta en la Filologia Alemanya d'aquesta Universitat.

En els darrers anys de la llicenciatura, Roberto va conèixer Brigitte, una estudiant alemanya tan entusiasta com ell del món francès, anglès i espanyol, la qual pocs anys més tard, el 4 de setembre del 1970, va esdevenir la seva esposa.

Amb el pas del temps, Brigitte Corcoll va assolir també la condició de doctora en Filologia Anglesa per la Universitat de Barcelona, amb un detallat treball sobre motius literaris, una tesi encara pendent de recuperació per part de les noves generacions més avesades als estudis literaris. Ella va esdevenir no solament la coautora de la *Programm*, la gramàtica d'exercicis de l'alemany amb més èxit a l'Estat espanyol i l'Amèrica Llatina, sinó que sobretot el seu mestratge com a professora de l'Institut Goethe a Barcelona va garantir la incorporació a la llengua alemanya d'un gran nombre d'estudiants

adults. Entre les fites de la tasca de Brigitte trobem, al cap dels anys, el seu paper fonamental en l'experimentació de noves tecnologies i en l'ensenyament a distància, disciplines en què l'Institut Goethe de Barcelona ha estat pioner.

En companyia de qui ja era la seva esposa, Roberto Corcoll torna a Alemanya, ara en condició de becari de recerca, amb una beca del DAAD, amb l'objectiu d'elaborar la tesi doctoral. La seva recerca va versar sobre Friedrich Dürrenmatt (1921-1990), l'insigne dramaturg, narrador, il·lustrador, director teatral i assagista suís. En aquells moments de propagació dels valors antiautoritaris del 68 francès i alemany, la dimensió postcalvinista i grotesca de Dürrenmatt començava a ser objecte de rèplica al seu país i també a Alemanya. Llavors començava a passar l'auge de la seva recepció, punyent entre els anys 1956 i 1967. Les paràboles grotesques de Dürrenmatt havien marcat el teatre del final de la Guerra Freda a Europa, des de França i el Regne Unit fins a Polònia. A Catalunya especialment, més que a la resta de l'Estat o al món editorial de l'Amèrica Llatina, Dürrenmatt també havia tingut un marcat ressò. *Der Besuch der alten Dame* es va representar a Barcelona i Madrid només tres anys després de la sonada estrena del 1956.

A la Universitat de Colònia, Roberto Corcoll elabora una tesi de clara metodologia hermenèutica respecte al bagatge calvinista de l'entorn existencial. Amb un ritme frenètic, fruit sens dubte d'una intensa experiència vital també pel que fa a l'economia del temps, Roberto Corcoll, sota la direcció de Doireann MacDermott, aconsegueix enllestir el treball en un temps relativament breu. Posteriorment, l'any 1975, va defensar la tesi doctoral a la Universitat de Barcelona.[1] El treball resta com a llegat d'allò que es podria anomenar germanística d'urgència: recerca de l'obra d'autors vius, sempre més difícil de tractar a causa de la manca de perspectiva i de distanciament que el pòsit dels anys atorga als textos. És simptomàtic que

1. Roberto Corcoll Calsat. *Estudio sobre la temática y la estructura de las obras literarias de Friedrich Dürrenmatt*. Tesi doctoral. Sota la direcció de Doireann MacDermott Goodridge. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1975, 2 vol.

Roberto Corcoll es fixés en un autor que combinava l'escepticisme ideològic propi de la Guerra Freda amb un compromís humanístic indefugible que explica la recuperació del seu teatre arreu d'Europa entre el 1995 i el 2005. Ara bé, el debat al seu voltant se'n va ressentir. Això va afectar sens dubte i de manera injusta la difusió que el treball de Roberto mereixia.

L'any 1972 la família torna a Barcelona, on Roberto comença una etapa infatigable com a professor d'alemany a l'Institut Alemany de Cultura i en diverses empreses, obertes al desig dels seus treballadors d'entendre's en alemany amb les cases mare. On va romandre més temps va ser a Hoechst Ibèrica, fins al 1980. Simultàniament, un cop assolit el grau de doctor, Roberto va ser catedràtic interí d'Alemany Empresarial. Després de diversos canvis de categoria, i en la inquieta situació en què el final de la dictadura va deixar les universitats, el 1983 li va arribar l'estabilitat professional definitiva arran de l'aplicació de la Llei de reforma universitària.

A partir del 1976 Roberto Corcoll va esdevenir, sense cap mena de dubte, una peça clau del Departament de Llengua i Literatura Alemanyes, dirigit fins al 1978 per la catedràtica interina Francisca Palau-Ribes (1908-1996). El Departament va gaudir d'entitat pròpia fins al 1986, quan la normativa va iniciar una profunda reestructuració orgànica.

Entre les iniciatives remarcables del període que arriba fins al 1988 hi ha la seva intervenció a favor dels antics lectors del DAAD —Wolfgang Schmitt (1926-1981), Knut Forssmann i Karl-Heinz Trost (1926-2009)— quan la institució alemanya va reclamar que els rellevessin. Corcoll i Palau-Ribes van ser conscients de la significació que tots tres tenien per a les noves generacions i van evitar, amb perseverança i habilitat, que marxessin del Departament. La qüestió era especialment apressant davant la precarietat de l'àrea de Filologia Alemanya, en aquell moment novíssima, que ni tenia professorat funcionari en un entorn altament burocratitzat ni se sabia tampoc quan el tindria a causa del boicot a les oposicions que el professorat no numerari va dur a terme al llarg de diversos anys acadèmics.

És ben cert que, sota la direcció del rector Antoni M. Badia i Margarit, la Universitat de Barcelona va prendre partit a favor de

desenvolupar una figura de professor laboral inèdita en un país tan tradicionalment aferrat a les oposicions. Era un moment delicat de consolidació de la disciplina i de creixement continu d'estudiants, i el 1981 va representar un any d'inflexió, que va permetre d'arribar d'aquesta manera a una feliç complementarietat conjuntural de funcions.

Difícilment s'hauria trobat un professor sorgit de la mateixa institució tan constant i resolutiu en la gestió i en l'entesa institucional com ho va ser Corcoll. De la mateixa manera, enlloc de l'Estat no es va arribar a un grau de mestratge internacional tan intens com el que van proporcionar els professors alemanys que es van quedar a la Universitat de Barcelona, gràcies, en bona part, a l'habilitat de Roberto.

Un cop constituït el nou Departament de Filologia Anglogermànica, que pocs anys després va rebre el nom de Filologia Anglesa i Alemanya, i en consonància amb el director d'aleshores, Pedro Guardia, Roberto va establir les bases per a una integració respectuosa i operativa entre les diverses seccions del nou òrgan ideant un model de col·laboració que ha perviscut des d'aleshores. En tot cas, la tasca de Roberto va ser decisiva i cabdal per assolir unes infraestructures bàsiques. L'èxit de les seves gestions va donar entitat física a la secció de Filologia Alemanya tot assegurant-li uns espais mínims en què el professorat podia atendre les tutories, preparar les classes i dur a terme la recerca en un escenari acceleradament canviant. L'alumnat de Filologia Alemanya va créixer de manera constant cada any fins a arribar a multiplicar-se per dotze entre el 1973 i el 1996. Sense aquella bona gestió, els successors en la coordinació de Filologia Alemanya —una àrea nova entre altres ben consolidades pels anys— no haurien pogut continuar la seva tasca de manera mínimament congruent.

Com a rerefons d'aquells i altres encerts, en la vida professional de Roberto Corcoll trobem el fil conductor d'una impertorbable vocació. La coherència amb què l'ha posada en pràctica fa pensar que havia brollat molt de temps abans, en l'època dura dels temptejos per definir una existència pròpia, hereva del passat i respectuosa amb la tradició, però oberta a un món cada cop més cohesionat.

Un element cabdal va ser la fermesa amb què va esperonar el seu alumnat perquè aprofités qualsevol ocasió per endinsar-se en la nova llengua. Roberto va mostrar una fidelitat extrema al repte que suposava practicar tant com fos possible la llengua alemanya. Quan encara havia de passar molt de temps per normalitzar les estades d'intercanvis Erasmus, Roberto i altres estimats col·legues demostraven contínuament —a les classes, a les tutories o al Pati de Lletres— que la llengua estrangera és, més que no pas una professió com qualsevol altra, sobretot una causa digna de ser professada.

A partir d'aquest pragmatisme realista i consistent, que tenia com a prioritat principal la formació en llengua alemanya dels deixebles, hom pot resseguir també les dues cares de l'ofici de Roberto com a *Auslandsgermanist*. D'una banda, cal remarcar l'obertura d'interessos pel que fa als cursos que impartia, ja que, durant més de vint anys, va compatibilitzar amb eficàcia assignatures de llengua i de literatura alemanyes, dos àmbits d'especialització que les filologies nacionals interiors tendeixen a separar de manera dràstica i excessiva. D'altra banda, convé recordar la dedicació progressiva i entusiasta a l'elaboració i a la revisió de l'obra insigne que va dur a terme amb la seva esposa Brigitte: els dos volums de la gramàtica i dels exercicis *Programm*.

A causa de la ubicació de les filologies modernes en facultats de llarga tradició literària, a l'Estat espanyol sovint s'ha donat el cas del que hom diria una versatilitat conjuntural: començar a treballar en l'àmbit d'una llengua estrangera, redactar la tesi sobre literatura i, finalment, obrir-se pas exactament en el terreny de la literatura estrangera. També en aquest punt la trajectòria de Roberto va palesar un caràcter propi i un criteri personal. Després d'haver-se doctorat en teatre contemporani d'expressió alemanya i d'haver compatibilitzat l'ensenyament en els dos grans àmbits de la germanística forana a la Universitat de Barcelona —llengua i literatura alemanyes—, va concentrar els últims quinze anys d'activitat editorial en allò que avui dia anomenaríem transferència de coneixements o, més cert, venturosa transmissió, és a dir, en l'edició i la revisió de la cèlebre gramàtica *Programm*.

Tanmateix, al llarg dels anys vuitanta Corcoll no va deixar de participar en fòrums nacionals i internacionals amb contribucions sobre literatura alemanya clàssica i moderna i sobre relacions literàries hispanoalemanyes. És una etapa d'intensa col·laboració amb altres grans professors; de manera especial, amb Ángeles Cardona, un model de conciliació de vida professional, familiar i investigadora, i amb Jaime Vándor, exponent del rigor d'una reflexió existencial reconciliada amb les amargors del passat, però sempre atenta als paranys de la memòria personal i col·lectiva. Entre altres empreses, Cardona i Vándor —així com la jove Marisa Siguan— van col·laborar amb Roberto en l'edició d'una iniciativa irrepetible, el volum d'homenatge a Elias Canetti que van impulsar l'editor Mario Muchnik i el poeta i professor Luis Izquierdo poc temps després que l'universal sefardita rebés el premi Nobel.[2] Amb Ángeles Cardona, Roberto encara va col·laborar altres vegades.[3] Sens dubte, el col·loqui amb una hispanista de gran experiència com ella també va permetre a Roberto de depurar la seva experiència teatral amb aportacions sobre el passat.[4] Amb la mateixa empenta, Roberto encara va contribuir a instaurar una associació de germanistes que finalment no va reeixir, probablement perquè, inspirada des del centre geogràfic, no es va adaptar prou bé al nou escenari autonòmic.

2. R. Corcoll i M. Siguan (ed.). *Homenaje a Elias Canetti*. Barcelona: PPU i Kassel: Reichenberger (Col. Problemata Literaria, núm. 1), 1987. Conté contribucions de Pere Bonnín, Ángeles Cardona, Ofelia Martí Peña, Marisa Siguan, Jaime Vándor, Antonio Vañó i Eva Reichenberger. En el seguici de l'homenatge a Canetti es troba també el volum col·lectiu *Über Elias Canetti: Hüter der Verwandlung* (Munic: Carl Hanser, 1985), amb contribucions de Susan Sontag, Claudio Magris, Salman Rushdie i Roberto Corcoll («Elias Canetti und Spanien»), entre d'altres.

3. Cf. Ángeles Cardona i Roberto Corcoll. «Del barroco al romanticismo en la realidad y en la escena». A: *Investigaciones semióticas II: lo cotidiano y lo teatral*, vol. 2, pp. 135-152. Oviedo: Asociación Española de Semiótica, 1988.

4. Cf. R. Corcoll. «Einige Aspekte des Einflusses Calderóns und Lope de Vegas auf Grillparzer». A: W. Krömer (ed.), *Spanien und Österreich im Barockzeitalter. Akten des Dritten Spanisch-Österreichischen Symposions* (Kremsmünster, 25-30. Setembre del 1983). Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft, 1985, pp. 57-68.

El gran impacte de la producció dels Corcoll —ara en plural, ja que es tracta de Roberto i de Brigitte— arriba el 1994, quan l'editorial Herder publica la primera edició de *Programm*,[5] seguida ràpidament d'una segona edició el 1995. La clau de l'èxit d'aquesta gramàtica és el concepte utilitari que la inspira. És a dir, cada punt descriptiu té un contrapunt d'ensinistrament pràctic, la qual cosa no solament garanteix una referència aplicada, sinó que obliga els autors a obrir-se camí en uns termes de descripció extraordinàriament difícils. No podien deixar-se endur per cap doctrina gramatical que els pogués allunyar dels exercicis que proposen i havien de garantir una homogeneïtat i una accessibilitat constants. El matrimoni Corcoll va obtenir el generós assessorament del catedràtic de Llengua Espanyola, jubilat ben a desgrat seu, Santiago Mollfulleda. El professor Mollfulleda va ajudar a fixar la descripció gramatical en els paràmetres descriptius de la tradició gramatical hispànica, la qual cosa va facilitar-ne l'acceptació per part del professorat i de l'alumnat hispànics.

Si fa uns quants anys es podia endevinar la qualitat d'una revista observant el nombre d'articles fotocopiats que circulaven en les aules, avui n'és testimoni d'acceptació un fet tan reprovable com inconfusible: els escanejats pirates que circulen per internet. *Programm* no solament té diverses edicions en paper, on els autors han actualitzat amb cura els registres, les referències i l'enfocament, sinó que té també diverses edicions pirates. Des del 1994 és una gran eina per aprendre la gramàtica alemanya, gràcies a dues aportacions característiques. D'una banda, l'accessibilitat, ja que no rebutja la gramaticografia escolar de l'entorn hispanoparlant. De l'altra, l'experiència docent dels dos autors, que els ha permès de fixar nivells de dificultat i proposar exercicis de gran encert. Tot plegat, una gramàtica d'exercicis de gran utilitat, ja que permet d'aprofitar millor que d'altres el bé més preuat de l'alumnat adult: el temps.

La trajectòria professional de Roberto corre paral·lela al desenvolupament de la germanística a Catalunya i a la Universitat de Bar-

5. Brigitte y Roberto Corcoll. *Programm: alemán para hispanohablantes*. Barcelona: Herder, 1994, 2 vol.

celona. I és que havent sorgit d'una terra aspra en una època difícil, en una Europa que intentava recuperar-se dels esquinçaments d'uns enfrontaments tan insensats com destructius, va triar eixamplar els horitzons natals amb aquells ponts del diàleg que són l'eina per construir teixit social i col·lectiu. De totes les llengües que havia estudiat, va elegir dedicar-se a construir la tradició acadèmica d'una que en tenia poca a casa nostra, obrir el camí a les noves generacions i dotar-les d'instruments gramaticals i de gust per la literatura. Les preguntes repetides des de l'origen dels temps, que la literatura reprèn en un altre llenguatge, són sobretot cap a on va el món i quin paper hi té l'ésser humà. Probablement continuaran buscant-hi resposta, però en l'amplitud de l'horitzó de la badia de Roses, hom pot pensar que l'objectiu de tota vida humana és deixar el món una mica millor de com l'ha trobat. El món, la Universitat, el Departament. En l'horitzó de la vida de Roberto i de Brigitte, aquest objectiu s'ha assolit amb plenitud.

I. Política lingüística i metodologia

El alemán en España. Una perspectiva desde 2007

Marisa Siguan
Universitat de Barcelona

Roberto y Brigitte Corcoll son autores de una gramática del alemán que ha ayudado a muchos estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lengua. Y con Roberto he compartido años de enseñanza, años de crecimiento de nuestra disciplina, y también sinsabores al respecto. La germanística ha avanzado mucho en España y nuestras cifras de profesores, investigaciones y estudiantes han aumentado espectacularmente durante los años que hemos compartido. Pero, ¿qué sucede con la expansión del alemán como lengua extranjera? Está muy por debajo de lo que sería lógico habida cuenta de la importancia de los intercambios culturales y económicos entre Alemania y España. Intentaré apuntar aquí algunos aspectos y cifras de su desarrollo, evolución y perspectivas en los últimos años.[1]

La Europa de las lenguas

El alemán ha tenido en España desde siempre un gran prestigio como lengua de la filosofía y de la ciencia. Así se consideraba a principios del siglo xx en España. Sin embargo la presencia del alemán en el sistema educativo español nunca ha sido importante, más bien

1. Para una versión alemana de este trabajo cf. *Jahrbuch für Internationale Germanistik* (2006).

todo lo contrario: asombrosamente reducida. El prestigio se mantiene, y aún se mantiene el tópico de que las clases escolares que escogen el alemán como lengua extranjera son clases de un nivel especialmente alto porque el alemán es una lengua difícil. Difícil y escasamente presente en la enseñanza escolar, se podría añadir: solamente un 2,37% de los escolares españoles aprenden alemán durante su escolarización,[2] y la mayoría de las veces lo aprenden como segunda lengua extranjera. Esto supone un porcentaje minúsculo que no se corresponde con las abundantes relaciones económicas, industriales, turísticas y también culturales entre Alemania y España.

La cifra de estudiantes de alemán ha ascendido muy tímidamente en España, como sucede con la cifra global de aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa. Pero en alemán sólo aumenta muy despacio y de forma insuficiente; la cifra incluso se mantiene estancada en ciertos ámbitos. Vale la pena detenerse a estudiar la evolución para juzgar las cifras en su valor real y extraer conclusiones.

En primer lugar conviene tener en cuenta que los españoles no tienen en conjunto una buena tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras y que en este sentido los conocimientos de lenguas extranjeras en España se sitúan en los últimos lugares de los listados europeos.

El último eurobarómetro muestra que una buena mitad de los europeos, un 56%, se considera capaz de mantener una conversación en por lo menos una lengua extranjera. Este porcentaje supone una mejora respecto a los datos de 2001; entonces era de un 47%. Existen grandes diferencias en cuanto a estos porcentajes entre los estados miembros de la Unión: un 99% de los luxemburgueses, 97% de los eslovacos y 95% de los letones conocen por lo menos una lengua extranjera y son con ello los más duchos en lenguas. En último lugar quedan los irlandeses (34%) y los británicos (38%) en cuanto

2. Europäisches Erziehungsnetz Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Doc_intermediaires/key_data_en.php.

a porcentaje de habitantes que hablen una lengua diferente a su primera lengua.

Entre los últimos están también los españoles con un 44%, los portugueses con un 42% y los italianos con un 41%.[3] Si por tanto un 56% de los europeos opina que es capaz de hablar por lo menos una lengua extranjera de forma suficiente como para mantener una conversación, en España la proporción es exactamente inversa: un 56% de españoles, más de la mitad, carece de conocimientos de lengua extranjera.

Dado que no existen investigaciones serias sobre el nivel real de conocimientos de las lenguas aprendidas en los diferentes países de la Unión es imposible determinar y comparar los resultados reales de la enseñanza de lenguas en los diferentes países. Pero los resultados de las encuestas a los ciudadanos de la UE que expone el eurobarómetro sí permiten algunas reflexiones. En primer lugar estaría, por supuesto, la comparación de los sistemas educativos según la medida en que concedan importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras. A ello se añade la constatación de que los países cuyas lenguas son habladas por un gran número de hablantes muestran menos interés por las lenguas extranjeras que los países en donde se hablan lenguas de menor número de hablantes.

Los conocimientos de lenguas extranjeras son mayores en Dinamarca y Holanda que en Francia o Alemania, son muy escasos en Gran Bretaña e Irlanda, y casi al final de la cola están también España y Portugal. De forma que la escasa presencia del alemán en el sistema educativo español se puede relacionar también con el gran número de hablantes de español en el mundo, hecho que condiciona la endémica debilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en España.

Como es bien sabido, el alemán es la lengua de mayor número de hablantes en la Unión Europea: casi la quinta parte de su población tiene el alemán como primera lengua. A esto se añadían, antes

3. Cf. http://www.eurydice.org/. «Die Europäer und ihre Sprachen». Spezial Eurobarometer, 242.

de la ampliación de la Unión en 2001, un 8% de población que lo había aprendido como primera lengua extranjera; después de la ampliación esta cifra asciende a un 14%, lo cual resulta en un 32% de hablantes de alemán en la Unión Europea. El inglés solo posee un 13% de hablantes que lo tienen como primera lengua, pero con un 38% de hablantes que lo han aprendido como lengua extranjera alcanza una amplitud de 51% de hablantes de la Unión Europea:[4] algo más de la mitad de los europeos habla inglés. Es de notar que las cifras de 2001 indicaban para el inglés un porcentaje de 32% de aprendices.

La ampliación de la Unión ha aumentado los ámbitos del alemán y del inglés, pero no ha variado sustancialmente la tendencia general. Ésta muestra un hecho ya conocido, a saber, que el inglés es con mucho la lengua extranjera más aprendida en Europa, y también, en la medida en que uno pueda creer las apreciaciones sobre los propios conocimientos de los encuestados, la mejor hablada. En España lo era antes, y con gran diferencia respecto a las demás lenguas, el francés. Entretanto la situación ha variado en beneficio del inglés también aquí, lo cual se muestra en consonancia con la tendencia general.

El hecho de que con la ampliación de la Unión el equilibrio entre francés y alemán varíe en beneficio del alemán no ha tenido mayor efecto sobre el sistema educativo español, entre otras cosas porque en España, a diferencia de lo que ocurre con el alemán, hay una larga tradición de oferta de enseñanza de francés y existe un gran número de plazas de profesor de francés, que además se continúan convocando.

Antes de pasar a los datos concretos de la enseñanza de lenguas extranjeras y de considerar la presencia cuantitativa del alemán en el sistema educativo español, merece la pena echar una mirada a la historia de esta presencia. Durante el primer tercio, casi incluso durante la primera mitad del siglo XIX, quienes sabían alemán eran un reducido número de intelectuales aislados que habían aprendido

4. Calculado a partir de las mismas fuentes que la nota 2.

la lengua por interés particular y en privado. Las traducciones de obras alemanas se solían hacer, salvo raras excepciones, del francés. Goethe, Schiller y Heine sólo se traducen del alemán a partir, como pronto, de la segunda mitad del siglo XIX y sólo en contadas ocasiones. Hauptmann se convierte en un autor muy conocido hacia 1900, pero a menudo es traducido del francés. Las traducciones de Wagner o Nietzsche recurren también con frecuencia al francés como ayuda.

Excentricidades históricas

El interés por la literatura y la filosofía alemanas en España —la tradición de estudiarlas— es grande en los albores del siglo XX. Se le añade el prestigio que las universidades alemanas tienen para los científicos e intelectuales. Esto lleva a algunos de ellos a aprender el idioma. Los intelectuales españoles del cambio de siglo XIX al XX reciben con gran intensidad a Nietzsche y escuchan con entusiasmo a Wagner. También los autores del romanticismo alemán son leídos con interés.

En Cataluña dichos autores juegan un papel importante en el desarrollo de las ideas que llevan a definir una propia conciencia nacional. Herder, Wilhelm von Humboldt y August Wilhelm Schlegel fueron determinantes para el ideario desarrollado por Milà i Fontanals para la investigación de la historia de Cataluña. La decisión del poeta Joan Maragall de tomar clases de alemán está determinada por el deseo de traducir a Goethe y a Novalis al catalán. A remolque de la moda ibseniana, Hauptmann adquiere valor de modelo para el proyecto de renovar el teatro.

La Generación del 98 toma su nombre por el año de la pérdida de los últimos vestigios del imperio colonial español; los jóvenes intelectuales que forman parte de ella reivindican, así dicen, una «regeneración» de la sociedad. En otras palabras: quieren convertir España en un moderno estado burgués distanciado de su pasado feudal e imperial. Desarrollan sus ideas bajo la fuerte influencia y mediante su propia elaboración de la filosofía de Kart Christian Friedrich

Krause, discípulo de Kant que en Alemania no jugó ningún papel relevante pero cuyo ideario introdujo en España Julián Sanz del Río, discípulo de Krause, en la segunda mitad del siglo XIX.

La peculiar recepción de la filosofía del idealismo alemán que los *krausistas* convirtieron en su ideario muestra un especial interés por las disciplinas que, como la pedagogía, se proponen formar a los seres humanos, o que, como el derecho, trabajan para mejorarlo. Los *krausistas* se propusieron influenciar la sociedad mediante un proyecto educativo; la extravagancia filosófica de Sanz del Río tuvo con el tiempo frutos visibles. Su realización más notable es la Institución Libre de Enseñanza. Marcó definitivamente la vida intelectual española hasta la Guerra Civil.

Para los científicos e intelectuales de la época, la cultura alemana es un modelo indiscutiblemente positivo, al igual que las universidades alemanas. Hay que nombrar en este contexto a Miguel de Unamuno o, entre la generación siguiente, a Carles Riba, Jaume Bofill, Manel de Montoliu, José Ortega y Gasset, Luis Cernuda o Dámaso Alonso. Todos ellos se ocuparon de la filosofía y literatura alemanas y muchos estudiaron en Alemania. Las universidades alemanas también atrajeron estudiantes españoles del ámbito de las ciencias naturales y del derecho. Una de las iniciativas más importantes de la Institución Libre de Enseñanza fue la Junta de Ampliación de Estudios. La Junta concedía becas para enviar estudiantes españoles al extranjero, a menudo a Alemania. Así llegaron historiadores y filólogos, físicos y médicos españoles a las universidades alemanas. También en la industria hubo tempranas relaciones hispano-alemanas: Bayer y Siemens estaban presentes en España ya antes de la Guerra Civil.

Sin embargo ello no conduce a una presencia visible del alemán en el sistema educativo. El gobierno de la República, que fija la ampliación de la formación y del sistema escolar entre sus prioridades y que aún en plena Guerra Civil funda escuelas, planea instaurar plazas de lector de alemán en las universidades. La iniciativa sólo se inicia tímidamente. El francés es la primera lengua extranjera a tener en cuenta, en el caso de que se tenga en cuenta alguna. Con todo, la situación es algo mejor que en los años cuarenta, cuando el alemán prácticamente desaparece.

Las lenguas extranjeras tuvieron una importancia mínima en el sistema educativo de la época de Franco. El alemán aparece prácticamente restringido presente a las escuelas alemanas y a los Institutos de Cultura Alemana de Madrid y Barcelona. Hay que mencionar que, especialmente a partir de los años sesenta, el conjunto de los Institutos de Cultura —los franceses, alemanes, ingleses e italianos— cumplieron una importante función en la apertura de España respecto a Europa que tuvo lugar en los años tardíos del franquismo. Para ello la labor de transmisión cultural era casi más importante que la labor de transmisión de la lengua.

Hasta los años setenta no se puede hablar de una presencia real y amplia de las lenguas extranjeras. La oferta escolar se limita casi exclusivamente al francés y al inglés. A partir de los años ochenta se puede percibir una presencia más clara del alemán. No obstante, y en lo que atañe al sistema escolar, esta presencia queda prisionera del círculo vicioso determinado por el hecho de que existan plazas para profesores de francés y —al hilo de la espectacular crecida de su demanda— de inglés, pero no para profesores de alemán. El alemán, con poquísimas excepciones, tampoco está previsto en la formación de maestros. Si no hay plazas, no hay profesores, y si no hay profesores, tampoco hay alumnos.

Alemán como «lengua moderna»

Hasta el momento los profesores de lenguas extranjeras de educación secundaria se forman en las Facultades de Filología. Los estudios de Filología Alemana tienen apenas cincuenta años en las universidades españolas. Se empezaron a instaurar en los años cincuenta integrándolos en el marco de las llamadas lenguas modernas. Con la denominación, la germanística adquiría una serie de connotaciones positivas y negativas. En primer lugar se unía a esta denominación una valoración peyorativa respecto a las filologías clásicas y antiguas, las filologías de las lenguas en las que se habían escrito, entre otras cosas, la *Odisea* o los Evangelios: griego, latín, hebreo, árabe clásico. La inclusión de la germanística entre las «lenguas modernas» tam-

bién era peyorativa respecto a la propia filología nacional española, que tiene, según este planteamiento, derecho de existencia *per se*, puesto que pertenece a la historia de la propia lengua y del propio pueblo y está hondamente arraigada en la tradición clásica.

Así pues, alemán e inglés, germanística y anglística, se incluyeron en las filologías modernas. Y profesores que iniciaron la organización de los estudios germánicos, como Emilio Lorenzo en Madrid, recordaban con amarga ironía cómo los docentes de las lenguas «modernas» recibían un sueldo más bajo que los docentes de las lenguas «antiguas». Obviamente esto ya no es así; sin embargo, comparativamente sigue habiendo en las universidades españolas más plazas de profesores para las disciplinas clásicas, relativamente pobres en estudiantes, que para, por ejemplo, la anglística, desbordada en número de alumnos.

Tanto la anglística como la germanística crecieron rápidamente en las décadas de los ochenta y noventa, en las que también crecía el número general de estudiantes. Las filologías se expandieron y gracias a un nuevo plan de estudios pudieron definir estudios específicos con licenciaturas propias y muy especializadas. Se les añadieron facultades de traducción, en donde también se enseña y aprende alemán. El alemán también está presente en las Escuelas Superiores de Turismo y de Administración, en algunos Estudios de Empresariales, en Facultades de Filosofía y de Humanidades. Sin embargo la oferta de alemán que existía años atrás en algunas Facultades de Ciencias desapareció hace tiempo. En lo que respecta a la germanística, hay que decir también que las cifras de estudiantes descienden sistemáticamente en los últimos cinco años, así como la demanda de licenciados especializados en alemán. Es difícil aportar cifras realistas y valorarlas, pues la totalidad del sistema universitario se encuentra desde hace varios años inmerso en un proceso de cambio poco menos que permanente, los nuevos estudios de grado aún no están definidos y reina una cierta y generalizada inseguridad respecto al futuro de las ciencias humanas. Es de suponer que las cifras de los estudiantes de germánicas han disminuido en los últimos años hasta la mitad.

La paradoja de todo ello es que precisamente ahora que disminuyen los estudiantes, la situación institucional de la germanística

ha mejorado respecto a los años pasados. Una tercera generación de germanistas enseña en las universidades españolas y existen múltiples relaciones entre universidades españolas y alemanas. En la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense, la Universidad de Salamanca, la de Santiago de Compostela, de Sevilla, de Valencia, de Valladolid y del País Vasco se puede estudiar Filología Alemana como titulación independiente. Sin embargo esta situación cambiará en los años próximos. Pues a pesar de que en la discusión sobre los nuevos planes de estudio determinados por el proceso de Bolonia el Ministerio de Educación no ha definido las nuevas titulaciones —y la tarea no sólo recaerá sobre el Ministerio, sin también sobre los gobiernos autonómicos y las propias universidades—, parece bastante claro que la germanística como titulación individual acabará desapareciendo de los nuevos planes de estudio y que sólo será posible, si acaso, en el ámbito de los estudios más especializados de postgrado. La inseguridad respecto al futuro de las titulaciones en filología puede ser un motivo adicional para el descenso del número de estudiantes y dificulta la valoración de este descenso.

El alemán en el sistema educativo español

¿Qué hay pues de la presencia real del alemán en el sistema educativo español? Como ya he mencionado, el número de estudiantes de germanística disminuye, sin embargo hay un pequeño ascenso en la cifra de los que aprenden alemán. En lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, la situación ha cambiado en el sentido de que al hilo de la integración europea, las lenguas extranjeras aumentan en importancia para una parte creciente de la población o incluso forman parte de su cotidianeidad laboral. También los españoles aprenden ahora más lenguas extranjeras que hace diez años, y también el alemán gana con ello.

El sistema educativo español se caracteriza por la coexistencia, legalmente establecida, de escuelas públicas y privadas. Asimismo existe una división de competencias entre el gobierno central y las comunidades autónomas, que han adquirido importantes compe-

tencias en la administración, reglamentación y organización de la educación y que pueden organizar sus planes de estudio con una cierta autonomía. La enseñanza de lenguas extranjeras está reglamentada de tal forma que el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio a partir de la escuela secundaria, es decir de los doce años. La segunda lengua extranjera es optativa.

En la nueva reglamentación de la educación, la Ley Orgánica de Educación (LOE), la situación se mantiene: sólo es obligatoria una lengua extranjera. Esto quiere decir en la práctica que la segunda lengua extranjera la mayoría de las veces ni siquiera se oferta como tal porque no tiene lugar físico en el horario. Las lenguas ofertadas suelen ser el inglés o el francés pues para ellas hay plazas de profesorado que apenas existen para el alemán, por lo menos en la escuela pública.

En muchas comunidades se ofrece ya en la escuela primaria o incluso en el parvulario una lengua extranjera. En la escuela pública suele ser inglés o francés, en la privada se observa una ligera presencia en aumento del alemán. Si uno observa las cifras de la totalidad de aprendices de alemán durante el curso 2002/2003,[5] la situación tiene el siguiente aspecto: del total de 6.286.521 escolares sólo 61.334 aprendieron alemán, es decir un escaso porcentaje de 0,98%. Sin embargo con ello se ha mejorado la situación respecto a los últimos cinco años en un 70,2%.[6]

5. La cifra corresponde a las últimas estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

6. Cf. «Deutschunterricht an allgemein bildenden Schulen und staatlichen Sprachenschulen in Spanien», Goethe Institut Madrid, Bildungskooperation Deutsch 2005; con agradecimientos a H. D. Dräxler (G. I. Madrid) y a D. Zimmermann, director del DAAD Informationszentrums Barcelona. «Estadística de la Enseñanza en España, 1997/98». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. «Estadística de las Enseñanzas no universitarias». Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2000. Resultados para 2001-2002 y ss. en:

www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas,
www.mec.es/mecd/jsp/plantilla. jsp?id=312&area=estadisticas,
www.mec.es/mecd/ jsp/plantilla.jsp?id=317&area=estadisticas.

Un 0,18% de estos alumnos entran en contacto con el alemán en la enseñanza preescolar, un 0,35% en la escuela primaria. En la secundaria tenemos las cifras más altas: un 0,20% aprenden alemán como primera lengua extranjera y un 2,06% como segunda lengua extranjera.

Hay que añadir al respecto que en los últimos años el alemán ha disminuido sistemáticamente como primera lengua extranjera —en un 5%—, mientras que ha aumentado como segunda lengua extranjera —en un 87%.

En los dos años de bachillerato se repite la tendencia: un total de 0,16% de los escolares aprenden alemán como primera lengua extranjera, lo que supone un 63% menos que hace cinco años, y un 1,07% lo aprende como segunda lengua extranjera, lo que supone un aumento de un 54% respecto a los datos de hace cinco años. El alemán se aprende mayoritariamente en la edad comprendida entre los 12 y los 18 años (un 82% de los aprendices de alemán), como segunda lengua extranjera (74,3%) y en escuelas privadas (71%).

Existe además una amplia red de Escuelas Oficiales de Idiomas que se pueden contabilizar como pertenecientes a la educación de adultos, pues hay que contar con dieciséis años cumplidos para poder inscribirse en ellas. Si uno estudia el desarrollo de los últimos cinco años, aumenta también en este ámbito la cifra de aprendices de alemán: lo hace en un 21% (cf. nota 6).

Sin embargo al comparar los índices porcentuales del año 2001 con los del 2002 aparece un ligero descenso. Durante el curso 2002/2003 los alumnos de alemán suponen un porcentaje del 12,35% respecto al total de alumnos, en 2001-2002 suponían un 12,46%. Es aún demasiado pronto para valorar este desarrollo, hay que esperar datos de los próximos años. En cualquier caso el número absoluto de aprendices de alemán ha aumentado ligeramente: en 2002-2003 son 38.680, en 2001-2002 eran 37.085.

Un 43% de los españoles indican la escuela primaria como lugar donde han adquirido o mejorado sus conocimientos de una primera lengua extranjera, un 41% mencionan una escuela de formación adicional (cf. n. 6). Una parte importante de los europeos aprende lenguas exclusivamente en la escuela; en España parece ser también

así. Esto subraya el papel fundamental que tienen los sistemas educativos y especialmente la formación en lenguas extranjeras para la promoción del multilingüismo, y recalca específicamente la importancia de la meta del Consejo Europeo establecida en Barcelona y concretada en la fórmula 1 más 2 (primera lengua más dos lenguas extranjeras). La formación en lenguas extranjeras en la escuela resulta en España especialmente insuficiente; la necesidad de fomentarla y de dejar de considerar las Escuelas Oficiales de Idiomas como un sustitutivo suficiente se evidencia con las cifras aquí presentadas.[7]

La situación de la lengua alemana en España no se corresponde con las intensas interrelaciones económicas y culturales entre España y los países de lengua alemana. Es evidente que en España se debería mejorar tanto la enseñanza de lenguas extranjeras en general como en concreto la realización de la exigencia 1 *más* 2 en relación con el multilingüismo; asimismo se debería ampliar la oferta de lenguas extranjeras para evitar una limitación al inglés como primera lengua extranjera a la que no sigue ninguna más en la práctica. También las Autonomías con una lengua propia deberían ampliar su oferta de aprendizaje de lenguas extranjeras a dos. En este sentido añadiré aún unas reflexiones a modo de conclusión.

La situación de las diferentes lenguas europeas y su uso como lenguas de comunicación dependerá más de los cambios sociales y políticos que de las medidas administrativas de los gobiernos. Para intentar influenciar la evolución futura, es decir para hacer política lingüística, hay que intentar comprender los cambios producidos en el uso de las lenguas y sus causas.

El inglés será a largo plazo lengua de comunicación internacional, pero los contactos entre los hablantes y sus lenguas se realizan a muchos niveles, entre ellos también en situaciones en las que el

7. Véase también J. Orduña, «Aus der Peripherie des Netzwerkes. Inlands- und Auslandsgermanistik aus spanischer Sicht», en: *Deutsch als Fremdsprache*, 43/3, 2006, así como M. Siguan y M.ª T. I. Zurdo Ruiz-Ayúcar, «Spanien», en: *Germanistik und Deutschunterricht in 15 Ländern*, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004.

inglés no está presente —situaciones suficientes como para que sea bueno e importante saber otra lengua—. En todo el mundo crece el número de aprendices de inglés, también en Europa, pero también el deseo de aprender otras lenguas y la conciencia de la necesidad de este aprendizaje.

Las posibilidades de desarrollo del alemán como lengua extranjera hay que verlas fundamentalmente en el marco de programas de enseñanza en tres lenguas, la primera (o las dos primeras) lenguas del aprendiz y dos lenguas extranjeras, es decir de la exigencia 1 más 2 que se debe fomentar.

Las medidas para ello deben implantarse por tanto en primer lugar en el sistema escolar y deben ser aún muy ampliadas. La oferta de lenguas no se debe reducel sir al inglés; el alemán debe estar presente como segunda lengua extranjera. Para ello es necesario un mayor número de plazas para profesores y maestros de alemán. Al hilo de la introducción precoz de la enseñanza de lenguas extranjeras y de su integración en el sistema escolar habría que fomentar también las escuelas bilingües, como por ejemplo las escuelas alemano-hispanas en los países de lengua alemana y las hispano-alemanas en España, donde naturalmente se aprendería inglés como primera lengua extranjera. Un sistema semejante se podría fomentar con éxito a partir de tratados binacionales.

La clase de lenguas extranjeras es también un espacio para plantear contenidos europeos que no tienen lugar en el plan de estudios escolar. Pues supone un espacio especialmente adecuado para tratar, en el marco de la transmisión de contenidos culturales o literarios, temas comunes europeos y para tratarlos de forma comparativa o europeizante, más allá de perspectivas nacionales.

Asimismo los programas de intercambio de estudiantes deberían usarse mejor para el aprendizaje de lenguas, especialmente en las universidades. La germanística española ve con cierta preocupación la creciente anglofonía de los lenguajes específicos e incluso de la oferta de enseñanza en las universidades alemanes: podrían reducir el interés por la lengua alemana.

Propuesta de una enseñanza gramatical con textos. El Marco de referencia europeo y la Feldergrammatik

Carlos Hernández Lara
Ana Mansilla
Universidad de Murcia

El Marco de referencia europeo en la enseñanza de idiomas

El Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (a partir de aquí, abreviado en *Marco de referencia*) recoge las metas lingüísticas del Consejo de Europa y constituye hoy en día una base imprescindible a la hora de concebir y diseñar materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las diversas lenguas europeas. Este documento describe de forma integradora qué conocimientos tienen que adquirir y qué destrezas deben desarrollar los discentes para poder comunicarse eficazmente en una lengua extranjera. Esto ha posibilitado que, por primera vez, sea comparable la competencia lingüística entre varios idiomas europeos y, de este modo, se reconozcan de forma recíproca exámenes, diplomas y certificados oficiales.

La aportación más significativa del Marco de referencia es la definición de los seis niveles comunes de referencia que describen los grados de dominio lingüístico y permiten medir el progreso en el aprendizaje.[1] Estos niveles son comunes para todas las lenguas y vie-

1. Se trata de los denominados, en su nomenclatura española, Usuario básico (A), Usuario independiente (B) y Usuario competente (C) que en la versión alemana reciben el nombre de *Elementare*, *Selbständige* y *Kompetente Sprachverwendung*. Éstos están divididos a su vez en dos subniveles: Acceso (A1) y Plataforma (A2), Umbral (B1) y Avanzado (B2), Dominio operativo eficaz (C1) y Maestría (C2), manteniéndose para estos seis niveles en la versión alemana la nomenclatura en inglés.

nen definidos por una serie de descriptores, en alemán *Kannbeschreibungen*, que especifican qué actividades o tareas comunicativas propias de un nivel concreto son capaces de llevar a cabo los usuarios de una lengua determinada. Aunque los postulados del Marco de referencia han obtenido una amplia aceptación en el ámbito de la enseñanza de idiomas, también han suscitado una viva polémica (Bausch, 2003; Altmayer, 2004). Sin embargo, es evidente la acogida positiva de los principios del Marco, incluido el ámbito del alemán como lengua extranjera, tal y como se refleja en la mayoría de los libros de texto al uso y en la configuración de los exámenes oficiales de lengua alemana.

Parece, pues, evidente la necesidad de adaptar los diversos componentes didácticos en la enseñanza del alemán a los criterios del Marco. Nuestra aportación se centra en la enseñanza-aprendizaje de la gramática, unida al desarrollo de determinadas destrezas comunicativas, en concreto, la comprensión lectora y la producción oral y escrita. Tomando como base el material *Profile deutsch*, que desarrolla los seis niveles de competencia comunicativa establecidos en el Marco de referencia por medio de las *Kannbeschreibungen*, proponemos un modelo de trabajo gramatical con textos desde los presupuestos de la gramática funcional de campos o *Feldergrammatik*. Con este tipo de trabajo pretendemos capacitar al discente para que pueda realizar las tareas comunicativas descritas en dichas *Kannbeschreibungen*, referidas en este caso al ámbito de la comprensión lectora y de la producción oral y escrita.

«Profile deutsch»: concepción y estructura

A la exigencia del Marco de referencia de concretar y adaptar para cada lengua sus principios generales, ha respondido precisamente el alemán en primer lugar. El resultado ha sido el material de trabajo *Profile deutsch* que en 2002 describió para esta lengua los cuatro primeros niveles (A1-A2-B1-B2), añadiendo en 2005 los niveles superiores C1 y C2, además de otras ampliaciones.

Profile deutsch consta de un cd-rom y un manual de acompañamiento y ofrece un ingente banco de datos con diversos componen-

tes que se pueden aplicar según las necesidades y objetivos didácticos. El núcleo principal, al igual que en el Marco de referencia, lo constituyen las *Kannbeschreibungen* que describen la competencia lingüística del usuario en cada uno de los niveles referida a las actividades comunicativas básicas en su forma oral y escrita, esto es, actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación.[2] *Profile deutsch* distingue entre *globale* y *detaillierte Kannbeschreibungen*. Las primeras hacen referencia al aspecto cualitativo de la competencia lingüística, definiendo de forma general el grado de corrección a la hora de llevar a cabo una tarea comunicativa en un nivel determinado. Las *detaillierte Kannbeschreibungen* describen de forma detallada diferentes acciones lingüísticas que ponen de manifiesto qué tareas comunicativas es capaz de llevar a cabo un usuario dentro de un nivel determinado.

Esta labor de concretización y adaptación de *Profile deutsch* aparece, además de en las *Kannbeschreibungen* y en los numerosos ejemplos para las mismas, también en la presentación de recursos lingüísticos con los que el usuario puede llevar a cabo las actividades definidas en dichos descriptores.[3] Este repertorio de recursos lingüísticos es completado por capítulos dedicados a la gramática, los textos, las estrategias y el perfil de los alumnos. De especial interés para nosotros es la doble presentación, sistemática y funcional, de los elementos gramaticales. Así, frente a la clasificación tradicional según las diferentes categorías gramaticales, se puede acceder también a los recursos gramaticales partiendo de las diferentes funciones o intenciones comunicativas que dichos elementos expresan; p. ej. *Bedingungen ausdrücken*, *Handlungen begründen*, *auffordern*, etc.

2. Las diferentes destrezas lingüísticas, en su forma oral y escrita, proporcionan las clases de actividades comunicativas según las cuales se clasifican las *Kannbeschreibungen*. Se trata de *Rezeption mündlich* (*Hören*), *Rezeption schriftlich* (*Lesen*), *Produktion mündlich* (*Sprechen*), *Produktion schriftlich* (*Schreiben*), *Interaktion mündlich* (*Hören und Sprechen*); *Interaktion schriftlich* (*Lesen und Schreiben*); *Sprachmittlung mündlich* (*Dolmetschen*); *Sprachmittlung schriftlich* (*Übersetzen*).

3. El capítulo *Sprachliche Mittel* incluye *Thematischer Wortschatz*, *Sprachhandlungen* y *Allgemeine Begriffe*.

La concepción del texto en *Profile deutsch* sigue el enfoque orientado a la acción del Marco de referencia que define el término «texto» como

> Bezeichnung aller sprachlichen Produkte, die Sprachverwendende/ Lernende empfangen, produzieren oder austauschen —sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes (*Referenzrahmen*, 2004: 95).

Se parte, pues, de una concepción eminentemente comunicativa, que considera criterios externos y de utilidad en detrimento de características internas, tales como la cohesión y la coherencia.[4] La función comunicativa del texto es también el criterio básico para establecer los diferentes tipos de texto (*Textsorten*)[5] que se clasifican según seis factores: *Kanal*, *Interaktion*, *Medium*, *Zweck*, *Darstellungsform*, *Bereich*. De los aproximadamente 160 tipos de texto expuestos en *Profile deutsch*, se describen unos 35 tipos de texto denominados *Textmuster* (Heinemann, 2001: 301) que presentan similitudes no sólo en la finalidad y el medio de transmisión, sino también en aspectos formales y de contenido.

Aunque *Profile deutsch* hace uso de la variedad terminológica existente (*Textsorte*, *Texttyp*, *Textmuster*) sin entrar en la discusión especializada, es destacable su contribución a que estos presupuestos de la lingüística textual se apliquen sobre textos en el marco de la enseñanza del alemán, una exigencia generalizada en la didáctica actual (Heinemann, 2001; Thurmair, 2004). En cualquier caso, el ingente material de *Profile deutsch* conforma una base sistemática a partir de la cual el profesor de alemán puede adaptar de forma va-

4. Esta simplificación está de algún modo justificada por el carácter eminentemente práctico de *Profile deutsch*. Una definición más exhaustiva de texto y de los criterios de textualidad, así como bibliografía pertinente, se encuentra en Thurmair (2001: 269-271).

5. «Unter dem Begriff Textsorte sind Texte in einer Textliste zusammengefasst, die eine ähnliche Funktion haben oder ein vergleichbares Ziel anstreben» (*Profile deutsch*, 93).

riada los diferentes componentes a sus necesidades y objetivos didácticos.

El enfoque del Marco de referencia y los principios de la «Feldergrammatik»

El Marco de referencia —y por tanto *Profile deutsch*— adopta un enfoque orientado a la acción, ya que considera a los usuarios como individuos que deben llevar a cabo tareas comunicativas. Estas tareas vienen descritas por las *Kannbeschreibungen* y requieren el desarrollo de determinadas competencias generales[6] y comunicativas. A éstas últimas pertenece la competencia lingüística que abarca las competencias léxica, gramatical, semántica y fonológica. El desarrollo de las competencias lingüísticas comunicativas constituye una dimensión fundamental e indispensable en el uso y aprendizaje de un idioma, siendo la propia reflexión lingüística un elemento primordial para dicho desarrollo, también dentro de un enfoque pragmático-funcional.

En efecto, la reflexión gramatical sigue proporcionando un apoyo indispensable en el proceso de adquisición de una lengua, siempre bajo una perspectiva funcional y no como objetivo didáctico último, según ocurría en métodos más tradicionales (Rall, 2001). A este nuevo peso de la gramática en la didáctica de idiomas, en concreto del alemán, ha contribuido la gramática funcional de campos o *Feldergrammatik* (Freudenberg-Findeisen, 1999). La concepción de la *Feldergrammatik* muestra una estrecha relación con el enfoque funcional del Marco de referencia puesto que aquélla parte de ámbitos semántico-comunicativos y no de las diferentes categorías gramaticales y sus correspondientes formas, como la mayoría de las gramáticas al uso. Así, en cada uno de estos campos de contenido o *Felder* se describe un amplio repertorio de elementos gramaticales y léxicos con los que se pueden realizar las funciones propias de cada

6. Se trata del conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia «existencial» y la capacidad de aprender.

campo.[7] Este tratamiento de los recursos gramaticales se acerca, por tanto, a la concepción funcional de la gramática de *Profile deutsch* y facilita un trabajo gramatical sistemático de acuerdo con los principios del Marco de referencia.

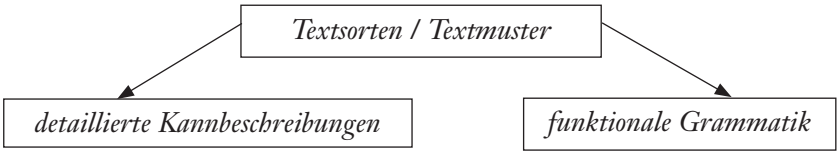
Propuesta de trabajo gramatical con textos

Punto de partida y objetivo didáctico

Esta analogía entre el Marco de referencia y la *Feldergrammatik*, unida a la versatilidad en el uso y la aplicación del ingente material de *Profile deutsch*, hacen de éste un punto de partida idóneo para la concepción y desarrollo de un trabajo gramatical con textos que, basándose en los campos semántico-funcionales descritos en *Grammatik in Feldern*, contribuya al desarrollo de un competencia gramatical funcional de acuerdo con los postulados del Marco de referencia.

Un trabajo gramatical con textos que recoja las exigencias de la didáctica actual debe tener en cuenta el uso de la lengua específico en los diferentes tipos de texto (*Textsorten / Textmuster*) (Kühn, 1999: 331). De hecho, los principios de la *Feldergrammatik* hacen hincapié en la estrecha relación entre los tipos de texto y los recursos lingüísticos característicos para dichos textos (Freudenberg-Findeisen, 1999: 283). Por ello, partimos de los tipos de texto recogidos en *Profile deutsch* a los que se adjudican determinados elementos lingüísticos desde una perspectiva tanto sistemática como funcional. Por otro lado, el programa vincula con los diferentes tipos de texto determinadas *Kannbeschreibungen* como descriptores de acciones comunicativas en los que estos textos están presentes. De este modo, estos tres ámbitos aparecen relacionados entre sí:

7. *Grammatik in Feldern* (Buscha et al., 1998) contempla aquellos campos de contenido que están más presentes en la comunicación cotidiana. Tras el campo *Person*, se describen *Begründung*, *Bedingung*, *Absicht*, *Folge* y *Widerspruch*, donde los recursos gramaticales juegan un papel más importante. Frente a ellos, en los restantes *Vergleich*, *Aufforderung* y *Vermutung* es mayor la presencia de elementos léxicos.



Las *Kannbeschreibungen* han sido consideradas deficitarias, entre otros aspectos, por la falta del componente sistemático-lingüístico, pues se trata de descripciones vagas e imprecisas que no especifican por medio de qué recursos lingüísticos se pueden llevar a cabo las actividades comunicativas descritas. Precisamente, mediante este enfoque gramatical basado en los *Felder* pretendemos de algún modo dotar a las *Kannbeschreibungen* de recursos lingüísticos y poner así de manifiesto cuáles de estos recursos son pertinentes a la hora de llevar a cabo una determinada acción comunicativa. Se trata, pues, de concebir un trabajo gramatical que, partiendo de un determinado tipo de texto, trate los campos semántico-comunicativos y los correspondientes recursos lingüísticos vinculados con dicho tipo de texto. El objetivo final es que el alumno sea capaz de realizar con éxito las actividades comunicativas descritas en las *Kannbeschreibungen*.

Nivel de referencia de los destinatarios

El libro de gramática y ejercicios concebido hasta la fecha según los principios de la *Feldergrammatik*, *Grammatik in Feldern*, tiene como destinatarios alumnos del *Mittel*— y *Oberstufe*, esto es, los niveles más avanzados, C1 y C2 según la actual nomenclatura.[8] Frente a ello, nuestra propuesta didáctica pretende adaptar este tipo de trabajo gramatical a otros destinatarios, en concreto al nivel B2 perteneciente a *selbständige Sprachverwendung* que *Profile deutsch* caracteriza de la siguiente manera: «Im Niveau B2 liegt der Schwerpunkt

8. Hasta este nivel el discente ha adquirido ya todos los componentes esenciales de la gramática, de modo que el «usuario competente» (C1-C2) no aprende estructuras nuevas sino a hacer un uso más complejo y flexible de las mismas.

auf erfolgreichem Argumentieren und Verhandeln und auf einem höheren Grad an Diskurskompetenz. Zudem ist für dieses Niveau ein *stärkeres Sprachbewußtsein* kennzeichnend».[9]

Pretendemos, por tanto, cubrir un grupo de destinatarios no contemplado en *Grammatik in Feldern* pero que posea los suficientes conocimientos como para asimilar las diferencias semántico-pragmáticas y los matices de los recursos lingüísticos presentados, lo que, además de constituir uno de los objetivos didácticos de dicho libro, es propio del nivel B2.

Tipo de texto y «Kannbeschreibungen»

En *Profile deutsch* los tipos de texto no están asignados a un nivel específico sino que están vinculados a las *detaillierte Kannbeschreibungen* clasificadas, a su vez, según las diferentes actividades comunicativas, como, por ejemplo, comprensión o producción oral y/o escrita.[10]

Un interesante aprovechamiento didáctico lo ofrece el tipo de texto *Ratgeber* que podemos asociar al amplio campo semántico-pragmático denominado *Feld der Aufforderung*. A éste pertenece como *Teilfeld* el campo de *Ratschlag*, que juega un papel dominante en tipos de texto como *Ratgeber*.[11]

Como se ha indicado antes, *Profile deutsch* vincula cada tipo de texto con todo un catálogo de *Kannbeschreibungen* clasificadas según las diferentes actividades lingüísticas comunicativas. Ciertamente esta vinculación es con frecuencia muy endeble, habida cuenta de que el carácter a menudo vago e impreciso del descriptor hace posible su vinculación a muy diferentes tipos de texto. Efectivamen-

9. Este comentario de *Profile deutsch*, incluido dentro del panorama general de los 6 niveles, hay que entenderlo referido a los niveles inferiores.

10. Así, una misma clase de texto está presente en un nivel dentro de las actividades de *Produktion mündlich* y en otro nivel pertenece a las actividades propias de *Rezeption schriftlich*.

11. *Teilfelder* de *Aufforderung* son: *(bindend) Anordnung*, *Ermahnung*; *(nicht bindend) Bitte (im Interesse des Sprechers); Appell*, *Vorschlag*, *Angebot (im Interesse vom Sprecher und Adressaten); Ratschlag*, *Anleitung*, *Warnung (im Interesse des Adressaten)*.

te, para la clase de texto *Ratgeber* se ofrece un extenso catálogo de *Kannbeschreibungen* con frecuencia compartidas con otros tipos de texto, en algunos casos de muy diversa naturaleza.

Es preciso, pues, limitar nuestra propuesta docente a aquellas actividades lingüísticas y a las *Kannbeschreibungen* que se adecuen lo más posible a la clase de texto *Ratgeber*.

Dado que la reflexión lingüística basada en el trabajo con textos contribuye primordialmente a la comprensión lectora,[12] nos centramos, en primer lugar, en esta actividad comunicativa receptiva donde encontramos la siguiente *globale Kannbeschreibung*, que describe una actividad de algún modo relacionada con el campo semántico-comunicativo propuesto:

Niveau	**Kannbeschreibung**	**Aktivität**
B2	Kann in komplexeren Texten zu konkreten und abstrakten Themen die Hauptinhalte verstehen und für sich relevante Informationen entnehmen.	Rezeption schriftlich

Es evidente que se trata de un descriptor muy general por lo que es aplicable a muy diferentes tipos de texto. Más concretas son las *detaillierte Kannbeschreibungen* que *Profile deutsch* vincula con *Ratgeber*, de las que destacamos las siguientes:

Niveau	**Kannbeschreibung**	**Aktivität**
B2	Kann in Texten zu alltäglichen oder ihn/sie interessierenden Themen neue Sachverhalte und detaillierte Informationen verstehen.	Rezeption schriftlich
B2	Kann lange, komplexere Anleitungen oder Anweisungen, die über das eigene Fach- oder Interessengebiet hinausgehen, verstehen, wenn schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.	Rezeption schriftlich

12. Así Mummert y Krumm (2001: 942) sobre el concepto *Textarbeit*: «Überwiegend wird der Begriff jedoch in einem engeren Sinne gebraucht und zielt dann auf die Arbeit mit komplexeren längeren Texten insbesondere im Fortgeschrittenunterricht, konzentriert der Blick also auf das (Lese-)Verstehen».

En el nivel B2 el alumno ya debe ser capaz de llevar a cabo tareas más complejas dentro de este ámbito semántico tales como *Interaktion mündlich* que, tal y como recogen las correspondientes *globale Kannbschreibungen*, exige el dominio de un amplio repertorio de recursos léxicos y gramaticales:

Niveau	**Kannbeschreibung**	**Aktivität**
B2	Kann sich in Gesprächen mit einem ausreichend breiten Spektrum an Redemitteln zu verschiedenen allgemeinen Themen oder zu seinem/ihrem Fach- oder Interessengebiet klar äußern.	Interaktion mündlich
B2	Kann in Gesprächen ein breites Spektrum an grammatischen Strukturen korrekt anwenden, wobei gelegentlich Fehler oder Mängel im Satzbau auftreten, die er/sie jedoch meist selbst korrigieren kann.	Interaktion mündlich

Precisamente es dentro de esta actividad comunicativa donde aparece la más estrecha vinculación entre la clase de texto *Ratgeber* y una *Kannbeschreibung*.

Niveau	**Kannbeschreibung**	**Aktivität**
B2	Kann anderen Personen Ratschläge oder detaillierte Empfehlungen geben.	Interaktion mündlich

Por todo ello, centraremos nuestra propuesta didáctica en las citadas actividades comunicativas de *Rezeption* schriftlich e *Interaktion mündlich bzw. schriftlich* sin que no sea posible una ampliación a otras actividades.[13]

13. Una interesante actividad que puede llevar a cabo un discente del nivel B2 dentro de este campo y trabajando con tipos de texto es la de *Sprachmittlung*, puesto que posibilita un análisis contrastivo lingüístico y cultural.

El campo del «Ratschlag» en la gramática funcional de campos

Como hemos visto, el *Ratschlag* o consejo forma parte integrante del campo de la *Aufforderung* (*Grammatik in Feldern*, 1998: 278-285) y se puede traducir de diferentes formas: exhortación, invitación, sugerencia, mandato o exigencia, entre otras.

El consejo se caracteriza por ser un acto de habla que permite servir de guía para el hablante con el fin de que éste sea capaz de dominar la situación que se le presenta de la manera más eficaz. El hablante decide si pone en práctica o no el consejo o recomendación de su interlocutor. En la mayoría de los casos un consejo va precedido de una pregunta o un favor. Los consejos o recomendaciones están localizados en la comunicación tanto oral como escrita. Los tipos de texto en los cuales están presentes aquéllos son cartas que expresan una preocupación por algo (*Kummerbriefe*) y que aparecen mayoritariamente en la prensa del corazón, o los blogs de internet así como la literatura-guía (*Ratgeberliteratur*) aplicada a temas de diversa índole: casa, jardín, cosmética, animales domésticos, familia o consejos de viaje.

Junto al consejo podemos encontrar otros términos similares como la recomendación, advertencia y consulta. En función del contexto en el que se aplique el consejo habrá que hablar de *Tipp*, que tiene cabida mayoritariamente para aspectos técnicos (aparatos, materiales), o de *Ratschlag*, que se emplea más en un contexto humano. Los recursos lingüísticos son muy variados, aquí destacamos:

- Oración afirmativa enunciativa.
- Verbo modal *sollen* (Konjunktiv II): *Sie sollten mal wieder Urlaub machen.*
- Forma *würde* + hablante-sujeto: *ich würde zum Arzt gehen.*
- Presente indicativo / Fut. + partícula modal (*vielleicht — lieber — am besten — möglichst — unbedingt...*) — sujeto: *Vielleicht hilft es Ihnen, wenn Sie mal Urlaub machen.*
- Verbos / *Funktionsverbgefüge* del sustantivo *Raten* / formas pasivas: *etw. empfiehlt sich*; *etw. ist ratsam*.
- *Jmdm. etwas raten / jmdm. etwas anraten / empfehlen / jmdm. einen Rat / Ratschlag erteilen / jmdm. etw. (sehr) ans Herz legen*.

- Infinitivo: *Telefonzellen meiden.*
- Imperativo: *Waschen Sie jedes neue Kleidungsstück vor dem ersten Tragen.*
- Refrán: *Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.*

Estos recursos van seguidos con frecuencia de una partícula modal, de otras partículas (*mal*, *doch*, *ruhig*, *einfach*), así como de adverbios de tiempo (*sofort*, *zunächst*, *so schnell wie möglich*).

Propuesta didáctica

A continuación ofrecemos una aplicación didáctica de tres textos, siendo el tercero y sus correspondientes actividades una ampliación del trabajo con los dos primeros.

Tras una comprensión de lectura selectiva (actividad a), se proponen dos tareas de reconocimiento y aprendizaje de los diferentes elementos gramaticales y léxicos propios de este campo funcional (actividades b y c). Éstas dan paso a una actividad de producción oral (d) donde el alumno puede aplicar el catálogo de recursos lingüísticos ya adquiridos. Finalmente, las tareas de comprensión selectiva (actividad e) y producción escrita (actividad f) propuestas para el tercer texto tienen como objetivo afianzar el reconocimiento y manejo de todos los recursos pertenecientes al subcampo del *Ratschlag*.

Reisetipps für einen Familienurlaub

Sie planen mit Ihrer Familie eine Reise und haben folgende Ratgeber-Texte im Internet gefunden.

Text 1 (www.urlaubmitkindern.com/consejos_deutsch.htm)

Praktische Ratschläge für Familienreisen

Alle, die mit Babys reisen, müssen Besonderheiten beachten, wie z.B. das nötige Gepäck und die richtige Vorbereitung des Transportmittels, um unnötige Zwischenfälle zu vermeiden.

Die Kleinen sind sehr unruhige Personen, die sich sehr schnell langweilen. Daher ist es ratsam, die Orte, die man besuchen will, langfristig zu planen und die Kleinen an der Organisation der Reise teilnehmen zu lassen. Ausserdem sollte man durch Prospekte der Orte

ihre Aufmerksamkeit wecken und ihnen die Geschichte und eventuelle Anekdoten erklären. Auch sollte man sie Entscheidungen, bezüglich der zu besuchenden Plätze, treffen lassen.

Praktische Ratschläge für das Verreisen mit Babys

- Vor einer langen Reise ist es ratsam, den Kinderarzt aufzusuchen.
- Versichern Sie sich, dass die Impfungen auf dem neusten Stand sind-Sollte das Baby Medizin benötigen, nehmen Sie ausreichende Mengen mit.
- Mitnahme einer Hausapotheke.

Reise im Flugzeug

- Reservierung der vorderen Sitzreihen
- Viel Flüssigkeit zu sich nehmen.
- Körpertemperatur kontrollieren.
- Um den Druck auf den Ohren zu vermeiden, sollte man das Kind stillen oder ihm einen Schnuller geben.

Reise im Auto

Man sollte sie während der Fahrt mit Spielen oder Landkarten der Orte beschäftigen. […] Die Kinder sind diejenigen, die bei einem Unfall am meisten Schaden nehmen können. Daher sollten folgende Schutzmassnahmen getroffen werden:

- Der Raum für die Kleinen muss korrekt hergerichtet werden.
- Die Babys müssen in genehmigten Kindersitzen untergebracht werden.
- Es ist nicht erlaubt, dass Kinder unter 12 Jahren auf den Vordersitzen Platz nehmen oder Kinder im Arm zu halten, da sie bei einem Unfall schwer verletzt werden können.
- Man sollte die Kindersicherungen in den hinteren Türen aktivieren und überprüfen, damit diese nicht von innen geöffnet werden können.
- Die Fenster sollten geschlossen bleiben, da sich die Kinder herauslehnen oder Sachen herauswerfen, die einen Unfall verursachen können.
- Beim Asusteigen aus dem Auto sollte immer die Tür zum nächsten Bürgersteig gewählt werden.
- Schwindelgefühle und Übelkeit bei Kindern ist bei Autofahrten immer noch häufig. Um sie zu verhindern, empfehlen Experten

eine ausreichende Lüftung und leichte Mahlzeiten während der Fahrt. Sollte die Übelkeit anhalten, ist es ratsam einen Parkplatz aufzusuchen oder den Kinderarzt zu konsultieren, damit dieser ein Medikament empfiehlt.

Reise in öffentlichen Verkehrsmitteln
Es ist ratsam, Plätze auszusuchen, die etwas breiter sind, um so den Bewegungsraum für die Kleinen zu vergrössern, und möglichst am Fenster sind.

TEXT 2 (www.familien-reisetipps.de/info.htm)
Reiseinformationen und Tipps

Bitte achten Sie bei der Auswahl des Urlaubszieles, dass Fernreisen für Kleinkinder und Babies nicht geeignet sind. Für den Strandurlaub sollten Sie eine kinderfreundliche Umgebung auswählen mit sanft abfallenden Stränden, nicht so hohen Wellen und mit einer möglichst kurzen Anreise […]. Die Bereiche um das Mittelmeer und die Kanaren sind besonders empfehlenswert, da dort die meisten kinderfreundlichen Anlagen vorhanden sind und das Wetter fast immer hervorragend ist […].

Die schönsten Sandstrände findet man auf Mallorca, Gran Canaria, Teneriffa, Fuerteventura, an der Algarve in Portugal, in Tunesien, auf Djerba und an der Türkischen Riviera. Nicht nur im Winter sind die Kanarischen Inseln besonders empfehlenswert. Im Durchschnitt hat man dort - auch im Winter - eine Lufttemparatur von etwa 20 Grad. Das ist für Babies und Kleinkinder optimal. Zurzeit nicht zu empfehlen ist Bulgarien (Goldstrand und Sonnenstrand). Dieses Urlaubsgebiet ist in letzter Zeit immer mehr zu einer Hochburg des Sextourismus geworden […].

Buchen Sie die Reise rechtzeitig. Sie sollten bei der Auswahl des Hotels / des Apartments auf eine besonders kinderfreundliche Anlage wert legen. […] Auch findet Ihr Kind dort schnell Spielgefährten und niemand beschwert sich über laut spielende Kinder. Wenn Sie eine komplette Familien-Reiseausrüstung nicht mitnehmen möchten, aber garantiert über geprüfte Markenartikel am Urlaubsort verfügen möchten, ist der Mietservice auf Gran Canaria eine Empfehlung. […] Besonders empfehlenswerte Hotel- und Apartmentanlagen sind: […]

a) Welche Tipps finden Sie in beiden Texten? Erstellen Sie eine Liste mit Stichwörtern.
z.B. Langfristig mit den Kindern planen

b) Durch welche sprachliche Mittel werden die Ratschläge ausgedrückt? Notieren Sie.
z.B. Außerdem *sollte* man…
z.B. Vor einer langen Reise ist es *ratsam*…
z.B. viel Flüssigkeit zu sich *nehmen*…

c) Formulieren Sie die Tipps in eine andere Ratschlagform um.
z.B. Es ist *ratsam* langfristig zu planen ⇒ man *sollte* / Sie *sollten* langfristig planen.

d) Erzählen Sie (als Familienvater) Ihrer Frau, welche Tipps Sie gefunden haben. Benutzen Sie dabei geeignete Sprachmittel zum Ratschlag.
Es wird empfohlen / ist empfehlenswert / ratsam, dass…
Wir sollen / sollten / müssen / dürfen nicht…
Nicht vergessen, Körpertemperatur zu kontrollieren.

e) Sie wollen auch ohne Risiko reisen und stoßen auf folgenden Text im Internet. Markieren Sie, welche Sicherheitstipps hier zu finden sind. Achten Sie dabei auf die Sprachmittel.

Text 3 (www.wz-newsline.de)

Wie Sie sich im Urlaub vor bösen Überraschungen schützen

[…] Sibylle Zeuch vom Deutschen Reisebüro und Reiseveranstalter Verband rät Pauschalreisenden, sich stets bei der Reiseleitung am Urlaubsort über die Situation zu informieren. «Die Reiseleitung ist auch der erste Ansprechpartner, wenn etwas passiert ist.» Auch Touristen, die auf eigene Faust unterwegs sind, sollten sich vorsehen: Urlauber in Spanien seien häufig Opfer von Überfällen auf Autobahnen, heißt es beim Auswärtigen Amt. Ein häufiger Trick sei es, Reisende auf Schäden am Auto hinzuweisen, die gar nicht existieren. Nach der «Pannenhilfe» sind dann die Wertsachen weg. Urlauber sollten nur an Rastplätzen anhalten.

In manchen Ländern empfiehlt es sich, im Stadtverkehr die Autotüren zu verriegeln. Nach Angaben des ADAC kommt es zum Beispiel in Italien vor, dass an roten Ampeln Handtaschen vom Motorrad aus dem Auto gerissen werden. Camper in Wohnmobilen sollten nur auf bewachten Parkplätzen übernachten. In den Reisehinweisen für Mexiko und die USA rät das Auswärtige Amt, sich bei Überfällen nicht zu wehren, da die Täter oft bewaffnet sind. Urlauber sollten auch keine größeren Mengen Bargeld dabei haben. Eine sinnvolle Alternative seien Reiseschecks. Wertvoller Schmuck, Uhren, Kameras, Pässe und Brieftaschen sollten nicht offen getragen werden. […]

Sind Pass und Papiere gestohlen, helfen die deutschen Konsulate und Botschaften aus der Notlage und stellen einen Reiseausweis aus. «Vorsichtshalber sollten Reisende Kopien der Papiere und ein Passfoto mitnehmen», rät ein Sprecher des Auswärtigen Amts. […]

f) Ein Freund von Ihnen bittet Sie um Ratschläge für einen sicheren Urlaub. Schreiben Sie ihm eine E-Mail und berichten Sie von den wichtigsten Tipps aus dem Text. Benutzen Sie dabei passende Sprachmittel:

Lieber Peter, ich habe im Internet gute Tipps für deine Reise gefunden. Wenn du mit dem Auto fährst, solltest du nur an Rastplätzen anhalten. Außerdem…

Conclusiones

En el presente trabajo hemos partido de los fundamentos del *Marco de referencia* así como del material recogido en *Profile deutsch*. Éste último nos ha servido de base para centrarnos en un nivel de competencia comunicativa (oral y escrita) B2, nivel al que hemos adaptado material procedente de la gramática funcional de campos o *Feldergrammatik*. La concepción de esta gramática resulta idónea para que el alumno logre una mejor competencia pragmático-comunicativa.

El campo semántico-comunicativo de la *Aufforderung*, por su complejidad léxico-gramatical, se adecua muy bien al nivel de referencia B2 y engloba una amplia variedad de tipos de texto, de los cuales nos hemos centrado en los *Ratgeber* que pertenecen al subcampo del consejo o *Ratschlag*.

Por medio del análisis de este tipo de texto según los parámetros de la *Feldergrammatik*, el alumno adquiere un repertorio de recursos lingüísticos, léxicos y gramaticales, enfocándolos hacia un fin pragmático-comunicativo. Como objetivo último, el alumno es capaz de responder con éxito a determinadas tareas comunicativas, tal y como aparecen descritas de forma tanto global como detallada en los descriptores o *Kannbeschreibungen* propios del nivel B2.

Bibliografía

Altmayer, C. (2004). «Sammelrezension zur Sprachkultur und Mehrsprachigkeit; Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3)». En: ZIF, 9(2).

Bausch, K.-R.; Christ, H.; Königs, F. G. y Krumm, H.-J. (2003). *Der Europäische Referenzrahmen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrkonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Buscha, J.; Freudenberg-Findeisen, R.; Forstreuter, E.; Koch, H. y Kuntsch, L. (1998). *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Freundenberg-Findeisen, R. (1999). «Feldergrammatik: Ergänzender Grammatikansatz in Theorie und Praxis». En: R. Freudenberg-Findeisen (ed.). *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik*. Múnich: Iudicium, pp. 69-285.

Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H. y Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlín: Langenscheidt.

Heinemann, W. (2001). «Textsorten der geschriebenen Sprache». En: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G. y Krumm, H.-J. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlín: De Gruyter, vol. 1, pp 300-313.

Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G. y Krumm, H.-J. (2001) (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlín: De Gruyter, 2 vols.

Kühn, P. (1999). «Anleitung zum grammatischen Varieté. Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion». En: R. Freundenberg-Findeisen. *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik*. Múnich: Iudicium, pp. 321-336.

Mummert, I. y Krumm, H.-J. (2001). «Textarbeit». En: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G. y Krumm, H.-J. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlín: De Gruyter, vol. 2, pp. 942-955.

Rall, M. (2001). «Grammatikvermittlung». En: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G. y Krumm, H.-J. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlín: De Gruyter, vol. 2, pp. 880-886.

Thurmair, M. (2001). «Text, Texttypen, Textsorten». En: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G. y Krumm, H.-J. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlín: De Gruyter, vol. 1, pp. 269-280.

Thurmair, M. (2004). «Übungsgrammatiken im Kontext textgrammatischer Ansätze». En: P. Kühn, *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: FaDaf, pp. 79-103.

Trimm, J.; North, B. y Coste, D. (2001) (ed.). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlín: Langenscheidt.

Language Awareness und Grammatik im DaF-Unterricht

María Mar Soliño Pazó
Universidad de Salamanca

Einleitung

Welche Rolle Grammatik im DaF-Unterricht spielen soll, ist man sich nach wie vor nicht recht einig. In diesem Beitrag will gezeigt werden, wie Grammatikvermittlung mit *Language-awareness*-Konzeptionen zusammenhängt. Erstens wird versucht zu klären, welche Terminologie mit Hinblick auf die Grammatik in dieser Arbeit verwendet wird und welchen Sinn Grammatik im DaF-Unterricht überhaupt macht. Erst dann ist es möglich auf Konzepte von Grammatikvermittlung genauer einzugehen. Da *Language-awareness*-Konzeptionen inputbasiert sind, konzentriert sich die Darstellung der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht [FSU von nun an] im zweiten Teil dieser kurzen Arbeit auf inputbasierte Modelle und arbeitet vorrangig mit dem Begriffspaar implizit / explizit. In diesem Spannungsfeld ist vor allem die Frage relevant, welche Rolle bewussten Prozessen im Fremdsprachenerwerb zukommt oder eben nicht und wie der Begriff Bewusstheit zu differenzieren ist, um im Kontext von Grammatikvermittlung Sinn zu machen. Diese Überlegungen ermöglichen eine erste Standortbestimmung von *Language-awareness*-Konzeptionen im Bereich der Grammatikvermittlung. Letztlich muss der Frage nachgegangen werden, welche Implikationen *Language-awareness*-Konzeptionen für die Grammatikvermittlung bedeuten. Im letzten Teil dieses Beitrages wird, in diesem Kontext, vor allem durch Überlegungen zur

Sinnhaftigkeit metasprachlicher Kompetenz, die von *Language-awareness*-Konzeptionen auf kognitiver Ebene eingefordert wird, bestimmt sein. Allerdings darf der ganzheitliche Anspruch dieser Konzeptionen nicht ganz außer Acht gelassen werden und so müssen (soweit es möglich ist) auch affektive und soziale Komponenten des Spracherwerbs berücksichtigt werden. Schließlich sollen zwei methodische Vorschläge, die Nähe zu *language awareness* besitzen und oft mit dieser in einem Atemzug genannt werden, näher vorgestellt werden: *focus on form* und *recasting*.

Language Awareness

Language-awareness-Konzeptionen zeichnen sich dadurch aus, dass man sie nur in Annäherungen bestimmen kann und ihnen klare systematische Grundlegungen fehlen. Daraus ergibt sich dann auch die Schwierigkeit, dem oft diffusen Anglizismus in Übersetzungen (die je nach Argumentation und Anliegen von *Sprachaufmerksamkeit* bis zu *Sprachbewusstheit* ganz unterschiedlich lauten können) gerecht zu werden; aus diesem Grund erweist es sich trotz (oder gerade wegen) der ungenügenden Definierbarkeit von *language awareness* am sinnvollsten, den Begriff einfach beizubehalten. Ein Wesentliches von *Language-awareness*-Konzeptionen ist ihre zum einen metasprachliche und zum anderen ganzheitliche Orientierung: *Language-awareness*-Konzeptionen fordern den Ausbau metasprachlicher Kompetenz, indem sie die Aufmerksamkeit der Sprachlernenden gezielt auf sprachliche Phänomene richten und zu deren Reflexion anregen wollen. In ihrem ganzheitlichen Anliegen durchbrechen sie traditionelle Grenzen und plädieren für die fächerübergreifende Relevanz von *language awareness*, für die Einbindung von unbekannten Fremdsprachen etwa in multilingualen Klassenzimmern und für eine stärkere Berücksichtigung der kognitiven, sozialen und emotionalen Zusammenhänge in der Begegnung von Sprachlernenden und Sprache.

Es ist evident, dass im Kontext von *language awareness* und Grammatikvermittlung vor allem die erste und nur in Teilen die

zweite Orientierung zu berücksichtigen ist. Dennoch sei angemerkt, dass die Sensibilisierung für Sprache und der Versuch, Neugier für Sprache zu wecken und Spaß an der Sprache zu vermitteln, Aspekte von *Language-awareness*-Konzeptionen darstellen, die auf Grund motivationaler Komponenten selbstverständlich auch für den Grammatikunterricht geltend zu machen sind. Es besteht kein Zweifel darüber, dass auch Grammatikunterricht Spaß machen soll. Dieser Ansatz ist jedoch in seiner didaktischen Konsequenz (immer mit Blick auf die Grammatik) noch kaum erarbeitet worden und wird somit im hier zu behandelnden Kontext nur eine untergeordnete Rolle spielen. Generell ist anzumerken, dass *Language-awareness*-Konzeptionen (auch ihrem eigenen Anspruch nach) weder ausgetüftelte Sprachlehrprogramme noch klar explizierte Methoden der Grammatikvermittlung sind. Speziell für den FSU gilt, dass im breiten Spektrum möglicher Methoden *language awareness* (etwa durch die Einforderung metasprachlicher Kommunikation oder die vergleichende Betrachtung sprachlicher *Language Awareness* und Grammatik phänomene) zwar eine Unterstützung und Bereicherung darstellen, den Lehrenden aber kein eigens entwickeltes methodisches Repertoire an die Hand geben kann.[1] Durch den Umstand, dass *Language-awareness*-Konzeptionen in ihren Anliegen dem interkulturellen Lernen nahe stehen und in ihrer ganzheitlichen Konzeption auch die Verbindung von Sprache und Kultur miteinzubeziehen suchen, kommt ihnen im FSU allerdings eine Verbindungs- und Überbrückungsfunktion zu, die

1. *Language-awareness*-Konzeptionen verstehen sich betont als fächerübergreifende Methode und somit als Bestandteil einer umfassenden Methodenvielfalt des Fremdsprachenunterrichts, die an dieser Stelle jedoch nur angedeutet werden kann, da das eigentliche Thema der vorliegenden Arbeit dabei lediglich peripher berührt wird resp. Methoden mit Konnex zur Grammatik ohnedies noch genauer vorgestellt werden müssen. Neben *language awareness* können etwa multimediales, lernspielorientiertes oder situatives Lernen zu dieser fächerübergreifenden Kategorie hinzugezählt werden (Luchtenberg, 2001). Konkrete methodische Konzepte des Fremdsprachenunterrichts sind unter Berücksichtigung ihres Konnex zur Grammatik resp. *language awareness* erst später zu berücksichtigen (Henrici, 2001).

über den bewussteren Umgang mit Sprache ganz allgemein noch hinausführt.

Grammatik im DaF-Unterricht

Der Grammatikunterricht gilt vielen als Sorgenkind eines jeden Sprachunterrichts. Dass es sich dabei keineswegs um eine leere und unbegründete (oder gar polemische) Phrase handelt, zeigt sich darin, dass immer noch (zu) viele Sprachlernende zu Opfern eines *horror grammaticae* werden und (nicht selten gemeinsam mit ihren Lehrern) Grammatik als ein notweniges Übel sehen. Dieses Unwohlsein im unterrichtlichen Umgang mit der Grammatik ist zum einen sicherlich auf die klassische, am Lateinunterricht orientierte Grammatikvermittlung zurückzuführen, die im unreflektierten Auswendiglernen von Klassifikationen und Abgrenzungen ihr Wesen sah und, obwohl inzwischen eigentlich überwunden, durch ihr starkes strukturelles Wirken (zumindest in den Köpfen) offenkundig immer noch ihr Unwesen treibt, und zum anderen auf eine weitgehende Uneinigkeit darüber, wie wichtig Grammatik denn nun wirklich ist und wie man mit ihr umgehen soll. Ausgehend von methodischen Überlegungen wird der Grammatik nämlich ganz unterschiedliches Gewicht im Prozess des Spracherwerbs beigemessen; allerdings muss, bevor auf die Bedeutung der Grammatik für den FSU (FU) näher eingegangen werden kann, zunächst geklärt werden, von welcher Grammatik hier denn überhaupt die Rede ist.

Der Begriff Grammatik kann je nach Kontext durchaus Unterschiedliches bedeuten und es scheint notwendig dieses Bedeutungsfeld kurz abzugrenzen. Spricht man im Kontext des FSUs von Grammatik, so kann man darunter am besten ein System verstehen, »das —uns bewusst oder nicht— unserem Sprachhandeln zugrundeliegt, [sowie die] Gesamtheit der Regularitäten, die wir in der Sprache beobachten und im Unterricht den Lernenden —bewusst oder nicht— beizubringen versuchen« (Rall, 2001: 882). Für diese (sehr allgemeine) Konzeption ist besonders die Unterscheidung von Gerhard Helbig relevant, auf die rekurrierend vier für den Unter-

richt wesentliche Bedeutungen von Grammatik bestimmt werden können:

1) Grammatik A: das der Sprache innewohnende Regelsystem unabhängig von seiner Beschreibung oder Beherrschung.
2) Grammatik B: die objektive Beschreibung dieses Regelsystems durch die Linguistik.
3) Grammatik C: die subjektive Grammatik des Sprechers, die ihm die Beherrschung der Sprache ermöglicht.
4) Grammatik D: die didaktische Grammatik in kommunikativen Unterrichtssituationen.

Die Unterteilung nach Helbig in vier Grammatikbegriffe (A-D) ist eine Unterteilung, die eine Wechselwirkung zwischen den vier Begriffen veranschlagt. So ist etwa die Grammatik D auf Ergebnisse der Grammatik B angewiesen und versucht auf die Grammatik C zu wirken und alle versuchen sich irgendwie der Grammatik A zu nähern und so fort. Daraus folgt etwa für allgemeine Theorien über Spracherwerb: »Wenn die Hauptaufgabe der Linguistik die Erstellung von externen Grammatiken [Grammatik B] ist, dann ist es die Hauptaufgabe der Sprachvermittlung, die Entwicklung einer internen Grammatik [Grammatik C] zu fördern« (Edmonson, 2002: 55). Abseits dieser Unterscheidung gibt es natürlich andere, die für den Unterricht oft nicht minder bedeutsam sein können. So kann in Anlehnung an Henri Besse von einer präskriptiven, einer deskriptiven und einer konstruktivistischen Grammatik gesprochen werden und die lerntheoretischen Implikationen etwa der Unterscheidung von Sprachregelbefolgung und Sprachkonstruktion sind augenscheinlich und müssen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigt werden.

Im Zusammenhang mit der von Helbig getroffenen Unterscheidung gilt es zudem, zu überlegen, welches linguistische Modell (Grammatik B) der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht zugrunde liegt oder liegen soll, um die Grammatik D (um die es hier ja vorrangig geht) in den folgenden Seiten näher bestimmen zu können. Obwohl es berechtigte Zweifel an der Sinnhaftigkeit dieser

Fragestellung zu geben scheint, da die Kenntnisse über den Erwerb der Grammatik C noch alles andere als vollständig sind, sollen (zumindest am Rande) dennoch einige Überlegungen zu diesem Punkt vorgestellt werden. Da —wie bereits kurz angedeutet— die strukturell-formale am Lateinunterricht orientierte Schulgrammatik den Anforderungen des DaF-Unterrichts nicht entspricht (und das inzwischen auch eingesehen worden ist), hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten die sogenannte Dependenz-Verb-Grammatik (DVG) als dominante Grammatikkonzeption durchgesetzt. Dennoch handelt es sich bei ihr um kein Allheilrezept:

> Das Grammatikmodell ist in heutiger Zeit auf jeden Fall eklektisch, denn es gibt keinen allumfassenden theoretischen Rahmen, der das komplexe Phänomen von Sprache und Rede aus einem Ansatz erklärt (Rall, 2001: 883).

So sind trotz Präzision und Konsistenz des DVG-Modells, das im vorliegenden Kontext nicht näher auszuführen ist, aber von großem Nutzen für die Erklärung von Satzstruktur und Wortstellung des Deutschen scheint, z. B. Einflüsse der funktionalen Textlinguistik oder der Pragmatik (auch der Sprechakttheorie) im DaF-Unterricht nicht zu vernachlässigen. Zudem darf man natürlich nicht aus den Augen verlieren, wie eine wissenschaftliche Theorie in eine didaktische Grammatik umgemünzt und den Lernprozessen einer Gruppe angepasst werden kann, da Unterrichtssituationen ganz eigene Anforderungen stellen. Dabei können folgende Überlegungen hilfreich sein: welche sprachlichen Phänomene sind leicht resp. schwer zu erlernen? Ist eine sinnvolle Integration von Kontrastivität möglich? Wie könnte die Grammatikvermittlung sinnvoll nach der Frequenz der sprachlichen Phänomene strukturiert werden (Vgl. Ausnahmen vs. Regeln)? Wie könnte die Grammatikvermittlung sinnvoll nach der Art der Sprachverwendung strukturiert werden (Vgl. Hören — Lesen — Sprechen)? Wie können grammatische Phänomene dargestellt werden? Wie können grammatische Phänomene erarbeitet werden? Wie können grammatische Phänomene in kommunikative Situationen eingebettet werden? (Huneke und Steinig, 2002: 156-158).

Wie didaktisch mit der Grammatik umgegangen werden soll, ist sozusagen die Gretchenfrage des FSUs. Im historischen Überblick, der im nächsten Kapitel ein wenig genauer miteinbezogen werden soll, wird deutlich, dass sich die Gewichtung der Grammatik von Konzept zu Konzept stets gewandelt hat und dass dabei der Aspekt der Bewusstmachung von Grammatik (auf metasprachlicher Ebene) am umstrittensten ist. Salomonisch gilt, dass metasprachliche Grammatikvermittlung nicht notwendig ist (wie die Möglichkeit des ungesteuerten Spracherwerbs beweist), jedoch durchaus der Optimierung des Lernens förderlich sein kann. Unterstützend kann der Grammatikunterricht z. B. die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt steuern (was im Konnex mit *Language-awareness*-Konzeptionen wesentlich sein wird), er kann unter Umständen eine entscheidende Ersparnis von Zeit und Anstrengung gegenüber dem ungesteuerten Spracherwerb erreichen und als Mittel der Selbstkorrektur etwa bei schriftlichen Texten sinnvoll zur Anwendung gelangen.

Zudem dienen grammatische Erklärungen dazu, den Lernenden so etwas wie Orientierung in der fremden Sprache zu ermöglichen: »Grammatikregeln werden also zur Erklärung, zum Einüben, zur Wiederholung und zur Fehlerkorrektur eingesetzt« (Rall, 2001: 884). Anzumerken bleibt, dass der Grad der Bewusstmachung von Grammatik entscheidend von den Lernern und der Lernsituation abhängig zu machen ist und hier einige Faktoren zu bedenken sind: wie alt sind die Lernenden? In welcher Lernphase befinden sie sich? Welche Struktur besitzt die Zielsprache im Vergleich zur Muttersprache? Um welchen Lernertyp handelt es sich bei den Lernenden? Welche weiteren Sprachkenntnisse sind vorhanden? (Huneke und Steinig, 2002: 154). Es wird deutlich, dass die Rolle des Grammatikunterrichts von spezifischen Kontexten abhängt.

Grammatikvermittlung

Im Kern dessen, wie Grammatikvermittlung im FSU aussehen soll, steht die Dichotomie von explizit und implizit. Während explizites Sprachwissen »metasprachlich formulierbares Wissen über Spra-

che« ist, meint implizites Sprachwissen »die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen« (Huneke und Steinig, 2002: 152). In anderen Worten wird auch oft vom Kennen im Unterschied zum Können der Sprache gesprochen. Für Lernprozesse, denen in einer didaktischen Grammatik besondere Aufmerksamkeit zukommen muss, bedeutet diese Unterscheidung folgendes:

> Explizites Lernen bedeutet Lernen unter Aufmerksamkeit (das zu Lernende wird fokussiert und bewusst wahrgenommen), implizites Lernen bedeutet, dass das zu Lernende 'nach innen genommen' wird, ohne dass die Aufmerksamkeit des Lernenden darauf gerichtet zu sein braucht (Portmann-Tselikas, 2001: 16).

In der historischen Entwicklung der Fremdsprachenmethodik wurde das Verhältnis dieser beiden Komponenten unterschiedlich bewertet und ausgelotet.

In den 70er Jahren (also anschließend an die sozial- und gesellschaftspolitischen Umbrüche der ausgehenden 60er Jahre) begann man an der herkömmlichen Rolle der Grammatik im FSU, die an der Grammatik-Übersetzungsmethode orientiert und formalstrukturell ausgerichtet war, zu zweifeln. Neue Methoden begannen zu sprießen, die die kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel propagierten und sich didaktisch danach ausrichteten: »Damit wurden Grammatik und Grammatikvermittlung an den Rand des Fremdsprachenunterrichts gedrängt, z. T. sogar aus ihm verdrängt« (Koenig, 2001: 268). Die Tendenz zur Verabsolutierung des kommunikativen Aspekts im FSU wurde und wird jedoch oft heftig kritisiert. Es ist evident, dass im Zentrum der kommunikativen Methoden implizites Lernen und Können der Sprache zu stehen haben. Allerdings kam es (vor allem) in den letzten Jahren verstärkt zu einer Revitalisierung der Grammatik im Zuge der sogenannten kognitiven Wende, die es wieder erlaubt, der Grammatik eine sinnvolle Rolle im FSU zuzuschreiben. (Es sei klargestellt, dass es im Fremdensprachunterricht natürlich nie ausschließlich die eine oder die andere Methode gibt, aber doch zumindest Tendenzen.)

Eng in Zusammenhang mit dieser kognitiven Wende müssen auch *Language-awareness*-Konzeptionen gesehen werden, doch gilt es zuerst, Grammatikvermittlung im Spannungsfeld von implizit und explizit genauer zu erläutern und sich ganz allgemein die Frage zu stellen, welche Rolle unterschiedlichen Bewusstheitsgraden im FSU zukommt. Es wird nach wie vor kontrovers diskutiert, inwiefern Bewusstheit zum Sprachlernen beitragen kann und ob Bewusstheit der Sprachaneignung nicht gar hinderlich und ein weniger »verkopfter« Sprachunterricht sinnvoller ist (Portmann-Tselikas, 2001: 12). Da in *Language-awareness*-Konzeptionen Bewusstheit einen besonderen Stellenwert besitzt, ist zunächst zu: *a*) in Bezug auf Handlungen und Tätigkeiten lässt sich der Begriff durch Intentionen ersetzen; *b*) in Bezug auf eine spezifische Qualität des Wahrnehmens und Denkens lässt sich der Begriff durch Aufmerksamkeit ersetzen; *c*) in Bezug auf die Ausführung einer Handlung oder Tätigkeit lässt sich der Begriff durch Kontrolle ersetzen; *d*) in Bezug auf die Qualität von Wissen lässt sich der Begriff durch Explizitheit übersetzen.

Alle vier Dimensionen von Bewusstheit sind in der Grammatikvermittlung von Relevanz. Intention ist ein zwar sicherlich nicht immer notwendiges, aber doch starkes Charakteristikum von Sprachlernprozessen: die fremde Sprache will gelernt sein. Bewusstheit als Kontrollfunktion ist eng gekoppelt an die Verfügbarkeit expliziten sprachlichen Wissens (und es wurde ja bereits darauf hingewiesen, dass Grammatik als Mechanismus der Selbstkontrolle im FSU durchaus Sinn zu machen scheint). Die entscheidendste Dimension ist aber wohl (nicht nur im Hinblick auf *Language-awareness*-Konzeptionen) die Aufmerksamkeit. Sie bestimmt wesentlich, wie die einzelnen Momente des Sprachkontakts (Inputs), in denen das Lernen hauptsächlich erfolgt, wahrgenommen werden. In inputbasierten Modellen der Grammatikvermittlung ist es daher äußerst wichtig, der Gestaltung dieser Momente besondere Aufmerksamkeit zu schenken (s. Edmonson, 2002: 56). Folgt man der Vorstellung vom Sprachlernen als einer Art Datenverarbeitung, muss man zudem bedenken, wie die Daten des Inputs verglichen, gespeichert und weiterverarbeitet werden. Das führt jedoch über die hier vorgestellte Konzeption von Aufmerksamkeit hinaus.

In der Spracherwerbsforschung werden unterschiedliche Qualitäten von Aufmerksamkeit unterschieden. *Noticing* etwa gilt als Voraussetzung für den Erwerb neuen fremdsprachlichen Wissens, ist jedoch ein Prozess, der nicht notwendig bewusst sein muss; man kann den Begriff mit bemerken übersetzen, da er bezeichnet, dass aus einer Menge vorhandener Stimuli ein einzelnes Element hervorgehoben wird. *Awareness* hingegen meint den bewussten Umgang mit einem neuen sprachlichen Input und soll es ermöglichen, über diesen zu sprechen. Eine weitere Qualität von Aufmerksamkeit, die oft genannt wird, ist *noticing*, mit dem das bewusste Erkennen und das Herstellen einer Verbindung zu bereits vorhandenem sprachlichen Wissen gemeint ist. Es ist klar, dass diese unterschiedlichen Grade von Aufmerksamkeit die kognitive Arbeitskapazität der Lernenden unterschiedlich belasten: die begrenzte kognitive Belastbarkeit wird somit zu einer nicht zu vernachlässigenden Determinante jeden Grammatikunterrichts.

Im Anschluss an die oben getroffene Unterscheidung von explizit und implizit kann man konkreter noch von explizit-deklarativem und implizit-prozeduralem Wissen sprechen. Je nachdem, wie man nun das Verhältnis dieser beiden Wissensbegriffe zueinander beurteilt, ergeben sich unterschiedliche Positionen bezüglich der Vermittlung grammatikalischen Wissens und der Gewichtung von Bewusstheit (und damit natürlich Ferne resp. Nähe zu *Language-awareness*-Konzeptionen):

1) Positionen, die auf implizites Lernen und Wissen setzen und dem expliziten Lernen und Wissen nur eine marginale Rolle bescheinigen, gelten als *No-interface*-Positionen: »Sie erlauben keine Schnittstelle und damit keinen Kontakt zwischen explizitem Lernen bzw. explizitem Wissen und der sich entwickelnden Sprachkompetenz« (Portmann-Tselikas, 2001: 21). Die entstehende Sprachkompetenz ist also von der übrigen kognitiven Umwelt abgekapselt. Grammatische Regularitäten einer Sprache können dieser Position zufolge nur durch geschickte Aufbereitung des sprachlichen Inputs und den auf Verstehensprozesse optimierten Sprachkontakt fassbar gemacht werden.

2) Positionen, die auf implizites Lernen und Wissen setzen, jedoch dem expliziten Lernen und Wissen beschränkte Wirkung einräumen, werden als *Weak-interface*-Positionen bezeichnet: »Es gibt eine Schnittstelle zwischen explizitem Lernen bzw. implizitem Wissen, aber sie ist von sehr begrenzter Kapazität und ihre Wirksamkeit ist von günstigen Bedingungen abhängig« (Portmann-Tselikas, 2001: 23). Diese Positionen messen etwa der Aufmerksamkeit durchaus eine Hilfsfunktion im Spracherwerb bei. Die Methoden des input *enhancement*, das darin besteht, formale Elemente eines sprachlichen Inputs (etwa) typographisch hervorzuheben, oder des *recasting*, bei dem fehlerhafte Äußerungen der Lernenden korrekt reformuliert werden, gehören daher in diesen Bereich; beide Methoden verzichten auf explizite grammatische Erklärungen.
3) Als verstärkte Formen der *Weak-interface*-Positionen gelten solche, die zum einen *noticing* als Voraussetzung jeden Lernens ansehen und zum anderen die Lernrelevanz von *noticing* nicht ausschließen wollen. Dieser Ansatz »setzt voraus, dass es Möglichkeiten (wenn auch beschränkte) einer wirkungsvollen Verbindung von expliziter Wahrnehmung bzw. Kategorisierung zum lernersprachlichen Wissen gibt und dass die Chancen expliziten Lernens um einiges größer sind, als die beiden anderen Modelle [s. o.] voraussagen« (Portmann-Tselikas, 2001: 26).
4) Dass *Full-interface*-Positionen an der Praxis scheitern und daher zu vernachlässigen sind, wird jedem, der sich mit Spracherwerb beschäftigt hat, einsichtig sein. Es bleibt anzumerken, dass alle diese Positionen lernerorientiert sind, d. h. sie gehen davon aus, in welcher Situation sich die Lernenden befinden und welche Handlungsmöglichkeiten sie haben. Für die Beschäftigung mit sprachlichem Input gilt die Grundregel: »Lerner suchen nach Sinn und Bedeutung des Inputs, bevor sie sich mit der sprachlichen Form beschäftigen« (Edmonson, 2002: 63).

Wenn also manche Positionen dem expliziten Wissen bzw. Lernen mehr Raum und Sinn geben als andere, so sehen sie darin vor allem eine Ergänzung des FSUs, der in kommunikative Un-

terrichtssituationen eingebettet bleiben soll, und befinden das explizite Grammatikwissen deshalb noch keineswegs als alleinige *via regis* zur Sprachherrschung, denn »es gibt keinen direkten Weg von metasprachlichem, grammatischem Regelwissen zu grammatischer Kompetenz« (Tschirner, 2001: 112).

Grammatik und «Language Awareness»

Language-awareness-Konzeptionen können also am ehesten der *Weak-interface*-Position zugeordnet werden, da sie der Aufmerksamkeit in der Grammatikvermittlung eine wichtige Rolle beimessen. Akzeptiert man, dass ein wichtiger Teil des Sprachlernprozesses aus dem Speichern von Phrasen, Satzteilen, Teilsätzen und ganzen Sätzen, die erst später (bewusst oder unbewusst) analysiert werden, besteht, so lässt sich das Verhältnis von *language awareness* zur Grammatik folgendermaßen bestimmen:

> *Language awareness* lässt sich als eine solche Form des nachträglichen Interpretierens begreifen, denn sie bezieht sich auf Sprachproduktion —eigene oder fremde—, die bereits erfolgt ist. Als eine Fähigkeit, aus der Wahrnehmung von Sprache und sprachlicher Eigenart und durch Beobachten von Zusammenhängen und Regelmäßigkeiten, durch Vergleichen und durch Schlüsseziehen zur Erkenntnis von Strukturen zu gelangen, ist sie eine metasprachliche Kompetenz, von der anzunehmen ist, dass sie dem Sprachen lernenden Individuum den persönlichen Weg zu einem lernproduktiven und dynamischen Grammatik-Verständnis bahnen könnte (Hornung, 2001: 169).

Auch grammatische Phänomene sind im Sinn von *language awareness* dazu dienlich, die Aufmerksamkeit von Schülern und Schülerinnen zu wecken (wie etwa in der Analyse der sprachlichen Struktur von Werbeslogans). Entscheidend ist nun natürlich, wie das konkret gelingt und was damit erreicht wird. In *Language-awareness*-Konzeptionen ist Grammatik meist nicht *per se* wichtig, sondern immer in einem weiteren Kontext, über den zu metasprachlicher Kompe-

tenz hingeführt werden soll. So wird etwa auf den Zusammenhang von Wortschatz und Grammatik hingewiesen (wo wiederum die Werbung mit ihren Wortneubildungen und ihrem kreativen Umgang mit den Wortbildungsregeln des Deutschen beispielhaft zur Reflexion über Grammatik anhalten kann) oder auf »die Beschäftigung mit Grundlagen, Regeln und Bedingungen von Kommunikation und Texten« (Luchtenberg, 2001: 96). Auch der interkulturelle Vergleich von Sprachverwendung und Konventionen (etwa Anredeformeln) wird in diesem Sinn als fruchtbare Ausgangsbasis für das Nachdenken über Grammatik (etwa die geschlechtliche Markierung der Anredeformel) erachtet. Generell ist anzunehmen, »dass geschriebene Texte Leser und Leserinnen in sehr vielen Fällen dazu anregen, über sprachliche Phänomene in eben diesen Texten nachzudenken. Dies gilt vor allem für Werbung auf Plakaten und Zeitschriften, aber auch für Texte in Zeitungen und Zeitschriften sowie letztlich für literarische Texte« (Luchtenberg, 2001: 92). Es geht also um die metasprachliche Fähigkeit, sprachliche Einheiten aus ihrem situativen Kontext herauslösen und isoliert betrachten zu können.

Für einen Umgang mit grammatischen Phänomenen, der durch die bereits bestimmten Formen von Aufmerksamkeit (*noticing — awareness — understanding*) bestimmt ist, ergeben sich jedoch Schwierigkeiten. So ist Aufmerksamkeit immer individuell und an Kontexte gebunden, die das intendierte Erschließen und Verstehen erst ermöglichen, weshalb die didaktische Steuerung der Aufmerksamkeit (die nicht ganz sich selbst überlassen werden will) problematisch wird:

1) Die didaktische Regulierung des Lernprozesses mit Blick auf grammatische Phänomene könnte innerlich ablaufende Regelmechanismen beeinträchtigen und damit störend oder sogar kontraproduktiv wirken: »Die Lernenden werden aufmerksam gemacht, statt dass sie aufmerksam werden« (Portmann-Tselikas, 2001: 30). Selbst wenn es stimmt, dass *language awareness* in uns allen irgendwo schlummert und nur geweckt werden will, darf dieser Einwand gerade auf Grund

der individuell unterschiedlichen Ausprägung von Aufmerksamkeit nicht einfach vom Tisch gewischt werden. Lernende suchen —wie bereits kurz erwähnt— zuerst nach Bedeutungen von Texten und daher ist es besonders wichtig, Grammatisches immer mit Bedeutung zu verbinden, weil es so wohl am einfachsten gelingt »den starken und häufig zur allein formbezogenen Aufmerksamkeit verleitenden Stress, den eine allein am Vorbild formaler Richtigkeit ausgerichtete Produktion erzeugt«, zu vermeiden (Portmann-Tselikas, 2001: 32). Allerdings sind sich Spracherwerbsforscher in diesem Punkt (und in den meisten anderen übrigens auch) nicht ganz einig: »Die Annahme, dass der Erwerb der Grammatik allein durch die Behandlung interessanter Themen oder Texte gelingt ist schlicht falsch. Unterschätzen sie nicht die Rolle der Sprachbewusstheit!« (Edmonson, 2002: 67). Wie auch immer; schaden kann Interesse im Sprachunterricht sicher nicht.

2) Es ist wohl nicht zu leugnen, dass die Einbindung von Aufmerksamkeit in spezifische Unterrichtssituationen alles andere als leicht ist: »Es ist schwierig, die Aufmerksamkeit verschiedener Lernender zu koordinieren und wieder loszulassen« (Portmann-Tselikas, 2001: 31). Hier kann Lehrenden nur geraten werden, die Steuerung von Aufmerksamkeit behutsam in die ablaufenden bedeutungsbezogenen Tätigkeiten einzubauen, gleichsam als Aufmunterung und nicht als Zwang und unter Verwendung einfacher und klarer Terminologie. Wie sehr auf diese didaktische Steuerung eingegangen wird, ist dann sicherlich von Lernergruppe zu Lernergruppe verschieden.

3) Wie denn das entstehende grammatische Wissen über die Sprache eigentlich umgesetzt werden soll, ist ein wunder Punkt jener, die eine Schnittstelle zwischen impliziten und expliziten Lernen vermuten, denn »linguistisches Wissen ist abstrakt, und viele Lernende haben ihre Mühe damit, es mit den konkreten sprachlichen Erscheinungen in Kontakt zu bringen« (Portmann-Tselikas, 2001: 31). Entscheidend ist, dass das abstrakte grammatische Wissen mit konkretem sprachlichen Material verbunden wird und so zur Anwendung ge-

> langt; dann kann es wohl durchaus dabei helfen, sprachlichen Input und die Rezeption von Sprache zu strukturieren, und die Koordination von grammatischer Struktur und Bedeutung unterstützen (Portmann-Tselikas, 2001: 34).

Allerdings sollte dabei immer darauf geachtet werden, den Wert und die potentielle Nützlichkeit expliziten Wissens nicht überzubetonen (denn dann kann es auch verwirren und im Lernprozess hinderlich sein) und die Vermittlung expliziten Wissens nicht zum dominanten Aspekt des Unterrichts werden zu lassen. Besonderes Fingerspitzengefühl erfordert auch die Handhabung einmal vermittelten grammatischen Wissens, dessen Verfügbarkeit, auch wenn sie als wert-und sinnvoll erachtet wird, von den Lernenden nicht einfach uneingeschränkt eingefordert werden sollte.

Mit Blick auf die Grammatikvermittlung meint *language awareness* also vor allem, die Lernperspektive auf bestimmte grammatische Aspekte eines sprachlichen Inputs zu richten, um so über die Reflexion über die Sprache zur metasprachlichen Fähigkeit zu gelangen, sprachliche Regularitäten formulieren und explizites Sprachwissen für die eigenen Lernprozesse nutzbar machen zu können (etwa bei der Fehlerkorrektur). Dabei gehen *Language-awareness*-Konzeptionen als *Weak-interface*-Positionen davon aus, dass explizites Wissen und Lernen dem Spracherwerb durchaus dienlich sein können. Ihr vorrangiges Ziel besteht darin, die Lernenden so weit zu bringen, dass sie von sich aus auf sprachliche Phänomene aufmerksam werden; eine sprachliche Sensibilisierung, die uns immer wieder als Orientierung in der Sprache dienen kann, ist das Hauptanliegen von *Language-awareness*-Konzeptionen. Dass *language awareness* vor allem für rezeptive Aspekte des Sprachlernens eine Rolle spielt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass man »zwischen einer sprech-, hör-, schreib- und lesegrammatischen Kompetenz« unterscheiden muss (Tschirner, 2001: 110). Erst alle zusammen ergeben grammatische Kompetenz als Ganzes. Zwei methodische Vorschläge, denen man im Zusammenhang mit *Language-awareness*-Konzeptionen immer wieder begegnet, sind *focus on form* und *recasting*, wobei *recasting* durchaus als eine Form von *focus on form* aufgefasst werden kann.

Unter *focus on form* versteht man im Grunde nichts anderes als das Hervorheben bestimmter Elemente gehörter oder gelesener Texte zur leichteren Wahrnehmung und Weiterverarbeitung des konkreten sprachlichen Inputs. Leichter gestaltet sich die Manipulierung des Inputs sicherlich bei schriftlichen Texten: hier ist es sehr leicht möglich, durch unterschiedliche Schrifttypen, Unterstreichungen und Fett- bzw. Kursivdruck, aber natürlich auch durch die Verwendung verschiedener Symbole grammatische Phänomene hervorzuheben. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird also gezielt auf ausgewählte sprachliche Strukturen gerichtet.

Dem Umgang mit dieser Methode können vor dem Hintergrund des bisher gesagten drei Empfehlungen mitgegeben werden:

> The target of the focus on form should arise incidentally in the otherwise content-based lesson. The primary focus should remain on meaning or communication. The teacher should draw student's attention to form rather than leaving it to chance that students will notice linguistic features without any pedagogical assistance (Doughty und Varela, 1998: 115).

Auch bei *focus on form* ist es mithin ausschlaggebend, Bedeutungs-und Kommunikationskontexte zu bewahren. Alle Ausprägungen von *focus on form* haben dabei zum Ziel, die bereits genannten Formen von Aufmerksamkeit zu aktivieren und einzubinden, doch nicht alle gehen soweit, explizit zu metasprachlichem Wissen hinführen zu wollen. (Input flooding ist eine Methode, die auf die Explikation der grammatischen Regeln verzichtet. Sinnvoll scheint es zu sein, beide Methoden im Unterricht zu wechseln und sich auf keine der beiden zu beschränken.) Für *focus on form* gilt besonders, was bereits für explizites Lernen allgemein festgehalten worden ist: diese Methoden sind immer stark abhängig von Lernkontext und Lernsituation. Individueller Lernstil und ähnliche Faktoren prägen den Erfolg von *focus on form* maßgeblich. In unterschiedlichen Untersuchungen wurde die Wirksamkeit von *focus on form* im Sprachlernprozess zwar bestätigt, doch zugleich relativiert.

So wurde etwa die Tendenz festgestellt, dass der Grad der Wirksamkeit mit zunehmender Komplexität und Schwierigkeit der grammatischen Strukturen abnimmt. In der sogenannten *Teachability*-Hypothese wird festgehalten, dass *focus on form* natürliche Lernprozesse lediglich unterstützen kann:

> So the teachability hypothesis, which has received considerable support in recent research, suggests that instruction does not subvert the natural sequence of acquisition but rather helps to speed up learners' passage through it (Ellis, 1997: 80).

Unterschiedlich beurteilen empirische Studien den Langzeiteffekt von focus on form: während manche den positiven Effekt dieser Methode nach kurzer Zeit verklingen sehen, steht für andere fest, dass der Erwerb mancher grammatischer Strukturen durchaus auch über längere Zeit positiv wirksam und weiterhin beeinflussbar ist. Wichtig ist dabei mit Sicherheit, dass Lernende die Zielstrukturen von *focus on form* eben auch in kommunikativen Kontexten erfahren und verwenden, um die grammatische Kompetenz langfristig zu festigen. Dazu kommt dass der Erfolg von *focus on form* von zwei Komponenten wesentlich abhängig ist: einerseits von der Beschaffenheit der grammatischen Struktur, die fokussiert werden soll, und andererseits von der Form und didaktischen Aufbereitung der Fokussierung.

Recasting erfüllt eine ähnliche Funktion im Lernprozess wie *focus on form*, indem durch das (positive oder negative) Reformulieren von Äußerungen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte grammatische Phänomene gelenkt wird. Umstritten ist allerdings, ob *recasting* nur auf positive oder auch auf negative Äußerungen angewandt werden soll; doch erscheint es gerade im Zusammenhang mit *Language-awareness*-Konzeptionen (und auch ausgehend von empirischem Material) als durchaus sinnvoll, beides anzunehmen.

Nachdem der Zusammenhang von *Language-awareness*-Konzeptionen und Grammatikvermittlung vor allem an kognitiven Aspekten festgemacht worden ist, muss doch noch auf mögliche weitere

Implikationen dieses Zusammenhangs hingewiesen werden. So ist es etwa ganz im Sinne der ganzheitlichen Konzeption von *language awareness*, eine Beziehung zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens anzunehmen, auch wenn Untersuchungen dazu bislang nur spärlich sind. Dass affektive Faktoren wie Motivation eine wichtige Rolle in Lernprozessen spielen, wird aber ohnedies niemand bestreiten wollen, und im Grunde ist es wohl nur konsequent »den Effekt von Motivation auf die fokussierte Aufmerksamkeit des Lernenden für fremdsprachlichen Input und dessen daran anschließende Wahrnehmung und Verarbeitung« besonders zu betonen (Eckerth und Riemer, 2000: 229). Daraus ergibt sich eine ganz neue Dimension für alles bisher Gesagte:

> Wird davon ausgegangen, daß noticing als Folge fokussierter Aufmerksamkeit ein relevanter Faktor für das Fremdsprachenlernen ist, dann ist nicht nur die Frage von einiger Bedeutung, welche linguistischen Charakteristiken der präsentierte Input bzw. die Lernaufgabe repräsentieren muß, um die Wahrnehmung und die daran anschließende weitere Verarbeitung des wahrgenommenen Inputs zu ermöglichen. Von gleicher Relevanz ist die Frage, ob und in welcher Weise der Lernende auch hinsichtlich seiner affektiven Befindlichkeit dazu imstande ist (Eckerth und Riemer, 2000: 231).

Zwar wurde bereits auf die Bedeutung von Lernumfeld etc. hingewiesen, doch ist die Annahme, dass kognitive Prozesse von affektiven Befindlichkeiten der Lernenden beeinflusst werden, weitgreifender, insofern sie Systematik und empirische Rechtfertigung reklamiert. In der Tat bestätigen Untersuchungen den Zusammenhang von *noticing* und Motivation, der ausführlicher bestätigt und eben systematisiert in der Sprachlernforschung noch eine wichtige Rolle spielen könnte. Besonders hier (wie aber bislang eigentlich fast durchgehend) zeigt sich der lernerorientierte Zugang zum Fremdsprachenlernen (durch den ja auch *Language-awareness*-Konzeptionen charakterisiert sind), indem der komplexe Sprachlernprozessnicht zuletzt von der individuellen (kognitiven und affektiven) Disposition der Lernenden abhängig gemacht wird.

Letztlich sei nur noch kurz gesondert auf die soziale Dimension von *Language-awareness*-Konzeptionen verwiesen, obwohl die Darstellung ohnedies weitgehend durch diese mitbestimmt worden ist. So illustriert etwa der häufige Hinweis auf kommunikative Kontexte des Grammatiklernens bereits die Wichtigkeit, die sozialer Interaktion im Lernprozess beigemessen wird. Dazu gehört natürlich auch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden (*recasting*). Weitere wichtige Aspekte der sozialen Dimension im Fremdsprachenlernen (und damit natürlich auch im Grammatiklernen) sind Multilingualität und Interkulturalität unter den Lernenden. Die Frage, wie diese Aspekte sinnvoll in den Unterricht integriert werden können, wurde zwar kurz angedeutet (Anredeformeln), stellt jedoch weiterhin eine der größten Herausforderungen von *Language-awareness*-Konzeptionen dar und wartet noch darauf, systematisch ausgearbeitet zu werden.

Literatur

Doughty, C. und Varela, E. (1998). »Communicative focus on form«. In: Doughty und Williams (1998). S. 114-138.

Doughty, C. und Williams, J. (1998) (Hg.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Eckerth, J. und Riemer, C. (2000). »*Awareness* und Motivation. *Noticing* als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens«. In: C. Riemer (Hg.). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für W.J. Edmondson*. Tübingen: Narr. S. 228-246.

Edmondson, W. J. (2002). »Wissen, Können, Lernen — kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung«. In: W. Börner; K. Vogel (Hg.). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. S. 51-70.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Funk, H. und König, M. (2001) (Hg.). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik — Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner.* München: Iudicium.

Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G. und Krumm, H.-J. (2001) (Hgg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter.

Henrici, G. (2001). »Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache«. In: Helbig u.a. S. 841-853.

Hornung, A. (2001). »Grammatik durch Sprachbewusstheit durch Sprachproduktion?«. In: Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger, S. 165-179.

Huneke, H. W. und Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Koenig, M. (2001). »Grammatikunterricht. Von der Lehrwerk-zur Unterrichtsebene und darüber hinaus«. In: Funk und Koenig. S. 294-311.

Luchtenberg, S. (2001). »Grammatik in *Language Awareness*-Konzeptionen«. In: Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger. S. 87-115.

Luchtenberg, S. (2001). »Methodische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache«. In: Helbig u.a. S. 854-863.

Portmann-Tselikas, P. R. und Schmölzer-Eibinger, S. (2001) (Hg.). *Grammatik und Sprach-aufmerksamkeit*. Innsbruck und Wien: Studienverlag.

Rall, M. (2001). »Grammatikvermittlung«. In: Helbig u.a. S. 880-886.

Tschirner, E. (2001). »Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht«. In: Funk und Koenig. S. 106-125.

Cuestiones formales y metodológicas en la enseñanza de fonética alemana a estudiantes no nativos

Miguel Ayerbe Linares
Universidad del País Vasco

Introducción

Sobra decir que los medios y la metodología para la investigación y docencia universitarias en materia de fonética han avanzado mucho en los últimos años. En la actualidad, la llegada de instrumental y recursos audiovisuales ha producido muchas mejoras: exposiciones virtuales en el aula, dotación de las aulas docentes con equipamiento docente, videoconferencia, plataformas virtuales,[1] etc. Todo ello ha contribuido a un mejor acceso a los recursos y un mayor rendimiento de éstos. Si bien en su mayor parte ya existían, su implantación era muy limitada. En cualquier caso conviene llevar a cabo una reflexión acerca de su avance en el ámbito de la docencia, ya sea en el marco de la Filología, la Traducción o la Ingeniería.[2]

En nuestros días, el estudio de la *fonética* como disciplina científica, pero más especialmente la denominada *fonética acústica*, está presente en titulaciones más allá de las filológicas. Es también una

1. Las plataformas virtuales son espacios virtuales creados en internet para trabajo semi-presencial o no presencial a través de internet. Ejemplo de ello es la plataforma Moodle. En el seno de la Universidad del País Vasco se ha creado la plataforma Ekasi.

2. En este último caso nos referimos a su estudio en el área del Reconocimiento Automático del Habla con sus diversas aplicaciones, como sensores de voz, gestión comercial a través de voz, ejecución de comandos a través de la voz, etc.

materia a la que se dedica un número considerable de horas (asignaturas de hasta 9 créditos en los planes actuales). En este sentido, la reflexión que aquí se presenta quiere ceñirse a aspectos formales y metodológicos, manteniendo, como marco de fondo, la perspectiva de la inminente introducción operativa del nuevo sistema de crédito europeo (en adelante, ECTS).

En esta reflexión expondré en primer lugar las bases fundamentales de trabajo para la *fonética acústica* en la docencia de grado, procedentes tanto de mi propia experiencia docente e investigadora como de docentes que realizan su labor en otras universidades.[3] Presentaré igualmente aquellos objetos y espacios que, en mi opinión, son básicos para desarrollar mínimamente una labor investigadora y docente en esta materia, distinguiéndolos por supuesto de aquellos otros que se podrían considerar, más o menos, secundarios. Dado también el marco de la futura introducción del ETCS, trataré de las competencias que se pueden alcanzar, así como de las tareas y sistema de evaluación posibles. Una vez dados estos pasos presentaré algunos resultados obtenidos, tanto de parte del profesor (comparando con la metodología anterior) como de parte de los estudiantes, a los que se les solicitó un *feedback*, que se seguirá llevando a cabo en años académicos futuros.

Bases de la reflexión

Es cierto que la presencia de herramientas técnicas para el análisis acústico del sonido lingüístico en el ámbito universitario no se puede discutir, aun cuando éstas no siempre han sido las deseables por razón de número o actualización. Por equipamiento entendemos aquí dos objetos concretos, fundamentales para la docencia de la *fonética acústica*:

3. Aquí debo expresar mi agradecimiento a los profesores Lluís Llisterri (UAB), Eugenio Martínez Celdrán (UB) y Malcom Coulthard (Aston, Birmingham) por su acogida. También quiero hacer extensivo mi agradecimiento a los colaboradores que dedicaron su tiempo a explicarme instrumental y metodología de trabajo: María Jesús Machuca y Antonio Ríos (UAB) y Ana María Fernández (UB).

1) Un espacio físico que cuente en su interior con una cabina insonorizada y anecoica. Este espacio es el que comúnmente se denomina Laboratorio de Fonética.
2) *Hardware* y *software* específicos para trabajar.

Estos dos conjuntos fundamentales permiten una cierta flexibilidad desde diferentes puntos de vista, todos ellos, sin duda, con sus ventajas e inconvenientes. Así, para algunos el mismo espacio físico puede utilizarse para ambos fines: investigación y docencia; para otros, sin embargo, es esencial independizar una actividad de otra, utilizando, por tanto, dos espacios físicos distintos. Otra cuestión es la que afecta al equipamiento e instrumental requeridos, tanto para la investigación como para la docencia. Aquí me centraré en la actividad docente.

Para fines docentes en el ámbito de la *fonética acústica* y también *articulatoria* no parece ser un gran inconveniente que puedan impartirse en un aula convencional. Por aula convencional entendemos aquí el espacio docente tradicional dotado de mesas y asientos para los alumnos, pizarra, proyector (cañón de vídeo o transparencias) y pantalla. A veces se utiliza también, de manera puntual, un laboratorio que no ha sido concebido para fines docentes, al objeto de mostrar a los estudiantes el instrumental más corriente y su funcionamiento. Ahora bien, el desarrollo normal de la docencia se basa casi totalmente en lecciones magistrales por parte del docente.

Con todo, también hay docentes que consideran más efectivo familiarizar a los estudiantes con un espacio físico dotado para este fin, así como con su funcionamiento. El objeto de este procedimiento consiste en que los estudiantes adquieran destrezas y soltura para trabajar autónomamente.[4]

Los hay también que prefieren dos espacios físicos independientes, uno para la actividad investigadora y otro para la actividad docente. Este último consiste en un aula convencional adaptada para

4. Es precisamente hacia una metodología muy similar a la que tiende el ECTS, basando una parte considerable del proceso de aprendizaje en el trabajo activo del estudiante implicado en él.

trabajar *in situ* cuestiones específicas de la *fonética*. El equipamiento de este tipo de aulas suele consistir en un ordenador por alumno, o para cada dos alumnos, provisto de tarjeta de sonido y un set de auriculares y micrófono. La capacidad de almacenamiento en disco debe ser amplia, pues al trabajar con archivos de audio («wav», «mp3», etc.), quizá también de vídeo (tipo «avi», «mpeg», etc.), éstos ocupan más memoria que otros más convencionales. En cuanto al *software* hay una amplia gama de *shareware/freeware* disponible con diferentes prestaciones, como Speech Analyzer, Speech Filing System (SFS), Praat, por mencionar solo algunos.[5]

Todo ello constituiría el equipamiento básico necesario. Queda a criterio de los docentes y órganos administrativos y técnicos competentes introducir equipamiento adicional, como un electroglotógrafo, micrófonos unidireccionales específicos, simuladores de voz, análisis y diagnóstico de voz,[6] etc.

El trabajo en un aula docente equipada para «fonética»

Antecedentes

Tras unos años de docencia en esta disciplina en un aula convencional de la Universidad del País Vasco, se puso a disposición de los docentes afectados un aula dotada de equipos informáticos conectados en red interna para este tipo de fines. En honor a la verdad hay que aclarar que dicho espacio no fue diseñado en un principio para la docencia en *fonética*. Se instaló posteriormente *software* apropiado para estudiantes que van a tener su primer contacto con esta materia. El equipamiento ha contado con dos fases, aunque hay aún una tercera abierta. Se relaciona a continuación:

5. Se trata en cualquier caso de *software* fácil de obtener y de instalar. La cantidad de memoria que ocupan en la CPU del ordenador es despreciable.

6. Estos últimos ofrecen además la posibilidad de hacer alguna aproximación a otras aplicaciones de carácter más profesional como la *fonética forense* y *ortofonética*, las cuales motivan también la cooperación transversal con otras titulaciones como Medicina, Derecho, Ingeniería, Informática, etc.

1) Ordenadores provistos de sistema operativo XP Professional, con 512-1024 Mb de RAM.
2) Sanako Lab 300.
3) Sanako Tutor 100.
4) Sanako Media Assistant.
5) Praat.
6) Speech Analyzer.
7) Speech Filing System.
8) Set auriculares + micrófono según equipamiento Sanako.
9) Red interna para transmisión de archivos a través de Sanako.
10) Cañón de vídeo + pantalla.
11) Disco duro portátil (40 o 60 Gb en función de la calidad y cantidad de archivos que se desee almacenar).

La unidad de tiempo docente abarca noventa minutos. Las titulaciones de grado que se servían de herramientas informáticas y otras para la docencia son Filología Inglesa y Filología Alemana.[7] En esta última el docente (el autor de la presente contribución) formó parte de un equipo de docentes de toda la universidad que recibiría instrucción a nivel teórico y práctico acerca de la introducción del ECTS.[8] Una vez comprobado el resultado de las experiencias piloto, se iría extendiendo su implantación progresivamente al resto de asignaturas de las titulaciones implicadas, así como a otras titulaciones con escasa o nula participación en el mencionado equipo.

7. Los nombres de las asignaturas son «Fonética» y «Fonología del Inglés/Alemán», respectivamente.

8. Este tipo de instrucción tuvo lugar a lo largo de dos cursos académicos consecutivos. El primero de ellos fue denominado AICRE y el último SICRE. El primero de ellos tenía una doble finalidad: de un lado, introducir al profesorado voluntario en el nuevo sistema de crédito europeo, cuya implantación oficial y obligatoria está prevista para el año 2010. Por otro, familiarizar al profesorado implicado en la nueva estructuración docente según el ECTS con vistas a elaborar un nuevo programa docente que incluyera las innovaciones propuestas por el ECTS. Dicho programa sería implementado durante el curso académico siguiente con carácter experimental por dichos profesores, y sería objeto de un seguimiento posterior para detectar aciertos y mejoras.

Durante el desarrollo de la asignatura, como es obvio, se impartía docencia teórica. Ahora bien, el contenido de la asignatura no era exclusivamente teórico.

Desarrollo de la unidad docente o clase magistral tradicional

Los objetivos planteados en la asignatura comprendían la adquisición de las siguientes competencias específicas (para la *fonética* en concreto):

1) Comprender la esencia y competencias de la *fonética* como disciplina científica, así como sus diferentes áreas.
2) Conocer los sonidos lingüísticos del AFI y del Sistema Fonético de la lengua alemana, así como su correspondencia en la transcripción ortográfica habitual.
3) Analizar articulatoria y acústicamente los sonidos de la lengua alemana.
4) Utilizar con soltura instrumental técnico y informático específico para el análisis fonético de los sonidos alemanes.
5) Identificar la procedencia geográfica del hablante en función de variantes dialectales.
6) Realizar transcripciones fonéticas y fonológicas de la lengua alemana.
7) Pronunciar con corrección los sonidos de la lengua alemana.
8) Identificar irregularidades en la pronunciación de la lengua alemana por parte de terceros, y su corrección.
9) Realizar informes con resultados de análisis.
10) Realizar una sencilla memoria de investigación, respaldada por una labor de búsqueda bibliográfica.

El número de estudiantes matriculados ha rondado casi siempre la cifra de veinte, con edades comprendidas entre los dieciocho y los veinticuatro años. Excepcionalmente participaban también estudiantes mayores de veinticinco años. Un 85% de los alumnos matriculados eran mujeres. El 98% era de nacionalidad española. Por

último, los estudiantes no poseían conocimientos previos de *fonética* o, como mucho, algunas referencias aisladas.

Como es obvio, para que los estudiantes estén en condiciones de adquirir estas competencias hacía falta un espacio apropiado. Durante dos cursos consecutivos se impartió esta asignatura en un aula convencional, sin equipamiento adicional (fase de partida); los dos últimos se desarrollaron totalmente en un espacio físico adaptado[9] y con equipamiento específico adecuado (fase de innovación y contraste).

Desarrollo de la docencia durante la fase de partida

No todas las competencias específicas relacionadas pudieron ejecutarse, pues faltaba instrumental necesario. Se vieron afectadas por estas carencias las competencias 5), 8) y 9); en parte también 6) y 7). A continuación se expone, de manera muy esquemática, el protocolo seguido en el desarrollo de la asignatura.

La unidad docente (90 minutos) tenía lugar tres veces por semana y cada una de ellas quedaba estructurada en las siguientes secciones:

1) Corrección y comentario de tareas programadas.
2) Instrucción teórica apoyada, en la medida de lo posible, en recursos gráficos, pero no técnicos ni informáticos.
3) Realización de tareas presenciales sobre los contenidos tratados, para comprobar la comprensión por parte de los estudiantes.
4) Realización de tareas de pronunciación.
5) Asignación a los estudiantes de tareas no presenciales.[10]

9. Es necesario aclarar aquí que el espacio no era el ideal en un aspecto: condiciones de insonorización y aislamiento de los diferentes puestos de alumno para determinadas competencias y tareas. Sin embargo, este aspecto está actualmente en fase de solución para el presente curso académico.

10. Por tarea no presencial se entiende el trabajo personal exigido al alumno por su cuenta, realizado en casa o en la biblioteca, sobre los contenidos de la asignatura. Corresponde a las prácticas individuales tradicionales.

Los alumnos no tuvieron impedimento alguno para recibir la instrucción teórica acerca de la *fonética*. Ahora bien, no tuvieron apenas ocasión de afianzarla ni demostrarla mediante su aplicación. Tan solo podían llevar a cabo transcripciones fonéticas y fonológicas sobre papel. Por otro lado, la distribución y condiciones físicas del aula dificultaban en gran medida el análisis de informantes, los cuales eran emitidos mediante grabaciones. Tampoco era posible la identificación de sonidos lingüísticos por parte de los alumnos, más bien tenían que conformarse con dos o tres transparencias proyectadas en clase. Los resultados pueden resumirse en lo siguiente:

1) Los alumnos no tenían más remedio que estudiar una asignatura, con un fuerte carácter empírico, contando únicamente con elementos teóricos que ellos, comprensiblemente, no podían verificar.
2) Aprendían cuestiones de la *fonética* con escasa base de aplicación y práctica.
3) No se encontraban en condiciones de emitir juicios por su propia cuenta al no poder ejercitarse en técnicas de análisis.
4) La evaluación, por tanto, no podía ser objetiva salvo en el ámbito teórico.

Desarrollo de la docencia en la fase de innovación y contraste

Todas las competencias pudieron llevarse a cabo, aunque algunas como 3, 4 y 7 contaron con alguna dificultad, aunque sin llegar a constituir un impedimento. Esta vez la docencia se desarrolló en un aula dotada con equipos informáticos para cada estudiante, así como de *software* específico adecuado a las circunstancias iniciales de los estudiantes. Los alumnos podían, además, instalar el *software* en sus equipos en casa o en su residencia durante el curso académico.

La unidad docente quedaba estructurada del siguiente modo:

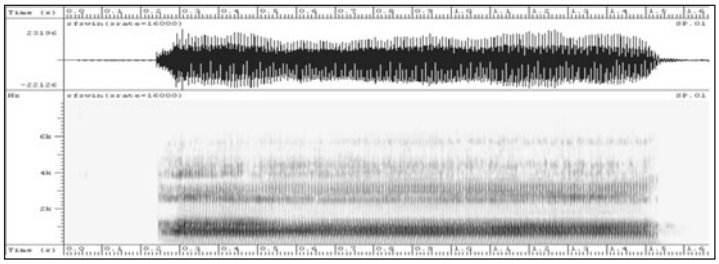
1) Comentario a prácticas no presenciales realizadas por los estudiantes.[11]
2) Instrucción teórica sobre los contenidos de la asignatura.
3) Realización de tareas presenciales monitorizadas por el docente para afianzar los contenidos tratados y solventar posibles lagunas.
4) Realización de tareas presenciales y semirreales no monitorizadas por el docente. Al final de cada tarea el estudiante debía entregar al docente un informe en el que además del contenido se valoraba la presentación y protocolo de realización. Dicha tarea era devuelta por el docente, una vez corregida y evaluada, en una unidad docente posterior.
5) Realización de identificación de sonidos a partir de muestras autorizadas por informantes externos (solo una vez a la semana).
6) Realización de ejercicios de pronunciación por parte de los estudiantes (solo una vez a la semana).
7) Realización de prácticas de *fonética correctiva* (una vez por semana).

La instrucción teórica así como realización de tareas presenciales y semirreales comprendía también prácticas en el empleo de instrumental técnico e informático, a través de demostraciones reales. Algunas de ellas se detallan a continuación:[12]

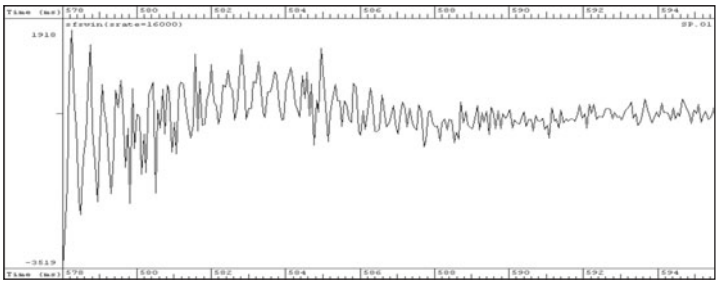
11. Tanto en esta fase como en la anterior, las prácticas eran previamente corregidas por el profesor de la asignatura, fuera de la unidad docente. Posteriormente el profesor las devolvía a los estudiantes una vez evaluadas y era entonces cuando añadía algunos comentarios en relación con la tarea devuelta, que afectaran a cuestiones de forma, procedimiento y contenido de la mayor parte de los estudiantes. Este tipo de comentarios tenía la finalidad de ir instruyendo paulatinamente a los estudiantes en la elaboración y presentación de una tarea.

12. Los sonogramas y espectogramas aquí mostrados fueron realizados con Speech Filing System. Las grabaciones fueron realizadas al propio autor de este trabajo.

1) El sonido lingüístico diferenciado del ruido:

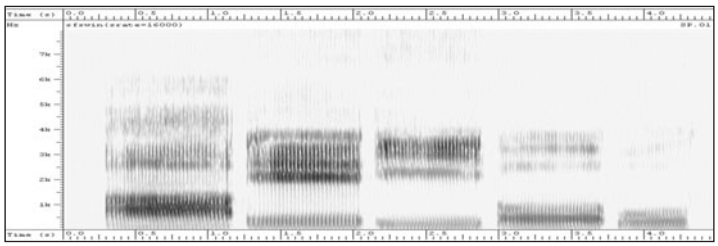


Sonido [aù]



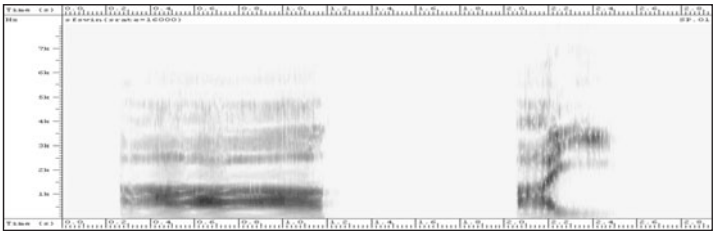
Ruido: chasquidos con los dedos.

2) Identificación de vocales según posición de los formantes:



Vocales: [aù, eù, iù, où, uù]

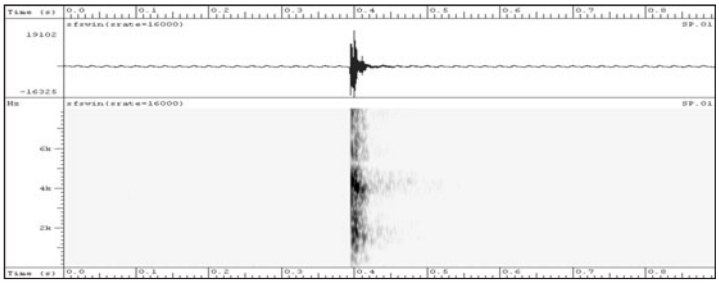
3) Distinción entre vocales y diptongos por transición de formantes:



Vocal vs. diptongo: [aù] vs [a*f*]

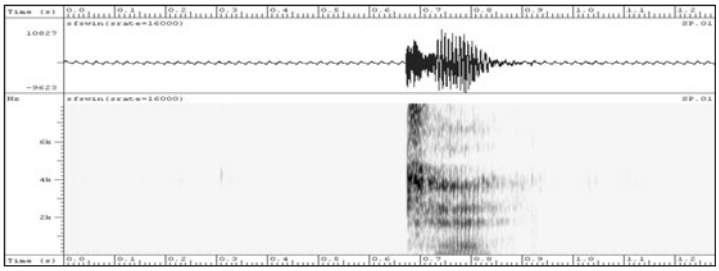
4) Identificación de modos de articulación en consonantes:

• Oclusiva:



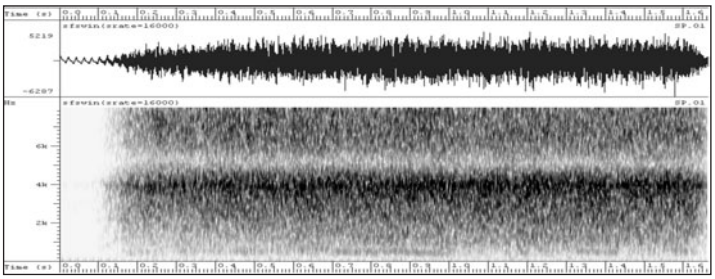
[k]

• Identificación de aspiración en una consonante oclusiva:



[t^h]

5) Fricación:



[f]

Los análisis que los estudiantes tenían que realizar como tareas abarcaban tanto el análisis de sonogramas y espectrogramas como los aquí presentados, como también la elaboración por su cuenta de sonogramas y/o espectrogramas, que ellos mismos tenían que interpretar posteriormente, así como elaborar un informe ante un dato concreto que se les requería. Al mismo tiempo era aquí donde tenían oportunidad de aplicar el 100% de los conocimientos teóricos que se les transmitían.

Llegados a este punto hay que incluir la observación de un aspecto inesperado en el desarrollo de la unidad docente: con el paso del tiempo los comentarios de los estudiantes pasaron de ruegos para repetir lo dicho por el docente a intervenciones con fundamento para discutir e interpretar los contenidos teóricos o de material gráfico y audiovisual proporcionados por el docente.

Este hecho motivó al docente para exigir a los estudiantes, como una tarea más, algunos teoremas de fácil solución. La solución no podrían alcanzarla, no obstante, sin realizar antes cierta labor investigadora consistente en estudio de campo, análisis y reflexión propias de un estudiante de doctorado.[13] El resultado de todo ello puede resumirse como sigue:

13. Hay que aclarar, no obstante, que este tipo de tarea se exigió exclusivamente con carácter experimental y que, si bien fue corregida, no fue evaluada hasta comprobar la soltura de los estudiantes con este tipo de tarea.

1) La motivación de los estudiantes por la asignatura era espontánea.
2) Los estudiantes se implicaban a sí mismos en el desarrollo de la asignatura misma más allá de lo exigido estrictamente por el docente.
3) Los estudiantes exigían del docente material adicional de trabajo, aun cuando éste no fuera computado para la evaluación de la asignatura. Los estudiantes solo pedían, por iniciativa propia, que el docente lo corrigiera para ellos para cerciorarse de que habían adquirido una determinada competencia.
4) Los estudiantes dejan de dirigir preguntas insustanciales (repetir literalmente algo dicho o pedir que se vuelva a escribir algo en la pizarra por no estar claro) para formular preguntas con contenido, plantear hipótesis o abrir una discusión en la que unos y otros esgrimen argumentos razonables e interesantes incluso para el profesor.[14]
5) Cuantitativa y proporcionalmente los estudiantes de esta asignatura tenían que realizar más tareas que en otras asignaturas, pero, curiosamente, nunca se quejaron de ello. Tan solo, y en ocasiones aisladas, intentaron negociar el plazo de entrega de las tareas con el profesor al objeto de disponer de más tiempo.
6) Mayor satisfacción por parte de los estudiantes porque se consideran parte activa (coprotagonistas) en el desarrollo de la asignatura. Comprueban que lo que hacen tiene un valor y, por tanto, se percatan sobre la marcha de lo que van aprendiendo.
7) Globalmente los estudiantes se muestran muy satisfechos con el recurso a plataformas virtuales. Les ayuda a aprovechar mejor el tiempo y al mismo tiempo flexibilizar su trabajo.
8) Mayor satisfacción por parte del docente al comprobar que los estudiantes se implican mucho más de lo exigido, responden a

14. En alguna ocasión el autor de este trabajo presentó un problema a los estudiantes, a los que concedió un espacio de tiempo para que reflexionaran sobre éste y ofrecieran una respuesta. Cuando el profesor exigió la respuesta, el 80% de los alumnos presentes ofreció unánimamente la solución correcta.

las expectativas y adquieren las competencias planteadas en un principio.

Consideraciones finales

Una vez realizadas las pruebas y después de introducir con carácter experimental la impartición de la asignatura de «Fonética y Fonología de la Lengua Alemana» en segundo curso tanto de la titulación «Filología Alemana» (obligatoria) como de «Traducción e Interpretación» (optativa), se procedió a comparar los resultados en el desarrollo de la docencia en las dos fases arriba reseñadas. Las conclusiones se organizan en dos apartados:

1) De carácter estrictamente docente: mayor fluidez en las relaciones entre docente y estudiante; mayor dinamismo en el desarrollo de la unidad docente; los estudiantes dejan de estudiar de memoria y aprenden tras llevar la teoría a la práctica; el docente puede evitar explicaciones básicas que cualquier estudiante puede encontrar por sí mismo en fuentes de consulta, de modo que aquél puede abordar con más facilidad cuestiones en las que es imprescindible para el estudiante una cierta dirección y asesoramiento.
2) De carácter estructural a nivel de centro educativo: se hace necesaria una inversión importante de recursos financieros y de infraestrutura; para este fin es imprescindible una buena coordinación entre los docentes implicados y los órganos competentes a nivel de centro y de institución educativa; debido a que los estudiantes inconscientemente sienten una necesidad mayor de consultar por su cuenta recursos bibliográficos, es preciso adquirir material adecuado y, en ocasiones, materializado en varios ejemplares del mismo recurso; se precisa un espacio docente dotado con los recursos informáticos y técnicos apropiados, del tipo:
   - Equipo informático moderno con alta capacidad de almacenamiento en disco (>60 Gb).

- Set micrófono y auricular para cada estudiante y para el puesto del docente. El micrófono debe poder ser activado y desactivado a voluntad del usuario.
- *Software* asequible para el estudiante en cuanto a funcionalidad y operatividad: *Praat*, *Specch Filing System*, etc. Debe estar instalado en todos los equipos.
- Cañón de vídeo con una entrada de señal conectada al equipo del docente.
- Altavoces aéreos de aula.
- Opcionalmente, aunque también muy recomendable, equipamiento especializado conectado al equipo del profesor, como *Computerized Speech Laboratory* 4500, Electrogolotógrafo por sensores,[15] simuladores de voz, etc.

Con todo hay que tener en cuenta que la introducción de instrumental técnico, informático y virtual en la docencia de la *fonética* no suplanta en modo alguno la docencia tradicional y teórica. Más bien al contrario, la docencia tradicional se ve facilitada, constatada y enriquecida añadiendo todos estos medios. No se trata, por tanto, de elegir de modo discriminatorio una u otra, sino de complementar.

Bibliografía

Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2005.

Miguel Díaz, M. de (2006) (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Barcelona: Ariel.

Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en relación con el Plan Europeo de Convergencia en la Educación Superior, febrero de 2003. http://www.ehu.es/eees/pdf/integracionmarco.pdf.

15. Tiene la ventaja de no ser en absoluto invasivo, por lo que facilita su empleo en la unidad docente.

eKasi. Plataforma educativa virtual elaborada por la Universidad del País Vasco para sus docentes. http://ekasi.ehu.es.

Moodle. Plataforma educativa virtual para usuario universal y disponible en varias lenguas, entre ellas la alemana. http://moodle.com.

Moreno, F.; Bailly-Baillière, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación on-line*. Barcelona: Ariel.

Praat. *Software* para análisis acústico del sonido lingüístico. http://www.fon.hum.uva.nl/praat (*freeware*).

Sanako. Equipamiento educativo para aplicaciones multimedia. http://www.sanako.com/?Deptid=1071 (con licencia).

Speech Analyzer. *Sofware* para el análisis acústico del sonido lingüístico. http://www.sil.org/computing/speechtools/speechanalyzer.htm.

Speech Filing System. *Software* para análisis acústico del sonido lingüístico. http://phon.ucl.ac.uk/resource/sfs (*freeware*).

Las estrategias como plan cognitivo de aprendizaje del léxico

María A. Borrueco Rosa
Universidad de Sevilla

Introducción

La competencia léxica se presenta como uno de los aspectos más complejos en el proceso de producción y recepción lingüística de una lengua extranjera. Las mayores dificultades a la hora de desarrollar la competencia comunicativa en lengua alemana se hallan directamente relacionadas con la adquisición de un corpus léxico sólido, por encima incluso de la no menos compleja competencia gramatical. Se observa, además, que las dificultades aumentan en la fase de memorización de las palabras. Constituyen, por otra parte, las palabras un aspecto de fundamental importancia, pues modelan el significado y conforman la base de la comunicación junto con las estructuras gramaticales. Y aunque la lengua materna tiene capacidad para almacenar en torno a 50.000 términos, lo que significa un potencial enorme en relación con el lexicón de la lengua extranjera, lo cierto es que la mayoría de las técnicas de aprendizaje aplicadas por los aprendices para desarrollar el proceso cognitivo de comprensión, memorización y recuperación no arrojan resultados muy satisfactorios. En parte porque estos procedimientos se perciben como procesos negativos, dado el alto índice de olvido de las unidades léxicas, y, en numerosas ocasiones, como monótonos, lo cual da lugar a un componente afectivo que dificulta el proceso de recuperación de las palabras y sus entornos conceptuales.

Numerosas veces definida en el sentido de Lewandowski (1990: 1247) como «sprachliches Zeichen, eine Grundeinheit der Sprache und des Spracherwerbs, eine für den natürlichen Sprecher intuitiv gegebene Einheit von Form und Bedeutung», la palabra ha sido objeto de atención preferente, también en contextos como la didáctica y la lingüística aplicada, pues todo docente es consciente de la complejidad que supone el uso coherente de las palabras. Sobre todo porque la aplicación de unidades léxicas en el proceso de comunicación implica el dominio de sus componentes (Neveling, 2004: 20). Entre otros el componente fonológico-fonético (pronunciación, entonación y ortografía); el componente morfológico (radicales, afijos y sufijos); el componente paradigmático y sintagmático (sobre todo en forma de conjugaciones, declinaciones y rasgos sintácticos como flexiones, anexos preposicionales o fraseologismos); el componente semántico (incluyendo aspectos como la polisemia, homonimia, homofonía, homografía, además de los rasgos connotativos y metafóricos). Koch y Österreicher (1990: 5) incluyen las variedades lingüísticas —aspectos diatópicos, diastráticos, diafásicos— y las consideran relacionadas con el código escrito y oral.

Hemos de considerar que ningún aprendiz de la lengua extranjera domina las unidades léxicas en toda su complejidad componencial a nivel intralexemático durante el proceso de aprendizaje, razón por la cual el dominio del corpus léxico se percibe como un camino arduo. Por otra parte, aunque el ser humano sea capaz de aislar la palabra de un contexto, en la práctica siempre existe una relación entre lexemas que condiciona el proceso de construcción del significado. Podemos resumir la dificultad de todo el proceso de desarrollo de la competencia léxica en la interacción entre relaciones intralexemáticas e interlexemáticas, además de la interacción entre componente semántico y situacional.

Junto a otros factores psicoemocionales y sociales debemos reconocer el papel fundamental que desempeña la cognición en este proceso. Nos referimos con ello al procesamiento de información, entendido éste como los mecanismos internos de codificación, anclaje y recuperación de datos y, en consecuencia, a las constelaciones

de conocimientos implicadas. En relación con los procesos cognitivos mencionados, nos interesa analizar el papel que desempeñan las estrategias como recurso del aprendiz a la hora de procesar la información relacionada con el lexema nuevo. Intuimos que estos recursos deben influir en el éxito de la actuación lingüística, pues de los resultados de la acción de aprendizaje derivamos la activación o inhibición de entradas léxicas en la comunicación real. A modo de ejemplo, concluimos el estudio con dos formas distintas de aplicación didáctica de estrategias de aprendizaje: por un lado, el trabajo en torno a los campos léxicos y, por otro, el de las redes léxicas. Representan, cada una, modelos importantes en la representación mental del haber léxico del ser humano, que sin actuar de forma excluyente, sino integradas en un plan estratégico de aprendizaje, pueden contribuir de forma muy positiva al proceso cognitivo de memorización y anclaje de lexemas.

Estrategias de aprendizaje

Modelos de representación lingüística

Como forma de representación de los elementos conceptuales en el cerebro predomina en el siglo xx la metáfora de la biblioteca o del «lexicón mental», definido por Aitchison (1997: 3) como *Wortspeicher* y que presenta una organización no alfabética según forma y significado. Kalka (2002: 22) habla en este sentido de *lexikalische Einträge*, considerando en esta clasificación mental no sólo palabras sino también unidades léxicas mayores como giros, o unidades menores como morfemas, por ejemplo. Tras un periodo de influencia de la metáfora del campo léxico, se impone la de la organización en redes, que representan las múltiples interconexiones existentes entre las palabras y los sistemas de ordenación de las mismas. Este concepto de lexicón mental se caracteriza básicamente según Neveling (2004: 24) por los siguientes principios: *a*) orden y estructura; *b*) jerarquización; *c*) interdependencia y entrelazamiento de sus elementos y *d*) frecuencialidad o, en

otras palabras, el almacenamiento múltiple de información relevante.

La representación lingüística difiere según el modelo aplicado. Existe una clara divergencia entre modelos que defienden la representación de significados a través de un conjunto de rasgos semánticos —los *Merkmalsmodelle* o la *Prototypentheorie*, p. ej.—, y los modelos en redes que destacan las relaciones entre los elementos o unidades de significado consideradas como autónomas o completas (*Netzwerkmodelle* o *schematheoretische Modelle*, derivados de los primeros, p. ej.). Por otra parte, en la semántica procedimental no se reconoce un significado a las unidades léxicas almacenadas hasta que no se ha producido un procesamiento lingüístico-cognitivo fundamentado en la reconstrucción perceptual del mundo exterior. El hablante y sus modelos mentales son los auténticos actantes que confieren significado a las unidades léxicas. Ocupan, frente a estos modelos, un lugar independiente los modelos conexionistas, en los que los significados no están representados a través de estructuras sino a través de modelos de activación simultánea de nudos. Los investigadores que propugnan estos modelos suponen que cuando se activa un lexema se activa todo su contexto:

> Dabei sind die einzelnen Konzepteinheiten durch erregende oder hemmende Relationen miteinander verbunden, die in einem Prozess von Aktivierungsausbreitung innerhalb wirksam werden, und zwar auch bidirektional. Die Aktivierung, die von den Schwellenfunktionen der einzelnen Knoten bestimmt wird, kann sich parallel im Netzwerk ausbreiten (Raupach, 1994: 28).

En general se asume que la estructura interna del lexicón se fundamenta en el principio de los subcomponentes separados y clasificados: el fonológico, para el que la forma inicial y final de las unidades léxicas es un factor determinante; el morfológico, con significativas dudas sobre la representación individual de morfemas o la recopilación completa de palabras y sus contextos y formas derivadas además de reglas de combinación, y, por último, el sintáctico, es decir la información referente a las posibles estructuras representadas a tra-

vés de modelos como el de las valencias. Otros autores incluyen además de información fónica, grafemática, morfológica, sintáctica y semántica, la información intralexemática; esto es, lo que Kielhöfer (1994: 213) considera distintos campos como *Begriffsfelder*, *Sachfelder o syntagmatische Wortfelder*. Las relaciones establecidas generan nudos o *Knoten* que a su vez establecen relaciones con otros nudos, formando compactas redes.

De mayor complejidad se presenta el análisis del lexicón mental bilingüe. El concepto de *bilinguales Lexikon* no diferencia entre el conocimiento de dos lenguas o varias (Raupach, 1994: 22). Además abarca desde la competencia casi nativa de la segunda lengua, «a native-like control of two languages» según Bloomfield (1933: 56), citado por Raupach (1994: 22), hasta el conocimiento básico de alguna de las cuatro destrezas fundamentales de una lengua.

No podemos constatar un modelo único de representación, y aunque hay ciertos aspectos evidentes como la presencia en ambas lenguas de los componentes léxicos correspondientes, no hay consenso en otros. Así, unos defienden la existencia de un único concepto y varias representaciones semánticas, frente a otros modelos en los que se aboga por la existencia de una representación semántica y varias formas fónicas según las lenguas. La discusión se centra básicamente en la existencia o no de representaciones independientes de cada lengua frente a la de un sistema híbrido, según Raupach (1994: 30), «in ein einziges System verschmolzen». La idea más aceptada es la que defiende la existencia de un único sistema, en el que se encuentran estrechamente unidos los elementos correspondientes a la misma lengua, dado que se activan de forma simultánea, formando así una red independiente de activaciones.

El aprendizaje cognitivo: estrategias y modelación metodológica

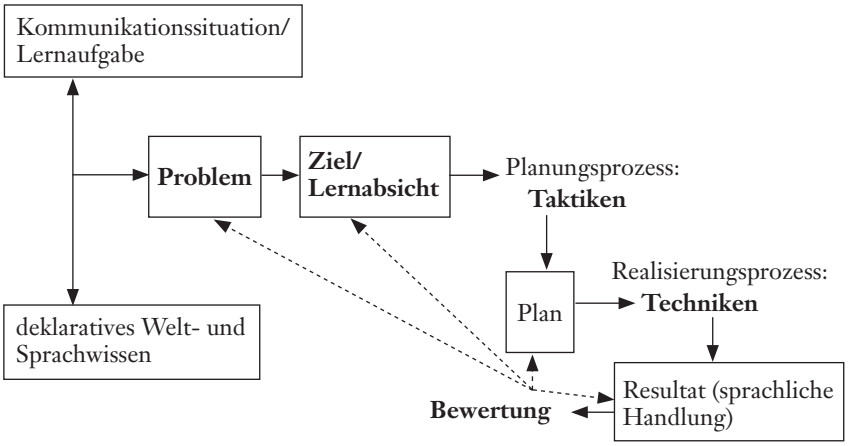
Si consideramos la relevancia de la actuación del aprendiz en relación con la calidad del anclaje de datos en la memoria, lo que determinará los procesos automatizados en la activación de lexemas, no es difícil concluir que debemos potenciar el procedimiento activo y

consciente en el proceso de memorización de unidades léxicas. El aprendiz de la lengua extranjera generalmente estudia (y, por tanto, asume o identifica) las unidades léxicas disponibles en un sistema, el lexicón mental, de forma automática, pues han der ser reproducidas bien en pruebas de vocabulario, relacionando significado y forma, bien en dictados, relacionando grafemas y léxico, bien en ejercicios de gramática, relacionando léxico e inventario morfológico. En raras ocasiones el aprendiz tiene acceso a información sobre el lexicón mental en sí y menos aún sobre estrategias de aprendizaje y de aplicación en relación con el mismo. Generalmente no existe una estrategia docente específica en torno al léxico. Éste se halla supeditado a ejercicios precomunicativos o inserto en la aplicación de reglas gramaticales.

No es frecuente diseñar estrategias específicas y recursos fundamentados en planes cognitivos que contribuyan a procesos metacognitivos y que favorezcan por parte del aprendiz el desarrollo de un aprendizaje autónomo. Hemos podido constatar en este sentido estudios empíricos que avalan los resultados positivos de estrategias como la de los campos léxicos, o estrategias fundamentadas en la sugestopedia o las redes léxicas. Debemos señalar con claridad que no se trata de técnicas de memorización sino de estrategias en el sentido en que las define Neveling (2004: 58):

> Wir verstehen unter Strategie den Entwurf, die Durchführung und Bewertung eines kognitiven Gesamtkonzepts in Hinblick auf das Erreichen eines selbst gesteckten Ziels, welches sich für das Sprachenlernen im Verstehen, langfristigen Speichern und im Gebrauch von Spracheelementen und strukturen konkretisiert.

Un modelo simplificado de estrategia a partir de Faerch y Kasper (1980: 55) sería:



La estrategia de aprendizaje comienza por una planificación del resultado. Está, por lo tanto, orientada hacia una meta. Esta meta ha de considerar la existencia de un problema que debe superar el aprendiz, en la medida en que ser consciente de este problema lleva a la superación de la situación de aprendizaje. Según Neveling:

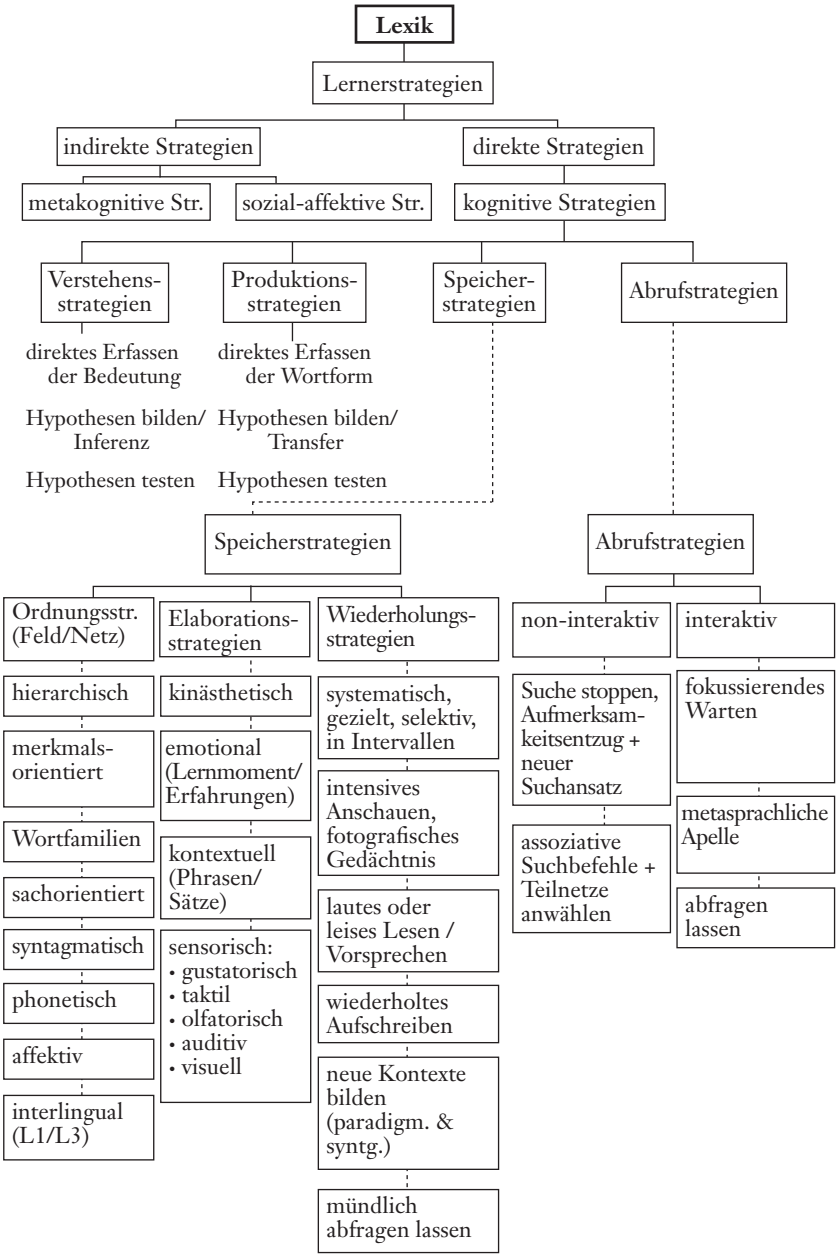
> Beim Wörterlernen konkretisiert sich das Problem in der Diskrepanz zwischen dem lernersprachlichen Wissen und der Kommunikationsabsicht bzw. der Lernaufgabe (2004: 59).

El reconocimiento de la dificultad y la necesidad de superarla son elementos fundamentales que potencian la capacidad del aprendiz. Se trata pues de un acto de voluntad. Las estrategias deben cumplir, por otra parte, una función metacognitiva, en la medida en que el aprendiz debe desarrollar la capacidad de guiar, vigilar y valorar su propio proceso de aprendizaje. Constituyen un instrumento cognitivo que forma parte del conocimiento procedimental del hablante pero no conforman en sí un proceso, pues son conscientes. Los objetivos son claros: tras una fase *cognitiva* en la que el aprendiz descubre la forma de solucionar un problema de aprendizaje, la fase *asociativa* permite transferir el conocimiento declarativo a través de diversas técnicas, quedando así automatizado o, en palabras de Neveling, *prozeduralisisert* (2004: 59), lo cual libera en cierta forma el sistema, según Grotjahn (1997: 45): «Die hier stattfindene "Wissen-

skompilierung" bringt eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses mit sich». La fase *autónomae* posibilita que situaciones de aprendizaje parecidas sean automatizadas al reducirse el esfuerzo cognitivo, pues gran parte del proceso se hace inconsciente después de un periodo largo de práctica.

No podemos valorar las estrategias como efectivas o no, en la medida en que cualquier estrategia es potencialmente útil si lleva al aprendiz a resultados positivos. Pero se han constatado algunas tendencias interesantes como la de la adecuación al objetivo. Así Friedrich y Mandl (1992: 10): «Strategien wirken um so besser, je präziser sie auf den Lerngegenstand zugeschnitten sind», por lo que se hace necesaria y obligatoria una relación directa con el objeto de estudio. Por otra parte, se ha podido verificar que son fundamentalmente las estrategias metacognitivas y cognitivas las que determinan el proceso de aprendizaje (Neveling, 2004: 68); las primeras al posibilitar el control autónomo del proceso mediante la organización del material, la selección de aspectos relevantes, la planificación consciente de ejercicios y la valoración de la producción lingüística propia; y las segundas al posibilitar la aplicación de múltiples técnicas como la repetición según un modelo lingüístico, la semantización a través de la lengua materna, la agrupación o reagrupación del material lingüístico, la deducción, la contextualización o la elaboración de correspondencias léxicas, entre muchas otras.

Neveling (2004) propone la siguiente taxonomía, que citamos por su interés, aunque nos centremos a continuación en las mencionadas al principio, directamente relacionadas con la configuración de campos léxicos y redes como recursos para el desarrollo de la competencia léxica (Neveling, 2004: 74):



Según lo expuesto ordenamos el léxico en función de ciertas estrategias (*Ordnungstrategien*) que nos posibilitan contrastar, agrupar

según características o causas concretas, contextualizar, combinar o traducir si es necesario. De igual forma ordenamos según sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, posibilidades de colocación y aspectos relacionados con la formación de palabras. Otras estrategias (*Elaborationsstrategien*) nos permiten reforzar el proceso de almacenaje de palabras difíciles de memorizar a través de recursos extraordinarios como los quinestésicos, fundamentados en las relaciones motoras y cognitivas, como por ejemplo gestos, mímica, o representaciones.

Generalmente, estas estrategias son aplicadas de forma intuitiva como recursos mnemotécnicos por parte del aprendiz. Es necesario, por lo descrito, iniciar al discente en técnicas y recursos que conformen en su conjunto una estrategia en el sentido expuesto por Neveling (2004: 75). Según lo anterior, el aprendiz debe aplicar un plan de actuación desarrollado en varias fases, en el que incluimos con posterioridad a la fase de estructuración las correspondientes a la memorización, repetición y valoración de resultados.

Los campos léxicos y las redes léxicas como estrategias cognitivas de aprendizaje

Nuestro interés se centra en el presente estudio en dos tipos de estrategias diferentes, pero de amplio reconocimiento en la actualidad y que ya han sido sometidas a varios estudios empíricos. Aunque sólo presentamos un esbozo de las mismas, creemos que ilustran de forma clara las posibilidades que ofrecen los procedimientos de aprendizaje fundamentados cognitivamente, siempre que se consideren como herramientas auxiliares de un programa de aprendizaje global, que integre todas las habilidades necesarias para la comunicación y no sólo el aprendizaje según principios cognitivos, como ya se ha mencionado anteriormente.

El principio básico de ambas estrategias consiste en la construcción del conocimiento, en este caso en el desarrollo o el refuerzo de la competencia léxica a través de un programa de entrenamiento léxico. Comenzamos con el modelo más tradicional.

Los campos léxicos

La estrategia de los campos léxicos se fundamenta en la idea de que la palabra nunca aparece de forma aislada en la mente del hablante, y por lo tanto en la del aprendiz de la lengua extranjera. Por el contrario, se asume de forma generalizada que existe un conjunto estructurado de elementos que influyen entre sí, lo cual origina diversas técnicas de trabajo que se centran básicamente en las relaciones que establecen las palabras pertenecientes a un campo léxico concreto. Una de las premisas para este procedimiento es la selección de palabras constituyentes del campo en cuestión. Desde la perspectiva didáctica los campos han de ser elaborados de forma previa para el desarrollo tanto de unidades de aprendizaje autónomo como de actividades en grupo en el aula. Se ha constatado de forma amplia la dificultad de la aplicación didáctica y metodológica de este recurso, en primer lugar por los problemas que surgen a la hora de adaptar los estudios lingüísticos a los contenidos didactizados, y en segundo lugar por la ausencia de una tipología de ejercicios adecuada a la teoría. Aun así, una vez superadas estas dificultades existe un potencial enorme en relación con el desarrollo de la habilidad del manejo léxico.

A continuación mencionamos algunas claves en relación con esta estrategia de trabajo. En relación con los objetivos se persigue que, frente a la estéril memorización de listas de vocabulario, el aprendiz sea consciente de las relaciones existentes entre las diversas unidades léxicas. Incluimos en este aspecto la capacidad de reconocer la estructura formal y semántica del léxico, cómo se transforma y qué relaciones sintagmáticas y paradigmáticas surgen (apéndice 1). Los campos léxicos permiten en este sentido reconstruir y determinar las similitudes o diferencias entre lexemas y el grado de subordinación mutua. El grado de consciencia de los contenidos lingüísticos o declarativos, que no procedimentales, está obviamente en función del perfil del aprendiz.

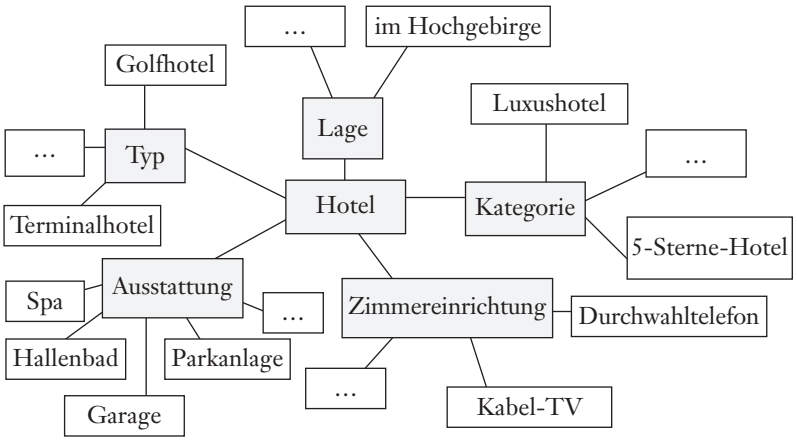
La aplicación didáctica de la teoría de los campos léxicos puede materializarse tanto a nivel didáctico (elaboración de relaciones semánticas por parte del docente de forma previa a la fase de semantización de unidades léxicas) como a nivel autónomo (como estrategia de

aprendizaje del discente). En ambos casos se fundamenta en un principio experimental de estructuración semántica basado en similitudes y divergencias. Podemos, además, profundizar en la estructura de los campos atendiendo a criterios de formación de palabras y colocaciones.

En el conjunto de estrategias mencionadas anteriormente la estrategia de los campos léxicos se define como *Ordnungsstrategie*, pues posibilita la estructuración del corpus al determinar las relaciones semánticas entre los lexemas, facilitando la percepción de paradigmas léxicos. Éstos son procesados cognitivamente como un *continuum* semántico constituido por unidades léxicas contrapuestas por leves diferencias semánticas. Deben, en este sentido, ser complementados por estrategias de memorización y repetición para facilitar así el proceso de automatización del corpus sometido a aprendizaje.

La estrategia de la red léxica

El llamado *semantic mapping* ya fue considerado dentro de la clasificación de las estrategias de aprendizaje hace una década (Oxford, 1990: 18). Éste funciona según el principio básico consistente en dibujar sobre una hoja en blanco conceptos relacionados y unidos por líneas. Desde su aplicación a la enseñanza se han desarrollado diversos modelos, entre los que destacamos a modo de ejemplo los



spidergrams, *clusters*, *conceptmaps* y el *brainstorming*. El *spidergram* organiza la información desde un concepto central hacia el exterior:

Este tipo de recurso genera la organización jerarquizada de los datos estructurando toda la información en torno a un concepto central. De esta forma se tematiza el conjunto de lexemas a través de la composición de diagramas en forma de red, simulando así las conexiones semánticas. Frente a este tipo de representación gráfica de la red, el *cluster* envuelve la palabra en un círculo y no establece una jerarquía, pues no se fundamenta en la organización semántica, sino en la asociación espontánea de los lexemas. El llamado *conceptmap* es una versión más desarrollada pues integra tanto la jerarquización como varios centros conceptuales que se hallan conectados entre sí. El mencionado *brainstorming* se caracteriza por al acceso a los conceptos sin filtro alguno, siempre partiendo de un concepto a modo de estímulo. Otras formas derivadas son, por ejemplo, el *topic word web* o la *mini web*, en las que las redes se fundamentan en campos léxicos; o, por citar un último ejemplo, el *topic page*, en el que además de la red léxica se anotan aspectos gramaticales interesantes y colocaciones.

Algunas claves en relación con la estrategia de la red léxica son las siguientes: se plantea como objetivo el aprendizaje del léxico para fomentar, de esta forma, la competencia léxica; see centra sobre todo en el anclaje a largo plazo de unidades léxicas; por otra parte, está más orientada hacia las destrezas de producción y recepción escritas que hacia las orales, pues potencia la fase de memorización a través de la representación gráfica. La producción y recepción oral se produce, frente a la escrita, de forma mucho más rápida; requiere, por ello, procesos de automatización léxica, en los que las unidades léxicas son activadas en milésimas de segundo. Así pues, este tipo de estrategia se adecua más al desarrollo de las destrezas escritas y puede considerarse como la antesala de la automatización de lexemas, necesaria para la producción y recepción oral. Frente a la estrategia de la red léxica, Bimmel y Rampillon (2000: 61) diferencian la denominada por ellos *Wörternetz-Methode*, un método de enseñanza en el que el docente dirige la actividad de elaboración de redes con el fin didáctico de semantizar los lexemas o de reactivar colectivamente las unidades léxicas.

El *Wörternetz-Methode* se fundamenta en las estrategias que denominábamos con anterioridad *Ordnungsstrategien*, pues se rige según principios de estructuración léxico-semántica. En consecuencia debe ser programada junto a estrategias cognitivas y metacognitivas de repetición, como por ejemplo la repetición sistemática a intervalos razonables de la red léxica, la memorización de la red y la reconstrucción reiterativa de la misma, de forma parcial o total. Debe aplicarse una vez finalizado el proceso de semantización léxica y preceder a la fase de aplicación de estrategias de repetición. En este sentido, se considera una estrategia de orientación cognitiva (Neveling, 2004: 90), pues la planificación y elaboración de la red requieren necesariamente de procesos cognitivos: ordenación analítica y construcción sintética de relaciones, por ejemplo. La elaboración de la red requiere además de la necesaria aplicación de destrezas intelectuales y motoras.

Bibliografía

Aitchison, J. (1997). *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.

Bimmel, P.; Rampillon U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlín: Langenscheidt.

Faerch, C.; Kasper, G. (1980). «Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication». En: *The Interlanguage Studies Bulletin*, 5/1, pp. 46-119.

Friedrich, H.; Mandl, H. (1992). «Lern- und Denkstrategien — ein Problemaufriss». En: Mandl, H.; Friedrich, H. (eds.). *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe, pp. 3-54.

Grotjahn, R. (1997). «Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung». En: U. Rampillon; G. Zimmermann (eds.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, pp. 33-76.

Hinz, K. (1999). «Wörter vernetzen und anwenden». En: *Praxis*, 31, pp. 347-356.

Kalka, K. (2002). *Effizienz verschiedener Lehrmethoden zur Wortschatzvermittlung*. Marburg: Tectum.

Kielhöfer, B. (1994). «Wörter lernen, behalten und erinnern». En: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 4, pp. 211-220.

Koch, P.; Österreicher, W. (1990). «Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch». En: *Romanistische Arbeitshefte*, 31, pp. 5-16.

Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*, vol. 1-3. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newbury House.

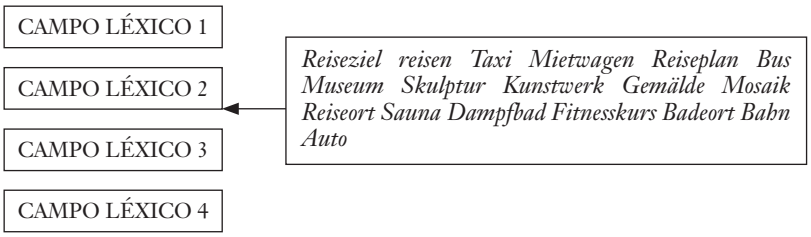
Raupach, M. (1994). «Das mehrsprachige mentale Lexikon». En: Börner, W. ; Vogel, Kl. (eds.). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Weinstein, C.; Mayer, R. (1986). «The teaching of learning strategies». En: Wittrock, M. (ed.). *Handbook on research on teaching*. Nueva York: McMillan, pp. 315-327.

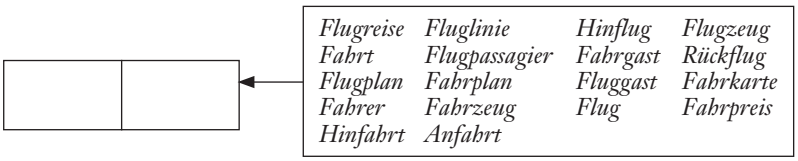
Apéndice 1

Ejemplos de aplicación metodológica en relación con la estrategia de los campos léxicos:

1) Elaboración de campos léxicos paradigmáticos. Ejemplo:



2) Sistematización de campos léxicos.



3) Búsqueda de relaciones sintagmáticas

informieren
sich informieren
Information

a) Ich _____ mich.
b) Ich _____ mich über _____.
c) Ich möchte mich _____.
d) Ich möchte mich über _____ _____.
e) Ich möchte _____ über _____.
f) Ich möchte _____ über _____ nach _____.
g) Können Sie mich _____?
h) Können Sie mich über _____ _____?
i) Können Sie mir _____ _____?

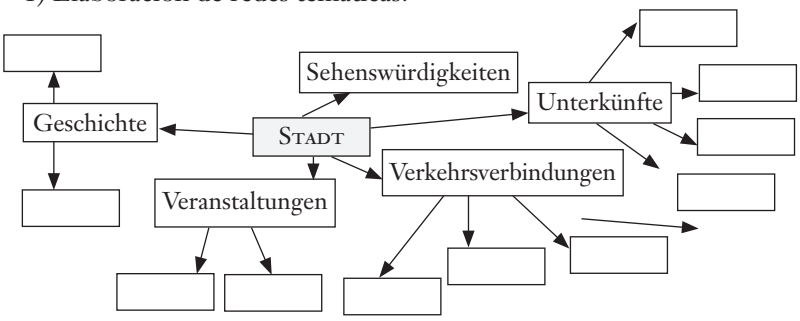
4) Búsqueda de relaciones paradigmáticas

Ich	habe ein Einzelzimmer	für 14	Tage	gebucht
du er sie ...	Doppelzimmer Dreibettzimmer Suite …	15 16 17 …	zwei Wochen...	reserviert annuliert …

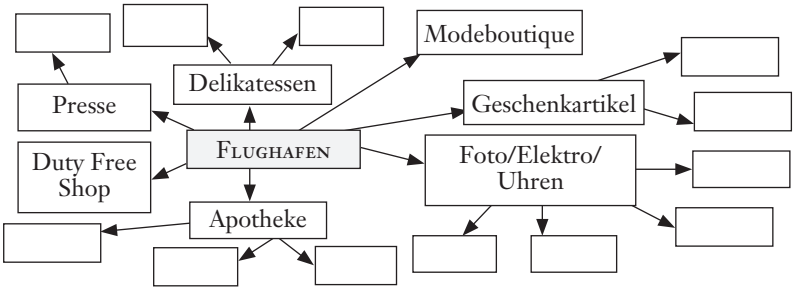
Apéndice II

Ejemplos de aplicación metodológica a través de:

1) Elaboración de redes temáticas:

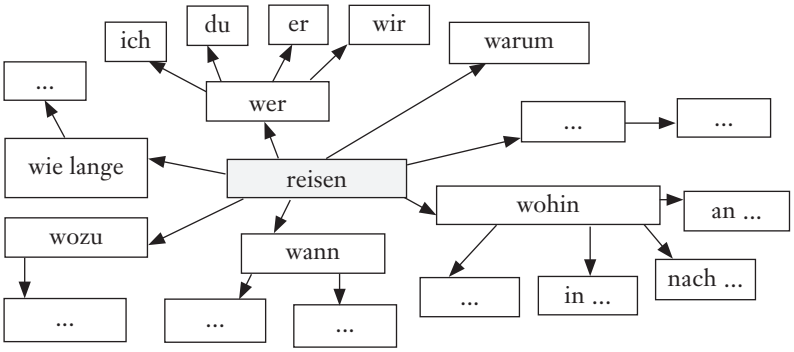


2) Sistematización de lexemas a través de redes:

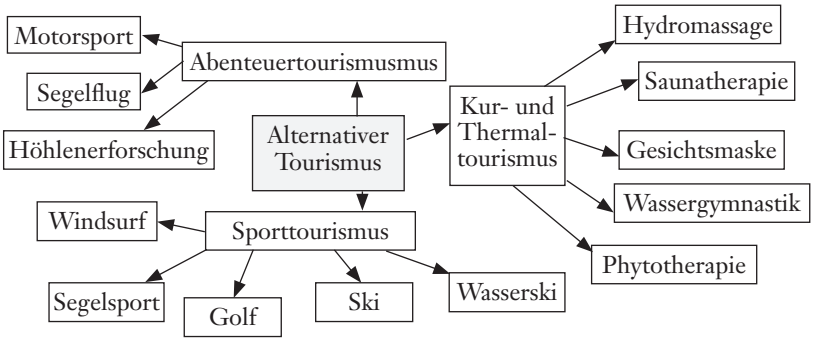


Filme Süßwaren Getränke Tabakwaren Wörterbücher Audio- und Video-Cassetten Deutsche Presse Ringe Kristallwaren Spirituosen Arzneimittel Hygiene, Zahnpflege Körperpflege Babypflege Impfberatung Reiseführer Sonnenbrillen Elektronische Rechner Spielwaren Modeschmuck Kosmetische Artikel Fotoapparate Fachpresse Naturheilmittel CompactDiscs nternationale Presse Kinderbücher Lebensmittel Blutdruck/Gewicht Stadtpläne Taschenbücher Landkarten Parfums Damen- und Herrentextilien

3) Búsqueda de relaciones sintagmáticas



4) Búsqueda de relaciones paradigmáticas



Cultura y civilización. Planteamientos curriculares en torno al diseño de la asignatura en el marco del EEES

Lucrecia Keim
Universitat de Vic

Las directrices de Bolonia y especialmente el proyecto *Tuning* nos han llevado en los últimos años a plantearnos, si cabe más que en otros momentos, el currículum y el diseño de las asignaturas partiendo del punto de vista de las competencias de las que debe disponer el estudiante una vez haya cursado la carrera y la asignatura en cuestión:

> La definició del perfil de formació com un conjunt de competències que l'estudiant ha d'assolir representa, finalment, un compromís del centre docent amb l'estudiant, perquè amb ells pot conèixer el perfil del professional i també assumir de manera conscient i raonada les activitats d'aprenentatge que haurà de realitzar per assolir el títol (AQU, 2005: 9) .

El mantenimiento, en el momento de diseñar la asignatura, del estudiante y de su proceso de aprendizaje en el punto de mira nos hace ser mucho más conscientes del tipo de asignatura que queremos ofrecer, y en el caso que nos ocupa nos hace plantearnos cuestiones a las que quizá no siempre, como argumenta Basteck (2005), habíamos dedicado la atención suficiente. Cuestiones tales como:

1) ¿Qué entendemos por cultura y civilización?
2) ¿Nos referimos sólo a Alemania o a los países de habla alemana, o introducimos el término «cultura germánica»?

3) ¿Qué entendemos por competencia cultural? ¿Preferimos utilizar el término «intercultural»?
4) ¿De qué conocimientos de lengua alemana deben disponer los alumnos?
5) ¿Cuántos créditos debería tener la asignatura y cuántos puede tener en el marco de las diferentes titulaciones en cuyo plan de estudios figura?
6) ¿Nos interesa disponer de una asignatura específica de cultura y civilización o distribuimos las competencias entre todas las asignaturas de la titulación?
7) ¿Qué tipo de metodología nos parece la más adecuada en función de las competencias que hayamos establecido?

Éstas, y seguramente algunas más, son preguntas que nos llevan a un debate en torno a aspectos ideoloógico-hermenéuticos, institucionales y pedagógicos. En este artículo me acerco a ellas desde un punto de vista eminentemente pedagógico y hago algunas propuestas partiendo de la titulación Traducción e Interpretación (con alemán como lengua C). Sin embargo, creo que muchas de ellas podrían ser extrapolables a otras titulaciones. En la titulación de Traducción e Interpretación el plan de estudios de la Universitat de Vic prevé la posibilidad de ofrecer una asignatura titulada Seminario de la Lengua B/C, dotada actualmente con 4,5 créditos y cuyo objetivo es trabajar específicamente sobre las competencias relacionadas con cultura y civilización. Estos créditos corresponden a 3,75 ECTS, que en Vic representan 45 horas de contacto y 48,75 horas de trabajo personal o autoestudio. En otros centros en los que se imparte traducción encontramos asignaturas de civilización o de cultura y sociedad dotadas con una cantidad de créditos similar. La reforma de los planes de estudios para la licenciatura de aún está por llegar. Así que en este artículo parto de la situación actual.[1]

1. En la titulación de Filología Alemana tampoco hay una oferta de asignaturas homogénea. Con frecuencia encontramos, sin embargo, una asignatura dedicada al tema de historia y cultura o historia de la cultura.

Competencia (inter)cultural

Parto de la base de que el macroobjetivo de una asignatura de este tipo es dotar a los estudiantes de competencias que contribuyan a aumentar su competencia (inter)cultural. Dejo el prefijo *inter* entre paréntesis para señalizar que en el marco de esta asignatura tan sólo se podrán poner unas bases para que el propio alumno pueda ir desarrollando con el tiempo su *competencia intercultural*.

Independientemente de esta restricción, y para que este concepto pueda ser operativo, hay que definirlo y lo haré por motivos prácticos y de espacio sin debatir previamente, o al menos de forma amplia, qué entiendo por *cultura y civilización*. Me remito para estos conceptos a la definición de *cultura* de Knapp-Potthoff que en mi opinión incluye el concepto *civilización*, aunque no se explicite:

> «Kultur» verstehe ich [...] als ein abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns, das in Form kognitiver Schemata organisiert ist und das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert (Knapp-Potthoff, 1997: 184).

Considero interesante su definición para mis propósitos porque es lo suficientemente amplia como para poder desviarnos de un concepto estático y reduccionista de Cultura, con C mayúscula, hacia un concepto dinámico interpersonal de cultura, con c minúscula. Según Knapp-Potthoff (1997), en Europa nos constituimos cada vez más como comunidades culturales que dependen de los cambios producidos por el paso del tiempo, que son multiculturales y que no se pueden considerar como acabadas, cerradas al cambio. Los movimientos migratorios, el aumento de la libertad de movimiento o internet conducen a la creación de comunidades culturales heterogéneas, en las que se comunican personas de orígenes diversos y que, por tanto, determinan día a día su cultura.

Por su parte, el concepto de *competencia intercultural* ha sido objeto y lo es de numerosos debates y definiciones. Rathje (2006) hace

un interesante resumen de la polémica existente en la comunidad científica alemana y partiendo de Hansen (2000) plantea que lo que realmente une a los miembros de una misma comunidad cultural es la conciencia de las diferencias existentes dentro de su comunidad. Así, por ejemplo, aunque pertenezcamos a ámbitos sociales muy diferentes, seremos capaces de diferenciar durante un proceso de elecciones las siglas de los diferentes partidos y situarlos de forma aproximada en el escenario político. O también seremos capaces de distinguir las diferencias entre las formas de preparar el café, por ejemplo. Es por ello que propone la siguiente definición de *competencia intercultural*:

> Interkulturelle Interaktion als Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz muss dann als Interaktion zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven aufgefasst werden, die aufgrund mangelnder Bekanntheit des jeweiligen Differenzspektrums Fremdheitserfahrungen machen. [...] Interkulturelle Kompetenz kann dementsprechend als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekannten Differenzen bekannte werden (Rathje, 2006).

Desde un punto de vista pedagógico me interesa la definición porque nos permite establecer un objetivo claro, que naturalmente tendremos que graduar según las posibilidades temporales y espaciales que nos proporcione el plan de estudios en cuestión: que nuestros estudiantes sean capaces de pasar del nivel de los estereotipos, que de forma simplificada equivale al intento de buscar *normalidad*, de *clasificar* y *etiquetar* aquello que nos resulta extraño, al nivel de capacidad para al menos detectar la complejidad y las diferencias que conforman la *normalidad* de la otra comunidad. Según nos indica Bolten (2003), la definición nos permite asimismo tener en cuenta que estamos condicionados en nuestra actuación por la cultura en que crecemos, por la socialización que recibimos y por nuestra personalidad como individuos. También los textos escritos como productos culturales pueden reflejar estos tres niveles de influencia.

Ya que los estudiantes de Alemán como lengua C tienen que desarrollar prioritariamente una buena competencia lectora, será uno de los objetivos de la asignatura concienciar a los estudiantes de que en el momento de enfrentarse a los textos u otros productos culturales tendrán que tener en cuenta estos condicionantes, de tal suerte que lleguen a profundizar en su interpretación.

Lo expuesto hasta ahora explica por qué en el campo de la didáctica de la interculturalidad hay que trabajar a tres niveles:

1) *actitudinal* (flexiblidad, apertura, tolerancia, conciencia de disentimiento, etc.),
2) *procedimental* o estratégico (capacidad de tematizar conflictos, tolerancia con la ambigüedad, capacidad comunicativa, capacidad para la metacomunicación, capacidad para diferenciar entre estructuras superficiales y profundas, etc.),
3) *enciclopédico* (conocimiento sobre la memoria nacional propia y del otro, conocimiento sobre distinciones sociales y sus marcadores, así como sobre convenciones sociales, conocimiento sobre las instituciones públicas y privadas que dejan marca en la vida cotidiana, etc.).

Finalmente, en el momento de delimitar las competencias he tenido en cuenta que para conseguir un nivel óptimo de competencia intercultural se necesitará un tiempo de exposición largo a la cultura meta y un bagaje de experiencia que en la mayoría de los casos no se da entre nuestros estudiantes de grado. Por ello en la asignatura me centro en el aprendizaje de la interpretación de referentes culturales de determinados ámbitos concretos, entendiendo como referente cultural:

> Expresión de cualquier tipo que designa cualquier manifestación material, ecológica, social, religiosa o lingüística atribuible a una determinada comunidad y admitida como característica de la propia identidad por aquellos que se consideran miembros de dicha comunidad. En ocasiones, *puede* llegar a plantear un problema de comprensión o de traducción (Definición operativa del GR GRACTLE y Grup DURSI, 2002).

Objetivos y competencias de la asignatura «Cultura y Civilización»

Una futura traductora o una futura germanista tiene que desarrollar diferentes macrocompetencias (intercultural, lingüística, literaria, de mediación, de revisión y redacción de textos, entre otras) que se condicionan mutuamente y no estarán completas sin disponer de las demás. Por otro lado, todas son dinámicas y muchas de las subcompetencias de las que están formadas también lo son. Con el adjetivo *dinámicas* me refiero a que no se trata de saberes acabados, sino que en cada uno de estos campos hay que disponer de una *competencia estratégica* para llegar a poder actualizar un máximo la competencia correspondiente en el momento adecuado. Visto así, desarrollar la competencia (inter)cultural será cometido tanto de la asignatura específica de Cultura y Civilización como del resto de las asignaturas de la carrera. Si pensamos en los estudios de filología, queda aún más patente que en las asignaturas de literatura se está tratando también la cultura, ya que se puede considerar la literatura sin lugar a dudas una manifestación cultural. Independientemente de ello, convendría desarrollar un listado de todas las competencias que se supone que se deben llegar a alcanzar e incluirlas de forma sistemática en las asignaturas de la carrera, de manera que todo el peso de contribuir a la formación en competencia cultural no recaiga en una sola asignatura, dotada además generalmente con pocos créditos.

Volviendo al contexto de Traducción e Interpretación y de la asignatura que nos ocupa, su objetivo principal es dotar a los estudiantes de una competencia estratégica en el momento de leer e interpretar textos tanto escritos como orales de diferente tipología, centrándose en sus potenciales referentes culturales. He excluido la práctica de la interacción intercultural oral como objetivo prioritario. Byram diferencia desde un punto de vista pedagógico claramente entre competencia (intercultural) y competencia de comunicación (inter)cultural. En el marco de los estudios de la lengua alemana como lengua C en Traducción e Interpretación, esta diferenciación nos permite excluir como objetivo prioritario la competencia de interacción intercultu-

ral en situaciones comunicativas concretas. Aunque podamos trabajar algunos estudios de caso, los conocimientos de lengua no hacen en general realista este objetivo, sobre todo si no hacemos obligatorio un periodo de trabajo de campo en el país de la cultura meta.

El eje vertebrador del diseño de las competencias son pues, por un lado, los ámbitos básicos en que los referentes culturales pueden representar un problema de traducción o de comprensión textual y, por otro, el trabajo sobre estrategias cognitivas y metacognitivas.

En cuanto a los ámbitos, resulta interesante la propuesta de Nida, tal y como la encontramos recogida en González-Davies (2004: 89). Siguiendo a Nida (1964), trabajo con referentes culturales del ámbito *material* (comida y bebida, *Schultüte*, etc.), *ecológico* (relación con elementos de la naturaleza, *Wald*, *Wasserwege in Deutschland*, p.ej.), *social* (incluyendo sus manifestaciones en el ámbito de la política, la historia, el arte y la literatura), *religioso* (rol de la iglesia, p.ej.) o *lingüístico* (marcadores de distancia social, metáforas conceptuales, etc.). Los aspectos relacionados con las estrategias se exponen en el apartado de metodología.

Tal y como se desprende de el cuadro 1, diferencio entre competencias específicas y genéricas. Como competencias específicas entiendo las que vienen determinadas por la asignatura en concreto y como competencias genéricas aquellas que se trabajan en todas o varias asignaturas de la carrera.

Este listado es el que sienta las bases para determinar la línea de la asignatura. Pero para ser productivas desde el punto de vista del alumno hay que contextualizarlas y relacionarlas con los contenidos y textos que se trabajarán. Las competencias específicas se diferencian así de los contenidos que podrán variar de un año a otro o de un contexto a otro. Quedará en manos del profesor determinar qué contenidos incluye en cada curso, ya que los contenidos vienen determinados por los ámbitos que hemos desglosado arriba, por los textos que servirán de impulso y por las horas de la asignatura. Para la selección de las competencias genéricas, un criterio importante ha sido que queremos capacitar a los estudiantes para que puedan trabajar de forma autónoma en el futuro. Se hace imprescindible por ello tener en cuenta y evaluar el uso de competencias relacionadas con la preparación del

trabajo autónomo, teniendo presente que siempre irán ligadas a las competencias específicas. El entramado entre competencias específicas, competencias genéricas, contenidos y tareas finales determinará el programa de la asignatura que, sin embargo, debe conservar una cierta flexibilidad para permitir que nos podamos ajustar también a las necesidades reales del grupo de alumnos con el que se trabaje. Van Lier (2004) hace referencia al nivel meso de actuación. Una vez acabada la asignatura el estudiante tendrá que ser capaz de:

CUADRO 1. Competencias específicas y genéricas

Competencias específicas

- Evidenciar nociones (en su caso contrastadas con las que dispone de la cultura propia).
- Sobre la determinación cultural de los actos comunicativos.
- Sobre divergencias en la interpretación de la realidad.
- Sobre los ámbitos básicos en los que los referentes culturales pueden causar problemas de comprensión o de traducción.
- Sobre algunas estrategias básicas para detectar referentes culturales.
- Sobre los contenidos enciclopédicos trabajados durante el curso.
- Tendrá que ser capaz de razonar el porqué (la causalidad) de determinados hechos sobresalientes en la memoria nacional que hayan dejado rastro en la sociedad actual mostrando una actitud abierta y reflexiva.
- Tendrá que ser capaz de localizar referentes culturales en textos representativos de diversos ámbitos de la cultura actuando de forma estratégica.
- Tendrá que ser capaz de hacer un análisis crítico de textos escritos de poca complejidad sintáctica y semántica, o bien de películas o material gráfico, marcados culturalmente, indicando las marcas culturales y razonando su respuesta.
- Tendrá que ser capaz de establecer relaciones entre la experiencia personal, la social y la cultural a partir del análisis de casos concretos y tendrá que ser capaz de argumentar su opinión.
- Tendrá que ser capaz de descubrir y contrastar las diferencias entre sistemas institucionales.
- Tendrá que ser capaz de hacer una propuesta de traducción para algún texto concreto no especializado literario o divulgativo que esté marcado culturalmente, pudiendo documentarse, y tendrá que ser capaz de razonar sus opciones de traducción.

Competencias genéricas

Durante la asignatura el estudiante tendrá que evidenciar su capacidad de

- Tomar consciencia de cuáles son las competencias que se han de adquirir en el transcurso de la asignatura y ser capaz de regular el propio proceso de aprendizaje de forma autónoma.
- Aprovechar y ofrecer el entorno de colaboración del trabajo en equipo que contribuye a favorecer el aprendizaje.
- Organizar y planificar el trabajo.
- Desarrollar las capacidades de autodisciplina, flexibilidad y tolerancia, la conciencia de disentimiento y la capacidad de tematizar conflictos.
- Disponer de conocimientos del mundo básicos y actualizarlos en el momento adecuado.
- Dominar el uso de herramientas elementales informáticas, tanto de procesamiento de datos como de búsqueda y documentación.
- Relacionar las informaciones obtenidas en fuentes diversas.

Metodología

Un listado de competencias queda vacuo si no se ejemplifica el tipo de metodología que se sigue en la asignatura. Presento las líneas generales de la misma haciendo referencia a textos para ejemplificarla. La metodología tiene en cuenta especialmente los siguientes aspectos:

Creación de una comunidad de aprendizaje y consideración de factores emocionales. Introduzco durante las primeras semanas de curso actividades encaminadas a dialogar sobre la determinación cultural de los actos comunicativos y sobre divergencias en la interpretación de la realidad. Generalmente estas actividades contienen elementos que potencian los factores emocionales y que conllevan *desestabilizar* esquemas rígidos de interpretación de la realidad. Actividades posibles son interpretar imágenes, reflexionar sobre estereotipos y contrastarlos, debatir sobre definiciones de cultura e identidad a partir de definiciones, etc. Esta fase contribuye a que los estudiantes se vean como grupo y vayan desarrollando un discurso propio del grupo. Además se ven enfrentados a aspectos que les mueven a nivel de persona y a nivel emocional, fomentando así la motivación

(cf. Williams y Burden, 1999: 144). El trabajo con las herramientas del campus virtual también da soporte a este objetivo, sobre todo a través del uso del chat y del fórum durante las fases de autoestudio.

Introducción gradual a las orientaciones para el trabajo con referentes culturales. Uno de los objetivos es que los estudiantes se acostumbren a determinados hábitos de trabajo al enfrentarse a la lectura y, en su caso, a la posterior traducción de un texto. Se trata de que lleguen a adquirir un sistema de trabajo que consideren provechoso. El punto de partida es un listado de orientaciones de trabajo (cf. cuadro 3), resultado de una revisión y adaptación de diversas propuestas para el trabajo con textos, que encontramos en Weisz (1992), Fernández-Villanueva (1999), Esteve (manuscrito) y González-Davies (2004), entre otros. Hay que remarcar que el listado no se le presenta a los estudiantes como una propuesta cerrada e independiente de experiencia de lectura concreta. Más bien es una guía para el profesor, que irá explicitando las orientaciones de forma gradual en el momento de trabajar con un texto concreto. Los estudiantes experimentan con las orientaciones de trabajo y evalúan su utilidad y su aplicabilidad a otros textos. A tal efecto he preparado un instrumento que he denominado «ficha de lectura» y que les servirá para reflexionar sobre su proceso de trabajo y de aprendizaje (cf. cuadro 3).

Para ejemplificar el uso del listado remito al lector a los textos que se encuentran en los anexos. Durante el trabajo con el texto 1, por ejemplo, cuya dificultad lingüística es mínima, lo que importará será crear expectativas sobre el contenido del texto, explorando y contrastando lo que los estudiantes consideren que pueden ser referentes culturales, en base a sus propias experiencias el primer día de clase en su comunidad cultural. Aquí no pasamos a la fase de documentación. En cambio el texto 2 da pie a introducirse en la documentación. La tarea incluirá así una fase en que los estudiantes tendrán que documentarse sobre la ciudad de Lübeck, sobre la Liga Hanseática, sobre la novela de Thomas Mann, etc. Esta documentación la harán en su lengua materna. Además estos extractos de texto permiten discutir sobre las diferentes percepciones individuales de la *realidad* de la ciudad de Lübeck y sobre las tipologías textuales.

Cuadro 2. Orientaciones y técnicas de trabajo con textos que contienen referentes culturales

Exploración y detección:

- De lo propio a lo ajeno.
- De lo conocido a lo desconocido.
- Respetar los niveles de individuo-sociedad-cultura.
- Expresar expectativas.
- Formular preguntas críticas.
- El «bloqueo» como indicador de búsqueda.

Selección e interpretación:

- Desde el texto hasta la «realidad cultural» del texto.
- Documentarse e interpretar (individualmente y en colaboración).
- Contrastar y dialogar (con compañeros y expertos).
- Respetar los niveles de individuo-sociedad-cultura.
- Usar el sentido común.
- Desde el texto a la documentación y de nuevo al texto.
- Justificar la interpretación.

Síntesis y evaluación:

- Sintetizar las conclusiones del análisis.
- Evaluar el procedimiento utilizado.
- Evaluar las posibilidades de aplicación futuras.

Cuadro 3. Ficha de lectura[2]

<table>
<tr><td colspan="3">Texto:
Tema global:
Ámbito cultural:</td><td colspan="3">Técnicas de trabajo utilizadas:
Fecha:</td></tr>
<tr><td>Referentes</td><td>¿Por qué son interesantes?</td><td>Fuentes de documentación</td><td>Propuestas de traducción / explicación</td><td>Justificación</td><td>Temas trabajados a partir del texto</td></tr>
<tr><td colspan="6">Síntesis global del trabajo con el texto:
Indicaciones / comentarios para el trabajo con textos similares:</td></tr>
</table>

2. Instrumento desarrollado por L. Keim en el marco del proyecto «El aprendizaje colaborativo en proyectos en el marco de asignaturas semipresenciales y con soporte virtual de traducción y lenguas extranjeras» del grupo de investigación GRACTLE (Universidad de Vic, 2006).

Si es necesario, conviene recordar y comentar en este momento la utilidad de activar estrategias y técnicas en el ámbito de la comprensión lectora.

Combinación equilibrada de contenidos enciclopédicos y trabajo sobre la base de documentos auténticos representativos. Como ya he indicado brevemente al presentar las competencias, considero más efectivo centrarse en el trabajo sobre referentes culturales en documentos textuales representativos que pretender abarcar un listado exhaustivo de contenidos enciclopédicos. ¿Qué significa en nuestro contexto *documentos representativos*? Conviene recalcar que lo que perseguimos es sensibilizar a los estudiantes ante la existencia de referentes culturales en los textos y proporcionarles un instrumental sistemático (véase el cuadro 2) para radiografiarlos en busca de dichos referentes. La representatividad no vendrá dada por el objetivo de que los estudiantes tengan al final de la asignatura una visión global de los aspectos más emblemáticos de la cultura de los países de habla alemana, sino que estará determinada por el hecho de que los textos contengan referentes culturales que remitan a los ámbitos nombrados más arriba. También serán representativos en tanto pertenezcan a una tipología textual variada. Por ello, cuando hablo de textos me refiero también a material gráfico y audiovisual. Finalmente la representatividad estará condicionada por las tensiones que pueda provocar la lectura del texto. Éste debe ser lo suficientemente explícito como para que pueda ser entendido en el nivel de lengua del que partimos, y lo suficientemente rico en referencias implícitas o intertextuales como para despertar la curiosidad de los estudiantes y permitir su iniciación en el trabajo con documentación y con preguntas críticas acerca del texto. Uno de los textos que suelo usar para practicar este aspecto es un extracto de la página publicitaria de las salchichas Lange Kerls de la empresa Hertha-Dörffler (www.hertha.de), que presento a los alumnos en dos fases. En una primera fase se comenta el producto y se les muestra el primer párrafo del texto:

Dörffler Lange Kerls: Rank, schlank und ganz schön kräftig.
Lange Kerls sind eines der beliebtesten Produkte aus dem Hause Her-

tha-Dörffler. Als Hommage an den Firmengründer und seine kleinen aber weitsichtigen Anfänge in Berlin, tragen die langen Würstchen einen Namen, der im preussischen Berlin — und vor allem in Potsdam — eine ganz besondere Bedeutung hatte: Lange Kerls (www.hertha.de).

Se les pide que hagan hipótesis sobre el producto y que formulen sus preguntas. Algunos ejemplos de preguntas de cursos pasados son:

1) Wer war der Firmengründer?
2) Wie waren seine Anfänge?
3) Wo liegt Potsdam?
4) Was versteht man unter «preussichem Berlin»?

Las preguntas se repasan, se ponen en común y se escogen las que tienen que consultarse. La documentación se lleva a cabo con diferentes fuentes de consulta proporcionadas por la profesora. Durante el proceso de búsqueda, que de forma ideal se producirá en un aula de informática con acceso a internet, la profesora guía a los estudiantes cuando éstos pidan ayuda o cuando consideren que es necesario «potenciar» el proceso siguiendo los principios del *micro-scaffolding*, tal y como lo entiende van Lier (2004: 125). Si el trabajo se realiza en parejas, una vez pasado un tiempo prudencial la profesora pedirá a los alumnos más avanzados que compartan sus resultados con el grupo-clase. A partir de aquí se muestra el resto del texto y se continua el trabajo de interpretación. Esta información se complementa con una charla de la profesora en la lengua materna de los estudiantes sobre la relevancia de Prusia durante esta época histórica. De esta forma toda actividad de documentación lleva más allá de las fronteras del texto que se trabaje en cada caso. Además, una variante consiste en introducir una forma de trabajo más colaborativa encargando a pequeños grupos que preparen presentaciones para todos los demás; con ayuda de estas presentaciones, tendrán que resolver la tarea de interpretación de un texto concreto. Las presentaciones pueden colgarse en el espacio de la asignatura del campus o pueden compartirse de forma presencial.

Combinación equilibrada de la lengua materna y de la lengua C. En muchos casos nos encontramos con que hay un desnivel entre el nivel de producción y el de recepción en los estudiantes del alemán como lengua C, a menos que hayan disfrutado de una estancia larga en algún país de lengua alemana, por ejemplo como estudiantes Erasmus. Por otro lado, incluso el nivel de recepción nos plantea problemas ante textos de una cierta longitud y complejidad, como podrían ser textos de libros de historia o de ciencias sociales que los alumnos deberían leer para completar su documentación y formación. Dado que la competencia básica que tienen que adquirir es detectar e interpretar referentes culturales en documentos representativos, generalmente cortos y de poca complejidad sintáctica, considero justificado el uso de la lengua materna, tanto como lengua de comunicación en momentos determinados en clase como en el momento de elegir la lengua de los textos que usan para documentarse (cf. Basteck, 2005). También se podrá usar la lengua materna en el momento de reflexionar sobre el proceso de trabajo y de sintetizar los resultados de la búsqueda.

Potenciación de la autonomía y de factores metacognitivos de autorregulación por medio del uso de instrumentos como el portafolio del estudiante. Durante el transcurso de la asignatura se utilizan diferentes instrumentos para preparar la actuación autónoma de los estudiantes en el momento de leer e interpretar un texto y de documentarse, como son la ficha de lectura ya mencionada, pequeños cuestionarios-guía que se contestan antes, durante y después de una determinada tarea, formas de trabajo colaborativas que obligan a cada alumno a responsabilizarse de su propia actuación y, como instrumento englobador, el *portafolio*. Ya que los estudiantes no deberán tanto disponer de determinados conocimientos enciclopédicos como analizar, relacionar y argumentar, creo que el portafolio (cf. Esteve y Arumí, 2005; Barrett, 2001; Cassany, 2006) es un buen instrumento para potenciar su capacidad de reflexión y también para evaluarla. Los estudiantes se acostumbran a guardar los resultados de su documentación y análisis y además, ayudados por el andamiaje que les proporcionan unas preguntas de reflexión que se suministran al final de cada periodo de trabajo, adquieren un hábito de reflexión sobre su proceso

de aprendizaje. Esta reflexión metacognitiva se hará íntegramente en la lengua materna y formará parte del portafolio. Para hacerla, resulta de utilidad la ficha de lectura que he comentado más arriba, ya que les permite ir guardando paulatinamente los resultados de su trabajo, de manera que al final pueden usarla como evidencia de su proceso de aprendizaje.

Aún estamos en proceso de investigación sobre la eficacia de este instrumento para evaluar competencias. Esto no me permite afirmar con toda seguridad que, tal y como se utiliza ahora, sea del todo eficaz. Sí que puedo afirmar que crea un hábito de trabajo en el estudiante que le será de gran provecho para su profesión como traductor, en la que tendrá que ser capaz de justificar sus decisiones y documentar sus fuentes de información.

Finalmente me gustaría destacar que la interacción con expertos y no expertos nativos como vía de documentación y de contrastación de información, así como la realización de proyectos en el marco de plataformas virtuales, contribuyen desde mi punto de vista a trabajar las competencias específicas *tolerancia con la ambigüedad* y *capacidad de distanciarse del rol propio*, así como las genéricas *flexibilidad y tolerancia*, *capacidad para tematizar conflictos*, etc.

Según Byram podemos diferenciar entre tres posibles localizaciones para el aprendizaje intercultural: el aula, el trabajo de campo durante estancias de corta o media duración en el país de la cultura meta y el estudio independiente. En nuestro ámbito universitario podemos jugar con las dos primeras. Además tendremos en cuenta las posibilidades de ampliación del aula gracias al uso de las TIC (Keim 2006). Esto nos permitirá incluir algún proyecto interuniversitario usando como herramienta de comunicación una plataforma virtual.

Bibliografía

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya: (2005). *Guia per al disseny d'un perfil de formació. El cas de psicologia*. Barcelona: AQU.

BARRETT, H. (2001). «Electronic Portfolios». http://electronicportfolios.org/portfolios/encycentry.pdf [Consulta: marzo de 2006].

BASTECK, E. (2004). *Civilización: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten*. Freiburg: Dissertation.

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BENZ, H. (2004). «La asignatura de civilización y su importancia en la traducción». En: GALLEGOS, J. A.; BENZ, H. (eds.). *Traducción y cultura. El papel de la cultura en la comprensión del texto original*. Málaga: Encasa.

BOLTEN, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CASSANY, D. (2006). «Del portafolis a l'e-PEL». En: *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39, 7-15.

ESTEVE, O.; ARUMÍ, M. (2005). «La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante». En: *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI.

FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M. et al. (1999). *Textos docentes 144. Llengua alemanya I.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

GONZÁLEZ-DAVIES, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam / Filadelfia: Benjamins.

KEIM, L. (2003). «Übersetzung im DaF-Unterricht». En: *InfoDaF*, 4/2003, pp. 383-394.

KEIM, L. (2006). «El uso del correo y de las plataformas para la interacción intercultural en la clase de alemán como lengua extranjera». En: CÁNOVAS, M.; GONZÁLEZ-DAVIES, M.; KEIM, L. *Acortar distancias: las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro E-Books, 2006, pp. 124-137.

KNAPP-POTTHOFF, A.; LIEDKE, M. (1997) (ed.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit.* Múnich: Iudicium.

NIDA, E. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.

THORNE, S. (2003). «Artefacts and cultures-of-use in intercultural communication». En: *Language Learning & Technology*, vol. 7, núm. 2, 2003, pp. 38-67. http://llt.msu.edu/vol7 num2/thorne [Consulta: 30 de marzo de 2004].

VAN LIER, L. (2004). «La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción». En: SALABERRI, Sagrario (ed.). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 115-131.

Weisz, J. (1992). «Kreativer versus hermeneutisch orientierter fremdsprachlicher Literaturunterricht?». En: Eichheim, Hubert (ed.). *Fremdsprachenunterricht, Verstehensunterricht, Wege und Ziele*. München: Goethe Institut, pp. 121-144.

Williams, M.; Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: CUP.

Anexos

Anexo 1. *Mein erster Schultag*

Ich freute mich schon sehr auf diesen Tag, und konnte kaum schlafen vor Freude. Am Morgen stand ich auf. Meine Mutter hat mich schick gemacht, wir frühstückten zusammen, und brachen dann langsam auf. Ich nahm meine volle Schultüte und ging mit meinen Eltern in die Schule. Es waren viele Kinder. Wir wurden in Gruppen aufgeteilt und zu den jeweiligen Lehrern aufgeteilt, dann durften wir mit den Lehrern in unser zukünftiges Klassenzimmer. Wir suchten uns einen Platz aus, dann machten wir schon ein bisschen Unterricht mit Malen und Singen. Danach gab es Kaffee und Kuchen. Wir gingen langsam nach Haus, wo ich schon sehr neugierig meine Tüte ausleeren wollte. Es kamen viele schöne Sachen heraus. Dann feierten wir noch ein bisschen mit meinen Geschwistern und Oma und Opa. Es war ein schöner Tag (http://www.foesa.fn.schule-bw.de/seite16.htm).

Anexo 2. Texto A

Wer den Namen dieser Stadt hört, denkt spontan an zwei Dinge: das Holstentor und die Ostsee. Vielleicht kommt noch etwas Drittes hinzu: Geschichte! Und Geschichte erlebt der Besucher auf Schritt und Tritt. Vor allem in der Altstadt, eine von zwei Travearmen umflossene Insel. Das bemerkt der Besucher aber kaum, ihn fasziniert das einmalige Flair der alten Hansestadt, deren Altstadt bereits 1987 von der Unesco zum Weltkulturerbe erklärt wurde. Das Buddenbrook-Haus in der Innenstadt ist kaum zu verfehlen und steht für einen der berühmtesten Lübecker, den Nobelpreisträger Thomas Mann. Wer das weiß, dem ist auch der Name des

Friedensnobelpreisträgers Willy Brandt nicht fremd, ebenfalls ein Sohn der Stadt. Der dritte im Bunde der erlauchten Preisträger, der gebürtige Danziger Günter Grass, lebt heute vor den Toren der 200.000-Einwohner-Stadt (http://ostseeexclusiv.de/winter2003/luebeck.htm).

Anexo 2. Texto B

Lübeck. Dieses Deutschland kenne ich nicht. Das Hotel liegt an der Wakenitz, ein träges Sommerwasser, Ruderer, Angler. Nordisch mutet es hier an, eine Hansestadt, wohlhabende Kaufleute, Buddenbrooks. Alte Häuser, Treppengiebel, Wappen, Reichtum. Alles sieht holländisch aus, sehr angenehm. Ich steige auf einen Turm, lasse die Landschaft und die Zitadelle unter mir fortfallen. […] Im Hafen die großen Fährschiffe nach Schweden und Norwegen, im Norden Travemünde, die Ostsee, die Welt eine lichtgefüllte Schale (En: Nooteboom, Cees (1990). *Berliner Notizen*. Suhrkamp: Frankfurt).

II. Llengua alemanya: gramàtica

La actualidad de «Programm»: horizontes de una gramática de alemán para hispanohablantes

Ana Medina Reguera
Universidad Pablo de Olavide

> Las mayores dificultades para aprender un idioma extranjero no siempre residen en el idioma a aprender, sino en gran medida en la propia lengua materna de la que se parte para aprenderlo.
>
> *Programm* (prólogo)

Introducción

Una de las gramáticas de alemán más conocidas en España, es, sin duda, *Programm* de Roberto y Brigitte Corcoll, publicada por primera vez en 1994 por la editorial Herder. La mayor o menor importancia de considerar la lengua materna del alumno en la enseñanza de lenguas extranjeras ha constituido uno de los debates más frecuentes en didáctica, sobre todo a partir del rechazo que el método directo supuso respecto al método gramatical formalista traductivo, cuya metodología partía del modelo de la enseñanza de latín y griego, y para la cual la traducción era fundamental. La gramática puede ser entendida en sus diferentes acepciones bien como un sistema de reglas (o estructuras o formas de uso), bien como una teoría para explicar dicho sistema, o bien como un manual/libro en que éste se describe.[1]

1. Para consultar las distintas acepciones de gramática, véase por ej. Bußmann (2002: 259): «G. als Wissen bzw. als Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache [...]. (2) G. als strukturelles Regelsystem, das allen sprachlichen Produktions- und Verstehensprozessen zugrunde liegt [...]. (3) G. Als Sprachtheorie, d.h. als Modell zur Abbildung der Kompetenz, vgl. z.B. generative Grammatik [...]. (4) G. als systematische Beschreibung der formalen Regularitäten einer natürlichen Sprache in Form eines Nachschlagewerkes oder Lehrbuchs».

Lo cierto es que, acompañando a los métodos e independientemente de si éstos contienen —según la tendencia pedagógica del momento— más o menos gramática y de la forma en que ésta se explicita, las gramáticas como manuales de consulta nunca dejaron de ser usadas por profesores y alumnos. *Programm* sale al mercado en el año 1994 y, desde ese momento hasta 2005, se suceden un total de cinco reimpresiones, consolidándose como una de las gramáticas más importantes para aprender alemán en el ámbito hispanohablante. Después de más de veinte mil ejemplares editados, los autores la someten a una revisión importante en 2006 y la adaptan a las nuevas normas de la ortografía alemana, justo a tiempo para la fecha en que dichas normas pasan a ser prescriptivas para el conjunto del sistema educativo en los países germanoparlantes. Además de la actualización ortográfica, los niveles que usa la gramática (*Grundstufe*, *Mittelstufe*, *Oberstufe*) se adaptan igualmente a los del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.[2] En la actualidad, acaba de salir la segunda edición de la versión renovada, lo que indica que no solamente sigue siendo actual, sino cada vez más demandada por los estudiantes o estudiosos de la lengua alemana.[3]

«Programm» y los tipos de gramática

Además de las acepciones de gramática que hemos mencionado antes, son esenciales otras consideraciones que nos llevan a diferenciar entre varios tipos de gramática. La más tradicional es la distinción entre gramática sincrónica o diacrónica, también llamadas gramática

2. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Council of Europe, 2001. Publicada la traducción alemana en: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt-Verlag (ISBN 3-468-49469-6) y visible en la página web del Goethe Institut: http://www.goethe.de/z/50/commeuro [consultada con fecha 7/3/2007].

3. Agradezco a la Editorial Herder (Barcelona) los datos aportados para la realización de este trabajo.

descriptiva y gramática histórica.[4] También, frente a la gramática particular, se encuentra la gramática general, que se ocupa de describir las lenguas en su conjunto o de buscar los conceptos gramaticales básicos apropiados para todas las lenguas. *Programm* es, por su contenido, por su gramática sincrónica o descriptiva y por la lengua que trata, una gramática particular de la lengua alemana.

Según los destinatarios, podemos diferenciar entre gramáticas científicas y gramáticas pedagógicas o didácticas.[5] Un ejemplo de gramática científica de alemán sería Eisenberg (1998 / 1999) o Zifonun (1997), frente a la gramática pedagógica de Heringer (1989), por ejemplo. A su vez, las gramáticas pedagógicas se dividen entre gramáticas dirigidas a hablantes nativos o gramáticas para la enseñanza de lenguas extranjeras (*Grammatik Deutsch als Fremdsprache*), aunque a veces ha ocurrido que algunas gramáticas pedagógicas destinadas a nativos han servido de base para las gramáticas de lenguas extranjeras. Tal es el caso de las gramáticas de Engel (1988), de Heidolph (1981), de Weinrich (1993) o la *Dudengrammatik* (1984),[6] que han interactuado con gramáticas del alemán como lengua extranjera en su apogeo de la década de los ochenta (Helbig y Buscha, 1975). Y, del mismo modo, las primeras gramáticas de alemán como lengua extranjera provenían de gramáticas escolares anteriores:

> Die *Grammatik der deutschen Sprache* von Schulz/Griesbach, die sich nach dem zweiten Weltkrieg zur tragenden Säule des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts entwickelte, gilt als Bezugspunkt vieler schulgrammatischer Lehrmaterialien. Geschrieben wurde sie von einer deutschsprachigen Autorin und einem deutschsprachigen Autor für fremdsprachige Lerner im In- und Ausland. Ihre Vermittlungssprache ist Deutsch. Sie betont fast ausschließlich die formalen Aspekte des Sprachsystems. Auf den Sprachgebrauch wird nur am Rande und ohne

4. Si bien la gramática descriptiva puede oponerse a la prescriptiva, que incluye normas de uso.

5. En la bibliografía alemana también denominada *Schulgrammatik*.

6. La primera edición aparece en 1959; a partir de la cuarta edición (1984) el editor fue G. Drosdowski.

> funktionalen Bezug eingegangen. Die Terminologie ist eine traditionell schulgrammatische. Die Beispiele orientieren sich an schriftsprachlichen Normen, sind von Alltagsgebrauch abgehoben und haben keinen erkennbaren inhaltlichen Bezug zueinander (Roche 2005: 153).

Programm, además de ser una gramática didáctica para la enseñanza de alemán, podría ser entendida también como una gramática contrastiva. La gramática contrastiva puede definirse como aquella que compara, de manera sistemática y sincrónica, estructuras entre dos o más lenguas. Como afirma Lewandoski (1992: 163) en su diccionario, «aunque se pueden conseguir resultados desde el punto de vista teórico por este camino, las orientación de la gramática contrastiva es sobre todo pragmática y didáctica». Sobre si ésta es una gramática redactada en español o una gramática contrastiva entre el alemán y el español volveremos más adelante.

En 1994 apenas había en el mercado gramáticas realizadas por hispanohablantes (la gramática de Germán Ruipérez es de 1992), si bien existían algunas redactadas en español o traducidas a este idioma. Tal era el caso de la *Gramática sucinta* de Otto y Ruppert (1961) o de la gramática contrastiva de Cartagena y Gauger (1989). Mientras tanto, otras gramáticas de alemán como lengua extranjera no hacían distinción según la lengua materna del aprendiente (Helbig/Buscha, 1989). *Programm*, en cambio, y tal como los autores acentúan en el prólogo, tiene la intención de considerar la lengua española en el aprendizaje del alemán, haciendo hincapié en los aspectos contrastivos y en las diferencias lingüísticas. En este sentido, forma un grupo con otras gramáticas posteriores como la de Castell (1997).

Por último, es relativamente reciente el concepto de *Übungsgrammatik*, que podemos definir como gramática de ejercicios, a cuyas explicaciones gramaticales (normalemente breves) les siguen ejercicios de gramática. Algunos ejemplos son la gramática de Dreyer y Schmitt (1985), de Rug y Tomaszewski (1993), de Reinmann (1999) o Fandrych y Tallowitz (2000). También *Programm*, que tiene un volumen de ejercicios que complementa a la gramática, puede encajar en el concepto de *Übungsgrammatik*.

Estructura de «Programm»

La obra se compone de dos volúmenes: una gramática y un libro de ejercicios. El análisis al que se procede a continuación se basa en la cuarta edición, de 1998, si bien se tendrán en cuenta las modificaciones realizadas en la nueva versión del año 2006.

En el primer volumen se describe la lengua alemana en torno a 51 temas, y se incluye al final un apéndice de *verbos fuertes e irregulares más importantes*, una bibliografía y un índice alfabético. De los 51 temas, 19 están dedicados al verbo (conjugación, tiempo, modo, aspecto, complementación, etc.); tres al sustantivo; uno al artículo; cuatro a los adjetivos; siete a los pronombres; uno a las preposiciones; tres a los adverbios; uno a la negación; uno a las partículas modales; uno a las conjunciones y diez a las oraciones subordinadas. Es una estructura que conjuga, por un lado, el tratamiento clásico por *clases de palabras* o *Wortarten*, y, por otro, el de los fenómenos sintácticos más destacados (la subordinación o la negación). Los temas dedicados al verbo se ocupan mayoritariamente de la conjugación (por ej.: tema 9: el perfecto; tema 12: el pretérito), pero también del régimen (tema 7), de la morfología (tema 4: verbos inseparables y verbos separables), de tipos de verbos (tema 2: verbos modales), o del modo (tema 13: el modo imperativo; tema 14: el modo subjuntivo, subjuntivo II). El segundo tomo es un libro de ejercicios que se corresponden con el temario abordado en la gramática y sirven para que el usuario ponga en práctica lo aprendido en él. Además, se incluyen las soluciones a los ejercicios, posibilitando así el aprendizaje autodidacta.

Con el fin de facilitar el estudio de la lengua alemana a los aprendientes, los autores separan el contenido por niveles, tanto de la descripción gramatical como de los ejercicios. De cualquier tema de la gramática, el aprendiente puede encontrar una descripción básica (nivel básico de alemán o *Grundstufe*), una profundización intermedia (nivel medio de alemán o *Mittelstufe*) y una tercera parte dedicada a cuestiones de menor uso o niveles de uso más formales (nivel superior u *Oberstufe*). Esto supone una novedad importante en el año 1994, cuando todavía no se habían establecido los niveles del

Marco común europeo de referencia para las lenguas. Los autores agrupan según criterios propios los contenidos y los ejercicios en tres niveles, marcados con G, M y O: G para los niveles *Grundstufe* I y II, nivel M para el Grundstufe III y Mittelstufe I, y nivel O para los niveles Mittelstufe II, III y Oberstufe. Probablemente, con estos siete niveles los autores estaban haciendo referencia a la distribución tradicional del Goethe Institut, pues tal como afirman en el prólogo, tienen en cuenta sus exámenes oficiales: «En la elaboración de los contenidos se ha tenido en cuenta además la preparación de los alumnos para los exámenes de *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, *Zentrale Mittelstufenprüfung*, *Zentrale Oberstufenprüfung* y *Kleines Deutsches Sprachdiplom*» (Corcoll, 1994: 6).

En lo referente a la presentación de los niveles, se observan diferencias estructurales entre ambos volúmenes. El volumen de ejercicios está dividido en tres partes; es decir, los ejercicios correspondientes al *Grundstufe* se encuentran hasta la página 142, los del *Mittelstufe* hasta la 298, y, de ahí en adelante, los ejercicios del *Oberstufe*. Sin embargo, no existe tal agrupación en el volumen de gramática, de modo que son los subapartados dentro de cada tema los que aparecen señalados con una G, una M, o una O, para que el usuario sepa en todo momento sobre qué nivel de aprendizaje está trabajando. A continuación presentamos un ejemplo de esta división de contenidos, donde puede apreciarse la escala ascendente de dificultad (Corcoll, 1994: 155 y ss.):

1) Tema 21. La formación del plural / *Die Pluralbildung*

Grundstufe

21.1. Las cinco formas del plural alemán:
En alemán hay cinco posibilidades para formar el plural. El plural del acusativo y el nominativo del artículo determinado es *die* para todos los géneros.

Con el esquema siguiente no pretendemos dar reglar fijas; se trata más bien de consejos sobre cómo se forma el plural en la mayoría de los casos. [Tabla sobre la formación de plural]

Mittelstufe

21.2. Particularidades de la formación del plural:

Del latín y del griego, así como de sus lenguas vecinas, la lengua alemana ha importado numerosas palabras que no forman el plural según las reglas antes indicadas.
21.2.1. Neutros terminados en *-um/ium* que forman el plural en *-en/ien*.
das Zentrum - die Zentren = centro
21.2.2. Neutros terminados en *-um* que forman el plural cambiando *-um* por *-a*.
das Visum - die Visa = visado

Oberstufe

21.2.7. Algunos sustantivos homónimos forman el plural de dos (y excepcionalmente tres) formas distintas y tienen, como es lógico, diferentes significados.

das Band	*das Band*	*der Band*
die Bande	*die Bänder*	*die Bänder*
= lazo, vínculo	= cinta	= tomo

La dificultad de los distintos niveles varía de forma visible en el libro de ejercicios. Mientras que los del *Grundstufe* requieren únicamente los conocimientos básicos explicados en el tema en cuestión, en el *Mittelstufe* priman los ejercicios de contenido diverso, que presuponen conocimientos gramaticales previos por parte del usuario. Las diferencias entre niveles se muestran también en los tipos de ejercicios. Mientras que en el *Grundstufe* predominan los de rellenar huecos, corregir fallos o unir mediante flechas, en el *Mittelstufe* los ejercicios son más variados y el aprendiente debe desarrollar más la competencia de expresión escrita (redacción y reformulación). En el *Oberstufe*, por su parte, los ejercicios hacen hincapié, además, en cuestiones de fraseología y estilo.

En el ejemplo siguiente puede verse la dificultad ascendente. Para realizar correctamente los primeros ejercicios sólo hay que conocer los verbos más básicos; para realizar los del *Mittelstufe*, en cambio, hay que conocer el imperativo o el uso de las preposiciones; por último, en el *Obersufe* se exige un vocabulario más amplio y el uso de sinónimos y de verbos funcionales (*Funktionsverbgefügen*):

2) Tema 1. La conjugación de los verbos / *Die Konjugation der Verben*

Grundstufe (pág. 10):

III. *Bitte übersetzen Sie!*
1. Yo entiendo. / 2. Él trabaja. [...] /14. Ella lava. /15. Él corre.

Mittelstufe (pág. 143)
II. *Bitte übersetzen Sie!*
1. Ella está esperando desde hace una hora. / 2. ¿Cuándo te encuentras con Betty? / 3. ¡Espera! Te abro la puerta. [...] / 11. ¿Desde cuándo llevas gafas?

Oberstufe (pág. 300)
III. *Welcher Ausdruck ist richtig? Bitte kreuzen Sie an!*
1. *Errichten:* / a. *bauen* / b. *richten* / c. *richtig sein*
2. *Wundern:* / a. *bewundern* / b. *erstaunt sein* / *c. ein Wunder erleben* [...]
7. *Nächste Woche muss ich die Abschlussprüfung...* / a. *passieren* / b. *abmachen* / c. *ablegen*

No obstante, también hay ocasiones en las que la diferencia entre un nivel y otro no está tan definida como ocurre en el siguiente ejemplo:

3) Tema 2. Los verbos modales / *Die Modalverben*

Grundstufe (págs. 11 y ss.)
II. *Bitte ergänzen Sie können oder müssen!*
1. *Leider* ___ *ich morgen nicht kommen* / 2. *Ich* ___ *unbedingt zum Zahnarzt* [...] / 10. ___ *Sie mir helfen*?
III. *Bitte übersetzen Sie!*
1. ¿Sabe Ud. bailar? / 2. No debe aparcar aquí [...] / 9. Este papagayo sabe hablar.

Mittelstufe (págs. 145 y ss.)
II. *Bitte ergänzen Sie müssen oder sollen!*
1. *Was* ___ *ich tun?* / 2. *Der Arzt sagt, ich* ___ *mehr Sport treiben. Ich habe aber zu wenig Zeit.* 3. *Ich* ___ *heute bis 18.00 Uhr arbeiten* [...] / 6.

Am liebsten würde ich nur halbtags arbeiten, aber ich ___ Geld verdienen, damit wir besser leben können.

III. *Bitte übersetzen Sie!*

1. ¡Aquí no se debe fumar! / 2. ¿Quiere que le ayude? / 3. ¿Sabe Ud. jugar al ajedrez? [...] / 17. Aquí no quiero comer.

Oberstufe (págs. 301 y ss.)

II. *Bitte ergänzen Sie müssen oder sollen!*

1. *Vielen Dank für die Einladung. Um wie viel Uhr ___ ich bei dir sein?* 2. *Ich ___ leider jetzt gehen, denn um 23.45 Uhr fährt die letzte U-Bahn* [...] / 11. *Wir ___ vermeiden, dass jemand sich benachteiligt fühlt.*

III. *Bitte übersetzen Sie!*

1. Tenemos que entregar la solicitud el 15 de junio / 2. No sé qué decir [...] / 14. No debes regar la planta tan a menudo.

Entre el *Grundstufe* y el *Mittelstufe* se aprecia un claro incremento de la dificultad, mientras que, entre el nivel medio y superior, los grados de dificultad son más bien similares y no se percibe un claro incremento de la complejidad en el *Oberstufe* con respecto al *Mittelstufe*.

Aunque la separación y clasificación por niveles represente un verdadero acierto, un pequeño inconveniente puede ser la falta de una explicación en cuanto al manejo de la gramática para sacarle el mayor partido posible. Es cierto que hace una pequeña mención en la que dice que «*gramática* y *ejercicios*, aunque en dos volúmenes, tienen que utilizarse simultáneamente» (Corcoll, 1994: 6). No obstante, resulta insuficiente, ya que, por ejemplo, una persona sin ningún tipo de conocimiento sobre el alemán, ¿debe leer todo el manual o solamente los apartados señalados como *Grundstufe*?, o ¿debería leer toda la gramática y hacer primero los ejercicios del *Grundstufe* para, después de una relectura, realizar los de los siguientes niveles?[7] Algo similar ocurre con el apéndice de *Verbos*

7. Agradezco mucho a mis alumnos Sara Domínguez Murillo y José Manuel Rodríguez estas valoraciones críticas sobre *Programm*, así como la realización de ejercicios y de lecturas de algunos capítulos para conocer el punto de vista del estudiante de alemán como lengua extranjera (de nivel medio-alto). Sus observaciones y opiniones sobre *Programm* (en su mayor parte positivas) me han resultado de gran ayuda en la realización de este artículo.

fuertes e irregulares más importantes que aparece al final del tomo de gramática, ya que está dividido en una lista de verbos para aprender y otra de verbos para consultar. Sin embargo, no queda claro el criterio empleado para llevar a cabo esta división, puesto que en ambas listas se encuentran tanto verbos básicos como verbos de un nivel superior.

Análisis

Esta obra sale al mercado como una gramática escrita en español y pensada para hispanohablantes. Es muy loable el grado de contrastividad entre el alemán y el español que se mantiene a lo largo de todo el manual. Así pues, se debe destacar que la mayoría de los ejemplos utilizados para ilustrar la teoría gramatical van acompañados de su traducción al español, sobre todo en el nivel *Grundstufe*, lo cual supone un ejercicio de contrastividad no sólo desde un punto de vista teórico, sino también en un plano práctico y de traducción pedagógica. Las traducciones modelo ayudan a mecanizar equivalentes correctos que el lector empleará en la formulación de oraciones en la lengua extranjera. Por ejemplo, en el tema *El participio de pasado* (pág. 142), las distintas funciones de éste se clarifican mediante los ejemplos dados, que no sólo incluyen una explicación en alemán, sino también la traducción al español:

4) *Ein gekochtes Ei* = *ein Ei, das gekocht (worden) ist /*
   = un huevo pasado por agua
5) *Der angekommene Zug* = *der Zug, der angekommen ist /*
   = el tren que ha llegado

Lo mismo ocurre en el apartado 3.4 *werden como verbo principal* (págs. 44 y 45), donde se sugieren las distintas equivalencias en español de este verbo polisémico, así como frases idiomáticas en alemán:

6) Atardecer = *Abend werden*
   Desmayarse = *ohnmächtig werden*

Llegar a ser mi mejor amigo = *Mein bester Freund werden*
La fiesta resultó un gran éxito = *Das Fest wurde ein großer Erfolg*

También se hace referencia de forma explícita a los problemas de equivalencia, como muestran los siguientes ejemplos del tema sobre el infinitivo (apartado 17.5, pág. 132 y ss.):

7) Posibilidades de traducción al alemán de las perífrasis verbales seguidas de infinitivo en español:
Volver a + infinitivo = *wieder*, *erneut*, *nie*, *nicht*
Juan volvió a llegar tarde = *Juan kam wieder zu spät*
Echarse a + infinitivo
María se echó a llorar = *Maria brach in Tränen aus*
No acabar de + infinitivo = *immer noch nicht*
No acabo de comprender eso = *Ich verstehe das immer noch nicht*

Lo mismo ocurre en el apartado 18.3 (págs. 139 y ss.):

8) El gerundio español y algunas posibilidades de traducirlo al alemán del tema del participio de presente:
Ir + gerundio = *allmählich*, *mehr und mehr*, *langsam*, *zusehends*.
El tiempo va mejorando = *Das Wetter wird allmählich besser*
Estar + gerundio = *gerade*, *jetzt*, *im Begriff sein*, *dabei sein*
Estoy escribiendo una carta a Luis.
= *Ich schreibe gerade einen Brief an Luis.*
= *Ich bin dabei, einen Brief an Luis zu schreiben.*
= *Ich bin im Begriff, einen Brief an Luis zu schreiben.*[8]

Deben destacarse las notas aclaratorias y observaciones que se resaltan en cuadros, donde se pormenorizan aspectos concretos de contrastividad. Por ej. en el tema *Régimen de los verbos* sobre el verbo *gustar* y sus equivalencias en alemán (Corcoll, 1994: 66):

8. Si bien se podrían echar en falta algunas informaciones sobre el contexto de uso o el registro a la hora de presentar las diversas traducciones posibles.

9) Nota sobre el verbo gustar
Sus múltiples usos en castellano se expresan en alemán con los siguientes verbos o construcciones verbales:

a) *Gefallen* (nominativo, dativo) = construcción nominal
= gustar desde un punto de vista estético
Das Kleid gefällt mir gut.
b) *Schmecken* (nominativo, dativo) = construcción nominal
= gustarle a uno lo que come o bebe
Dieser Wein schmeckt ausgezeichnet.
c) *Mögen* (nominativo, acusativo) = construcción nominal
= gustar en general
Er mag Katzen.
d) *Gern (lieber, am liebsten)* + verbo = construcción verbal
= gustarle a alguien hacer algo
Sie spielt gern Tennis. [...]
e) *Lieben* (nominativo, acusativo) = construcción nominal
= gustar, amar, querer (personas, animales, países, ciudades, pueblos, paisajes y cosas de importancia fundamental para el hombre: la patria, la libertad, el dinero, la vida, la justicia, etc.)
Ich liebe dich.

Además, la contrastividad desempeña un papel fundamental en el plano teórico, mediante las introducciones a cada tema, donde se comparan ambos sistemas lingüísticos de forma sencilla, clara y concisa, sin que ello sea obstáculo para lo exhaustivo de las explicaciones. A pesar de que los apuntes contrastivos se encuentren aquí a un nivel de mayor abstracción, en detrimento de lo práctico y usual, este tipo de comparaciones se hace igualmente necesario a la hora de entender los mecanismos y el diferente funcionamiento de un sistema lingüístico nuevo. La siguiente cita, extraída del tema *Verbos inseparables y verbos separables*, ilustra esta idea: «En las lenguas germánicas el prefijo indica la dirección de la acción, mientras que en las lenguas románicas la dirección se halla incluida en el verbo» (Corcoll, 1994: 46). Incluso un aspecto aparentemente tan sencillo como explicar algunas características generales de la conjugación del verbo alemán se torna fundamental al incluir conclusiones, tanto en contraste con el

español como no, que normalmente tendría que extraer el alumno por sí mismo tras un conocimiento general del idioma:

10) El sistema verbal alemán presenta algunas diferencias fundamentales respecto al español:

El sistema temporal alemán es mucho más fácil que el español: tiene sólo seis tiempos. Dos de ellos presentan formas verbales simples, los cuatro restantes presentan formas compuestas. El español dispone de un total de 17 paradigmas temporales, 5 de ellos simples y 12 compuestos. En cuanto a la distribución de los tiempos, el sistema verbal alemán es, por lo tanto, menos rico y matizado que el español.

Carece, además, de las formas del potencial y del gerundio, y el uso del subjuntivo obedece a reglas muy distintas en los dos idiomas.

Otras características de los verbos alemanes son:

La existencia de verbos con prefijos *separables* en unos casos e *inseparables* en otros.

La aparición de la metafonía o inflexión vocálica —el llamado *Umlaut*—: *a/ä*, *o/ö*, *u/ü*.

La distinción entre verbos *débiles* (regulares), *fuertes* (irregulares) y *mixtos* (sólo en parte irregulares). Los verbos fuertes se distinguen de los débiles —siguiendo una pauta común de las lenguas germánicas— por la modificación de su vocal radical en los tres tiempos verbales, a saber: presente, pretérito —o imperfecto— y participio pasado. Los verbos mixtos tienen las mismas desinencias que los débiles, pero cambian la vocal radical en el pretérito. Los verbos débiles no modifican la vocal radical (Corcoll, 1994: 27).

Otro de los grandes aciertos de esta obra radica en la calidad del formato. Como se apunta en el prólogo, el manual persigue «una presentación lo más clara, esquemática y completa posible» (Corcoll, 1994: 6). En efecto, este objetivo se cumple satisfactoriamente a lo largo de toda la gramática, puesto que muestra un contenido atractivo a los ojos del lector; en otras palabras, este manual «invita a leer» y no produce un rechazo por exceso de información en cada página, aglomeración de texto o abuso de efectismos. Además, la clasificación de los apartados sigue un orden riguroso, empleando diferentes estilos de fuentes y sangrías para cada uno de los epígrafes (por ej. pág. 34):

11) 2.3. El significado de los verbos modales
2.3.1. Verbos modales que expresan posibilidad / oportunidad o permiso
a) *Können* = poder.
1) Posibilidad u oportunidad (poder):
Können Sie ein Hotelzimmer reservieren?
= ¿Puede Ud. reservar una habitación en un hotel?

Como refuerzo de dicha clasificación, se utiliza una notación simple y clara; incluso, en ocasiones en que el tema presenta una estructura enrevesada por la naturaleza del contenido, se ofrecen explicaciones que anticipan el orden del contenido, como por ejemplo en el tema *Adjetivos numerales* (p. 203):

12) Hablaremos 1) de los numerales cardinales, 2) de los ordinales y 3) de otros numerales.

Pasemos ahora a tratar del componente léxico. En un principio, una obra de esta índole no tiene por qué aportar un contenido léxico organizado, ya que su función es la de servir como manual gramatical (morfosintáctico). En cambio, destaca la inclusión de vocabulario en este manual, que se vale de los ejemplos para aportar listados tanto básicos como avanzados de vocablos, evitando la repetición. De este modo, se favorece el estudio de gramática y vocabulario simultáneamente, puesto que tales listados están acompañados de las traducciones correspondientes; es el caso de los ejemplos del apartado 24.3, del tema *Declinación del adjetivo* (págs. 185 y 186):

13) *Ein dunkles Zimmer - das dunkle Zimmer* = la habitación oscura
14) *Ein edler Wein* = un vino noble

Además, en ocasiones se ofrecen listados de palabras como complemento léxico al tema tratado, como se observa en la página 260 (35.3.4. Preposiciones que rigen dativo), o en la página 57 (5.5. Expresiones idiomáticas con verbo reflexivo en español), lo cual

convierte *Programm* en un manual muy atractivo para traductores en formación:

15) Andarse por las ramas = *Um den heißen Brei herumreden*
Crearse problemas = *Sich selber im Wege stehen*
Tomarse la molestia de hacer algo = *Sich die Mühe machen, etwas zu tun*
Darse la buena vida = *Wie Gott in Frankreich leben*

Deben destacarse, por la inclusión de una gran cantidad de vocabulario muy variado, el tema 26 (Régimen de los adjetivos) y los temas referentes al adverbio (temas 36, 37 y 38).

Por otro lado, el libro de ejercicios se presenta como un valioso instrumento para reforzar el vocabulario, ya que están basados en el léxico de la gramática, de modo que el usuario se ve obligado a repasar y poner en práctica lo que ha estudiado.

Ya hemos mencionado algunos ejemplos de la tipología de ejercicios que usan los autores. Destacan, especialmente, los ejercicios de corrección de errores. Son ejercicios que cubren problemas frecuentes que comete el hispanohablante, problemas de calcos, falsos amigos o ausencias de equivalencias directas. Un ejemplo ilustrativo lo encontramos en la página 143:

16) *Bitte korrigieren Sie die Fehler!*
1. *Harry arbeit jetzt als Vertreter für Haushaltsgeräte.*
2. *Es riecht so gut. Bäckst du einen Kuchen?*
3. *Was hälst du von Haustieren?*

Al igual que en el volumen de gramática, en el tomo de ejercicios se mantiene un formato nítido, ordenación clara y grandes espacios, que posibilitan la realización de éstos en el propio libro.

La gramática viene acompañada de un cd-rom con «ejemplos grabados para una correcta pronunciación y una tabla de trascripción fonética de los sonidos alemanes» (Corcoll, 1994: contraportada). Respecto a si una gramática debe incluir aspectos fonéticos o solamente ceñirse a contenidos puramente gramaticales hay opiniones diversas, pues tradicionalmente el estudio de la gramática se equipa-

raba al de la sintaxis y se oponía al de la fonética y la semántica. En este sentido cabe mencionar el *Diccionario de lingüística* de Dubois, cuya primera acepción de *gramática* se contrapone a la segunda:

1) La *gramática* es la descripción completa de la lengua, es decir, de los principios de organización de la lengua. Se compone de diversas partes: una fonología [...], una sintaxis [...], una lexicología [...] y una semántica [...].
2) La *gramática* es la descripción de los morfemas gramaticales y léxicos, el estudio de sus formas (flexión) y de sus combinaciones para formar palabras (formación de palabras) u oraciones (sintaxis). En este caso, la gramática se opone a la fonología (estudio de los fonemas y sus reglas combinatorias) (Dubois, 1992: 319).

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, en cambio, Bausch define una gramática como un texto que describe las propiedades fonológicas, morfológicas, sintácticas, textuales, semánticas y pragmáticas.[9] Según esta definición, una gramática debe (o puede) ocuparse también de los aspectos fonológicos, con más razón si pretende, como manifiestan los autores, ser «una guía completa teórica y práctica [...] para el estudio del alemán» (Corcoll, 1994: 6).

Las fuentes de «Programm»

Para entender una obra es frecuente reflexionar sobre las fuentes de las que bebió el autor antes de escribir la suya propia. En este caso, la reflexión se facilita enormemente, pues los autores añaden una bibliografía final en la que incluyen las obras de referencia en las que se basaron para realizar la gramática. A continuación serán comentadas sucintamente cada una de ellas, distinguiendo entre gramáticas y restante bibliografía.

9. «Unter Grammatiken werden Texte über die phonologischen, morphologischen, syntaktischen, textuellen und semantisch-pragmatischen Eigenschaften einer Sprache [...] verstanden» (Bausch et al., 2003: 406).

Entre las gramáticas se diferencian dos grupos. El primero consiste en las escritas en alemán y dirigidas a un público alemán, donde se encuentran *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* de Duden (1966), *Deutsche Grammatik* de Engel (1988) y *Grundgrammatik Deutsch* de Kars y Häusermann. El segundo grupo engloba las gramáticas de alemán para extranjeros; en español aparecen *Deutsch 2000*, *Gramática del alemán contemporáneo*, de Luscher y Schäpers (1981), traducida al español sin ningún tipo de adaptación del contenido, y *Gramática alemana*, de Ruipérez (1992); en alemán, por su parte, se encuentran *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, de Dreyer y Schmitt (1985), gramática de alemán para extranjeros con ejercicios integrados, *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, de Latour (1988), *Grammatik der deutschen Sprache*, de Schulz y Griesbach (1976), y *ABC der deutschen Nebensätze*, de Zielinski (1981), obra centrada en la subordinación.

La primera gramática contrastiva alemán-español *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*, de Cartagena y Gauger (1989), y el manual de traducción *Kommentierte Übersetzungen Deutsch-Spanisch*, de Gil y Banus (1987), cuya segunda parte se dedica a comparar aspectos variados de contrastividad alemán-español, comprenden la bibliografía dedicada a la contrastividad con el español. Además, se emplearon gramáticas descriptivas de lengua española, como la *Introducción a la gramática*, *tomos I y II*, de Roca Pons (1960), el *Manual de gramática española*, de Rafael Seco (1967), y el *Curso superior de sintaxis española*, de Gili Gaya (1958).

Por último, la bibliografía contiene una serie de manuales que sirven de apoyo para aspectos concretos. Es el caso de *Mehr Erfolg mit gutem Deutsch. Ein unterhaltsamer Ratgeber für jedermann*, de Hallwass (1976), *Kleine deutsche Partikellehre*, de Weydt et al. (1983), y *Sprachen, vergleichbar und unvergleichlich*, de Wandruszka (1969), uno de los primeros trabajos contrastivos plurilingües (alemán, inglés, francés, español, italiano y portugués).

Observando con detenimiento la bibliografía, podemos constatar que los autores tuvieron la intención firme de hacer una gramática de contraste con el español, y no solo una gramática redactada en

español.[10] Queda patente al comprobar la inclusión de algunas obras puramente contrastivas y gramáticas tanto españolas como alemanas, así como las numerosas comparaciones de aspectos morfológicos y sintácticos que se hacen entre ambas lenguas. De gran interés para el usuario son las bibliografías específicas para los distintos niveles que aparecen al final del tomo de ejercicios; en cada una de ellas se enumeran una serie de obras que sirven de refuerzo al usuario, siempre teniendo en cuenta el grado de dominio de la lengua.

Comparación de una unidad con otras gramáticas

A continuación, se tomará la unidad gramatical *Verbos inseparables y verbos separables*, de *Programm*, para ser comparada con la misma unidad en gramáticas anteriores y contemporáneas, con el propósito de observar qué aportaciones supuso respecto a obras más antiguas, así como qué grado de actualidad sigue conservando.

Una de las gramáticas que formarían parte del grupo de las anteriores es *Vergleichende Grammatiken Spanisch-Deutsch*, de Cartagena y Gauger (1989). La gramática contrastiva de Cartagena y Gauger (1989) no tiene pretensiones didácticas expresas, sino teórico-descriptivas.

Por otro lado, encontramos *Gramática sucinta de la lengua alemana*, de Otto y Rupert, editada por Julius Groos en Heidelberg (1961), y *Gramática alemana*, de Ruipérez (1992). Si bien el contenido de ambas junto con el de *Programm* es bastante similar, las principales diferencias se encuentran en la extensión, distribución y cantidad de ejemplos. Mientras que en *Programm* y en *Gramática alemana* dedican una unidad a los verbos separables e inseparables, en la *Gramática sucinta* el mismo contenido se separa en dos unidades (lección cuadragésima séptima: verbos compuestos, verbos inseparables; lección cuadragésima octava: verbos separables), lo cual no es señal de más

10. Algunas gramáticas, como la de Dreyer y Schmidt o la de Reinmann, han sido traducidas al español con objeto de resultar más cómodas de manejar para los usuarios, sin que dicha traducción tenga pretensiones de contrastividad alguna con el español.

información, sino de una organización más confusa, ya que la introducción teórica para ambos tipos de verbos se sitúa en la primera unidad (p. 158) y no se hace referencia a esta división en dos unidades:

> La mayor parte de los verbos alemanes admiten algún prefijo para modificar su significado. En algunos de estos verbos, el prefijo va siempre unido al verbo, por lo cual se les llama verbos inseparables; en otros, en cambio, el prefijo se separa del verbo en algunos tiempos, recibiendo por eso el nombre de verbos separables (Otto y Ruppert, 1961: 158).

En cuanto a la gramática de Ruipérez, no existe una introducción teórica al tema, sino que comienza directamente con una breve definición de los verbos separables. Por el contrario, la gramática de Corcoll es la única que tiene una introducción teórica contrastiva, en la que se comparan los sistemas lingüísticos romances y germánicos de forma concisa, con el fin de transmitir una idea al estudiante, además de dar ejemplos en alemán e inglés (Corcoll, 1994: 46):

> 17) Mediante la composición —es decir, utilizando prefijos (que pueden ser, entre otros, preposiciones, adverbios pronominales o sustantivos)— y la derivación se pueden aumentar la cantidad de verbos existentes. En concreto, la formación de palabras en la lengua alemana se hace sobre todo por composición, mientras que el español forma nuevas palabras más bien por derivación.
> En realidad, la manera de formar verbos mediante la prefijación es una característica de todas las lenguas germánicas. En alemán, inglés y neerlandés, por ejemplo, el prefijo indica la dirección de la acción, mientras que en las lenguas románicas la dirección se haya incluida en el verbo:
> — *Er geht hinaus.* infinitivo: *hinausgehen*
> ingl. — *He goes out.*
> esp. — Sale.

Todos los manuales coinciden en incluir una definición de los verbos inseparables, una lista de prefijos inseparables y ejemplos. Sin embargo, de los tres, el único que presenta una lista completa es Corcoll (a excepción del prefijo *emp-*, que no aparece en la lista), ya

que Otto y Ruppert no tienen en cuenta los prefijos de origen extranjero y Ruipérez omite las partículas *emp-*, *hinter-*, *voll-* y *wider-*. Además, en *Programm* se incluye una nota al pie con una explicación teórica sobre tales prefijos inseparables: «Estos prefijos, que no tienen significado propio, dan al verbo un nuevo significado que, generalmente, no se puede deducir de la raíz verbal» (Corcoll, 1994: 47). Tanto en *Programm* como en la *Gramática sucinta* se incluyen aquellos verbos formados por la unión de sustantivos, adjetivos y adverbios y que forman un verbo inseparable (*frühstucken*, *handhaben*, etc.), aunque Corcoll pasa por alto la formación del participio de pasado de este tipo de verbos: «Algunos verbos inseparables, derivados en su mayoría de substantivos o adjetivos, tienen el acento tónico en la primera sílaba, y toman el prefijo *ge-* en el part. pas.» (Otto y Ruppert, 1961: 159).

En lo que a los verbos separables respecta, la *Gramática sucinta de la lengua alemana* presenta en primer lugar una definición de este tipo de verbos, seguida de una explicación sobre la colocación de los elementos separables en la oración. A continuación, se expone en un cuadro la conjugación de un verbo separable y una lista de los prefijos separables más usados; por último, dedica un pequeño apartado a los prefijos separables compuestos y otro a los verbos que pueden utilizarse tanto de forma separable como inseparable. Como en todas las unidades, se cierra la unidad con algunos ejercicios: un ejercicio donde hay que responder una serie de preguntas sobre un texto en alemán (*Übung)*, un texto español para traducir al alemán (*Thema)*, y una lectura (*Lesestück*). La *Gramática sucinta de la lengua alemana* supondría un material adecuado para el repaso y el refuerzo de conocimientos, ya que su brevedad y concisión no la hacen apta para el estudiante que parte del desconocimiento.

En la *Gramática alemana* de Ruipérez, se diferencia entre prefijos siempre separables y prefijos separables e inseparables, sin embargo, la lista de los primeros prefijos no está completa (se omiten *aus-*, *fest-*, *zurück-* y *zusammen-*). Seguidamente se explica de manera detallada los verbos que pueden ser tanto separables como inseparables. Resulta destacable el apartado dedicado a los verbos con prefijos compuestos, ya que es muy clarificador para el estudiante (Ruipérez, 1992: 62):

18) (1) *Prefijo separable + prefijo inseparable + raíz verbal*. El resultado es un verbo separable:
ab-be-rufen, 'destituir': *Der Minister beruft den Botschafter ab*, 'el ministro destituye al embajador' .

(2) *Prefijo inseparable + prefijo separable + raíz verbal*. El resultado es un verbo inseparable.
be-auf-sichtigen, 'vigilar': *Der Lehrer beaufsichtigt seine Schüler*, 'el profesor vigila a sus alumnos'.

(3) *Prefijo separable + prefijo separable + raíz verbal*. El resultado es un verbo separable, donde los dos prefijos separables aparecen siempre unidos, como si se tratara exclusivamente de un único prefijo separable:
her-an-ziehen, 'consultar': *Der Wissenschaftler zieht sämtliche Quellen heran*, 'el científico consulta todas las fuentes'.

En cuanto a la *Gramática alemana* de Ruipérez, nos encontramos ante un resumen tal de las unidades, que llega a ser más sucinta que la propia obra de Otto y Ruppert.

En último lugar, *Programm* comienza con una definición de los verbos separables, que incluye datos sobre su colocación en la frase, para seguir con un amplio listado de prefijos separables con sus correspondientes ejemplos; y emplea el mismo esquema para los adverbios *hin-* y *her-*, acompañado siempre de un número generoso de ejemplos. A partir de aquí ofrece una serie de apartados que no han sido incluidos —o, al menos, de forma tan clara— en el resto de gramáticas, con la cantidad de ejemplos acostumbrada: *verbos con prefijos separables e inseparables*, *verbos con otros elementos separables*, *elementos que unas veces son separables y otras inseparables*.

Programm sigue teniendo un éxito comercial muy considerable, como se dijo al comienzo. No obstante, existen gramáticas posteriores que compiten en el mercado del alemán para hispanohablantes, por ejemplo, *Gramática de la lengua alemana*, de Andreu Castell (1997), editada por Ed. Idiomas y considerada también como otra de las más importantes de la Germanística española. Ambos manuales destacan por su intachable orientación pedagógica, con un lenguaje

sencillo y claro, un formato cómodo y la inclusión de numerosos ejemplos contrastivos y traducidos. Este lenguaje en la gramática de Castell se observa en el siguiente ejemplo:

19) Reciben el nombre de verbos separables los formados por un prefijo separable [...]. Cuando el verbo se conjuga en oraciones independientes o formalmente independientes, dicho prefijo se separa de la base verbal y pasa a ubicarse al final de la oración, constituyendo en tales casos la segunda parte del llamado paréntesis oracional (Castell, 1997: 151).

Respecto a la gramática de Corcoll, el tema *Los verbos separables e inseparables* de Castell propone unos contenidos más detallados e introduce observaciones que *Programm* no recoge y que también son útiles para el estudiante. Una de ellas es:

20) *b*) La forma *um-* sólo es átona y por lo tanto inseparable cuando el verbo expresa, ya sea en sentido real o figurado, la idea de «alrededor de»: *umkréisen* (girar alrededor de), *umzíngeln* (rodear), *umschréiben* (parafrasear), etc.
c) La forma adverbial tónica *wíeder* conforma verbos separables que expresan conceptos relacionados con «devolver/recuperar una cosa» o «volver de/a un sitio»: *wiederbringen* (devolver), *wiedergewinnen* (recuperar), *wiederkommen* (volver), etc. En cambio, tras la reciente reforma ortográfica, no conforma una unidad gráfica con el verbo cuando, fuera de las acepciones mencionadas, se utiliza con el sentido de «e»: *wieder erkennen* (reconocer), *wieder wählen* (reelegir), *wieder sehen* (ver de nuevo) (Castell, 1997: 154).

Cabe destacar de forma aislada el apartado *Los verbos separables y la reforma ortográfica*, en el que se comenta que «con la reciente reforma ortográfica, algunas palabras, que debido a su grafíae se consideraban verbos separables pasan a escribirse separados siempre» (Castell, 1997: 155).

Conclusiones

Programm: Gramática para hispanohablantes ha supuesto un gran avance en la orientación didáctica de las gramáticas de alemán para extranjeros, y se consolida como la primera gramática didáctica con ejercicios de alemán para hispanohablentes. Sus ventajas recaen en la redacción de las explicaciones gramaticales, la estructura de los contenidos, sus ejercicios y sus ejemplos. El temario es muy completo y la organización por niveles facilita su manejo, tanto como complemento a las clases en el aula, como en el aprendizaje autodidacta o en la complementación de un método. Roberto y Brigitte Corcoll han sabido revisar y renovar su obra, dotándola de una gran actualidad y atractivo para el usuario. Debido a la diferenciación de niveles que realizaron los autores desde su redacción (primero dividiendo la gramática en tres niveles, ahora seccionándola según los niveles del Marco Europeo de Referencia), pueden utilizarla los alumos de alemán desde el nivel básico al superior, convirtiéndose en una obra de estudio y consulta que acompaña al aprendiente en el largo proceso de aprendizaje. Es evidente que se le augura una larga vida en nuestras universidades, escuelas y centros de alemán, y es de justicia agradecer a los autores la contribución aportada a nuestra disciplina. El presente estudio ha demostrado, con el análisis historiográfico y comparativo realizado, que son muchos los motivos por los que *Programm* se ha convertido en una de «nuestras» gramáticas preferidas en el ámbito español e hispanohablante.

Bibliografía

Balzer, B. (1999). *Gramática funcional del alemán*. Madrid: Torre.

Bausch, K.; Christ, H.; Krumm, H. (2003) (ed.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke.

Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Cartagena, N.; Gauger, H.-M. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. Partes I y II*. Mannheim: Bibliographisches Institut / Brockhaus.

Castell, A. (1997). *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Idiomas.

Corcoll, B.; Corcoll, R. (1994). *Programm. Alemán para hispanohablantes. Gramática*. Barcelona: Herder.

Corcoll, B.; Corcoll, R. (2006). *Programm. Alemán para hispanohablantes. Ejercicios*. Barcelona: Herder.

Dreyer, H.; Schmitt, R. (1985). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Múnich: Max Hueber Verlag.

Drosdowski, G. et al. (1989). *Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 4.ª edición revisada y ampliada. Mannheim: Duden.

Dubois, J. et al. (1992). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.

Engel, U. (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.

Eisenberg, P. (1998/1999). *Grundiß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.

Fandrych, Ch.; Tallowitz, U. (2000). *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett.

Gili Gaya, S. (1958). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.

Hall, K.; Scheiner, B. (2000). *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene*. Múnich: Hueber.

Helbig, G.; Buscha, J. (1975). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 3.ª ed. Leipzig: Enzyklopädie.

Helbig, G.; Buscha, J. (2001). *Übungsgrammatik Deutsch*. Berlín: Langenscheidt.

Heringer, H. J. (1989). *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*. Frankfurt/M.: Cornelsen-Hirschgraben.

Lewandowski, T. (1992). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.

Otto, E.; Ruppert, E. (1961). *Gramática sucinta de la lengua alemana*. Heidelberg: Julius Groos.

Reimann, M. (1999). *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Múnich: Hueber.

Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremsprachendidakt*. Tübingen: Francke.

Rug, W.; Tomaszewski, A. (1993). *Grammatik mit Sinn und Verstand*. Múnich: Klett.

Ruipérez, G. (1992). *Gramática alemana*. Madrid: Cátedra.

Schulz, D.; Griesbach, H. (1970). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Múnich: Hueber.

Seco, R. (1969). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.

Wandruszka, M. (1969). *Sprachen, vergleichbar und unvergleichlich*. Múnich: Piper.

Weinrich, H. et al. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.

Weydt, H. et al. (1983). *Kleine deutsche Partikellehre*. Stuttgart: Klett.

Der didaktische Nutzen der Mikrofunktionsanalyse im DaF-Unterricht

Karin Vilar Sánchez
Universidad de Granada

Einleitung

An der Universität Granada arbeiten wir seit nun mehr als sieben Jahren mit Hilfe der in verschiedenen Forschungsprojekten[1] entwickelten Mikrofunktions-analyse an einer onomasiologisch strukturierten Datenbank für Übersetzer. Bei dieser Methode gehen wir von den sog. Mikrofunktionen (Vilar Sánchez, 2002) aus, d.h. den kleinsten kommunikativen, semantogrammatikalischen und pragmatischen Einheiten, um anhand dieser die unterschiedlichen sprachlichen Materialisierungsformen für die in den analysierten Texten vorkommenden Mikrofunktionen zu ermitteln. Neben vielen Teilergebnissen steht inzwischen auch die Veröffentlichung der ersten kompletten komparativen Analyse eines umfassenden Korpus kurz vor ihrem Abschluss (Vilar Sánchez et al., 2007). Es handelt sich dabei um 20 deutsche und 20 spanische Arbeitsverträge, in denen rund 20 relevante Mikrofunktionen ausgemacht und auf ihre textsortenspezifischen Realisierungsformen untersucht wurden. Bei der eingehenden Analyse aller Mikrofunktionen im Korpus wurden mehrere tausend funktional relevante Textstellen lokalisiert, analy-

1. *Gramática funcional contrastiva (español-alemán) para traductores y/o intérpretes: enfoque onomasiológico* (Proyecto de Investigación I+D, núm. PB 98-1336); *Descripción funcional contrastiva de textos especializados en español, alemán y francés, enfocada hacia la traducción* (Acción Integrada HA2004-0045).

siert und eingeordnet. Hierbei ist zu bedenken, dass keiner dieser Arbeitsschritte automatisch erfolgen kann, sondern das Ergebnis einer je nach Sachlage mehr oder weniger aufwendigen Analysearbeit ist. Es erübrigt sich daher für jeden im empirischen Arbeiten erfahrenen Sprachwissenschaftler, das Ausmaß des Arbeitsaufwandes zu beschreiben, der hinter solchen Ergebnissen steht.

Zielsetzung

Unsere Einbettung in eine Fakultät für Übersetzer und Dolmetscher hat verständlicherweise dazu geführt, dass wir unsere Forschungsarbeit auf die Zielgruppe der Sprachmittler ausgerichtet haben. Im Laufe unserer Arbeit in den o.g. Projekten wurde jedoch sehr schnell deutlich, dass die Ergebnisse und ganz besonders die Methodologie der Mikrofunktionsanalyse ebenfalls sehr nutzbringend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Ein erstes greifbares Ergebnis dieser Nutzbarmachung ist das Lehrwerk *Collage* (Möller Runge et al., 2006), welches im Rahmen mehrerer weiterführender Forschungsgruppen erarbeitet wurde und inzwischen erfolgreich für den DaF-Unterricht an der FATI Granada eingesetzt wird. Im Folgenden soll jedoch nicht auf den grundlegenden Spracherwerb eingegangen werden, sondern vielmehr auf die Brauchbarkeit der Mikrofunktionsanalyse im Deutschunterricht für Fortgeschrittene, d. h. im Unterricht, dessen Ziel nicht mehr die Vermittlung elementarer sprachlicher Formen und Strukturen ist, sondern die Erweiterung der Textkompetenz; eine Fähigkeit, die zweifellos zur Grundausstattung eines guten Übersetzers gehört, aber sicherlich auch zu der eines kompetenten Germanisten und Sprachbenutzers allgemein.

Die Mikrofunktionsanalyse in Lengua B

Zielstellung des Faches Lengua B

Dem spanischen Gesetzblatt (BOE) nach zielt das Fach Lengua B im Rahmen des Studiengangs Übersetzen und Dolmetschen auf die Beherrschung der B-Sprache, d.h. der ersten Fremdsprache, in ihren theoretischen und praktischen Aspekten ab. Diese denkbar allgemein gehaltene Beschreibung des Faches, die bislang praktisch jede Art von sprachvermittelndem Inhalt zugelassen hat, ist erfreulicherweise in diesem Studienjahr 2006-2007 von den Übersetzerfakultäten in Andalusien aus Anlass der Einführung des European Credit Transfer Systems konkretisiert worden. Neben didaktischen Aspekten wie der Hervorhebung des autonomen Lernens und der Gruppenarbeit als gleichwertiger Ergänzung zum traditionellen Frontalunterricht wird die Bedeutung der Textkompetenz für angehende Übersetzer und Dolmetscher betont, d. h. nicht mehr allein die Vermittlung der Sprachkompetenz ist das Ziel des Sprachunterrichts, d. h. die Fähigkeit, sich auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene korrekt auszudrücken, sondern auch die Befähigung der Studierenden, einem spezifischen Kontext oder einer gegebenen Textsorte nach angemessen zu kommunizieren.[2]

Man bedenke in diesem Zusammenhang, dass das häufig einzige Kriterium des/der Zieltextadressaten/in für die Qualität einer Übersetzung die Angemessenheit desselben in der Zielsprache ist. Die korrekte Wiedergabe des Inhalts kann von seiner/ihrer Seite naturgemäß nicht überprüft werden. Deshalb ist es auch nicht

2. Die gemeinsam festgelegten Inhalte von Lengua B entsprechen Göpferichs Forderung (1998: 283), in der Übersetzerausbildung an erster Stelle die Textproduktionskompetenz zu fördern, bevor man sich der eigentlichen translatorischen Kompetenz zuwendet. Die Autorin bemerkt sehr treffend: »[...] ist nur derjenige in der Lage, eine funktions- und adressatengerechte (Fach)Übersetzung zu erstellen, der auch fähig wäre, einen entsprechenden Text originär in der Zielsprache zu erstellen, sofern ihm die nötigen Informationen geliefert werden. [...] Jeder Übersetzer muss also auch ein guter Textproduzent sein«.

verwunderlich, dass bei gegebener stilistischer Unangemessenheit eines übersetzten Textes das Vertrauen des/der Textempfängers/in unwiderruflich beeinträchtigt wird, unabhängig davon, wie gelungen die Übertragung der inhaltlichen Aspekte bei der Übersetzung erfolgt ist. Mit der stilistischen Angemessenheit von Texten, d. h. mit ihrer sprachlichen Textsortenkonformität verhält es sich letztlich nicht anders als beim weißen Kittel im medizinischen Bereich. Er ist natürlich keine Garantie für die Kompetenz eines Arztes, aber bei Vielen schafft seine bloße Anwesenheit ein erstes Vertrauen. Seine Abwesenheit führt jedoch häufig zur Skepsis.

Während die Notwendigkeit der Textkompetenzvermittlung in der Übersetzerausbildung bereits verschiedentlich thematisiert wurde, liegen bzgl. der konkreten Gestaltung der entsprechenden Unterrichtsveranstaltungen m.W. noch keine Arbeiten vor, zumindest nicht, was die deutsche Sprache betrifft. Textsortenspezifischer Stil ist in der Vergangenheit zwar beschrieben worden, aber der gewählte Ansatz war in allen Fällen semasiologisch, und über die Nennung bevorzugter Formen und Strukturen in ausgesuchten Textsorten (s. insbesondere Hoffmann 1998 sowie Nord 2003) oder über rein prozentuelle Angaben bzgl. ihrer Verwendung gingen diese Beschreibungen kaum hinaus (beispielsweise Cartagena 1994, Hoffmann 1985). Wenn wir unsere zukünftigen Übersetzer jedoch befähigen wollen, angemessene Texte, meist Fachtexte,[3] selbst zu formulieren, müssen wir ihnen ein Instrumentarium an die Hand geben, das ihnen hilft, diese Fähigkeit systematisch zu erlangen.

Die Anwendung der Mikrofunktionsanalyse im Unterricht

Bei der Textarbeit mit Hilfe der Mikrofunktionsanalyse im Unterricht handelt es sich um eine onomasiologisch ausgerichtete, syste-

3. Umfragen unter Übersetzern in Deutschland und in Spanien (Schmitt 1990; Vilar Sánchez et al. 2004) ergeben, dass Fachtexte den Löwenanteil aller professionell angefertigten Übersetzungen ausmachen.

matisierte Beschreibung von Texten, mit dem Ziel, die Ergebnisse für die Erstellung eigener Texte derselben Textsorte brauchbar zu machen.

Obschon inzwischen eine grobe Typologie der in Fachtexten zu erwartenden Mikrofunktionen vorliegt (Vilar Sánchez, 2006: 117-121), ist es ratsam, bei jeder neuen Textsorte für auf Grund ihrer Textsortenspezifität evtl. noch nicht beschriebene Mikrofunktionen offen zu sein. Aus didaktischer Sicht ist es wahrscheinlich ohnehin fruchtbringender, ganz auf vorgegebene Kategorien zu verzichten und die Studierenden anzuhalten, die Textanalyse unvoreingenommen anzugehen und die von ihnen erkannten Mikrofunktionen im Text selbst zu benennen. In einem ersten Schritt geht es also darum, dass die Studierenden eine Art mikrofunktionaler Radiographie des zu analysierenden Textes erarbeiten, d. h. sie lösen sich von der materiellen Ebene des Textes und machen die mikrofunktionale Ebene deutlich. Allein dieser Schritt ist von großer didaktischer Bedeutung, setzt er doch ein profundes Verständnis des Textes voraus, bzw. führt schrittweise in diese Richtung.

In einem zweiten Schritt wird jede der im Text erkannten Mikrofunktionen, d. h. jeder Token, wieder mit der materiellen Ebene verbunden, indem das für seine Realisierung verwendete sprachliche Mittel notiert wird. Anschließend werden dann diese Mittel für jede Mikrofunktionen aufgelistet und nach sprachlichen Kategorien geordnet. An diesem Punkt stellt sich meist heraus, dass es für einen Großteil der Mikrofunktionen typische, weil ganz besonders häufig auftretende Gestaltungsmittel gibt, und dass diese teilweise oder auch ganz von den prototypischen, in den Grammatiken beschriebenen und deshalb vorzugsweise von den Studierenden verwendeten Mitteln abweichen.[4]

Um die erarbeiteten Ergebnisse für die persönliche Textproduktion fruchtbar zu machen, werden die Studierenden in einem letzten Schritt dazu angehalten, einen eigenen Paralleltext nach vorgegebenen Inhalten zu verfassen. Da es an dieser Stelle nicht

4. Ein weiterer Faktor, der die sprachlichen Verwendungspräferenzen bedingt, ist natürlich die Muttersprache.

möglich ist, eine komplette Textanalyse wiederzugeben, will ich im Folgenden die drei genannten Schritte an einer konkreten Mikrofunktion verdeutlichen, konkret am Ausdruck der Bedingung in der Textsorte Arbeitsverträge.[5]

Von der Form zur Funktion

Nach den o.g. Zielstellungen des *European Credit Transfer Systems* sollen die Studierenden zu autonomem Lernen angehalten werden. Dies erfordert natürlich, dass sie ihren Lernprozess nicht nur im Unterricht, sondern auch zu Hause, sowohl alleine als auch in Gruppen vollziehen. Trotzdem muss die Kontrolle dieses Prozesses von Seiten des/der Dozenten/in stets gewährleistet sein, d. h. es muss die Möglichkeit bestehen, die individuellen oder auch in einer Gruppe erarbeiteten Teilergebnisse austauschen zu können, einerseits natürlich zwischen Dozent/in und Studierenden, andererseits aber auch unter den Studierenden.

Die elektronische Datenverarbeitung und die Möglichkeiten des Internets kommen der Forderung nach der Austauschbarkeit der Daten entgegen und sollten optimal genutzt werden. Es ist jedoch ein elektronisches Programm erforderlich, welches die onomasiologische Bearbeitung von Texten überhaupt erst ermöglicht. In diesem Sinne haben wir in dem Programm *Atlas.ti* ein ideales Hilfsmittel gefunden, denn es erlaubt uns, die eingegebenen Texte mit sog. Codes zu versehen, welche in unserem Falle den Mikrofunktionen entsprechen.

Anschließend soll die Textanalyse mit Hilfe von *Atlas.ti* erklärt werden. In Abb. 1 geben wir einen Textausschnitt eines deutschen Arbeitsvertrages wieder, in dem die Mikrofunktion »Bedingung ausdrücken« markiert ist. Auf der rechten Seite des Bildschirms erscheinen die im Text ausgemachten Mikrofunktion. Durch Ankli

5. Ich greife an dieser Stelle auf Teilergebnisse der eingangs genannten Studie zurück.

cken der einzelnen Codes leuchten die entsprechenden Textstellen auf. Im gegebenen Text wären dies die folgenden:[6]

1. Ist die Mitarbeiterin durch Krankheit oder sonstige unvorhersehbare Ereignisse an der Arbeitsleistung verhindert [...]
2. [...] wenn die Verhinderung länger andauert, als dem Arbeitgeber bereits mitgeteilt wurde.
3. Sollte die sofortige Mitteilung während der Geschäftszeiten an den Arbeitgeber nicht möglich sein [...]
4. spätestens am dritten Tag
5. Dauert die Arbeitsunfähigkeit länger als in der ärztlichen Bescheinigung angegeben [...]
6. Bei krankheitsbedingter Arbeitsverhinderung [...]
7. spätestens jedoch 1 Arbeitstag vor Wiederaufnahme

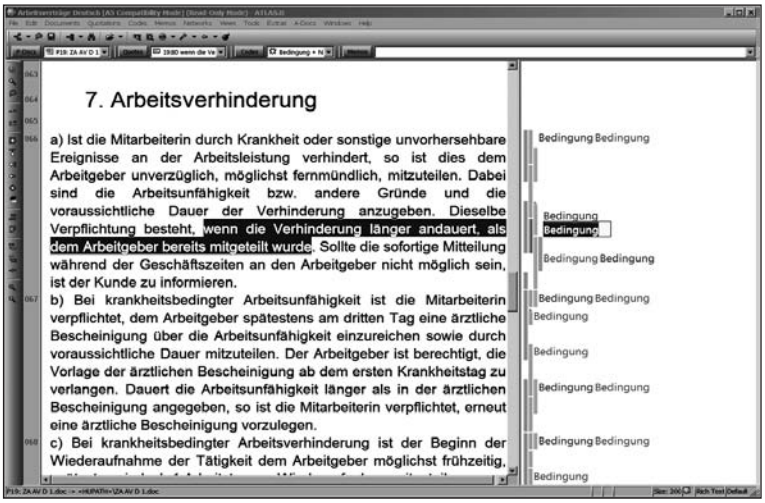


Abb. 1

Atlas.ti erlaubt es, einen Text oder auch ganze Textkorpora durch simples Markieren mit beliebig vielen Codes zu versehen und so eine mikrofunktionale Interpretation des Textes zu erstellen. Es ist zudem möglich, jede Textstelle in einem hierfür vorgesehenen Text-

6. Da die Codes nur konsekutiv angeklickt werden können, erscheint auf Abb. 1 lediglich die erste Textstelle hervorgehoben.

feld zu kommentieren. Dies schafft Raum für die Artikulation von Fragen oder Zweifeln, Erklärungen, Nuancierungen, Hypothesen, etc. Siehe z. B. die Erklärung zur 5. Markierung auf Abb. 2.

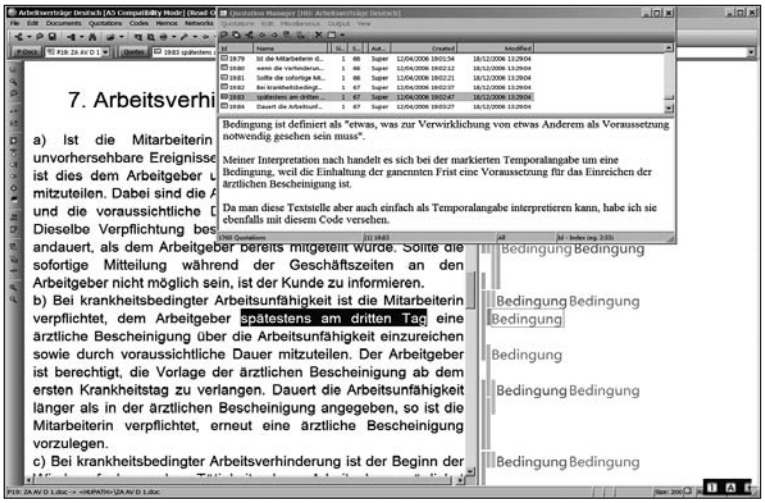


Abb. 2

Viele der Analyseergebnisse erfahren natürlich im Laufe der Untersuchung, bzw. des Lernprozesses eine mehr oder weniger große Veränderung, was aber aufgrund des elektronischen Formates der Texte völlig problemlos zu handhaben ist. Dasselbe git für die Austauschbarkeit der Daten unter den am Lernprozess Beteiligten. Die gewohnte Unübersichtlichkeit der Textmarkierungen und -kommentierungen, Streichungen, Ergänzungen und Korrekturen auf Papier fallen endgültig weg.

Von der Funktion zur Form

Während es im ersten Schritt der Analyse darum ging, die Funktionen einzelner Textstellen zu erkennen, handelt es sich im nächsten darum, die in den markierten Textstellen verwendeten Gestaltungsmittel zu definieren, so dass unter jeder Mikrofunktion die allgemeine sprachliche Kategorie aufgeführt wird, unter die die markier-

te Textstelle eingeordnet werden kann, und darunter evtl. noch das konkrete lexikalische Mittel (s. Abb. 3).

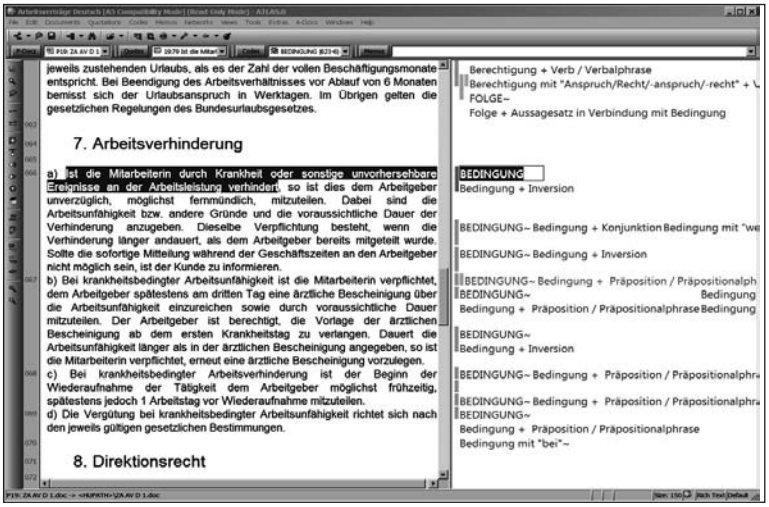


Abb. 3

Atlas.ti erlaubt es, anschließend alle ermittelten Kategorien in Verbindung zu bringen und alle möglichen Beziehungen graphisch darzustellen. Selbstverständlich werden statistische Angaben in die

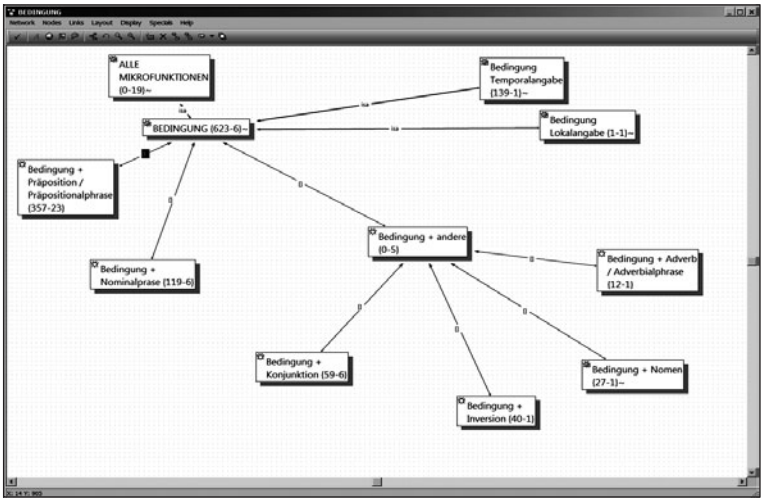


Abb. 4

sem Zusammenhang automatisch erstellt. In Abb. 4 geben wir die Ergebnisse wieder, die anhand einer Textanlayse von 20 deutschen Arbeitsverträgen bzgl. der Mikrofunktion »Bedingung ausdrücken« ermittelt wurden.

Aus diesen Ergebnissen wird unmittelbar ersichtlich, dass die hier behandelte Textsorte sich bzgl. des Ausdrucks der Bedingung (611 Token) durch einen relativ stark ausgeprägten Nominalstil charakterisiert, denn die Präpositionalphrasen sind bei Weitem das am häufigsten verwendete Gestaltungsmittel (347). Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass es sich in mehr als einem Drittel (139) der Fälle um Temporalangaben handelt, die aber textsortenbedingt zweifellos als Bedingungen interpretiert werden müssen. Z. B.:

> Während dieser Probezeit ist jede Vertragspartei berechtigt, das Anstellungsverhältnis im Rahmen der gesetzlichen Kündigungsfrist zu kündigen.

D.h., die Bedingung für das genannte Kündigungsrecht ist die, dass der Arbeitnehmer sich noch in der Probezeit befindet. Landläufig, d. h. in anderen Textsorten oder Kontexten, versteht man eine solche Temporalangabe allerdings nicht unbedingt als Bedingung. Doch selbst wenn wir die 139 als Bedingung zu interpretienden Temporalangaben unberücksichtigt ließen, wäre der Anteil der Präpositionalphrasen an den Bedingungen mit Abstand immer noch der bedeutendste.

Auch die Nominalphrasen (117) und Nomen (28) machen gemeinsam einen beachtlichen Anteil aus. Ebenso bei diesem Mittel erfordert die Interpretation als Bedingung ein tieferes Verständnis des Textes und erneut ist die Textsorte ausschlaggebend für diese konkrete Interpretation. Man vergleiche diesbezüglich das anschließende Textbeispiel mit den darauffolgenden, die allesamt unserem Korpus entstammen und die offenkundig dieselbe Bedingung ausdrücken, allerdings mit einem unterschiedlichen Grad an Explizitheit:[7]

7. S. Wüest (1993: 103): »Eine Gesetzesregel baut sich so üblicherweise aus nicht mehr als zwei verschiedenen Sprechakten auf, welche dem entsprechen, was

> Lückenhafte oder *unwirksame Regelungen* sind so zu ergänzen, dass eine andere angemessene Regelung gefunden wird, die wirtschaftlich dem amnächsten kommt, was die Parteien unter Berücksichtigung der mit dem Arbeitsverhältnis folgenden Zwecke gewollt hätten, wenn sie Lückenhaftigkeit oder Unwirksamkeit bedacht hätten.
>
> *Eine etwaige Unwirksamkeit einzelner Vertragsbestimmungen* berührt nicht die Wirksamkeit der übrigen Vereinbarungen.
>
> *Sollten einzelne Bestimmungen dieses Vertrages unwirksam sein* oder werden, so berührt dies nicht die Gültigkeit der übrigen Bestimmungen.

Obschon die einen Nominalstil fördernden Gestaltungsittel beim Ausdruck der Bedingung in Arbeitsverträgen überwiegen, werden auch sprachliche Mittel verwendet, die dem Verbalstil zugeordnet werden müssen, nämlich Konjunktionen (59) und die Inversion (40). Aber auch bei den konkreten Konjunktionen handelt es sich nicht nur um die Standardkonjunktion *wenn*, obschon sie mit 26 Beispielen recht gut vertreten ist. Häufiger noch werden die Konjunktionen *soweit* und *sofern* benutzt (27), ohne dass eine Bedeutungsvariante zu *wenn* deutlich würde, z. B.:

> Soweit der gezahlte Lohn über dem ihm zustehenden tariflichen Lohn liegt, so gilt der über dem Tariflohn liegende Betrag als außertarifliche Zulage, die auf künftige Erhöhungen des Tariflohnes anrechenbar ist.

Beide Konjunktionen sind im gegebenen Beispiel und auch in allen anderen problemlos austauschbar. Es ist lediglich die stilistische Konnotation, die variiert.

In Abb. 5 geben wir das komplette Netzwerk für den Ausdruck der Bedingung in deutschen Arbeitsverträgen wieder, d. h. die Darstellung der verwendeten sprachlichen Mittel, über die grammatikalischen Kategorien bis hin zu den konkreten Lexemen.

Ein entscheidender Vorteil von *Atlas.ti* ist der, dass alle Ergebnisse auf allen Ebenen in den konkreten Texten nachvollzogen wer-

---

die Rechtswissenschaftler als die *Voraussetzung* und die *Rechtsfolge* bezeichnen. [...] Nicht selten wird die *Voraussetzung* auch gar nicht verbal realisiert, sondern lediglich durch das Nominalsyntagma, welches das *Thema* des Satzes bildet, präsupponiert.«

den können. Das heißt, alle Textbeispiele können durch einfaches Anklicken der in den Abbildungen 4 und 5 dargestellten Kategorien nacheinander aufgerufen werden. Dadurch werden die jeweiligen authentischen Kontexte zur Verfügung gestellt, was für den Benutzer, sowohl für den Übersetzer als auch für den Spracherwerber, von außerordentlichem Nutzen ist (siehe Abb. 6).

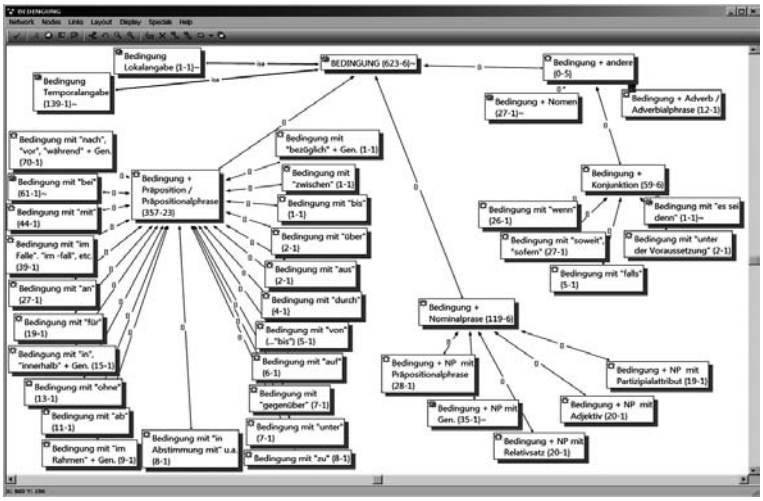


Abb. 5

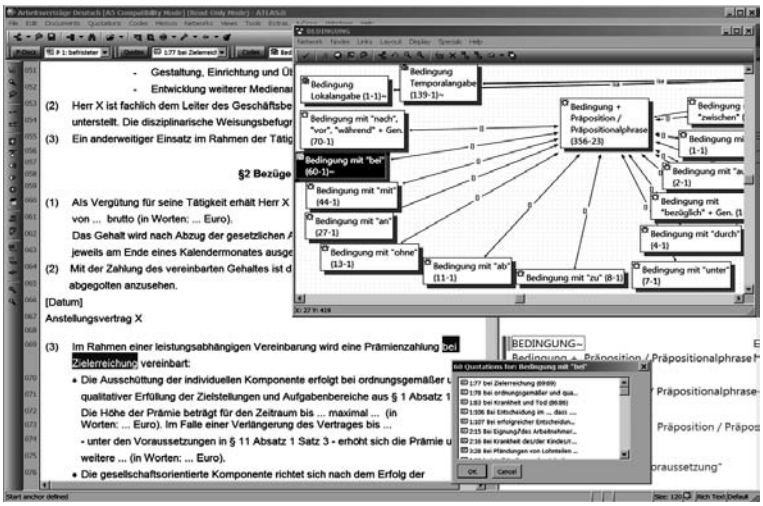


Abb. 6

Im folgenden Abschnitt wollen wir veranschaulichen, wie die Studierenden diese Art von Ergebnissen nutzbringend für ihre eigene Textproduktion verwenden können.

Von der Funktion über die Form zur adäquaten Textproduktion

Wie eingangs schon erwähnt, wollen wir die Nutzbarmachung unserer Ergebnisse im Unterricht für fortgeschrittene Spracherwerber darstellen. Bei unserer Gruppe handelt es sich um Studierende der Fakultät für Übersetzer und Dolmetscher im Hauptstudium, die das Fach Alemán B 7 als Wahlfach belegen, mit der Absicht, ihre oft schon sehr fortgeschrittene Sprachkompetenz bzgl. der Textsortenadäquatheit zu erweitern. Wie unter Punkt 3.2. bereits ausgeführt, wurden die Studierenden im Seminar dazu angehalten, selbst an der Erarbeitung der Mikrofunktionsanalyse eines gegebenen Korpus mitzuwirken.[8] Die erarbeiteten Ergebnisse, d. h. die für die lokalisierten Mikrofunktionen festgestellten sprachlichen Mittel, sollten anschließend als Grundlage für eine eigene Textproduktion verwendet werden. Die Aufgabenstellung lautete wie folgt:

> Schreiben Sie den Teil eines Arbeitsvertrages, in dem folgende Information enthalten ist:
>
> Der die Arbeitnehmer/in soll dolmetschen, wenn Kunden in die Firma kommen oder wenn ein Mitarbeiter ins Ausland muss und seine Hilfe braucht. Das heisst, er/sie muss immer zur Verfügung stehen und bereit sein zu reisen.
>
> Er/sie muss seine/ihre Fremdsprachenkenntnisse immer auf dem neuesten Stand halten.
>
> Wenn es durch seine/ihre Mithilfe zu einem erfolgreichen Geschäft gekommen ist, wird er/sie prozentuell am Profit beteiligt.
>
> Wenn es nicht genug Aufträge gibt, erhält er/sie weniger Geld.
>
> Wenn es viele Aufträge gibt, muss er/sie mehr arbeiten, erhält aber nicht mehr Geld.

8. Natürlich konnten im Unterricht nur einige wenige Texte analysiert werden. Die Ergebnisse entsprachen jedoch tendenziell den von uns im Projekt erarbeiteten.

Wir haben die Aufgabe absichtlich umgangssprachlich formuliert, um die Lösung nicht vorwegzunehmen, die Studierenden aber dazu angehalten, in ihrem Text die textsortenüblichen Formulierungen zu verwenden.

Anschließend werden zwei konkrete, typische Lösungsvorschläge wiedergegeben, die von zwei Studierenden erarbeitet wurden, die bzgl. ihrer allgemeinen Sprachkenntnisse nicht deutlich voneinander abweichen, die sich aber dadurch unterscheiden, dass einer von ihnen bei der vorhergegangenen Mikrofunktionsanalyse im Seminar anwesend war (Lösungsvorschlag 1), der andere jedoch nicht (Lösungsvoschlag 2). Beiden Studierenden standen die Paralleltexte zur Verfügung.

Es fällt auf, dass trotz der allgemeinen sprachlichen Defizite, vom Ersten die sprachliche Realisierung der Mikrofunktionen »Ausdruck der Bedingung« außerordentlich gut gelöst wurde, so dass diesbezüglich eine deutliche Annäherung an den textsortenspezifischen Stil zu erkennen ist, während bei dem Zweiten trotz Vorlage der Paralleltexte dieser Prozess ausgeblieben ist. Dies ist m. E. darauf zurückzuführen, dass der erste Student aktiv an der Aufsuchung und Bestimmung der relevanten Mikrofunktionen in den Paralleltexten teilgenommen hat und auch die sprachlichen Mittel nicht nur einfach registriert und verstanden, sondern explizit benannt und zusammengestellt hat; dass also ein Prozess der Bewusstmachung funktional-sprachlicher-textsortenspezifischer Zusammenhänge stattgefunden hat. Beim zweiten Studenten ist die Informationsverarbeitung dagegen offensichtlich an der Oberfläche geblieben. Die Paralleltexte wurden zwar verstanden, aber bei der eigenen Textproduktion verfiel man wieder in altgewohnte textsortenunspezifische Formulierungsmuster, konkret die Konjunktion *wenn*.

Lösungsvorschlag 1

§ 5 Geschäftsreisen

Die Mitarbeiterin verpflichtet sich, im Bedarfsfall bei Geschätsreisen mitzureisen.

§ 7 Aktualisierung der Sprachkenntniss

Im Benehmen mit der Firmabedarf, verpflichtet sich die Mitarbeiterin ihre Sprachkenntniss zu aktualisieren.

§ 8 Vergütung

- Soll ein Vertrag mit einem Kund durch die Vermittlung der Mitarbeiterin geschlossen werden, wird die Mitarbeiterin eine Lohnzulage gewährt.
- Im Falle dass Quus Marketing Solutions weniger Aufträge erhält, wird die Vergütung von der Mitarbeiterin reduziert (maximal 15%).
- Im Falle dass Quus Marketing Solutions mehr Aufträge erhält, wird die Vergütung von der Mitarbeiterin weder angehoben noch reduziert.

Lösungsvorschlag 2

Er soll dolmetschen, wenn Kunden kommen oder anrufen, sowie Mitarbeiten ins Ausland helfen. Das bedeutet, dass sich Herr Stolz verpflichtet, jederzeit zur Verfüfung zu sein und bereit zu reisen. Der Arbeitgeber kann ihm bis 2 Wochen in voraus Bescheid geben, wann er reisen muss.

Er muss seine Fremdsprachskenntnisse ständig aktualisieren und an den Bildungskurse, die zu diesem Zweck die Firma anbietet, teilnehmen.

Wenn seine Mithilfe nach einem erfolgreichen Geschäft führt, wird er prozentuell am Profit beteiligt.

4. Bezüge:Die Lohnung hängt von den Aufträgen ab. Wenn es nicht genug gibt, bekommt er weniger Geld. Wenn es zu viele Aufträge gibt, muss er mehr arbeiten, aber nicht deswegen erhält er eine größere Lohnung.

Schlussfolgerung

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Bewusstmachung der Zusammenhänge zwischen Form, Funktion und Textsorte dazu beiträgt, bei Spracherwerbern eine Sensibilität für stilistische Angemessenheit zu wecken. Die aktive Auseinandersetzung mit einer Textsorte unter Anwendung der Mikrofunktionsanalyse ist offensichtlich dazu geeignet, den textsortenspezifischen Stil von Fachtexten bei fortgeschrittenen Spracherwerbern zu verbessern. Dies bezieht sich allerdings nicht auf den Grad der Beherrschung der sprachlichen Mittel, sondern auf die Fähigkeit, unter einer Vielzahl

von Möglichkeiten, die der gegebenen Textsorte und dem Kontext angemessenste auszuwählen.

Literatur

Cartagena, N. (1994). »Acerca de la estructura del núcleo verbal en tecnolectos del español y del alemán«. *Sendebar*, 5. S. 175-193.

Göpferich, S. (1998). »Technical Writing als integraler Bestandteil der Übersetzerausbildung«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 24. S. 251-289.

Hoffmann, L. (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Hoffmann, L; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (1998) (Hg.). *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. Berlin / New York: De Gruyter.

Hoffmann, L. (1998). »Fachtextsorten der Institutionensprachen III: Verträge«. In: Hoffmann et al. (1998). S. 533-539.

Möller Runge, J.; Burbat, R. (2006). *Collage 1B: Manual de enseñanza del alemán*. Granada: Universidad de Granada.

Muhr, Th. (2004). *User's Manual for ATLAS.ti 5.0*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.

Nord, Ch. (2003). *Kommunikativ Handeln auf Spanisch und Deutsch*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.

Schmitt, P. A. (1990). »Was übersetzen Übersetzer? — Eine Umfrage«. *Lebende Sprachen*, 3. S. 97-106.

Vilar Sánchez, K. (2002). »Funktional-pragmatisch fundierte Grammatikerschließung für Übersetzer: Möglichkeiten und erste Resultate«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 28. S. 69-84.

Vilar Sánchez, K.; Pree, S. (2004). »Gramática funcional contrasitva (español-alemán) para traductores y/o intérpretes (enfoque onomasiológico): el proyecto«. In: Ch. Ehlers; A. H. Dietlmeier (Hg.). *Deutsch in Spanien: Motivationen und Perspektiven*. Actas del III Congreso nacional de la FAGE (cd-rom).

Vilar Sánchez, K. (2006). »Übersetzungsrelevante Textbeschreibung anhand der Mikrofunktionsanalyse«. *Lebende Sprachen*, 51/3. S. 116-126.

Vilar Sánchez, K.; Tabares Plasencia, E.; Reischert, M.; Krüger, E.; Ivanova, V. (2007). *Mikrofunktionen in Arbeitsverträgen* (cd-rom). Bern: Peter Lang.

«Wie viele Ergänzungen braucht die deutsche Grammatik?» La «Verbativergänzung» en una teoría sintáctica holística

José Antonio Calañas Continente
Universitat de València

Resumen

El catálogo de *Ergänzungen* que presenta Engel (1988) en su *Deutsche Grammatik* incluye un total de once tipos diferentes. En este catálogo, que sigue tanto criterios morfológicos como semánticos o lexemáticos, Engel propone dentro de este último grupo la categoría de *Verbativergänzung* para etiquetar los objetos con un verbo como núcleo.

Tras presentar las coordenadas conceptuales y adoptar una serie de decisiones metalingüísticas imprescindibles para el tratamiento adecuado en castellano de este problema, se procederá a acometer el tema central: la *Verbativergänzung*, su definición en la gramática de Engel y su crítica desde el postulado inicial de que la *topografía oracional* está condicionada por la estructura informativa del mensaje que se transmite.

A modo de introducción: coordenadas conceptuales

La idea de este artículo nace de una reflexión epistemológica sobre la compartimentación del saber en general y del saber lingüístico en particular. Es habitual en estos tiempos considerar que sin una especialización extrema es imposible llegar a resultados científicamente justificados o formular teorías que puedan llegar a ser contrastadas

empíricamente; aun así, nos parece interesante volver a una visión global del fenómeno lingüístico para poder brindar soluciones de mayor calado, que perduren o que realicen cuando menos su función durante un espacio de tiempo más dilatado.

Resulta indiscutible el hecho de que la especialización en los estudios lingüísticos iniciada a principios del siglo XX con los trabajos de Saussure y del estructuralismo europeo supuso un gran avance. Sin embargo, la profundización conseguida en las distintas subdisciplinas lingüísticas (fonología, morfología, sintaxis) ha hecho que se pierda en cierta medida la visión de conjunto del lenguaje (de las lenguas) como fenómeno único dentro de su diversidad. A partir del análisis de unidades discretas perfectamente mesurables y cuantificables, como fonemas y morfemas, la experiencia ha ido señalando el camino para avanzar hacia otras más complejas así como para experimentar diversos giros de orientación (*pragmatische Wende*, *Jahrzehnt des Lexikons*, etc.) como respuesta a las inquietudes científicas de cada momento.

No cabe duda alguna de que estos giros no han hecho más que allanar el camino para que la investigación lingüística continúe avanzando, pero creemos que conviene volver a un concepto más global del lenguaje que permita llegar a una descripción más consecuente del funcionamiento de cada lengua, una descripción que conduzca, a su vez, al establecimiento de mecanismos predictivos y que posibilite, en suma, la reconstrucción de los procesos mentales que se ponen en marcha a la hora de construir, emitir e interpretar un mensaje concreto.

Partimos en el estudio que se presenta aquí de un concepto funcional de la lengua: las lenguas existen en la medida en que sirven para comunicar algo y las necesidades de comunicación obedecen a determinados esquemas mentales que surgen de la necesidad instintiva humana de categorizar el mundo. La capacidad innata para servirse de un sistema articulado de transmisión de conocimientos ha sido una de las claves de la supervivencia de la especie humana en las diferentes etapas de la evolución: el lenguaje sirve como vehículo transmisor de cultura, entendiendo por cultura el filtro que se interpone entre el medio físico natural y la necesidad que tiene el ser humano (cualquier especie) de garantizar su supervivencia. La manifestación

más clara de este filtro es la lengua, que surge en este momento como un sistema por medio del cual se transmite de una generación a otra ese saber común indispensable. Consecuentemente, las lenguas de los diferentes pueblos están sujetas a la influencia del medio, del entorno, de la misma manera en que la lengua influye en la forma de categorizar el mundo. En palabras de Vygotsky (1995: 202-203):

> El pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas. Cada pensamiento trata de conectar algo con algo, de establecer una relación entre cosas. [...] Este flujo del pensamiento se da como un movimiento interno a través de una serie de planos. Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra debe comenzar con una investigación de las diferentes fases y planos que atraviesa un pensamiento antes de materializarse en palabras.

Este proceso de categorización no se hace de manera uniforme sino que es muy diverso, tan diverso como la propia naturaleza. Lo que sí parece plausible es que las lenguas hayan ido ganando en complejidad al mismo tiempo que las relaciones sociales, en la medida en que la propia sociedad se hace más compleja. Sin embargo, hay un elemento que restringe de manera decisiva esa evolución hacia la complejidad: se ha de mantener una economía de estructuras que permita que en cualquier momento de la evolución de una lengua los integrantes de un grupo social estén en disposición de *decodificar* un mensaje, una estructura nueva, ya que sólo así se puede garantizar la consecución de la meta última del lenguaje: la comunicación.

Observando con detenimiento la variedad de formas que existe en la Naturaleza, se puede constatar la recursividad de elementos mucho más sencillos: el agua es la combinación de moléculas de hidrógeno y oxígeno de acuerdo con determinadas reglas. Sustancias tan dispares como el aceite de oliva o el queroseno tienen en común que, en el fondo, son simples combinaciones de hidrógeno, carbono y oxígeno. Y al reflexionar sobre la estructura del átomo no es difícil ver un paralelismo morfológico con el Sistema Solar: el mismo principio estructural está presente tanto en las estructuras más pequeñas como en las más grandes y complejas.

Desde estas coordenadas conceptuales, la economía de medios presente en la Naturaleza debe encontrar un reflejo adecuado en la estructura de las lenguas. Si se piensa en los sonidos, vemos que, pese a su enorme variedad, no son más que aire, moléculas de aire que vibran con una frecuencia determinada. Con un inventario de sonidos reducido se puede conseguir dar expresión a un número prácticamente ilimitado de términos; con un inventario limitado de términos léxicos y con unos pocos mecanismos combinatorios se puede expresar prácticamente todo. La única condición para que el lenguaje resulte efectivo es que se cumplan las condiciones establecidas para combinar unidades y construir enunciados acordes a las expectativas de la comunidad hablante. Cito aquí a título de ejemplo la estructura parentética (*Klammerstruktur*) propia del alemán, que se puede representar de la siguiente manera:

1) [Marca de inicio] [información adicional] [Núcleo/marca final]

La *marca de inicio* tiene un contenido más formal que léxico (significado de carácter más morfológico) mientras que la *marca final* tiene la mayor carga conceptual (significado más marcadamente léxico). Este principio estructural se repite, como se puede observar, en los siguientes ejemplos en los que hemos destacado entre corchetes las marcas de inicio y las marcas finales:

2) *[Das]* große *[Haus]*
3) Julia *[hat]* ein Märchen *[gelesen]*
4) Peter *[macht]* die Tür vorsichtig *[auf]*

Si se toma en consideración también la información fonética, se podrá constatar además que esas marcas coinciden bien con sílabas prominentes (cf. Gil Valdés, 2006), bien con puntos de inflexión de la entonación, y que las unidades rítmicas están delimitadas también en gran medida por las mismas marcas.

Para resumir de manera esquemática las coordenadas conceptuales en las que se encuadra este trabajo diremos lo siguiente:

1) Las lenguas no son sino la manifestación más genuina de la capacidad que tiene el ser humano para crear códigos, sistemas de comunicación eficientes.
2) Esos códigos eficientes de comunicación nacen del contacto del grupo humano con el entorno en que ha de subsistir y se entienden como reflejos materiales de la necesidad de categorizar el mundo que le rodea. Si la categorización se realiza condicionada por la lengua o la lengua surge como consecuencia de la categorización no es objeto de discusión aquí; sí parece innegable el hecho de que ambos procesos o entidades ejercen una influencia mutua.
3) Como corolario establecemos una nueva analogía: del mismo modo que la naturaleza consigue estructuras enormemente complejas mediante el uso recurrente de otras de mayor simplicidad, las lenguas se construyen mediante la recursividad de unidades estructurales mucho más sencillas.
4) La efectividad del código corre paralela al horizonte de expectativas de información: la comunicación será efectiva siempre que la información aparezca cuando la espera el oyente.
5) Una lengua sólo existe en la medida en que sirve para comunicarse. Para poder comunicar deben respetarse las reglas de recursividad y la estructura informativa, algo que bebe directamente de la sintaxis.
6) La visión global del fenómeno lingüístico (sea éste de la naturaleza que sea) requiere volver a reunir las diferentes subdisciplinas (fonética, morfología, sintaxis, semántica), ya que si nos centramos en una sola de ellas la explicación quedará incompleta y se dejarán fuera fragmentos de información esenciales para entender el funcionamiento de la lengua.

Una propuesta epistemológica: la sintaxis holística

En la sección anterior se han aducido las razones que nos llevan a considerar que la investigación lingüística no puede permitirse el lujo de excluir ninguna parte de ese complejo fenómeno que es

el lenguaje. Esta postura, en sí misma, no reviste novedad, ya que cuando se llega al límite en la explotación de un enfoque se tiende a buscar otro punto de interés diferente como compensación de lo relegado a un plano secundario: este tipo de planteamiento llevó a considerar extremas la escuela estructuralista americana y su exclusión del significado o las primeras versiones del Generativismo, que sitúan la sintaxis en el centro de toda la descripción lingüística. Los modelos funcionales que se empiezan a imponer a partir de finales de la década de los ochenta recogen en sus escritos fundacionales la importancia cardinal del léxico (*Functional Grammar*, de Simon C. Dik, 1989), aunque sus propuestas iniciales desarrollan más la componente sintáctica que la léxica.

En la actualidad, la búsqueda del algoritmo de enlace entre sintaxis y semántica (Mairal Usón, 2002; Mairal Usón y Faber, 2005; Cortés Rodríguez y Mairal Usón, 2005; Calañas Continente, 2004), que constituye un desarrollo importante en el ámbito de la *Gramática del papel y la referencia* (RRG), intenta ampliar el prisma para hacer una propuesta más interdisciplinar que avance en la dirección adecuada integrando dos subdisciplinas de las que se ha dicho tradicionalmente que están relacionadas sólo por la arbitrariedad. Ya en las primeras versiones del Modelo Lexemático-Funcional (MLF)[1] se demuestra que la relación entre sintaxis y léxico es de tipo icónico y que existe una relación isomórfica entre ambos mundos formulada mediante el *principio de iconicidad léxica* (Faber y Mairal Usón, 1999): cuanto más general sea el significado de un término, mayor será el número de patrones sintácticos que admita y, al contrario, cuanto más específico sea el significado, menos serán las combinaciones sintácticas posibles.

La relación entre significado y construcción sintáctica no es, ni mucho menos, arbitraria, sino que está motivada por la naturaleza

1. Para una discusión más detenida sobre este aspecto remitimos a Calañas Continente 2002, capítulo 2. Allí se presenta y se discute el MLF con el objetivo de adecuarlo para la descripción del léxico verbal básico del alemán y se incluyen las referencias necesarias para una mayor profundización en los postulados integradores del MLF de Martín Mingorance y su escuela.

semántica de cada término. En nuestra opinión, la arbitrariedad del signo lingüístico postulada por Saussure se limita sola y exclusivamente al proceso concreto de etiquetado de la realidad, es decir, al proceso por el que a una entidad concreta se le adjudica una designación determinada. Si bien la actividad categorizadora es universal, las categorías resultantes y el etiquetado de esas categorías son específicos de cada lengua. Esa asignación de términos para designar entidades es la única actividad que se realiza de modo arbitrario, el resto del proceso de construcción de significado y de asignación de patrones de comportamiento sintáctico estará motivado por factores de tipo semántico y prosódico. Los factores semánticos actúan por la iconicidad léxica mencionada antes y por hechos tan obvios como que, por ejemplo, cualquier verbo que designe transmisión necesitará tres argumentos (transmisor, receptor y lo que se transmite), independientemente de la forma específica que tenga cada lengua de rellenar esos huecos argumentales. Los factores prosódicos resultan determinantes porque la curva de entonación está íntimamente ligada a la estructura de información, a lo que espera el oyente; no olvidemos que también en las lenguas la imagen acústica precede a la visual o escrita y que es de todo punto lógico pensar que la lengua hablada, la imagen fonética, es la que ejerce una influencia crucial en el resto del proceso de construcción del mensaje.

Proponemos, por tanto, volver a contemplar cualquier enunciado lingüístico desde una perspectiva globalizadora que, sin perder de vista la concreción de sus objetivos, no se olvide de las lenguas (del lenguaje como capacidad prototípicamente humana) como fenómeno global. Codificar o decodificar mensajes acústicos o visuales es un proceso con varias fases y en el análisis no se debería primar ninguna de ellas. Nos gustaría proponer con este artículo una vuelta a posturas holísticas en las que la especialización no vaya en detrimento del objeto de estudio, en las que el detalle no deforme el fenómeno global para llegar a resultados supuestamente científicos.

Este planteamiento, que no separa la entonación de la estructura de información o la semántica de la sintaxis, es crucial para la discusión que haremos a continuación sobre la pertinencia de considerar la *Verbativergänzung* como categoría sintáctica independiente.

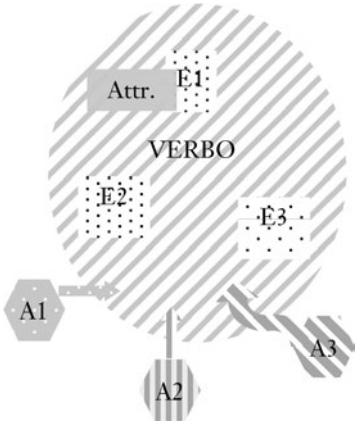
Concepto de «Satz» y sus elementos constitutivos

Antes de entrar en la discusión sobre una función sintáctica concreta haremos, de nuevo, una serie de observaciones con la intención en este caso de dotarnos de las herramientas metalingüísticas que se emplearán en la reflexión que sigue. Más que entrar en una discusión conceptual, en este apartado se tratará sólo de fijar los términos que utilizaremos al referirnos en castellano a aquellas unidades de la gramática de Engel que son relevantes para este artículo. Concretamente nos centraremos en buscar términos para referirnos a *Ergänzungen* y *Angaben*. Nos moveremos en esta sección en el marco de la teoría de las valencias sin abandonar nuestra perspectiva holística.

El concepto de «oración»

Continuando con nuestro enfoque holístico de la sintaxis y procurando mantenernos dentro de las coordenadas conceptuales ya expuestas, diremos que la elección del término alemán *Satz* para *oración sintáctica* no puede ser más adecuada. Por *Satz* se entiende en el uso no metalingüístico un conjunto de elementos que forman un todo, como por ejemplo *Schraubschlüsselsatz* (juego de llaves) o ein *Satz Winterreifen* ('un juego de neumáticos de invierno'). *Satz* es a su vez el sustantivo deverbativo de *setzen*, un verbo que se emplea también en el lenguaje técnico de la impresión y que describe una actividad muy concreta: la tarea de composición de textos mediante tipos móviles previa a la impresión de textos. En todos estos casos nos encontramos con la idea del juego de piezas diferentes que adquieren o desempeñan su función de manera conjunta.

El concepto lingüístico no es, ni mucho menos, ajeno a éste, puesto que una oración no es más que eso precisamente: un conjunto de elementos que conforman una unidad funcional. Las piezas que se unen son *palabras sintácticas*, es decir, unidades funcionales que cumplen los requisitos de orden de elementos, de expansibili-



dad, de cohesión morfológica y de adecuación semántica. En la figura hemos representado de un modo esquemático la estructura de cualquier oración: el óvalo representa el significado verbal, los cuadrados los sintagmas de aparición obligatoria (E, *Ergänzung*); fuera del significado verbal hemos representado los elementos adicionales que, si bien modifican la oración, no son de aparición obligatoria (A, *Angabe*) y, por último, los elementos que actúan como modificadores de otros sintagmas (Attr., *Attribut*).

A continuación se presenta de modo esquemático el proceso de construcción de un enunciado. El orden de las fases que se propone aquí no es absoluto, puede cambiar en función de las necesidades de comunicación de cada hablante en cada momento:

1) El hablante percibe un segmento de realidad (al que llamaremos *estado de cosas*, EC) que le motiva a emitir un mensaje con forma de oración. El EC percibido se etiqueta mediante un verbo concreto que es seleccionado en este momento en función de los elementos que intervienen, de la percepción que se tenga de la relevancia de esos elementos, de las relaciones que se establezcan entre ellos, del contexto, etc.
2) El verbo elegido tiene una valencia cuantitativa que obliga a identificar un número concreto de participantes en la acción. Para poder construir una oración que el oyente perciba como correcta, habrá que garantizar en primer lugar que se rellenen los huecos que corresponden a los participantes esenciales en el estado de cosas que se quiere transmitir. Este segundo paso nos lleva a completar el esquema oracional mínimo del verbo (*Satzbauplan*).
3) Una vez completado el segundo paso, el hablante procederá a identificar el resto de segmentos de información relacionados con el EC que desea transmitir, es decir, aquellos segmen-

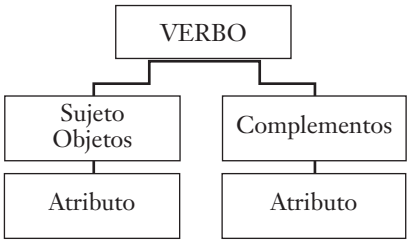
tos que resulten relevantes para la comunicación, y los asignará bien al verbo o bien a los huecos argumentales que se rellenaron en el paso anterior. De esta forma tendremos la oración completa y habremos llegado de nuevo al primer gráfico.

Tipología de sintagmas

De la estructura oracional que hemos presentado en la sección anterior se deduce que, aparte del verbo, que es la categoría en torno a la cual se estructura la oración completa, hay tres tipos de sintagma (cfr. Engel, 1988):

1) Sintagmas cuya función es garantizar que los huecos argumentales, determinados por la valencia verbal, estén cubiertos. Estos sintagmas son de aparición obligatoria y completan el esquema oracional mínimo.
2) Sintagmas que sirven para incluir en la oración información adicional para caracterizar más detalladamente el estado de cosas que se transmite.
3) Sintagmas que modifican a otros sintagmas, que no se anclan directamente al verbo, sino a cualquier otro elemento de la oración.

Esta terna de sintagmas tienen denominaciones diferentes según las distintas tradiciones gramaticales. Nosotros coincidimos con Ulrich Engel tanto en el número de clases de sintagmas como en la terminología que utiliza: el grupo A está compuesto por las *Ergänzungen*, el B por las *Angaben* y el C estaría integrado por los *Attribute*. En el caso de que estos sintagmas representen a su vez un estado de cosas con forma de oración, se hablaría de *Ergänzungssatz*, de *Angabesatz* o de *Attributsatz* respectivamente.



A la hora de trasladar esta terminología al castellano, hemos optado por denominar *objetos* a los sintagmas del grupo A (si bien mantenemos en este grupo el término *sujeto* para referirnos al sintagma que cubre el hueco argumental de la primera valencia), *complementos* a los del B y *atributos* a los del C.

Mantenemos así la diferencia terminológica entre los tres tipos de sintagma en función de su relación con el verbo, parte de la oración que consideramos esencial a la hora de estructurar la expresión del EC. Aplicando este metalenguaje a la terminología de Engel tendremos el siguiente catálogo de *objetos verbales*:

1) Objetos verbales de caso (*Kasusergänzungen*, caracterizados por el caso en el que aparece el núcleo): sujeto (Suj), objeto acusativo (O_{Acus}), objeto dativo (O_{Dat}), objeto genitivo (O_{Gen}), objeto preposicional (O_{Prp}).
2) Objetos de tipo semántico (caracterizados por el tipo de significado que aportan al EC): objeto situativo (O_{Sit}), objeto de destino (O_{Dir}), objeto expansivo (O_{Exp});
3) Objetos de tipo lexemático (caracterizados por la clase lexemática a que pertenece el núcleo): objeto nominal (O_{Nom}), objeto adjetivo (O_{Adj}), objeto verbativo (O_{Vrb}).

A continuación aplicaremos los parámetros conceptuales y metalingüísticos establecidos hasta aquí en la discusión sobre la pertinencia o no de considerar el O_{Vrb} una categoría funcional discreta más.

El Objeto Verbativo (O_{Vrb}) en la «Deutsche Grammatik» de Engel

El O_{Vrb} es una categoría sintáctica que sólo se contempla de manera específica en las gramáticas alemanas de Engel (1988) y del Institut für Deutsche Sprache (Zifonun, Hofmann, Strecker, 1997).

Este término se utiliza para designar un objeto verbal que tiene necesariamente forma de oración, es decir, que tiene como núcleo un verbo diferente del que vertebra la oración en que aparece este objeto. A continuación reproducimos la entrada correspondiente a este objeto incluida por Engel (1988: 187) en la presentación de los once tipos de objetos verbales que él considera que existen:

Abk.	**Bezeichnung**	**Anapher**	**Beispiel [...]**
Evrb	Verbativergänzung	*es geschehen* *daß/ob es geschieht* *daß/ob es so ist u. a.*	*Peter läßt die Puppen tanzen* *Ich frage mich, ob sie nicht doch recht hat* *Es heißt, er wolle zurücktreten*

En este esquema se observa ya que hay algo cuestionable en torno al O_{Vrb} puesto que los ejemplos dos y tres no se pueden adscribir inequívocamente de manera exclusiva a esta categoría sintáctica: el segundo ejemplo (*ich frage mich*...) puede tratarse de un objeto en acusativo (la aparición de la pregunta es algo incluido en el patrón de complementación de *fragen*, que prevé dos O_{Acus}: uno para el receptor de la pregunta y un segundo O_{Acus} para la pregunta en sí) en el que el objeto tiene forma de oración completa; es decir, se trataría de una oración compuesta subordinada de O_{Acus}. De manera análoga se podría aducir que el O_{Vrb} en el tercer ejemplo (*es heißt*...) es una oración subordinada de O_{Acus}.

El punto de discusión aquí, sin embargo, se sitúa más en la definición en sí del O_{Vrb} ya que, en nuestra opinión, ésta abre la posibilidad de que se interpreten también las estructuras [verbo modal + infinitivo] como [verbo + O_{Vrb}]:

> Die Verbativergänzung enthält immer ein (finites oder infinites) Verb. Sie ist nie gegen eine einfache (d.h. nicht satzförmige) Ergänzung austauschbar — allenfalls (und auch dies nur teilweise) gegen ein Pronomen wie es oder das. [...] Zu den Modal- und den Modalitätsverben sowie einigen weiteren Verben, die Verbativergänzung regieren, vgl. V 017-021 (Engel, 1988: 198).

En las secciones a que hace referencia se describen los verbos modales (V 017), los de modalidad (*drohen*, *gedenken*, *pflegen*, etc.; V 018), los verbos que introducen oraciones subordinadas (*bedeuten*, *finden*, *sich fragen*, *es heißt*, etc.; V 019), los verbos que rigen otro infinitivo (*lassen*, *es gibt*, *es gilt*; V 020) y los verbos no auxiliares que se combinan con participios de otros verbos (*kommen y stehen;* V 021) (ibíd.: 406-407).

En la sección S 1.1. (apartado S 023) de su gramática, Engel hace una descripción que no deja lugar a dudas de la idea que desea transmitir. Establece de manera clara que el núcleo del O_{Vrb} mantiene su sujeto propio, distinto del sujeto del verbo principal, aunque en la mayoría de los casos aquél adopte la forma de O_{Acus}:

5) Peter lässt *die Puppen* tanzen

Esta estructura está presente también en las combinaciones de verbos de percepción física con infinitivos:

6) Maria sah ihn kommen

donde el O_{Acus} *ihn* es el sujeto del verbo en infinitivo. Este tipo de estructura sintáctica justifica de modo suficiente la existencia del O_{Vrb} como unidad funcional dentro de la sintaxis oracional del alemán, ya que ninguna otra consigue describir completamente este tipo de relación.

En el caso de las combinaciones [verbo modal + infinitivo] no nos parece adecuado utilizar la categoría O_{Vrb} como etiqueta de función, ya que se trata, según nuestra opinión, de un caso más de estructura verbal parentética donde se desplaza hacia la marca de final de *Klammer* la carga semántica principal, algo análogo a lo que sucede con los verbos separables o con los tiempos verbales compuestos, donde se incluye en la marca inicial la información morfológica y en la final la semántica:

7) Peter *[macht]* die Tür vorsichtig *[auf]*
8) Anna *[hat]* heute einen Brief *[bekommen]*

9) Maria *[reißt]* den Brief *[auf]*
10) Der Chirurg *[näht]* die Wunde *[zu]*

Los ejemplos (7), (8), (9) y (10) presentan una estructura informativa idéntica: en la marca de inicio se ubica la información morfológica (persona, número, tiempo, modo y voz), mientras que la carga semántica se concentra en la marca final. Esto no se contradice con el hecho de que en los ejemplos (8) y (9) la marca de inicio tenga semántica propia: será el preverbio separable, que marca el final del enunciado, el que defina de manera clara el estado de cosas que se describe.

Las combinaciones [verbo modal + infinitivo] de los ejemplos siguientes no satisfacen todos los criterios necesarios para poder hablar de O_{Vrb}:

11) Marta *kann* Klavier *spielen*
12) Hans *darf* kein Brot *essen*
13) Peter *will* heute nicht *aufstehen*
14) Katrin *soll* sich einen netten Urlaub *gönnen*

En estos ejemplos se ve que hay coincidencia de sujetos entre ambos verbos, que el EC que se describe se etiqueta mejor con el infinitivo y que el verbo que se conjuga, el verbo modal, sólo aporta un matiz más al verbo central en torno al que se vertebra la enunciación que describe el EC. En el ejemplo (14) podría quizá argumentarse que el pronombre *sich* hace referencia al sujeto del infinitivo, pero no se debe obviar el hecho de que es también un tipo de anáfora del sujeto del verbo modal.

Las observaciones hechas hasta aquí demuestran, a mi modo de ver, que si bien el O_{Vrb} es una categoría funcional discreta que debe incorporarse al catálogo de objetos verbales, no es correcto, sin embargo, asignar esta función al infinitivo que acompaña a los verbos modales. Sólo se debe hablar de O_{Vrb} en aquellos casos en los que no estemos ante oraciones subordinadas (del tipo *es heißt*... o *ich frage mich*, *ob*...) o en aquéllos en los que se pueda identificar de manera inequívoca un sujeto diferente para el infinitivo (*Peter läßt die Puppen tanzen*).

Observaciones finales

Una vez presentadas las coordenadas conceptuales desde las que se parte y delimitadas las ineludibles cuestiones metalingüísticas, hemos realizado una aplicación de la sintaxis de corte holístico a la definición de oración y al concepto de O_{Vrb} introducido por Engel en su gramática de 1988. Resumimos aquí las ideas más relevantes:

1) Consideramos, como premisa metodológica, que es necesario volver a posturas holísticas para no caer en el error de perder la visión de conjunto de un fenómeno tan complejo y tan presente como es el lenguaje.
2) La descripción de las lenguas no se puede hacer en compartimentos estancos ya que se relegarían a un segundo plano conceptos y regularidades de alto potencial explicativo.
3) La descripción de la sintaxis oracional postulada en la gramática de Engel, origen de las reflexiones de este artículo, establece un catálogo de unidades funcionales que compartimos plenamente, si bien en algunos casos discrepamos a la hora de aplicar dichas unidades funcionales al uso real del alemán.
4) No es correcto asignar la función O_{Vrb} al infinitivo que aparece con los verbos modales, ya que en estos casos no se puede deslindar el significado de ambos verbos. Las combinaciones [verbo modal + infinitivo] no difieren ni semántica ni sintácticamente de otras estructuras verbales como [verbo auxiliar + participio] o [verbo + preverbio separable], donde no se plantea en ningún caso la posibilidad de que el participio o el preverbio sean núcleos de unidades sintácticas diferentes del predicado.

Bibliografía

Calañas Continente, J. A. (2002). *El dominio léxico «Existencia» en alemán. Diccionario lexemático-funcional del lexicón verbal básico*. Frankurt/Main et al.: Peter Lang.

CALAÑAS CONTINENTE, J. A. (2004). «Zur Darstellung von Bedeutung. Wege zur Optimierung von Wörterbüchern». En: *Estudios Filológicos Alemanes*, 5, 259-271.

CORTÉS RODRÍGUEZ, F.; MAIRAL USÓN, R. (2005). «La formación de palabras, de nuevo, como encrucijada: la interfaz semántica-morfología-sintaxis-fonología en el Modelo de Gramáticas Léxicas». En: J. CUARTERO OTAL/ WOTJAK, G. (ed.). *Algunos problemas de la descripción sintáctico-semántica*. Berlín: Frank und Timme.

DIK, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar: The Structure of the Clause*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

ENGEL, U. (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.

FABER, P.; MAIRAL USÓN, R. (1999). *Constructing a lexicon of English verbs*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.

GIL VALDÉS, M.ª J. (2006). *La enseñanza de la fonética alemana a estudiantes universitarios españoles: Perspectiva articulatoria y acústica*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

MAIRAL USÓN, R. (2002). «Why the notion of lexical template?». En: H. FERRER MORA; J. A. CALAÑAS CONTINENTE/ V. PAVÓN VÁZQUEZ (eds.). *Anglogermanica Online*, 2002-2001. URL: http://anglogermanica.uv.es:8080/Journal/Viewer.aspx?Year=2002&ID=mairal.pdf.

MAIRAL USÓN, R.; FABER, P. (2005). «Decomposing semantic decomposition: towards a semantic metalanguage on RRG». En: *Proceedings of the 2005 International Conference on Role and Reference Grammar*. Taiwan: Academia Sinica, pp. 279-308. Aquí citado de: http://linguistics.buffalo.edu/research/rrg/Proceedings%20of%20RRG05.htm.

VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de A. Kozulin. Barcelona: Paidós.

ZIFONUN, G.; HOFMANN, L.; STRECKER, B. et al. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlín / Nueva York: De Gruyter.

La problemática descripción gramatical del lexema «wie»

Brigitte Eggelte
Universidad de Salamanca

¿Cómo se puede homenajear a una persona a la que se admira y aprecia sinceramente, a un verdadero amigo, a un filólogo extraordinario que ha enriquecido la Filología Alemana con su trabajo constante en la Universidad y para la Universidad, a un lingüista que puede contar, entre sus muchos méritos, el haber contribuido de una manera singular a facilitar el aprendizaje del alemán a través de su *Gramática Alemana para hispanohablantes - Programm*?

La ingente labor que conlleva la elaboración de una gramática me hace pensar en las decisiones difíciles a las que en su día se habrán enfrentado nuestro amigo Roberto y su esposa para proporcionar a su *Gramática* la estructura formal y el contenido acertado que todos conocemos, en cuanto que en todas las descripciones gramaticales adquiere una relevancia especial la clasificación de las palabras que constituye su base conceptual.

Por ello quiero contribuir a este homenaje con un trabajo que pone de manifiesto la difícil, a veces problemática clasificación de una palabra alemana de escasa complejidad aparente, la unidad léxica no flectiva *wie*, susceptible de realizar funciones muy diferentes, según se atienda a sus características sintácticas o semánticas.

1) Perteneciendo a la categoría de *Fügewörter*, las gramáticas alemanas consideran el lexema *wie*, según la función que realiza en la oraciones, como adjunción (Helbig y Buscha, 2005: 353 y 417) y como conjunción o subjunción (Duden, 2005: 632 y

637; Helbig y Buscha, 2005: 398), en cuanto que (aparentemente) no rige un *casus obliquus*. No obstante, con respecto a esta clasificación nos llama la atención que, a diferencia de las conjunciones en general, el lexema *wie* también puede encabezar un grupo nominal y presentar la estructura de una frase preposicional que forma parte del sintagma. Sin embargo, a diferencia de las preposiciones que rigen un caso determinado, se establece una concordancia entre el elemento nominal referencial y el grupo nominal introducido por la adjunción *wie*:

Er arbeitet *wie ein* Fachmann.
Man behandelte *ihn wie einen Freund*.
Der Alkohol schadet *ihm wie jedem Menschen*.

2) Realizando la función sintáctica de complemento adverbial, la adjunción *wie* introduce un grupo nominal que expresa una comparación que semánticamente implica igualdad o semejanza, y establece una relación referencial anafórica bien con un adjetivo, bien con un verbo, presentando, en este caso, algunas características sintácticas específicas.

2.1) Cuando el grupo nominal introducido por la adjunción *wie* se refiere a un adjetivo se trata de un complemento adverbial facultativo que, estableciendo una comparación, señala la igualdad semántica con el adjetivo referencial en positivo al que puede preceder la partícula *so*, obligatoria en caso de la negación del adjetivo. A nivel sintáctico el adjetivo realiza la función de adverbio predicativo, y, en combinación con un verbo copulativo, actúa de predicativo.

Er *rechnet* (so) *schnell wie* ein Computer.
Sie *arbeitet* nicht so *gut wie* ihre Schwester.
Schneewittchens Haar *ist schwarz wie* Ebenholz.
Kupfer *ist* nicht so *hart wie* Stahl.

2.2) El grupo nominal introducido por la adjunción *wie* que señala una comparación y realiza sintácticamente la función de complemento adverbial facultativo también puede establecer una relación referencial con el predicado de la oración. En este caso se realiza, a nivel semántico, una relación de semejanza entre el predicado y el grupo nominal introducido por *wie*.

Der Junge *rannte davon wie* ein verängstigter Hase.
Sie *sorgte* für die Kinder *wie* eine Mutter.
Sie *spricht* über das Thema *wie* eine Expertin.

2.3) En esta relación es importante atender a las características sintácticas específicas del verbo referencial que constituye el predicado de la oración y que, en muchos casos, exige un complemento adverbial obligatorio para poder establecer una comparación mediante el grupo nominal introducido por *wie*. Especialmente en el lenguaje coloquial se observan estructuras sintácticas de este tipo en relación con verbos como: *auftreten*, *sich anfühlen*, *sich anstellen*, *sich aufführen*, *aussehen*, *sich benehmen*, *schmecken*, *sich bewegen*, *klingen*, *riechen*, *sich vorkommen*, *wirken*.

Er trat auf *wie* ein Lord.	Die alte Frau bewegt sich *wie* ein junges Mädchen.
Das Wasser fühlt sich an *wie* Eis.	Seine Worte klangen durch den Raum *wie* ein Donner.
Stell dich nicht an *wie* ein Dummkopf!	Diese Flüssigkeit riecht *wie* Terpentin.
Sie führte sich auf *wie* eine dumme Göre.	Er kam sich vor *wie* der Weihnachtsmann.
Sie sah aus *wie* ein Filmstar.	Prag wirkt *wie* eine goldene Stadt.
Sie benahmen sich *wie* ungezogene Kinder.	
Der Kuchen schmeckt *wie* zu Omas Zeiten.	

2.4) Completando las diversas realizaciones de grupos nominales introducidos por la adjunción *wie*, se puede mencio-

nar que éstas también pueden señalar una comparación irreal, especialmente en giros idiomáticos.

Wir saßen *wie* auf Kohlen.
Er lebte *wie* ein Gott in Frankreich.
Sie fühlte sich *wie* neu geboren.
Seine Antwort kam *wie* aus der Pistole geschossen.

3) Con mucha frecuencia introduce el lexema *wie* diferentes tipos de oraciones subordinadas. Actuando como subjunción, realiza muy diversas funciones sintácticas que justifican el análisis concreto de las distintas oraciones subordinadas y su correspondiente clasificación.

3.1) Algunas oraciones subordinadas introducidas por una subjunción presentan características sintácticas semejantes a las oraciones atributivas. Esto es el caso cuando en la oración principal actúa de palabra referencial un elemento léxico concreto (un sustantivo o pronombre) susceptible de establecer una relación atributiva con la oración subordinada. En este tipo de oraciones atributivas la subjunción *wie* realiza una función relativa e introduce una oración atributiva con significado de comparación.

Oración atributiva no restrictiva
Er möchte ein Aut,o, *wie* er es in der Fachzeitschrift gesehen hatte.
Oración atributiva no restrictiva
Nach ihrer Rückkehr sah sie in ihrem Elternhaus alles, *wie* sie es in ihrer Erinnerung hatte.
Oración atributiva restrictiva
Es war ein Wetter, *wie* man es selten hat.
Oración atributiva restrictiva
Sein Geburtstag wurde eine Feier, *wie* er sie nie erlebt hatte.

3.2) Estableciendo asimismo una correlación con el sustantivo o pronombre referencial de la oración principal, la sub-

junción *wie* puede introducir, a modo de aposición, una oración atributiva de especificación o enumeración.

Für den Kuchen brauchte sie einige wichtige Zutaten, *wie* Mehl, Zucker, Eier, Milch, Backpulver.

3.3) En determinadas estructuras sintácticas, formalmente realizadas mediante una subordinación, la subjunción *wie* puede establecer una relación coordinativa a nivel de contenido. En este caso se trata, en la terminología alemana, de *weiterführende Nebensätze* (Helbig y Buscha, 2005: 592-594) o de *weiterführende Relativsätze* (Duden, 2005: 1045), que se caracterizan por su referencia a todo el contenido de la oración principal. Estas oraciones subordinadas no disponen de un elemento léxico referencial concreto en la oración principal, por lo tanto no son oraciones atributivas, y tampoco presentan una correlación adverbial en la oración principal, en cuanto que su cometido consiste en complementar o comentar el contenido de la oración principal estableciendo una pseudo-coordinación. Entre los elementos susceptibles de actuar como elemento introductor de este tipo de oraciones subordinadas se encuentra la subjunción *wie*.

En este caso, la subjunción *wie* establece una relación modal con el contenido de la oración principal precedente y puede proporcionar a la oración subordinada un significado comparativo secundario, de modo que la oración subordinada constituye obligatoriamente la segunda parte del enunciado.

Bei der Fahrprüfung fuhr er sehr vorsichtig, *wie* man es ihm empfohlen hatte.

Er nahm täglich seine Tabletten ein, *wie* ihm vom Arzt verordnet worden war.

También con referencia a todo el contenido de la oración principal, la subjunción *wie* puede introducir una oración su-

bordinada de carácter discursivo con significado referencial. En este caso, la oración subordinada es susceptible de preceder a la oración principal, o de conformar la segunda parte del enunciado.

Wie er sagte / *Wie* es scheint / *Wie* ich gehört habe, kann er heute nicht mehr kommen.
Die finanzielle Lage dieser Firma ist ziemlich kritisch, *wie* man sagt / *wie* es aussieht / *wie* die Zeitung schreibt.

3.4) Realizando así mismo la función de subjunción, *wie* actúa de elemento introductor de un tipo específico de oraciones de sujeto y de objeto. En este caso la oración principal se caracteriza por un predicado o predicativo que, a nivel semántico, señala una percepción sensual o intelectual del sujeto. Se trata de verbos como: *beobachten*, *fühlen*, *hören*, *merken*, *sehen*; o de predicativos como: *es ist (un)interessant*, *es ist merkwürdig*, *es ist seltsam*, *es ist unglaublich*, *es ist (un) wichtig*. La subjunción *wie* que sólo señala la subordinación sintáctica de la oración principal le proporciona a su predicado una mayor intensidad de contenido, pero carece de significado modal.

Ich beobachtete, *wie* sich der Mann dem Haus näherte.
Sie fühlte / sie merkte, *wie* sich ihr Gesicht errötete.
Man hörte im Nebenzimmer, *wie* die Männer diskutierten.
Hast du gesehen, *wie* er davongeschlichen ist?
Es ist interessant / es ist wichtig, *wie* du die Aufgabe gelöst hast.
Es ist merkwürdig / es ist seltsam, *wie* sie ihn angeschaut hat.
Es ist unglaublich, *wie* er seine Arbeit vernachlässigt hat.

3.5) También como subjunción, *wie* introduce oraciones temporales que señalan la simultaneidad de dos acontecimientos acaecidos con anterioridad al momento en el cual se profiere el enunciado.

Wie ich nach Hause komme, sehe ich die Haustür offen stehen.
Wie der Künstler die Bühne betrat, wurde er mit großem Applaus begrüßt.
Wie sie die Tür öffnete, hat sie ihm noch einmal zugewinkt.

3.6) A veces actúa *wie* como elemento introductor de oraciones concesivas y concurre con *auch wenn* y *obwohl*, y con otros medios léxicos susceptibles de formar oraciones concesivas. Las partículas *auch* o *immer* aumentan la irrelevancia de lo expresado en la oración subordinada en relación con el enunciado de la oración principal.

Wie alt er auch ist, er lernt nicht aus seinen Fehlern.
Wie sehr sie sich auch beeilte, sie konnte nicht rechtzeitig ankommen.
Sie kritisierte seine Meinung, *wie* immer er antwortete.

4) El elemento léxico *wie* también aparece en determinadas oraciones interrogativas parciales. En este tipo de oraciones el lexema *wie* no sólo puede realizar funciones sintácticas diferentes, también la estructura sintáctica es susceptible de una modificación.

4.1) Como adverbio interrogativo, *wie* adquiere un significado modal. En la oración interrogativa parcial directa ocupa el primer lugar y le sigue el verbo finito. Mediante esta estructura el hablante pide que se especifique el modo o la manera como transcurre una acción o un proceso, o la índole de un estado. En este sentido aparece también en algunas preguntas retóricas.

Wie kommst du zu uns? Mit dem Auto.
Wie war das Wetter in Hamburg? Es hat öfters geregnet.
Wie hat sie auf die Frage reagiert? Sie war sehr überrascht.
Wie hat dir der Film gefallen? Ganz gut.
Wie soll es jetzt weitergehen? Wir müssen eine Lösung finden.

Wie konnte das nur geschehen? Ich weiß es auch nicht.
Wie heißt du? *Wie* heißen Sie? Peter Müller.
Wie war / ist noch mal Ihr Name?
Wie geht es dir? *Wie* geht es Ihnen? Danke, sehr gut.

4.2) En otro tipo de oraciones interrogativas parciales directas *wie* no realiza la función de adverbio interrogativo, sino que actúa como partícula junto con un componente cuantificador que puede ser un adjetivo en positivo, un adverbio o un pronombre indefinido. Esta combinación léxica pregunta por el grado, el tamaño o la extensión, el tiempo, la duración o frecuencia de un proceso, un estado o una actividad; asimismo pregunta de forma retórica por la hora.

Wie warm ist es im Juli in Spanien?
Wie hoch ist der Turm?
Wie dick ist diese Wand?
Wie groß ist diese Stadt?
Wie alt ist der Junge?
Wie viel Quadratmeter hat die Wohnung?
Wie viele Einwohner hat Berlin?
Wie weit ist es bis zum Bahnhof?
Wie lange bleibst du in Urlaub?
Wie oft fährst du nach Deutschland?
Wie spät ist es?

4.3) Las oraciones interrogativas parciales directas señaladas en 4.1 y 4.2 se pueden convertir en oraciones interrogativas parciales indirectas mediante la subordinación sintáctica. En este caso se trata de oraciones de objeto en las que *wie* actúa de elemento introductor (v. 3.4) con significado modal. No obstante, es el predicado léxico de la oración principal el que pone de manifiesto que se trata de una oración interrogativa parcial indirecta, p. ej.: *ich fragte sie / ich fragte ihn / ich möchte wissen / ich wollte wissen*; que puede implicar la correspondiente transformación pronomi-

nal contextual, p.ej.: *sie fragte mich / er fragte mich*, etc. Aunque en las oraciones interrogativas parciales indirectas predomina el modo indicativo, se puede utilizar el *Konjunktiv* cuando el contexto lo requiere.

Ich fragte sie, *wie* sie zu uns kommt.
Ich fragte ihn, *wie* das Wetter in Hamburg war.
Ich möchte wissen, *wie* sie auf die Frage reagiert hat.
Ich wollte wissen, *wie* es jetzt weiter gehen soll.
Sie fragte mich, *wie* ich heiße.
Er fragte mich, *wie* es mir geht / *wie* es mir gehe.
Sie wollte wissen, *wie* hoch (wohl) der Turm sei.
Sie wollte wissen, *wie* lange ich (denn) in Urlaub bliebe.
Sie fragte ihn, *wie* oft er nach Deutschland fahre.
Dann fragte sie mich, *wie* spät es (schon) sei.

5) En determinadas situaciones comunicativas el hablante expresa su sorpresa mediante una oración exclamativa introducida por *wie*. En analogía con las oraciones interrogativas indirectas, también en este tipo de oraciones el lexema *wie* es susceptible de realizar funciones sintácticas diferentes.

5.1) Como adverbio, *wie* introduce oraciones exclamativas en las que el verbo finito bien puede ocupar el segundo lugar, o presentar, formalmente, la estructura de una oración subordinada con el verbo finito en última posición. En este tipo de oraciones exclamativas el hablante expresa su agrado o desagrado, su alegría o su indignación acerca del modo como ha transcurrido una acción, o cuando se ha producido un estado discordante con las expectativas.

Wie haben wir uns über die Nachricht gefreut!
Wie wir uns über die Nachricht gefreut haben!
Wie hat sie ihm immer geholfen!
Wie sie ihm immer geholfen hat!
Wie hat er uns alle betrogen!

Wie er uns alle betrogen hat!
Wie habe ich mich über ihn geärgert!
Wie ich mich über ihn geärgert habe!

5.2) Expresando emociones idénticas de las señaladas anteriormente, *wie* introduce también una variante de oraciones exclamativas en las que actúa como partícula junto con un adjetivo o adverbio que indica un alto grado de sorpresa. Esta combinación léxica susceptible de presentar una reducción elíptica admite las mismas posiciones del verbo finito que las oraciones exclamativas anteriores.

wie aufregend!
Wie aufregend war doch der Film!
Wie aufregend doch der Film war!

wie dumm!
Wie dumm hat er sich doch angestellt!
Wie dumm er sich doch angestellt hat!

wie schrecklich!
Wie schrecklich muss die Diskussion für dich gewesen sein!
Wie schrecklich die Diskussion für dich gewesen sein muss!

wie peinlich!
Wie peinlich muss ihre Anwesenheit für ihn gewesen sein!
Wie peinlich ihre Anwesenheit für ihn gewesen sein muss!

wie oft!
Wie oft habe ich dir das schon gesagt!
Wie oft ich dir das schon gesagt habe!

wie lange!
Wie lange hast du seine Launen ertragen!
Wie lange du seine Launen ertragen hast!

6) El lexema *wie* también puede aparecer, como elipsis, en posposición sintáctica para enfatizar un enunciado o una pregunta

retórica, para confirmar expresamente una contestación afirmativa o como ruego de repetir algo.

6.1) *Wie* sirve de recurso pragmático a un hablante que trata de enfatizar un enunciado o de expresar una pregunta retórica con cierta ironía.

Er hat sich den Fuß verrenkt, aber *wie!*
Sie hat ihrer Tochter die Leviten gelesen, und *wie!*
Du denkst wohl, du könntest dir alles erlauben, *wie?*
Sie haben wohl geglaubt, dass ich das nicht erfahren würde, *wie?*

6.2) Cuando se quiere contestar a una pregunta de un modo rotundamente afirmativo se puede reforzar esta contestación, enfatizando su alcance, mediante *wie*, pero sólo en combinación con las partículas *aber* y *und*.

Hast du ihm endlich mal deine Meinung gesagt? – *Aber wie!*
Hast du dich wirklich über das Geschenk gefreut? – *Und wie!*
Tut es sehr weh? – *Und wie!*
Habt ihr das Fußballspiel gewonnen? – *Aber wie!*

6.3) Como petición de repetir un enunciado discursivo aparece *wie* frecuentemente en combinación con *bitte* y concurre con «*Was hast du gesagt*?», «*Was haben Sie gesagt*?». Esta expresión contiene, en la mayoría de los casos, un componente pragmático de sorpresa o de incredulidad.

Ich gehe ab morgen nicht mehr zur Arbeit. – *Wie? – Wie bitte?*
Helga und Klaus haben gestern geheiratet. – *Wie? – Wie bitte?*
Ich habe gehört, dass Herr Meier gekündigt hat. – *Wie? – Wie bitte?*

Esta descripción de las muy complejas funciones sintácticas y semánticas que puede realizar el elemento léxico *wie* pone de manifiesto sus condiciones específicas cuya clasificación y especificación

gramatical está estrechamente relacionada con los aspectos léxicos. De este modo se demuestra que las explicaciones gramaticales siempre necesitan de la correspondiente complementación a través del léxico. Estos ámbitos constituyen el fundamento de una buena descripción lingüística y se reflejan en los trabajos de un gran lingüista como lo es nuestro amigo Roberto Corcoll.

Bibliografía

Dudenredaktion (2005) (eds.). *Duden. Die Grammatik*. Vol. 4. Mannheim, Leipzig, Viena, Múnich: Dudenverlag.

Helbig, G.; Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlín etc.: Langenscheidt.

Helbig, G. (2004). "Notizen zur semantischen Interpretation einiger polysemer Konjunktionen im Deutschen" (1972). "Grenzgänger und Einzelgänger in der Grammatik" (1997). "Funktionen von *wie* im Deutschen" (1999). En: H. Sitta; B. Skibitzki; J. Wenzel; B. Wotjak (eds.). *Kleinere Schriften zur Grammatik*. Múnich: Iudicium, pp. 151-166, 953-962, 982-991.

Kempcke, G. et al. (2000). *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlín etc.: De Gruyter, pp. 1217-1218.

Expansión de la modalidad integrada en algunos elementos derivativos del alemán

Carmen Gierden Vega
Universidad de Valladolid

Introducción

El marco teórico

La especificidad del tema y su complejidad requieren realizar en primer lugar una breve incursión por la modalidad, lo que nos servirá para exponer algunas distinciones básicas previas. Así como existen distintas teorías y enfoques para abordar o describir una lengua, también existen diferentes propuestas para definir, entender e interpretar la modalidad. Muchas veces los criterios empleados aparecen entremezclados y las inconsecuencias de los distintos métodos se multiplican, pudiendo todo ello llevar a confusión.

Dentro de la modalidad lingüística, las categorías universales aceptadas comúnmente son la irrealidad, la posibilidad, la necesidad y su interrelación con la expresión de certidumbre condicionada. Sin embargo, la bibliografía especializada suele representar estas categorías de forma distinta, y ciertamente parcelada en la mayoría de los casos, sin establecer un vínculo directo entre unas y otras. Por ilustrar brevemente lo dicho: la mayoría de las gramáticas sitúan la irrealidad en el campo de los modos del verbo, la certidumbre o, en su caso, incertidumbre en el campo de los adverbios y la necesidad y posibilidad en el campo de los verbos modales.

Lo que comparten todas las descripciones, bien sea de un modo velado o más directo, es que sus explicaciones giran en torno a los

conceptos de validez, factibilidad y consecuencia. Por esta razón, nuestras reflexiones se inscriben en el marco teórico de la denominada modalidad relativa defendida por Dietrich (1992) que incluye la incertidumbre, la validez condicionada (las condicionales reales e irreales), la posibilidad y la necesidad entre sus preceptos. Especialmente llamativa nos resulta la propuesta, a nuestro entender idónea, de considerar singularmente la modalidad a nivel semántico:

> [...] daß Modalität im Kern keine pragmatische oder kommunikative Erscheinung ist, sondern eben eine Bedeutungskategorie, woraus folgt, daß in pragmatischen und kommunikativen Analysen von Modalem die semantische Bestimmung der jeweiligen modalen Einheiten zum Ausgangspunkt genommen werden kann (Dietrich, 1992: 25).

Siguiendo este axioma —que básicamente infiere que lo modal debe determinarse semánticamente— una oración modalizada significa que la existencia del estado de cosas por ella significada se encuentra abierta y, por tanto, que no está determinada, en tanto en cuanto no se ha llevado a efecto.

Kann-P (Poss-P) / Muss-P (Nec-P)

Entrando algo más en detalle en la terminología específica de la modalidad relativa, cabe acotar los términos *poss-p* y *nec-p* a fin de evitar distintos niveles de abstracción. A la pregunta sobre qué es un enunciado *muss-p*, en un primer acercamiento definitorio basta aclarar que la necesidad o posibilidad de la validez de *p* supone la existencia de premisas o condiciones para la validez de *p*. De esta premisa ya podemos deducir que el principio epistemológico no procede originalmente de Dietrich sino que tiene como pilar básico las implicaciones teóricas de Kratzer (cfr. Kratzer, 1978, cit. en Dietrich, 1992: 42), que son las siguientes y que ofrecemos muy resumidamente a fin de captar el sentido esencial y presentar así los instrumentos de análisis que vamos a aplicar. En el significado de una proposición modalizada *nec/poss-p* se aprecian 3 constituyentes semánticos:

1) La relación de consecuencia $q \rightarrow p$;
2) las condiciones o premisas q de las que es consecuencia inmediata p;
3) la proposición p cuya modalidad está abierta y que a su vez en *nec-p* deriva de las condiciones y que en el caso de *poss-p* son compatibles con las mismas.

En resumidas cuentas, las oraciones modalizadas son *mod-Sätze* y si huelga realzar su disposición bimembre entonces son *mod-p-Sätze*, donde p no es más que la proposición que debe ser la consecuencia de q. Obsérvese que dicha proposición debe contener alguno de estos sufijos de modalidad integrada. Resulta también fundamental retener que el valor veritativo de la proposición queda en entredicho mediante la propia modalización.

Recapitulemos los puntos más importantes: el significado de *müssen* y *können* consiste en una relación de consecuencia o en la relación de compatibilidad entre un conjunto de proposiciones que son las condiciones —también denominadas trasfondo— por una parte, y la proposición p de la oración *nec/poss-p* por otra. El problema radica en la siguiente heurística; es decir, más exactamente, en cómo saber y descubrir cuáles van a ser las condiciones (el trasfondo) que en cada caso nos ayudarán y nos conducirán a la comprensión del aserto *nec/poss-p*. Para ello disponemos de tres puntos de referencia:

1) el significado en la situación lingüística de *nec/poss-p*;
2) el contenido de p;
3) las informaciones foráneas o externas.

> [...] daß diese Grundlagen (=Redehintergründe) ontologischen Ursprung haben, daß ihre Zahl sehr begrenzt ist, und daß müssen und können im Deutschen gerade insofern mehrdeutig sind, als sie genau die fünf Interpretationen vorgeben [...] (Dietrich, 1992: 43).

Así pues, es de notar que esta base ontológica es la que condiciona la validez de la oración de forma diferente y también diferencia-

da. La ontología y los hallazgos obtenidos en la investigación sobre modalidad nos remiten a cinco relaciones de base:

- la definitoria (*Ein Dreieck ist mit drei Seiten definierbar*);
- la empírica o disposicional (*Holz ist brennbar*);
- la convencional (*Ein Buch ist in einer Buchhandlung beziehbar. Ein Rentner ist arbeitsunfähig.*);
- la preferencial (*Egons solidarisches Verhalten ist unbezahlbar*);
- la accidental (*Elke ist unberechenbar*).

Contrastivamente hablando y en términos más actuales, todas estas premisas y sus relaciones de base conformarían lo que se entiende por estructura profunda en el sentido chomskiano de la palabra (Chomsky, 1980: 208 y ss.).

Si asumimos, por el momento y sólo en parte, la teoría de Dietrich deberemos también considerar la modalidad epistémica como una inferencia que surge a nivel comunicativo y con carácter meramente referencial y deíctico: «Lesarten sind ontologisch begründete, semantische Alternativen, die epistemische Relativierung hingegen eine referentielle» (Dietrich, 1992: 50-51). Asimismo, la modalidad epistémica es la posibilidad que el hablante tiene para hacer referencia desde una perspectiva específica al mundo referencial: «Epistemische Relativierung tritt zur Lesart noch hinzu so wie in der unmarkierten, nicht-epistemischen Verwendung auch immer eine Bezugswelt da ist; sie wird nur nicht thematisiert» (Dietrich, 1992: 51).

Con esta idea de recurrir a factores pragmáticos para poder insistir en aspectos asociados a la interpretación modal, nos sentimos especialmente concernidos.[1] Así pues, expresiones como *sicher*, *bestimmt*, *gewiss*, *wohl* relativizan la interpretación de la oración en función de la perspectiva o punto de vista del hablante. Semejante

1. Cf. Gierden Vega, 2005, donde justificamos que a nivel distribucional los significados epistémicos (E) son combinables con la posibilidad (E + M) y también con la necesidad (E + N); y es que las diferentes relaciones que se establecen entre *p* y *q* pueden implicar una postura subjetiva por añadido del hablante y, en definitiva, su forma evaluativa de enjuiciar estados de cosas, es decir, E (*p*, *q*); vid. más concretamente Gierden Vega, 2005: 104 y ss.

planteamiento lo encontramos en Diewald cuando define el contenido epistémico en los verbos modales como «eine sprecherbasierte Faktizitätsbewertung» (2004: 233). No obstante nos desmarcamos en parte de esta línea porque creemos que el argumento poderoso para poder hablar de enunciados epistémicamente modalizados es además la propiedad de anexionar proposiciones.

El fundamento lingüístico-lógico subyacente

Como podemos deducir, el presente pensamiento entronca con la lógica proposicional modal. En tanto en cuanto que la lógica modal trata las aserciones apodícticas, como *es necesario que p* y las aserciones contingentes, como *es posible que p*. Además considera la modalidad en sentido ontológico, es decir, teniendo en cuenta los distintos grados de modalidad como expresiones de las categorías esenciales del ente y de su conocimiento. La modalidad entendida así, es decir, en un sentido ontológico, se refiere primariamente a los hechos o proposiciones. La idea central proviene de la lógica aristotélica, entendida en este marco teórico como el análisis de la estructura lógica de la lengua. En este aspecto, la lógica tradicional formal es la lógica proposicional que centra su análisis en la relación entre las oraciones en función de la veracidad y validez de sus conclusiones o consecuentes (Schlobinski, 2003: 194). En este sentido es de reseñar que de Aristóteles provienen precisamente las proposiciones modales donde no sólo se atribuye *P* a *S* (*El hombre bueno necesariamente es prudente*) sino también el modo o la manera en que *P* se une a *S* (*Es necesario que el hombre bueno sea prudente*). Una proposición es una fórmula lógica que puede ser verdadera o falsa. Estos asertos están formados al menos por un predicado que es atribuido a un individuo o variable de individuos; pueden ser simples o complejas. Si son complejas están conectadas por juntores [disyunción $\vee$, conjunción $\wedge$, condicional $\rightarrow$ (*si... entonces*) y bicondicional $\leftrightarrow$ (*si y sólo si*)]. El valor veritativo del enunciado complejo depende de los valores veritativos de las proposiciones constitutivas y de las tablas de verificación otorgadas a los juntores. La relación fundamental en la lógica es la predicación don-

de la estructura sintáctica debe estar en consonancia con la descripción semántica (vid. Ernst 2004: 212-216). Luego hay que saber que dentro de la teoría de la modalidad relativa se encuentra subyacente *grosso modo* la estructura silogística de la lógica proposicional; pues un silogismo es un condicional —eso sí, con dos premisas— más una conclusión que sería el consecuente. Así por ejemplo:

Alle Terrier sind gute Hunde
Der Westie ist ein Terrier →
Der Westie ist ein guter Hund

Los términos con que se trabaja habitualmente para aludir a la modalidad proceden justificadamente de la lógica modal.[2] Este etiquetado terminológico se utiliza sobre todo dentro de un marco teórico para el análisis lingüístico de los verbos modales, responsables de modalizar un enunciado y que en la teoría de la modalidad relativa son fundamentalmente *können* y *müssen*. Sin embargo, desde el principio, conviene tener claro que existen otras estructuras lingüísticas afines o análogas capaces de implicar las categorías modales universales de *possibility* y *necessity*.

Procedimiento y metodología aplicados

Por las razones expuestas creemos necesario orientar el análisis de los fenómenos de modalidad integrada siguiendo un enfoque gramatical categorial que tenga muy presente la lógica proposicional y la semántica formal, pues consideramos oportuno partir del planteamiento de

2. Entre ellos seguramente resultarán familiares las siguientes acepciones tradicionales: La *modalidad alética*, que hace referencia a la verdad necesaria o posible de una proposición porque se deduce de lo que se sabe (del contexto). Es el resultado de algo. La *modalidad deóntica*, que trata la lógica de la obligación y el permiso e interpreta la proposición como un deber o una obligación. La *modalidad epistémica*, que se ocupa de la estructura lógica de los enunciados donde se cree o se presume el contenido de ciertas proposiciones.

que a cada expresión lingüística subyace una categoría sintáctica y que sintaxis y semántica transcurren paralelamente, de forma que existe una motivación semántica en las categorías sintácticas. Para ello nos basaremos en el principio de composicionalidad de Frege donde se define que el significado global de una expresión resulta de la propia construcción sintáctica y de sus elementos de unión así como del significado de las partes que la integran.[3] Este hecho se correspondería con la aceptación de verdad tal y como la encontramos en Wittgenstein:

> Einen Satz verstehen, heißt, wissen, was der Fall ist, wenn er wahr ist. [...]. Man versteht ihn, wenn man seine Bestandteile versteht (Wittgenstein, 1963: 36, cit. en Schlobinski, 2003: 205).

Lo cual además presupone el conocimiento de cuáles son las condiciones veritativas de la oración en cada situación y momento (*der wahrheitsfunktionale Aspekt der Bedeutung*).

> Die Bedeutung eines Satzes kennen, heißt, die Bedingungen für die Wahrheit bzw. Falschheit dieses Satzes zu kennen (Wittgenstein, 1922, cit. en Meibauer et al., 2002: 199).

Asimismo, en función de la composición estructural de las propias palabras que aquí analizaremos, nos interesa especialmente la consideración hecha por Grewendorf:

> Morpheme sind nicht nur strukturelle Komponenten eines Wortes, also Einheiten, die für die segmentale Analyse eines Wortes relevant sind, sondern sie sind auch formale Bausteine, die in verschiedenen Wörtern einer Sprache wiederkehren. Morpheme stellen in dieser Funktion eine formale und semantische Beziehung zwischen den Wörtern einer Sprache her (parafraseado en Müller, 2002: 114).

3. Ahondando más en esta cuestión, este procedimiento es aplicado por la *IdS-Grammatik* (Zifonun, 1997). El concepto lógico-semántico con el que opera la *IdS-Grammatik* es el denominado *principio de verficación* (*Verifikationsprinzip*), donde a las expresiones se les otorga un valor veritativo en las denominadas tablas de verdad.

Axiomas centrales e hipótesis de trabajo

Dentro de la morfología derivativa y, en concreto, dentro de la afijación —esto es, de los modelos afijales estables y productivos del alemán moderno— existen recursos manifiestamente modales. Dicho de otra forma, dentro de los procesos de formación de palabras y mediante la ayuda de afijos se dan modelos, que pasamos a denominar modelos de modalidad integrada, capaces de expresar predicados modales. Partiendo del supuesto de que podrían ser varios los modelos capaces de albergar contenidos modales nos proponemos corroborar o, en su caso, refutar esta primera hipótesis. Nos referimos particularmente a los morfemas ligados o sufijos *-bar*; *-lich*, *-abel/-ibel*, *-pflichtig*, *-fähig*, que aparecen mencionados en la bibliografía especializada (cfr. también Buscha et al., 1998: 326; Sommerfeldt, Schreiber y Starke, 1991: 25; Eichinger, 2000: 95; Motsch, 2004: 314). Todos ellos tienen en común que son morfemas de formación con un valor constitutivo y cuya existencia está motivada y justificada por el principio de economía y funcionalidad del lenguaje (vid. también López-Campos, 2004: 49) donde una entidad predominante sustituye a todo un grupo verbal. Véanse:

-bar
-lich } können + voz pasiva
-abel

-fähig = können + voz activa
-pflichtig = müssen + voz activa

Der Schatzmeister des Verbandes ist unerreichbar → Er kann nicht erreicht werden.
Dieser Plan ist jetzt ausführbar → Er kann jetzt ausgeführt werden.
Der Vorschlag ist akzeptabel → Er kann (von der Gemeinschaft) akzeptiert werden
Der junge Mann ist wahlfähig → Er kann wählen.
Er ist konkurrenzfähig → Er kann konkurrieren.
Dieses Medikament ist rezeptpflichtig → Es muss (vom Arzt) verschrieben/rezeptiert werden.

En estos ejemplos es donde mejor se pueden constatar las relaciones entre forma y significado, significado y sintaxis.

Por tanto y a la vista de los ejemplos, podría utilizarse como prueba evidente el hecho de que estos productos derivados actúan como condensadores sintácticos en sustitución de perífrasis modales del tipo *können* + *pass. Inf*. Este argumento apoyaría en primeras instancias nuestro objetivo más inmediato que consiste en demostrar que, en especial, el sufijo *-bar* y otros sufijos afines, como *-lich*, *-abel/-ibel*, *-fähig* forman adjetivos que, en un principio y *grosso modo*, podrían considerarse como *MOD-Adjektive* capaces de originar predicados modales adjetivales.

Para poder entender los caminos por los que pretendemos guiar nuestras reflexiones, es menester volver a centrarnos en los presupuestos teóricos defendidos por Dietrich que nos servirán de base metodológica con el fin de iniciar una aproximación lógico-semántica y estructural al objeto de estudio.

En su obra, Dietrich menciona y describe un único sufijo, a saber *-bar*. En un principio, y con cierta precaución, Dietrich sitúa las formaciones resultantes con *-bar* dentro de la categoría de las expresiones *nec/poss* porque, según él (1992: 60), está fuera de toda duda que expresan posibilidad y, por tanto, modalidad. Sin embargo lo que las distingue de las demás es el hecho diferenciador de que no presentan la típica estructura compleja de una *poss-p* como es habitual en los demás operadores modales *poss*. Por ejemplo, dada la siguiente oración:

1) Diese Waren sind wieder lieferbar

La interpretación semántica que nos proporciona esta estructura es que: *Für bestimmte Waren x gilt: x ist wieder lieferbar*, es decir, *die wieder gegebene Lieferbarkeit von bestimmten Waren zu einer bestimmten Zeit*.

Vista la oración así, es incuestionable la validez del enunciado y, en consecuencia, la oración no se encontraría modalizada. Sin embargo, a nuestro juicio, el problema surge cuando, mediante el test semántico de transformación (*Tranformationstest*) obtenemos una clara

expresión de posibilidad: (2a) *Die Waren können wieder geliefert werden* en el sentido de *Es ergibt sich diese Möglichkeit.*

Siguiendo a Dietrich cabría preguntarnos, en primer lugar, ¿es *-bar* simplemente un adjetivo dentro de una estructura copulativa regular del tipo: *NP Kop. Adj.*? y, en segundo lugar, ¿es *-bar* un componente integrante del operador *poss*: *Verb* + *-bar sein*? Este autor piensa que en el caso de la primera acepción, la oración completa involucrada no se encuentra modalizada y en el caso de la segunda sí (a ésta corresponde el ejemplo 1a). Según él esto puede apreciarse en (2) *diese Waren können heute nachmittag verfügbar sein*, es decir *poss* [*jemand verfügen über die Waren*]. De aquí se deduce que entre el operador *poss können* y el operador *poss -bar* existe una diferencia sustancial, una diferencia fundamentalmente sintáctica. *Können* modaliza una oración y forma sintácticamente su oración matricial mientras que *-bar* sólo modaliza una frase constituyente a nivel léxico; de modo que *-bar* resulta ser parte integrante de una frase léxica y, por tanto, no modaliza la oración completa. Por esta razón, Dietrich no contempla este sufijo como operador modal, aunque lo menciona porque la posibilidad cobra aquí relevancia semántica. Volvemos, pues, a insistir en que rechaza taxativamente *-bar* en el plano sintáctico-estructural porque detecta precisamente esas diferencias a nivel configuracional.

Dietrich basa además la modalización en que debe ser capaz de explicitar las cinco versiones ontológicas atribuibles a *müssen* y *können*. Esta capacidad se encuentra fuertemente limitada o se ve muy menguada en *-bar* cuyo significado sólo se presta a interpretaciones disposicionales y por tanto sólo se dan predicados disposicionales, esto es, relaciones empíricamente constatables.

Hasta aquí una somera presentación de las diferencias más sobresalientes contra las que pretendemos argumentar de la siguiente manera: el elemento *-bar* como sufijo para obtener adjetivos selecciona unas palabras en virtud de sus propiedades sintácticas; es decir, como adjetivo lo lógico es que produzca estructuras predicativas del tipo *sein* + *prädikatives Adjektiv* o que sea empleado como *attributives Adjektiv*, es decir, en función adnominal de atributo. Dicho de otro modo, la selección de *-bar* va a determinar los aspectos de su combinatoria.

Consideremos de nuevo las frases que son el centro de nuestra atención:

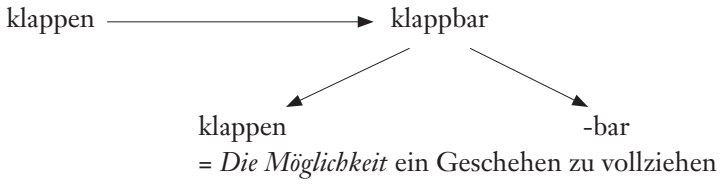
A) Der Schatzmeister des Verbandes *ist unerreichbar*
B) Der Schatzmeister des Verbandes *kann nicht erreicht werden* / Man kann ihn nicht erreichen
C) Der Plan ist jetzt ausführbar
D) Der Plan kann jetzt ausgeführt werden / Man kann ihn jetzt ausführen.

Las propiedades de las construcciones en *a*) y *c*) a través del adjetivo apoyan la naturaleza modal de las oraciones en las que se incluye una predicación copulativa, porque precisamente en estas construcciones se da una confluencia de las propiedades del verbo del que derivan, en su caso, *nicht erreichen* y *ausführen*. Comprendemos que las relaciones sintácticas que se dan entre ellos suponen la realización de la acción verbal. De lo que se deduce que el problema no debe limitarse al papel que la cópula pueda desempeñar porque el fenómeno también se da dentro de la frase nominal (NP), es decir, sin cópula alguna. Veamos algún ejemplo donde el adjetivo adopta esas diferentes posiciones sintácticas a las que aludíamos con anterioridad:

E) *Neue Wörter sind dadurch bildbar* → Función predicativa
Die dadurch neuen bildbaren Wörter → Función atributiva
Wörter, die dadurch neu gebildet werden können → Portador léxico del inf. pasivo.

Para describir y definir el sufijo *-bar* es preciso seguir no sólo una caracterización sintáctico-distribucional sino también semántico-conceptual. Por medio de la estructura morfológica derivativa, las relaciones semánticas se pueden determinar partiendo de un punto de vista estrictamente formal. En este punto tenemos ante nosotros una ventaja que sería la descripción cualitativa y cuantitativa de *-bar*, ya que «für deverbale Derivationsbasen ist heute das Suffix *-bar* spezialisiert» (Fleischer y Barz, 1995: 10) y «Das Wortbildungsmuster

gehört zu den aktivsten der deutschen Gegenwartssprache. Die semantischen Bedingungen für mögliche Basiswörter sind sehr generell und werden auch für andere syntaktische Entscheidungen benötigt» (Motsch, 2004: 301). El análisis morfológico permite seccionar los constituyentes inmediatos y reconocer entidades semánticas:



Volviendo a la argumentación razonada y expuesta por Dietrich puede concluirse que la única relación de base posible con el sufijo *-bar* es la disposicional. En este aspecto nos proponemos dilucidar si no serían posibles otras relaciones de base o interpretaciones, especialmente si partimos de las observaciones realizadas por Ehrich y Reis (s. a.: 12) de que dentro del campo de la morfología derivativa, la sufijación por añadidura de los elementos *-bar*, *-lich*, *-fähig*, y *-tüchtig* origina predicados modales adjetivales. Mientras que los verbos modales, por ejemplo, oscilan entre diferentes interpretaciones, otros lexemas modales (*MOD-Lexeme*) están fijados por un determinado tipo de trasfondo; de forma que algunos adjetivos, como por ejemplo *(un)nötig*, *erforderlich*, *unabdingbar*, *unabweislich*, sólo permiten trasfondos deónticos. De forma análoga los sufijos *-bar*; *-fähig*, *-tüchtig* sólo permitirían derivaciones modales no epistémicas y, en este sentido, son incluso más precisos, claros y determinados.

A nuestro juicio, la gramática de los derivados deverbativos por medio de *-bar* presenta rasgos confluyentes con la de los verbos modales. El acercamiento que parece darse entre las dos categorías, adjetivo y verbo, es visible a nivel semántico donde, mediante el test de transformación, esa proximidad cobra consistencia y ya no es sólo aparente. Veamos por qué. En primer lugar, las dos categorías verbo y adjetivo tienen en común la particularidad de ser partes constitutivas del predicado y como tal su significado alcanza y se extiende a la oración completa:

a) Der Schatzmeister des Verbandes *ist* *unerreichbar*.

VP

b) Der Schatzmeister des Verbandes *kann* *nicht erreicht werden.*

VP

Los parámetros semánticos de a) y b) quedan definidos sobre la base de una relación de equivalencia: v. auxiliar + adjetivo (predicado adjetival) = v. modal + verbo (predicado verbal).

En segundo lugar, hay suficientes razones que conducen a este planteamiento y que reflejan que la postura contraria a Dietrich está mucho más extendida entre gramáticos incluso de muy diversa orientación teórica (como Ehrich y Reis, Eisenberg o Zifonun et al. entre muchos otros), lo que nos lleva a pensar que la conclusión de Dietrich no está exenta de problemas. Así que trataremos de considerar algunas maneras de solucionarlos mediante la ampliación selectiva del fundamento teórico-lingüístico que puede, en este sentido, aportar más datos a la comprensión del fenómeno que aquí analizamos.

Así por ejemplo, en algunos tratados de morfología derivativa llama poderosamente la atención que las lexías derivadas en *-bar* se definen en primerísimas instancias como entidades sintácticas alternativas a la voz pasiva con un acusado factor modal (cfr. Fleischer y Barz, 1995: 252; Eichinger: 96) antes incluso de considerarse como un elemento ampliador del acervo adjetival y por encima de la universalidad y productividad composicional alcanzada por muy pocos afijos en la lengua actual. Por otra parte es fácil observar que el sufijo *-bar* en su uso más productivo posee siempre interpretaciones de posibilidad (*Möglichkeitslesarten*) como en los siguientes ejemplos:

3) Dieses mathematische Problem ist leicht lösbar
4) Die Steuererhöhung ist dieses Jahr machbar
5) Das neue Projekt ist durchführbar

Según Fleischer, Helbig y Lerchner (2001: 210):

> Adjektive mit passivisch-modaler Bedeutung geben als Attribute an, wozu sich das im Bezugssubstantiv Genannte eignet, welcher Handlung gegenüber es offen ist, was man damit machen kann: biegsam(er Stab), erkennbar(e Krankheit), vergleichbar(e Gebäude).

Asimismo algunos datos reveladores son los que nuevamente aportan Ehrich y Reis cuando, de alguna forma, prevén la combinatoria de *-bar* en relación con las distintas bases verbales a las que se une; pues saber que los adjetivos deverbativos de base intransitiva poseen una interpretación disposicional, como en el ejemplo *Holz ist brennbar*, permite comprender plenamente su sentido y funcionamiento. Según Ehrich y Reis la interpretación de posibilidad, que existió como grado intermedio, se aleja de los derivados deverbales transitivos a causa precisamente de su naturaleza pasiva. Ciertamente, la obtención del nuevo adjetivo se produce normalmente a partir de una base verbal:

verbo simple + *-bar* / *brauchbar*
verbo + prefijo + *-bar* / *bezweifelbar*
verbo + adverbio + *-bar* / *auseinanderschiebbar*, *wiederverwendbar*

También hay que tener en cuenta lo siguiente, como apunta Motsch:

> Verben mit Akkusativobjekt, die keine Handlung bezeichnen, sind als Basiswörter ausgeschlossen: *benötigbare Unterstützung, *habbare Angst, *betreffbare Angelegenheiten, *wollbare Kinder (Motsch, 2004: 300).

Sobre esta cuestión volveremos más adelante. Por ahora consideramos relevante destacar el hecho de que el posicionamiento «puente» de estos adjetivos, más concretamente como intermediario relacional entre verbo y sustantivo, posibilita con inusitada frecuencia derivados nominales también con el significado añadido de «potencial/potencialidad» (véanse: *voraussehbar* → *Voraussehbarkeit*, *ver-*

wendbar → *Verwendbarkeit*) y que esta base verbal originaria puede ser tanto transitiva como intransitiva.

Además, siguiendo a Ehrich y Reis, los adverbios modales[4] (*MOD-Adverbien*) poseen una interpretación exclusivamente epistémica mientras que los adjetivos modales (*MOD-Adjektive*) no son epistémicos. En este sentido, si además consideramos, al igual que Dietrich que la modalidad epistémica es una inferencia a nivel comunicativo, entonces los *MOD-Adjektive* son auténticos operadores modales. Este dato es revelador porque demuestra que los *MOD-Adjektive* no son una relativización epistémica en términos modales sino que modalizan directamente el enunciado dejando abierta la existencia del estado de cosas denotado por el adjetivo. Si a esto añadimos la importantísima interrelación del sufijo *-bar* con la pasividad (*Passivfähigkeit*), obtenemos estructuras en las que también el objeto en acusativo *Elke löst das mathematische Problem* se convierte en el sujeto en nominativo de la estructura con *-bar*: *das mathematische Problem ist lösbar*. Al igual que en una oración pasiva el complemento agente es facultativo y se introduce mediante una frase preposicional: *das mathematische Problem ist von Elke lösbar*. Este hecho nos demuestra una vez más que los adjetivos con el sufijo *-bar* designan un estado, esto es, una disposición y no un proceso y adquieren también la categoría de *Passiversatzformen*.

> Die Parallele zu einem werden-Passiv ist deutlich; *bar*-Adjektive operieren also passivähnlich über dem Valenzrahmen (Argumentstruktur) des Basisverbs, wobei klar ist, dass das *-bar*-Adjektiv einen Zustand (eine Disposition) bezeichnet, das Passiv dagegen einen Prozess (Meibauer, 2002: 58).

Por otra parte, y retomando las cuestiones sintácticas, se trata de que en lugar de atender simplemente a lo que estas secuencias sugieren significativamente nos fijemos ahora en la forma en que están construidas.

4. Se trata de adverbios del tipo *möglicherweise*, *wahrscheinlich*, *notwendigerweise*, etc.

Si establecemos una comparación entre los adjetivos del grupo (a) con los del (b)

a) ist alt, ist groß, ist schwer...
b) ist machbar, ist lösbar, ist übersetzbar...

veremos que los procesos en *b* son los que designan los verbos que encontramos en los radicales de los adjetivos. Tanto en *a* como en *b* los adjetivos expanden su significado al verbo formando un predicado más amplio, donde *alt*, *groß*, *schwer* son elementos constitutivos y a su vez regentes que por debajo de su jerarquía pueden tener otros argumentos como dependientes. En *b* los argumentos pueden ser argumentos prepositivos (*für mich*...) o complementos agentes facultativos. Por otra parte, tanto en *a* como en *b* los adjetivos junto con los correspondientes verbos auxiliares forman la frase verbal; más concretamente, son predicados de tipo bipartito. El uso predicativo de estos adjetivos refiere una información explícita sobre el estado de cosas denotado que a su vez se encuentra determinado verbalmente. Además tanto en *a* como en *b* se establece una correlación entre el lexema adjetival y su antecedente nominal (*das Bezugswort*). El razonamiento expuesto en este lugar se puede extender a la interpretación semántica de las siguientes estructuras que nos permite demostrar que los *MOD-Adjektive* modalizan el enunciado en el sentido más estricto de la acepción descrita aquí:

1) *Elke ist unerreichbar* (mundo no posible o imposible; el estado de cosas se encuentra abierto)
2) *Das Problem ist lösbar* (mundo posible)

La interpretación semántica de la estructura sintáctica en (2) en relación con el valor veritativo sería:

$[[\ [_v$ *ist lösbar*$]\ ]]^s\ (\ [[\ [_n$ *Problem*$]\ ]]^s) = 0$
Sólo si *das Problem* $\notin$ {x: x *ist lösbar* en s}, entonces es falso.
$[[\ [_v$ *ist lösbar*$]\ ]]^s\ (\ [[\ [_n$ *Problem*$]\ ]]^s) = 1$
Sólo si *das Problem* $\in$ {x: x *ist lösbar* en s}, entonces es verdadero.

Lo que viene a confirmar indirectamente, tal y como lo presentamos aquí, que *sein* + *adjetivo* forman una unidad sintáctica indisoluble al igual que *wird* + *adjetivo* (en *wird dunkel*, *wird groß*, *wird alt*, etc.) con la salvedad de que *-bar* implica a su vez un «mundo posible» o «de posibilidades abiertas».

Conclusión

Hemos pretendido demostrar que, contrariamente a lo que se pueda pensar, el sufijo *-bar* marca léxicamente la modalidad, entendida aquí como categoría semántica capaz de expresar posibilidad y, en determinados casos también, necesidad. El sufijo *-bar* en su uso más productivo, es decir, añadido a una base verbal transitiva, posee siempre interpretaciones de posibilidad:

Die Rentenerhöhung ist machbar. Neue Wörter sind dadurch bildbar.
Das ist nur vage bestimmbar. Das Problem ist lösbar.

Sin embargo cuando se trata de adjetivos deverbales de base intransitiva entonces la interpretación es disposicional como en *Holz ist brennbar*, actuando en ambos casos como condensador sintáctico. Al igual que los verbos transitivos, estos adjetivos admiten una paráfrasis de voz pasiva junto al verbo modal con el que forman el complejo verbal:

verwendbar → kann verwendet werden
bildbar → kann gebildet werden
übersetzbar → kann übersetzt werden

Posición	Final de palabra
Combinación	Con verbos
Significado	Posible, potencial

Figura 1. *-bar*

La derivación se muestra como una opción más para expresar una modificación específica de *können* o *müssen*. En nuestro caso hemos visto que *-bar* representa la variante pasivo-mo-

dal de *können* {*können* + voz pasiva} y que prácticamente todos los verbos transitivos admiten este proceso de derivación. Este hecho singular nos permite aseverar que las formaciones resultantes muestran, a la vista de los ejemplos aducidos, una regularidad inusitada en el cuerpo de la palabra con respecto a otros afijos y que contribuyen a crear modelos estructurales estables según el siguiente esquema en la figura 1.

Bibliografía

Buscha, J. et al. (1998). *Grammatik in Feldern*. Múnich: Verlag für Deutsch.

Brünner, G.; Redder, A. (1983). *Studien zur Verwendung der Modalverben*. Tübingen: Narr.

Chomsky, Noam. (1980). *El lenguaje y el entendimiento.* Barcelona: Seix Barral.

Clément, D. (2000). *Linguistisches Grundwissen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Dietrich, R. (1992). *Modalität im Deutschen.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Diewald, G. (2004). «Faktizität und Evidentialität: semantische Differenzierungen bei den Modal- und Modalitätzverben im Deutschen». En: O. Leirbukt (ed.). *Tempus/Temporalität und Modus/Modalität im Sprachenvergleich*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 231-258.

Donalies, E. (2002). *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen: Narr.

Dürscheid, C. (2003). *Syntax. Grundlagen und Theorien.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Ehrich, V.; Reis, M. (s. a.). http://www.uni-tuebingen.de/b3/b3alantrag.pdf.

Eichinger, L. M. (2000). *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.

Erben, J. (2000). *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlín: Erich Schmidt.

Ernst, P. (2004). *Germanistische Sprachwissenschaft.* Viena: WUV.

Fleischer, W.; Barz, I. (1995). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Fleischer, W.; Helbig, G.; Lerchner, G. (2001) (eds.). *Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Fritz, T. A. (2000). *Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen*. Hamburgo: Buske.

Gierden Vega, C. (2005). «Consideraciones lingüístico-estilísticas en torno a los tiempos de futuro en alemán y sus posibles traducciones al español». *Estudios Filológicos Alemanes*, 7, pp. 97-110.

Meibauer, J. et al. (2002). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Metzler.

Motsch, W. (2004). *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlín: De Gruyter.

Müller, H. M. (2002) (ed.). *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn: Schöningh UTB.

Schlobinski, P. (2003). *Grammatikmodelle*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Schunk, G. (2002). *Studienbuch zur Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Vom Laut zum Wort*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Sommerfeldt, K.-E.; Schreiber, H.; Starke, G. (1994). *Grammatisch-semantische Felder*. Berlín: Langenscheidt.

Vater, H. (1997) (ed.). *Zu Tempus und Modus im Deutschen*. Trier: WVT Trier.

Wienold, G. (1991). «Nominale gegenüber verbaler Modalität. Zur Grammatikalisierung der Modalität im Japanischen und Deutschen». En: E. Iwasaki (ed.). *Begegnung mit dem "Fremden". Grenzen — Traditionen — Vergleiche*. Múnich: Iudicium, pp. 62-70.

Zifonun, G. et al. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlín: Walter de Gruyter.

III. Llengua alemanya: fonologia i fraseologia

Zum Akzent zusammengesetzter Verben in den germanischen Sprachen

Reinhard Stempel
Universidad del País Vasco

In einer vor wenigen Jahren publizierten Studie über die Entstehung und Ausbreitung komponierter Verben im Deutschen,[1] an deren Präsentation und Diskussion auch unser verehrter Jubilar regen Anteil nahm, konnte eine Frage nicht näher erörtert werden: warum liegt der Akzent bei den untrennbaren Verbalkomposita stets auf der Stammsilbe des Verbs und nicht auf dem Präfix, während er bei den trennbaren grundsätzlich auf das Präverb bzw. eine andere mit dem Verb komponierte Wortart fällt, vgl. *ent'stehen*, *be'stehen*, *ver'stehen* gegenüber '*aufstehen*, '*freistehen* oder *ge'radestehen*. Die nachfolgenden Überlegungen, mit denen ich auf dieses Problem zurückkommen möchte, seien Roberto Corcoll als Zeichen freundschaftlicher Verbundenheit gewidmet.

Problemstellung

a) Das Deutsche verfügt bekanntlich über die Möglichkeit, komponierte Verben zu bilden. Bei diesem Prozess wird dem Verb ein

1. Vgl. Stempel, 2004. Dieser in Sevilla vorgetragenen Fassung ging eine etwas kürzere in Vitoria-Gasteiz voraus. Die hier vorgelegte Studie entstand im Rahmen des Projektes »Morfosintaxis verbal de las lenguas indoeuropeas de Europa: desarrollos internos e influencias areales« (MEC HUM 2004-03711).

(neutral formuliert) zweites Element vorangestellt, das im Prinzip jeder Wortart angehören kann, vgl. die folgenden einfachen Belege:[2]

Adposition[3] + Verb: *anhalten*, *aufhalten*
Substantiv + Verb: *standhalten*, *haushalten*, *hofhalten*
Adjektiv/Adverb + Verb: *festhalten*, *kurzhalten*
Verb + Verb: *stehenbleiben*, *liegenlassen*

Wir sind gewohnt, diese Art von Verben als »trennbar« zu bezeichnen, obwohl dies bei genauerem Hinsehen nicht ganz korrekt ist: in unmarkierten Aussagesätzen steht ja das Verb selbst an zweiter Position, während das zweite Element erst am Ende des Satzes in Distanzstellung folgt, z.B.:

ich halte gleich an; das hält mich zu lange auf

Erst wenn, etwa in Nebensätzen, das Verb selbst ans Satzende rückt, stehen Verbalform und zweites Element direkt in Kontakt, vgl.:

sobald ich anhalte; weil mich das zu lange aufhält

Der Terminus »trennbar« ist also nur deshalb üblich, weil man stets den Infinitiv als Basisform benutzt; gingen wir von einer finiten Verbalform aus, etwa »halte etw. fest«, müssten wir sagen, dass diese Verben nur in bestimmten Fällen als Komposita erscheinen. Grundsätzlich komponiert sind allerdings sämtliche nominalen Formen des Verbs, d.h. Infinitiv, Partizipien und Verbalabstrakta, vgl. neben den oben erwähnten Infinitiven Abstraktbildungen wie *Haushalt*, *Hofhaltung*.

2. Dass man die nachfolgenden Beispiele z.T. gar nicht mehr zusammenschreiben soll, ist einer der linguistischen Irrtümer der neuen Orthographie. *Jemanden kurzhalten* ist ja etwas ganz anderes als *etwas kurz halten*. Beispiele dieser Art sind Legion, und aus linguistischer Sicht ist hier die Zusammenschreibung geradezu geboten.

3. Da das Deutsche die meist »Präposition« genannte Wortart vor und nach ihrem Bezugswort setzen kann, vgl. *nach Hause* gegenüber *meiner Meinung nach*, benutzen wir hier den übergeordneten Terminus »Adposition«.

Nicht selten gibt es auch zusammengesetzte Verbalabstrakta, zu denen (noch) kein entsprechendes komponiertes Verb besteht, z.B. *Zufahrt*, *Ausfahrt*. Instruktiv sind in diesem Zusammenhang die Bildungen mit *Rück-*, denen Verben mit *zurück-* zugeordnet sind, etwa *Rückfahrt* gegenüber *zurückfahren*; offenbar ist die feste Verbindung beim Verb so jung, dass nicht mehr das altertümliche *rück-*, sondern nur mehr das modernere *zurück-* eingesetzt wird.

Die erste Feststellung lautet demnach, dass die Zusammensetzung zuerst bei den Nominalformen stattfindet und bei den finiten Verbalformen, wenn überhaupt, erst später vollzogen wird. Wichtig ist für unsere Fragestellung aber noch eine weitere Beobachtung: welche Form auch immer wir von einem »trennbaren« Verbalkompositum bilden, stets liegt der Akzent auf dem zusätzlichen Element, niemals auf dem Verb selbst.

b) Daneben kennen wir noch die sog. »untrennbaren« Verbalkomposita, die nicht selten gar nicht mehr als solche betrachtet werden, weil ihr erster Bestandteil in den meisten Fällen keine freie Form darstellt, sondern nur als unselbständiges Morphem vorkommt, und die deshalb nicht der Komposition sondern der Derivation zugeordnet werden, vgl.:

begehen, *entgehen*, *ergehen*, *vergehen*, *zergehen*

Der Akzent liegt bei diesen bekanntlich immer auf dem Verb und niemals auf dem Präverb, egal ob wir finite oder infinite Verbalformen oder abgeleitete Verbalabstrakta bilden.

Dass dieser Typ ursprünglich auch einmal aus freien Formen und Verben komponiert war, geht aus zwei Tatsachen hervor:

α) Als erste Bestandteile kennen wir Adpositionen wie *über-*, *unter-*, *um-*, die trennbar und untrennbar sein können, wobei selbstverständlich auch die Bedeutung verschieden ist;[4]

4. Einen Sonderfall stellen die Bildungen mit *miss-* dar, die teils auf dem Präverb, teils auf dem Verb selbst betont werden, aber immer untrennbar sind, z.B., '*missverstehen* gegenüber *miss'handeln*.

β) die Sprachgeschichte zeigt, dass den heute untrennbaren Präfixen ursprünglich einmal freie Formen entsprachen, von denen sie sich allerdings lautlich entfernt haben, weil sie nicht den Akzent trugen und ihr zunächst differenzierter Vokalismus dadurch dem indifferenten Vokal [*ə*] gewichen ist. Reste dieses älteren Zustandes sehen wir noch in Belegen wie *Urlaub* gegenüber *erlauben* oder in dem betonten *Ant-* in *Antwort*, *Antlitz* gegenüber unbetontem *ent-*. Ferner stehen *bei* neben *be-*, *vor*; *für* neben *ver-*, während *zer-* erst ein Produkt der neueren Sprache ist und *zu* heute nicht mehr in seiner unbetonten Form *ze-* gebraucht wird, die noch im Mittelhochdeutschen sehr häufig war.[5]

Aus historischer Sicht sind demnach die beiden Typen von Verbalkomposita lediglich unterschiedlich alte Ergebnisse desselben Prozesses. Was für die modernen trennbaren Verbalkomposita gesagt wurde, muss auch für die älteren untrennbaren gegolten haben, nämlich dass bei den finiten Verbalformen ursprünglich Distanzstellung herrschte und dass die Komposition zunächst einmal bei den Nominalformen einsetzte.

Die erwähnten Nomina wie *Urlaub*, *Antwort*, *Antlitz* folgen denn auch derselben Regel, die wir bei den modernen Formen wie *Haushalt*, *Ausfahrt* usw. gesehen haben: betont ist das erste Kompositionsglied.

An dieser Stelle setzt unsere Frage ein: wie ist es dazu gekommen, dass die Präverbien bei den finiten Verbalformen den Akzent verloren haben?

Das germanische und indogermanische Erbe

a) Zunächst ist festzuhalten, dass der Befund des Deutschen auch für die anderen germanischen Sprachen gilt. Sie alle kennen das-

5. Einzelheiten zur Etymologie der einzelnen Formen findet man bei Pfeifer (1993) und Kluge (1989).

selbe Nebeneinander trennbarer und untrennbarer Verbalkomposita, wobei letztere den Akzent auf der Stammsilbe des Verbs tragen.

Von besonderem Interesse sind einige wenige Belege des Gotischen, wo zwischen *ga-* und das Verb noch andere Partikeln treten: *ga-u-laubeis* 'glaubst du?' (Joh. 9,35) mit der Fragepartikel *u* sowie *ga-þau-laubidedeiþ* 'auch wenn ihr glaubtet' (Joh. 5,46) mit der Konzessivpartikel *þau*. Hier finden wir eine Stütze für die oben aufgestellte Behauptung, dass Präverb und Verb ursprünglich getrennt waren, denn offenbar sind die beiden Elemente noch nicht so fest zusammengewachsen, dass sie nicht durch enklitische Elemente getrennt werden könnten.

Das gleiche Phänomen ist auch in anderen indogermanischen Sprachen zu beobachten.[6] Es genügt hier ein Beispiel aus dem Altlateinischen, wo es etwa bei Plautus noch heißt: *sub vos placo* 'ich flehe euch an' statt klassischem *vos supplico*, d.h. hier tritt das tonlose Personalpronomen zwischen Präverb und Verb.

Was den Akzent betrifft, so ist aber eine Tatsache höchst bemerkenswert: wenn zwischen Präverb und Verb ein enklitisches Element tritt, so ist dies ja nur möglich, wenn das Präverb den Ton trägt und das Verb selbst nach der tonlosen Pronominalform mit einem Nebenton folgt. Die oben zitierten gotischen Formen entsprechen diesem Muster so exakt, dass die Folgerung naheliegt, dass auch bei ihnen das Präverb *ga-* akzentuiert ist und das Verb selbst nur einen Nebenton aufweist.

b) Die traditionelle Erklärung der Unbetontheit des Präverbs kombiniert zwei Argumente:

α) Das Germanische hat einen Anfangsakzent, der den freien indogermanischen Akzent ablöst. Dies geschieht allerdings noch nicht in der ältesten Phase des Germanischen, denn das

6. Es geht hier um einen besonders weitverbreiteten Fall des berühmten Wackernagelschen Gesetzes, nach dem unbetonte Satzteile vorzugsweise die zweite Stelle im Satz gleich hinter dem ersten betonten Wort einnehmen. Vgl. Wackernagel (1892). Das im folgenden genannte lateinische Beispiel dort S. 406f.

sog. Vernersche Gesetz setzt noch die alten Akzentverhältnisse voraus (Schmidt, 2000: 53f.).

β) Die Komposition der Nomina ist älter als die der Verba, wie wir ja auch in der vorangegangenen Diskussion bereits gesehen haben.

Entsprechend heißt es bei Krahe-Meid (Krahe, 1969: 48f.): »Andrerseits aber muß die Festlegung des Akzentes auf die erste Silbe erfolgt sein, bevor die Verbalkomposita als einheitliche und zusammengehörige Gebilde entstanden [...]. Die Nominalkomposita dagegen waren zur Zeit jener Akzentregelung schon ihre feste Verbindung eingegangen; daher rühren noch heute Gegensätze wie nhd. *er-teílen*, aber *úr-teil* oder *er-laúben*, aber *úr-laub*«.

Dies allein ist aber nicht ausreichend: wenn z.B. *teilen* mit *aus-* komponiert wird, so trägt stets letzteres den Akzent, ganz so, wie es in Dinstanzstellung betont ist. Warum sollte das nicht auch so gewesen sein, als *teilen* in vorgeschichtlicher Zeit mit *ur-* komponiert wurde? Dass der Akzent beim Simplex auf der ersten Silbe liegt, also '*teilen*, spielt dabei gar keine Rolle. Wenn es **ur-* '*teilen* und später *er-* '*teilen* heißt, so muss die Adposition bzw. das spätere Präverb selbst unbetont gewesen sein.

Diese Tatsache berücksichtigt schon Karl Brugmann in seinem monumentalen *Grundriss* (Brugmann, 1897: 980f.). Er erwähnt ausdrücklich (S. 981), dass die germanischen Verbalkomposita hier einem Muster folgen, das auch aus anderen indogermanischen Sprachen bekannt ist, nämlich die Verbindung von unbetontem Präverb und betontem Verb, z.B. altindisch *ni pádyate* 'er legt sich nieder'. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass diese Akzentuierung nur im abhängigen Satz üblich ist, während im einfachen Hauptsatz durchaus die Betonung *ní padyate* herrscht. Vor allem sind aber schon früh Bedenken dagegen lautgeworden, zum einen die altindischen Verhältnisse direkt als indogermanisches Erbe zu akzeptieren und zum anderen die germanischen Verbalkomposita aus der Syntax der Nebensätze zu erklären (Delbrück, 1900: 57f.). Die ältere Forschung ging so weit, der indogermanischen Grundsprache die Hypotaxe ganz abzusprechen, wovon man in dieser apodiktischen Form etwas abgerückt ist, aber es ist sicher anzunehmen, dass

Nebensätze mit finiter Verbalform in jener Entwicklungsstufe erst ganz sporadisch vorkamen.[7]

Als Zwischenergebnis können wir an dieser Stelle dreierlei festhalten:

a) Auch bei den untrennbaren Verbalkomposita sind die nominalen Formen älter als die verbalen; ganz folgerichtig fällt bei ihnen der Akzent auf das Präverb, sobald der germanische Anfangsakzent eingeführt wird.
b) Dass zu der Zeit, als auch die finiten Formen zu festen Komposita zusammenwuchsen, der Akzent auf der ersten Silbe festgelegt war, ist kein Grund dafür, dass die Präverbien ihre Betonung verlieren. Dann müsste das Gleiche ja bei den jüngeren, »trennbaren« Verbalkomposita passiert sein.
c) Eine Erklärung der germanischen Verhältnisse aus einer hypothetischen indogermanischen Syntax heraus, wonach in bestimmten Fällen —speziell im Nebensatz— eine unbetonte Adposition mit einem betonten Verb auftreten konnte, kann vielleicht nicht vollkommen ausgeschlossen werden, muss aber im ganzen als wenig wahrscheinlich gelten.

Das Präfix germanisch «*ga-» als möglicher Schlüssel

Unter den germanischen Präfixen verdient got. *ga-*, ahd. *ga-/gi-*, asächs. *gi-*, aengl. *ge-*, d.h. unser neuhochdeutsches *ge-* besondere Beachtung. Es ist als Partizipialformans im heutigen Deutsch so geläufig, dass man darüber fast vergessen kann, eine wie große Rolle es auch in der Nominalmorphologie spielt, man denke etwa an Kollektivausdrücke wie *Gebirge*, *Gewässer*, Verbalabstrakta wie *Gebot*, *Gesang* u.v.m.

7. Eine ausführliche Diskussion dieser Fragestellung bieten Adrados, Bernabé und Mendoza (1998: 219-246).

Für unsere Fragestellung besonders aufschlussreich sind einige Bildungen mit dt. *Ge-*, die auch in der übrigen Germania belegt sind, vgl. u.a.:[8]

Gebauer (noch als Familienname bewahrt), *jünger Bauer*, ahd. *gibûr*, mhd. *gebûr*, aengl. *gibúr* ('Nachbar') 'der im gleichen bûr (Wohnort) wohnt'
Genosse, ahd. *ginôzo*, mhd. *genôze*, anord. *nauti*, *nautr*, aengl. *genéat*, wörtl. 'der das gleiche Vieh hat'
Geselle, ahd. *gisello*, mhd. *geselle* 'der im gleichen Haus (Saal) wohnt'
Gesinde, ahd. *gisindi*, mhd. *gesinde*, got. *gasinþi*, anord. *sinni*, aengl. *gesíð* 'der den gleichen Weg hat'

Alle diese Belege weisen eindeutig unbetontes **ga-* auf, weshalb Althochdeutsch, Altsächsisch und Altenglisch bereits die reduzierten Formen *gi-*, *ge-* zeigen, während das Präfix im Altnordischen ganz geschwunden ist. Da sie in keinerlei Zusammenhang mit irgendwelchen Verben stehen, ist es auch schwer vorstellbar, dass sie erst nachträglich, nach dem Vorbild der Verben, den Akzent von **ga-* auf den zweiten Bestandteil verschoben hätten. Es bleibt daher kaum eine andere Möglichkeit, als dass **ga-* bereits in vordialektaler Zeit unbetont war.

Hinzu kommt, dass **ga-* als einziges der untrennbaren Präverbien keine selbständige Form neben sich hat und nicht mehr als Präposition gebraucht wird. Das bedeutet, dass es bereits in gemeingermanischer Zeit zu einem reinen Präfix geworden war, das mit Nomina und Verben verbunden werden konnte.

Was seine Etymologie betrifft, so ist die Herleitung aus idg. **kom* die bei weitem einleuchtendste, was die Bedeutung angeht, denn es schließt sich damit an lat. *com*, *cum*, *con-* sowie kelt. **kon* (z.B. in gall. *Co(m)-*) usw. 'nahe, bei, mit' an, die gerade für die oben angeführten rein nominalen Komposita die einzig brauchbare ist.[9] Offenbar war diese auch noch einigermaßen lebendig, als man Lehnüber-

8. Für die Etymologien im einzelnen sei hier wiederum auf Pfeifer (1993) und Kluge (1989) verwiesen.

9. Vgl. die ausführliche Diskussion bei Lehmann (1986: 133).

setzungen aus dem Lateinischen vornahm, vgl. ahd. *gifatero*, mhd. *gevater(e)*, nhd. *Gevatter* nach mlat. *compater*.

Dies setzt voraus, dass **kom* bei Eintritt der germanischen Lautverschiebung generell unbetont war, denn nur so ist der Anlaut mit *g-* zu erklären, hätte doch bekanntlich idg. **k-* in betonter Silbe germ. **h-* ergeben.

Aber auch unabhängig von der Etymologie beweist die Tatsache, dass *ga-* nur als gebundenes Element belegt ist, für sich allein schon, dass es in der Vorgeschichte des Germanischen bereits eine lange Entwicklung von einer Adposition hin zu einem reinen Präfix durchgemacht und dabei seine Akzentuierung eingebüßt hatte und dann verschiedene Funktionen sowohl bei Nomina wie bei Verben wahrnehmen konnte.

Bei den Verben war es speziell der Ausdruck einer terminativen Aktionsart, der es dann auch zum Partizipialmorphem werden ließ, wodurch es erstens extrem häufig wurde und sich zweitens als Vorbild für andere Adpositionen anbot, die eine engere Verbindung mit dem Verb eingingen. Mit anderen Worten: die Tonlosigkeit des häufigen **ga-* wurde auch bei den Verbindungen mit **uz-*, **bî-*, **for-* usw. eingeführt.

Zusammenfassend lassen sich demnach die folgenden Etappen ansetzen:

1) Im Protogermanischen wird die Adposition idg. **kom-* auf den Gebrauch in Komposition beschränkt. Dadurch kommt sie nur noch als proklitisches Präverb vor, nicht mehr als selbständige Wortform.
2) Bei Eintritt der germanischen Lautverschiebung entwickelt sich das anlautende **k* von **kom-* wegen dessen Unbetontheit zu germ. *g*.
3) Der häufige Gebrauch von unbetontem *ga-* bei Verben führt dazu, dass auch andere Adpositionen, die v.a. zur Modifikation der Aktionsart mit einem Verb komponiert werden, den Ton verlieren.
4) Die nominalen Komposita der unter III erwähnten Adpositionen bewahren diese in volltoniger Form unter dem Akzent (Typus *Antwort*, *Urlaub*). Der enge Zusammenhang der mei-

sten derartigen Bildungen mit den entsprechenden Verben führt freilich dazu, dass die Nomina meist durch neue Ableitungen von diesen ersetzt werden (z.B. *Erlaubnis*).

Literatur

Adrados, F. R.; Bernabé, A.; Mendoza, J. (1998). *Manual de lingüística indoeuropea. III. Morfología: pronombres, adverbios, partículas y numerales. Sintaxis*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Brugmann, K. (1897). *Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Erster Band: Einleitung und Lautlehre*. Zweite Bearbeitung. Berlin / Leipzig: De Gruyter. Unveränderter Nachdruck, 1930. Unveränderter photomechanischer Nachdruck, 1967.

Delbrück, B. (1900). *Vergleichende Syntax der indogermanischen Sprachen*. Dritter Teil. Strassburg: Trübner. (Unveränderter Photomechanischer Nachdruck. Berlin: De Gruyter 1967.)

Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 22. Auflage unter Mithilfe von M. Bürgisser und B. Gregor, völlig neu bearbeitet von E. Seebold. Berlin / New York: De Gruyter.

Krahe, H. (1969). *Germanische Sprachwissenschaft. I. Einleitung und Lautlehre*. 7. Auflage bearbeitet von W. Meid. Berlin: De Gruyter.

Lehmann, W. P. (1986). *A Gothic etymological dictionary*. Leiden: Brill.

Pfeifer, W. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Erarbeitet unter der Leitung von – –. 2. Auflage, durchgesehen und ergänzt von – –. Berlin: Akademie Verlag.

Schmidt, W. (2000). *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium*, 8. Völlig überarbeitete Auflage, erarbeitet unter der Leitung von H. Langner und N. R. Wolf. Stuttgart: Hirzel.

Stempel, R. (2004). »Zur Verbalkomposition im Deutschen: Geschichte und Typologie«. *Estudios Filológicos Alemanes*, 5. S. 173-182.

Wackernagel, J. (1892). »Über ein Gesetz der indogermanischen Wortstellung«. *Indogermanische Forschungen*, 1. S. 333-436.

Metriklehre zwischen Inlands-und Auslandsgermanistik: Jean Fourquet

Javier Orduña
Universitat de Barcelona

Auslands- vs. Inlandsphilologie

Roberto Corcolls Leistungen erlauben uns gewisse Besonderheiten des Faches wahrzunehmen, wenn philologische Studien als Auslandsphilologie betrieben werden. Für Deutsch hat sich inzwischen die nicht unumstrittene Bezeichnung *Auslandsgermanistik* eingebürgert (Fandrych, 2006; Dalmas, 2006). Dabei handelt es sich eher um Perspektivenpolaritäten. Die für die Inlandsperspektive charaktistischen Prioritäten werden im Ausland oft vermisst und umgekehrt. Insofern könnte bei DaF-Instituten im deutschsprachigen Raum auch von Auslandsgermanistik die Rede sein. Bei einer Auslandsphilologie bleibt oft der legitimatorische Ansatz aus, welcher einer Inlandsphilologie historisch innewohnt. Damit ist die Vertiefung in die kollektive Identität gemeint, was dazu veranlasst, eine besondere Verbindung mit dem Schulsystem im Sinne von Berufsaussichten herzustellen. Der Auslandsphilologie fällt eher die Aufgabe zu, zwischen Gemeinschaften Brücken zu schlagen. Vergleichende Literatur, Übersetzung, Komparatistik und Fremdsprachendidaktik treten dann in den Vordergund.

Charakteristisch für die Auslandsphilologie ist, dass abgetrennte Fachgebiete leichter als bei der Inlandsphilologie zusammenfinden. Sonst eigenständige Fachgebiete rücken somit näher zusammen. Hiermit sind nicht nur Anwendungen wie Übersetzung oder Didaktik gemeint, sondern auch Begrifflichkeien im weiten Gebiet

der Gemeinsamkeiten zwischen Sprache und Literatur. Der fremde Blick erlaubt oft Übergänge zwischen sprach- bzw. literaturwissenschaftlich abgehandelten Sachverhalten wahrzunehmen, wofür Inlandsphilologien weniger Gelegenheit bieten, es sei denn bei entfernten Sachverhalten, z.B. bei mittelalterlichen und antiken Stoffen.

Bei der Ortsbestimmung von Auslandsphilologien sind zwei Faktoren zu nennen, welche eigenartige Polaritäten hervorrufen. Erstens kommt die Wahrnehmung der Gegenstände in Lehre und Forschung in Frage. Ohne dass es zum Bruch mit der jeweiligen Inlandsphilologie führt, kommt es häufig genug zur Entstehung nuancierter Ergänzungen, oft in Form von Übergängen zwischen naheliegenden Bereichen. Ein Beispiel dafür liefert die Aufdeckung der Modal- bzw. Abtönungspartikeln, wozu Gerhard Helbig und die Leipziger Auslandsgermanistik zwar entscheidend beigetragen haben, aber auch die finnische Germanistik. Zweitens ist die Verwertung des Wissens je nach Landschaft zu nennen; d.h. welche Anwendung bzw. welche gesellschaftliche Verwertung die Hochschulausbildung erfährt. In jedem Land gibt es Maßstäbe, die man an den Einstellungsverfahren ablesen kann. Für drei naheliegende Kulturlandschaften (Deutschland, Frankreich, Spanien) sei kurz auf Konstelletationen verwiesen, die Gegensätze ausdrücken.

Für Mitteleuropa ist lange das Gerüst von Seminaren, zweifacher Ausbildung, Abschlussprüfung und zweitem Staatsexamen maßgeblich gewesen. Dabei erweist sich die Zusammenführung methodologischer Ausbildung und Fachspezifika als vorteilhaft. Als Nachteil wäre eine überbewertete Abschlussprüfung wie in der deutschen Tradition zu nennen, bei der die Professoren eine überzogene Machtposition innehatten. Ein Pendant dazu bietet der Zentralismus wie in Spanien. Monofachliche Ausbildung geht hierin mit institutionell geführter Benotungskartei einher. Nach Beendigung des Studiums kann der Absolvent als Kandidat (*opositor*) an einem zentralisierten Einstellungsverfahren teilnehmen, welches immer wieder bedeutende Unterschiede zu den Staatsexamina ein Deutschland aufweist. Als Vorteil ist ein weites Wissensspektrum zu nennen. Leider zieht darin die Methodologie oft den Kürzeren. Als Alternative zeichnet

sich Frankreich aus. Zwar besteht dort eine zentralistische Ausrichtung auf *aggrégations*, aber die jährliche Bestimmung von neuen Prüfungsschwerpunkten stellt einen Mittelweg zwischen den Traditionen. Die damit verbundene Aufforderung an Hochschuldozenten, sich mit immer neuen Schwerpunkten auseinanderzusetzen, führt zu intensiver Diskussion und schützt vor extremer Verfachlichung. Insofern kommt eine solche Auseinandersetzung Auslandsphilologien besonders entgegen.

Jean Fourquet (1899-2001) hat große Beiträge zur französischen Auslandsgermanistik geleistet, indem er sich ein weitgefächertes Wissen angeeignet und es wieder zu vermitteln gewusst hat. Mitten in einer akademischen Landschaft, die sich durch die Förderung abgestimmter Vielfältigkeit auszeichnet, ist es ihm gelungen, sich mit der Metrik innovativ zu beschäftigen und neue Perspektiven aufzuzeigen. Sein Beitrag zur Debatte über die deutsche Metrik ist zweifelsohne auf eigene persönliche Verdienste in Lehre und Forschung zurückzuführen; gleichzeitig zeugt er aber von den Besonderheiten einer Ausbildungsauffassung, welche Auslandsphilologien als besonders zuvorkommend erscheint.

Metriklehre, ein Stoff zwischen den Feldern

Bei der Metriklehre handelt es sich um eine Schnittstelle zwischen Sprachbeschreibung, Dichtkunst und Fachkönnen, wo lange Zeit populär-wissenschaftliche Vorstellungen gewaltet haben. Demnach müsse im Vers einem Wortakzent eine Hebung oder Länge, einer unbetonten Silbe eine Senkung oder Kürze entsprechen, ohne auf die konkreten Betonungsverhältnisse im Satz zu achten, als würde der Wortakzent im Deutschen nun eine unveränderliche Größe darstellen. Diese Vorstellung wird durch die analogische Verwendung von Begriffen aus der antiken Metriklehre legitimiert. Meist geht es aber dabei um eine wortorientierte, was den konkreten Satz anbelangt, kontextlose Zuordnung, deren Beschreibungskraft letztendlich kaum über die Versgrenze hinausgeht. Eine kritische Stimme aus den 1960er Jahren bemerkt: »Eine Vershebung erhält ihre

rhythmische Bedeutung erst im Fluß der Bewegung, ihre Wirkung ist nur im Zusammenhang mit den beiden sie umgebenden Senkungen zu betrachten. Dieser wichtige Umstand ist von den Forschern, welche in Jamben und Daktylen, Trochäen und Anapästen zu hören gewöhnt waren, bisher außer acht gelassen worden« (Bräuer nach Arndt, 1975: 28).

Die vorschnelle Zuordnung von Akzent und Hebung führt unweigerlich zu unbefriedigenden Lesarten metrischer Texte, was seinerseits nur Skepsis hervorrufen kann: »[...] die Metrik läßt sich heute nicht mehr als ein symmetrischer Palast oder als eine organisierte Fabrik veranschaulichen, eher noch als eine unsystematische Ansammlung von überwiegend einstöckigen Villen [...]« (Albertsen, 1984: 16). Der Metriklehre hat in der Tat lange Zeit eine Spaltung innegewohnt, weil Akademiker die Mahnung überhört haben, die Größe *Akzent* zu relativieren. Zu den Verteidigern der Auffassung, dass Metrik eine Wortakzententranskription darbietet, gehören Schlawe (1972), Albertsen (1984) und Küper (1988) sowie trotz Nuancen Wagenknecht (1981) und Kiparsky und Youmans (1984). Nur gelegentlich hat sich eine Gegenströmung abgezeichnet, wozu der Altgermanist Heusler (1956) sowie sein bedeutendster Verbreiter Otto Paul (später mitsamt I. Glier: 1961; vgl. ebenso Behrmann, 1989) und der Sprachhistoriker aus der DDR Erwin Arndt (1975) zählen.

Die Weichen zu einer Abkehr von der unter Akademikern verbreiteten Zuordnungsvorstellung sind dennoch schon im 18. Jh. durch Karl-Philipp Moritz gestellt worden, als er darauf aufmerksam macht, den Silbenkontext zu beachten, bevor man eine Silbe als Hebung oder Senkung einordnet. Goethe schreibt dann in Anerkennung:

> Es ist auffallend, daß wir in unserer Sprache nur wenige Silben finden, die entschieden kurz oder lang sind. Mit den andern verfährt man nach Geschmack oder Willkür. Nun hat Moritz ausgeklügelt, daß es eine gewisse Rangordnung der Silben gebe, und daß die dem Sinne nach bedeutendere gegen eine weniger bedeutende lang sei und jene kurz mache, dagegen aber auch wieder kurz werden könne, wenn sie in die

> Nähe von einer andern gerät, welche mehr Geistesgewicht hat. [...] Ich habe diese Maxime öfters zu Rate gezogen und sie mit meiner Empfindung übereinstimmend getroffen (*Italienische Reise*, 10.1.1787).

In akademischen Kreisen findet der von Goethe gepriesene Ansatz einer relativen Rangordnung der Silben erst beim Versuch Franz Sarans (1866-1931) eine Nachfolge. Als erster versucht er nämlich, unterschiedliche sogenannte *Schwerestufen* der Silbe zu bestimmen. Daraufhin kommen Heuslers Unterscheidungen zwischen *hebungs-* bzw. *senkungsheischenden* sowie *hebungs-* und *senkungsfähigen* Silben (Heusler, 1956: 1, 58) und dessen Versuch, den musikalischen Taktbegriff anzuwenden, was aber nur mit schwer durchschaubarer Typologie einhergeht. In seiner Nachfolgeschaft ist Arndt noch eine hilfreiche Bestimmung des Taktes als »begriffliche Einheit« zu verdanken (Arndt, 1975: 79).

Die entscheidende Erneuerung ist aber erst durch den Auslandsgermanisten Fourquet erfolgt, als er der Gleichsetzung von Betonung und Hebung den phänomenologischen Blick einer im Strukturalismus geübten Perspektive entgegenstellt hat. Nach über 50 Jahren Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themenbereichen der Germanistik, nicht zuletzt wegen seiner Erarbeitung von *aggrégations*-Materialien, gelingt es ihm 1989 eine Darstellung der deutschen Metrik hervorzubringen, welche die Aufhebung von Heuslers und Arndts Beiträgen darstellt. Auf eine schlichte Grundregel, *règle fondamentale*, zur Unterscheidung von Hebung und Senkung bauend untermauert Fourquets Erläuterung die Meinung der Dichter (Moritz, Goethe und weitere Schöpfer wie G.F. Jünger), die schon lange Zeit, das vermutet haben, was er jetzt als theoretischen Ansatz hervorbringt.

Vielfalt der Beiträge Jean Fourquets

Fourquet war Hochschuldozent in Straßburg / Clermont-Ferrand (1934-1955) sowie Professor an der Sorbonne (1956-1969). 1960 wurde er Vorsitzender der Société de Linguistique zu Paris. Als Mit-

glied des CNRS engagierte er sich für angewandte Linguistik, während er als Germanist sich an der Gestaltung von Lehrprogrammen für die Sekundarschule beteiligte. Zu seinen Schülern zählen große Germanisten, von Buschinger und Rousseau über Dalmas und Cortès bis Zemb und Philipp (Fourquet, 1979; Cortès und Rousseau, 1999; Fourquet, 2001).

Fourquet hat sich mit zahlreichen Sparten der Germanistik auseinandergesetzt. Es ragt die Folgerichtigkeit heraus, wie er Denkbilder überprüft hat. Durch Quellenverfolgung gelang es ihm somit, z.B. den höfischen Charakter der Adaptionen des *Chrétien de Troyes* in Deutschland nachzuweisen (Buschinger, 1979). Insgesamt gilt der Mediävistik und Neerlandistik ein Drittel seiner Produktion, während der Rest einem weiten Spektrum der Linguistik gewidmet ist.[1] Für die Germanistik wurde er durch seinen Beitrag zur Überwindung der *inhaltbezogenen* Grammatik bedeutend, wobei die Zusammenarbeit mit der Ostberliner Akademie der Wissenschaften einen Rahmen lieferte. Fourquets Ansätze zur Beschreibung des Deutschen folgen dem Glinzschen Strukturalismus und bedeuten einen Versuch, Hjelmslevs Thesen anzuwenden (Fourquet, 1970).

Internationale Bedeutung erlangt Fourquets Herausgebertätigkeit des Slawisten und Gründers der Dependenzgrammatik, Lucien

1. Rousseau hat Folgendes unterschieden: »[1] linguistique générale [...] dans la *Revue de Psychologie*, par ex. sur la notion du verbe; [2] phonétique et [...] phonologie: il a veillé à ce que tous les étudiants aient une bonne formation en phonétique et il a su prendre le virage de la phonologie avec Trubetzkoy et Martinet; [3] syntaxe: il a créé , dans la ligne de Tesnière, une théorie des groupes syntaxiques, qui reste la base de l'enseignement universitaire français pour l'allemand; [4] grammaire allemande [...]; [5] phonologie historique: la publication de 1948 reste à l'heure actuelle la dernière grande tentative d'explication des mutations consonantiques; [6] syntaxe historique des langues germaniques [...]; [7] métrique: après les *Éléments de métrique allemande* (1936), qui tentaient une synthèse entre les théories d'A. Heusler et celles de F. Saran [...]; [8] dialectologie: la direction de trois thèses d'État a marqué trois étapes essentielles: la description phonétique, la description phonologique et l'avènement de la syntaxe; [9] didactique des langues: J. Fourquet a organisé les premières recherches sur l'enseignement programmé de la grammaire allemande [...]« (Rousseau, 1999: 12).

Tesnière. An ihm schätzte Fourquet die Umkehrung populär=wissenschaftlicher Vorstellungen an der metaphorischen Grammatik von Port-Royal besonders (Fourquet, 1979, 1: 214). Tesnières Herabsetzung des Satzsubjekts zu Verbvalenz betrachtete er als Hauptkritik an einer anthropozentrischen Verzerrung: die scheinbare Logik der Subjekt-Prädikat-Einteilung verdrehe nämlich nur die Deskription. Die Stringenz der phänomenologischen Alternative setzt sich dagegen durch: die »nécessité de méthode que l'examen des faits de langue se fît pour lui même, affranchi de tout postulat, voire de toute hypothèse sur la nature des relations avec la pensée« (1979: 42).

Fourquets Revision der Metriklehre ist von seinem Interesse an selbständigen Bestimmungen nicht zu trennen. Bezeichnend für seine Vorgehensweise sind die Abkehr von Metapherngebilden, seine Behutsamkeit vor geschichtlichen Zuweisungen sowie der Abstand zur verautomatisierten Gleichsetzung von Betonung und Hebung. Er überführt vielmehr den bei Heusler noch musikalischen Taktbegriff in einen strukturalistischen Zusammenhang, was der Metriklehre letztendlich zur naheliegenden Aufgabe verhilft, metrische Schemata zu beschreiben.

Fourquets Erläuterung der deutschen Metriklehre

Ab der Zeit seiner Dissertation über mittelalterliche Syntax (1936) bis 1999, lange also nach seiner Pensionierung im Jahre 1969, setzt sich Fourquet mit deutscher Metrik mehrfach auseinander. Dazwischen liegen mehr als 200 Aufsätze und Monographien über besagte Vielfalt vor. Darin befasst er sich wiederholt mit Phonetik und Phonologie, d.h. mit zwei wichtigen Grundlagen jedweder Metriklehre, welche in der Ausarbeitung sprachlicher und literarischer, sich aufeinander stützender Merkmale besteht. Als Grundsätze seiner Revision gelten insofern eben phonologische Erkenntnisse: 1) Hebung und Senkung sind kontextuelle Größen. 2) Ein trochäischer Takt bildet die Grundlage der Wiederkehr. 3) Der trochäische Takt bezieht Taktvarianten sowie die Möglichkeit eines regelmäßigen Auftaktes mit ein.

Hebung und Senkung als kontextuelle Größen

Im Mittelpunkt bei Fourquet steht die Kontextualisierung von Hebung und Senkung, den Größen, wodurch die Wiederkehr zu Stande kommt. Er bietet einen Rückhalt für die Dichter gegenüber der Zuordnung von Betonung und Hebung. Statistisch gesehen trifft zwar die Entsprechung zwischen kontextlosem Wortakzent und metrischer Hebung häufig zu, jedoch legen oft genug Verse eine Hebung bei einer außermetrisch kaum zu betonenden Silbe nahe oder umgekehrt; also Senkungen bei scheinbaren Akzentsilben. Vom Jambus als Grundfuß ausgehend musste dann die akademische Lehre gelegentlich nach weiteren Füßen aus der Antike wie z.B. Spondeus (Hebung + Hebung: — + —) und Pyrrichus (Senkung + Senkung: v + v) greifen, um solche vermeintliche Ungenügsamkeiten zu erklären. Dies aber ist immer ein vorübergehender Fluchtweg gewesen, denn man hat dabei sonst auf Jambus als Grundlage des deutschen Metrik bestanden.

Dagegen setzt sich Fourquets Metrikkritik. Als Vermittlungsinstanz zwischen kontextlos aufgelisteter Silbe und der Silbe als Bestandteil von Rede und Metrum war der Takt bereits bei Heusler aufgetreten (Heusler, 1956: 1, 24ff.). Bei Arndt und Fourquet erweist sich der Takt insofern als eine virtuelle Größe, bei der die Flexibilität, ja Unbeständigkeit des eigentlichen Wortakzentes, zugleich aber die Dynamik des weiter umgreifenden Satzakzentes im Deutschen abgefangen wird. Kraft des Satzakzentes mag eine sonst zu betonende Silbe unmittelbar nach einer stark genug betonten als schwach und somit als eine Senkung gelten. Dafür kann umgekehrt eine sonst unbetonte Silbe vor einer ebenso unbetonten jedoch informations— und satzmäßig zugleich unbedeutenderen Silbe die Rolle der Hebung aufnehmen, so dass letztere als Senkung gilt. Unter Rückgriff auf ein mathematisches Zeichen aus der Schulzeit (Fourquet, 2001: 88) stellt er seine Grundsatzregel, die *règle fondamentale*, vor:

> Le remplissage du temps faible ne doit dépasser, en poids accentuel, celui du temps fort; il doit être inférieur ou au plus égal, ce qui peut s'exprimer par un symbole mathématique: S(enkung) ≤ H(ebung) [...]

En allemand: 'Hebungsfähig ist jede Silbe, auf die nicht eine tonstärkere folgt' (Fourquet, 1989: 13).

Er beruft sich dabei auf Mediävisten im 19. Jahrhundert, die sich gegen die Zuweisung von Wortakzent und Hebung geäußert hatten: »Für die hebung ist durchaus nicht eine hochbetonte silbe erforderlich, dieselbe kann vielmehr auch eine tieftonige, ja selbst auf ein tonloses *e* fallen. aber auf eine tieftonige oder tonlose hebung darf nur ein [sic!] tonlose silbe als senkung folgen« (Fourquet, 1989: 94). In Anlehnung an Moritz und Heusler kann er nun der Verwechslung Einhalt gebieten. Laut Fourquet stellt der Takt einen Spielraum mit zwei relativen Positionen (*Hebung*, *Senkung*) dar; also keine Transkription absoluter Werte (*betont*, *unbetont*). Den Unterschied zwischen kontextlosem Hersagen und tatsächlichem Gebrauch belegt er mit Goethe (Beispiel 1):

1) Doch | immer | *bin ich* | *wie im* | ersten | fremd
A | H s | H s | H s | H s | H (Λ)[2]

Die beiden Wörter auf den Reihen »bin ich« und »wie im« stellen je ähnliche Gewichte dar, ohne dass das zweite mit mehr Nachdruck ausgesagt werden muss. Die zweiten Wörter bzw. Silben können insofern die Senkung abgeben, ohne dass sie als lose Wörter von vornherein unbedingt ein niedrigeres Gewicht aufweisen. Somit erfüllen beide Gruppierungen Fourquets Grundsatzregel und können als zulässige Takte angesehen werden.

Der trochäische Takt als Einheit der Wiederkehr

Unter *Takt* ist die kleinste Abwechslungseinheit zu verstehen, wodurch die Wiederkehr besteht. Es handelt sich um eine begriffliche,

2. Fourquets Gebrauch von Lettern entsprechend (/A/ für Auftakt; /Λ/ für *Leimma*) wird hier weiter nach /H/ für Hebung und /s/ für Senkung gegriffen. Auf Haken und Strich lässt sich infolgedessen verzichten.

zwischen Silbe und Verszeile virtuelle Größe. Außerhalb des Verses ist er kaum aussagekräftig (Arndt, 1975: 78), aber für das Zustandekommen der Wiederkehr bei einer sog. Akzentsprache und zwar im Sinne von Abfolge markanter Stellen kommt er unumgänglich vor. Als zeitweiliger Gruppierungsrahmen besteht der Takt in der Abwechslung von Hebungen und Senkungen, einer an sich bedingten Korrelation, denn ohne Senkung kann es schwer von Hebung die Rede sein. Dabei schöpfen beide Größen nicht unmittelbar aus den kontextlosen Akzentverhältnissen eines jeden Wortes, sondern regelrecht aus der Positionenvielfalt. die Haupt- und Nebenakzente im tatsächlichen Satz annehmen können. Erst der Satz lässt bewahrheiten, was prominente, was schwache oder abgeschwächte Silben sind.

Anders als beim sog. *freien Akzent* von Silbensprachen, wo dem Akzent eine gewisse Beweglichkeit im Wortrahmen sowie damit zusammenhängende grammatische Funktionen zustehen (vgl. Sp. *toco* vs. *tocó; publicas* vs. *públicas*), lässt sich die Funktionenvielfalt des sog. *festen* Akzentes des Deutschen erst im Satzrahmen bewähren. Man denke z.B. an die unterschiedlichen Aussagen hinter dem schlichten Satz *ich habe dir das Buch gekauft*, sobald der Satzakzent auf die verschiedenen prominenzfähigen Silben gesetzt wird. Entscheidend erweist sich somit die Redegebundenheit. Wie unbedeutend der Wortakzent und wie Ausschlag gebend ausschlaggebend der Satzakzent ist, zeigt Beispiel 2, aus Schiller, wo ein und dasselbe Wort (»du«) Hebung und Senkung füllt:

2) Und du? – du gibst es mir?
A | H s| H s | H (Λ)

Ob bei Silbenpaaren die letzte oder die erste Silbe die Hebung darstellt —ob es sich um analogische Jamben oder analogische Trochäen handelt— konnte man zwar lange Zeit für belanglos halten, aber es ist eine folgenschwere Entscheidung. Die jambische Hypothese führt dazu, jene Zuordnung von Betonung und Hebung weiter walten zu lassen, während die trochäische eine selbständige Ebene des Taktes erkennen lässt. Die trochäische Hypothese kann darüber hinaus zwei in der Tradition der Jambenhypothese unge-

nügend dargestellte Erscheinungen erklären: Auftakt und Kadenz; genau genommen: Auftakt und *weibliche Kadenz*.

Auf Grund der Verwechslung von unbetonter Silbe und Senkung betrachtet die Jambenhypothese nämlich diejenige, statistisch gesehen eher leichteren Gewichtes erste Verssilbe wie bei 3) als den schwachen Teil eines ersten Jambus und bezeichnet sie als *Auftakt*. Jedoch ist jede erste Silbe nicht immer eine leichten Gewichtes, wie Brechts Verse bei 5) und 6) zeigen. Solange in diesen Fällen unerwarteten schweren Auftaktes die zweite Verssilbe trotzdem schweres Gewicht zeigt, so muss entweder *Tonbeugung* oder *Fußsubstitution* als Erklärung für das Nichtzutreffen angeführt werden. Ein eventuell zu betonender Auftakt passt also nicht in die Jambenhypothese. Wenn es wie bei 5) [/in den/] und 6) [/Dies o-/] zur gar nicht seltenen Besetzung des Auftaktes mit einer zu betonenden Silbe kommt, dann besagt oft die Jambenhypothese, auf Grund von *Fußsubstitution* (Küper, 1988: 217) fände man allerdings vor Trochäen (— + v).

Fourquets Vorschlag eines außermetrischen, bestimmten Einschränkungen untergeordneten Auftaktes (s.u. 4.3.) liefert dagegen eine leistungsfähige Erklärung: sofern die Einschränkung eines durchgehenden Auftaktes erfüllt ist —also die zweite Silbe im Vers eine Hebung ist—, stehe es dem Verfasser zu, den neuen Auftakt mit leichter oder schwerer Silbe auszufüllen. Dies verlangt die Absonderung aller ersten Verssilben, welche nicht mehr mit der Senkung eines Jambus verwechselt werden dürfen.

Eine weitere Entschlüsselung ergibt sich bei der *weiblichen Kadenz*, d.h. der Verskadenz auf Senkung wie auf den Beispielen 3, 5, 6. Die Anmerkung [!?] kennzeichnet den durch die Jambenhypothese außer Acht gelassenen zweiten Teil des Fußes in weiblicher Kadenz:

3) Denn ach! Mich trennt das Meer von den Gelieb ten

A	|H	s	| H	s	| H	s	| H	s	|H	s
v	–	v	–	v	–	v	–	v	–	[!?]	

Denn wenn man solche Verse als Jamben versteht (vgl. Leseweise mit Haken und Strich), dann bleibt tatsächlich die letzte Silbe immerwährend ausgeschlossen oder aber sie wird als Zusatz eingestuft.

Richtige, genau gezählte jambische Fünfheber lägen dann nur bei *männlicher Kadenz* vor, wie bei 1, 2 oder 4, nicht aber bei *weiblicher Kadenz*. Beides muss bei jeder Erwartung gegenüber den Leistungen einer Metriklehre als unbefriedigend empfunden werden.

Varianten des trochäischen Taktes und der Auftakt

Als Erscheinungsformen des Taktes, insofern als Allotakte gelten demnach:

a) Im Versinneren der an den alten Trochäus erinnernde, aus Hebung (H) und Senkung (s) bestehende, zweisilbige Takt (|H s|; *passim*).
b) Am Versende als halber Takt auftretend, die sog. *männliche Kadenz*: /|H (Λ)|/, wo /Λ/ für *leimma*, d.h. *Überrest* steht (Fourquet, 1989: 7; 23).
c) Im Versinneren ebenso eine anisosyllabische, dreisilbige bzw. daktylische Variante (|H s s|; s. 5, 7, 8).

Nicht als Fußvariante, sondern als systematischer verseinleitender Zusatz muss ferner der eben besprochene Auftakt [/A/] genannt werden.

Folgende Stellen aus Brechts *Buckower Elegien* bieten Ausdruck darauf:[3]

4) A 5 M Und wünsche mir, auch ich mög allezeit
A | H s| H s | H s |H s|H (Λ)|
v – v – v – v – v –

5) A 5 W/a In den verschiedenen Wettern, guten, schlechten
A | H s | H s s | H s | H s | H s |
v – v – v v – v – v – [!?]

6) A 5 W Dies oder jenes Angenehme zeigen
A |H s | H s |H s|H s| H s |
v – v – v – v – v – [!?]

3. Links wird das metrische Schema notiert, mit Hinweis auf gelegentlichen Anisosyllabismus [/a]. »M« und »W« bezeichnen *männliche* oder *weibliche Kadenz*.

Während die sog. *weibliche Kadenz* bei der Trochäenhypothese als gewöhnlicher Takt betrachtet wird, erscheint die *männliche Kadenz* als stellungsbedingte Variante am Versende. Es handelt sich um einen unvollständigen letzten Takt, denn die Senkung bleibt aus; vgl. u.a. Beispiele 1, 2, 4. Die leere Stelle wird mit *leimma* (Λ) notiert

Die Trochäenhypothese erlaubt es weiterhin, die dreistellige, daktylisch anmutende Variante (— v v) zum trochäischen Takt angemessen zu erklären. Jeder eventuell verwirrenden Übernahme antiker Fußnamen abgeneigt, schlägt Fourquet vor, das Phänomen vom Standpunkt interner Regelmäßigkeit zu bestimmen. Insofern ist bei ihm von *anisosyllabischem*, ungeradem Takt die Rede, und zwar als versinterne Variante zum prototypisch *isosyllabischen*, trochäisch anmutenden Takt. Es ist allerdings mit einer Einschränkung verbunden, der nach keine Senkung die Hebung an Gewicht übertreffen soll: »Dans le vers non-isosyllabique, des mesures de deux syllabes [...] voisinent avec des mesures de trois syllabes: le temps faible est rempli par deux syllabes. Évidemment la règle est aussi que ces syllabes ne dépassent pas en poids celle qui est au temps fort« (Fourquet, 1989: 20). Fourquets führt Goethes *Erlkönig* (7, 8) an:

7) Wer | *reitet so* | spät durch | Nacht und | Wind?
A | H s s | H s | H s | H (Λ)

8) Es | ist der | *Vater mit* | seinem | Kind
A | H s | H s s | H s | H (Λ)

Er weist schließlich auf den Auftakt hin, der als systematische Begleiterscheinung außermetrischen Charakters einzustufen ist. Der Auftakt geht dem eigentlichen metrischen Schema voran, ohne dass sein Gewicht für das Metrum von Belang ist: »L'*Auftakt* n'est pas proprement un temps faible, car il ne s'oppose pas à un temps fort; il est isolé, son remplissage est libre. Il ne se compare pas à la première syllabe de la mesure qui le suit« (Fourquet, 1989: 22). Beim Auftakt gilt allerdings eine Einschränkung: entweder gibt es ihn durchgehend oder es gibt überhaupt keinen Auftakt, d.h. zumindest auf Strophenebene muss er durchgehend eingesetzt werden oder aber

völlig ausbleiben: »Le poète choisit pour tout un poème entre *Auftakt* et absence d'*Auftakt*, sauf des imitations de l'ancien *Knittelvers*« (Fourquet, 1989: 22). In der modernen Lyrik umfasst er meistens eine einzige Silbe, aber im Knittelvers der frühen Neuzeit hat es sich nämlich häufig um mehrere gehandelt (Fourquet, 1989: 83).

Bekanntlich stellt dem Dichter das Ausbleiben des Auftaktes wie bei den sog. *spanischen Trochäen* eine höhere Herausforderung als sein Vorkommen, denn ohne Auftakt muss jeder Vers unbedingt bei Hebung ansetzen. Dies würde erklären, warum Verse mit Auftakt viel häufiger sind als ohne. Eine systematische Erklärung für dieses, traditionell dem Gutdünken des Dichters überlassene Phänomen, liefert Fourquet, als er auf die einleitende, hinsichtlich des Gewichts unvoreingenommene Rolle des Auftaktes hinweist. Hierbei wendet er sich jedoch auf entscheide Weise von Heusler ab, da dieser eine solche erste Silbe für »keineswegs außerhalb der rhythmischen Reihe« (Heusler, 1956: III 132) hält. Auch von Arndts Bestimmung, Auftakte seien »Eingangssenkungen vor der ersten Hebung« (Arndt, 1975: 93) hält sich Fourquet konsequent fern. Belege Goethes erlauben ihm zu zeigen, wie neben deutlich unbetonten Silben (9) auch unumgänglich zu betonende (10) oder gar zwischen den Gewichten liegende (11) als Auftakt vorkommen mögen:

9) *Ver* | gebens | harren | wir schon | Jahre | lang
A | H s | H s | H s | H s | H (Λ)
10) *Glaub'* | mir und | hör' auf | eines | Mannes | Wort
A | H s | H s | H s | H s | H (Λ)
11) *Und* | es ge | wöhnt sich | nicht mein | Geist hier | her
A | H s H s | H s | H s | H (Λ)

Der Auftakt erweist sich somit als zusätzliche Bezugsgröße gegen die Verwechslung von Betonung und Hebung. Solange der Auftakt als außermetrische Begleiterscheinung nicht erkannt wurde, schien Metrik dem Zufall der Betonung ausgeliefert zu sein. Bei einer gleichen Strophe konnte einmal die Rede von Jamben, dann von Trochäen sein. Dadurch war es schier unmöglich, Schemata auszumachen.

Die Neubesinnung reichte bis in die Wiedergewinnung des schlichten senkrechten Striches als zusätzliches Werkzeug hin. Gegen die Tradition, unter Verssilben Haken und Strich zu notieren, ohne aber dabei deutliche Fußgrenzen zu markieren, erlaubt es die Heusler-Fourquetsche Leseweise, nicht nur regelrechte metrische Schemata vorzuschlagen, sondern sie auch durch einen Strich an Taktgrenzen zu verdeutlichen.

Abschliessende Bemerkung

Dem Auslandsgermanisten, sowohl in der Literatur- als auch in der Sprachwissenschaft bewanderten Jean Fourquet ist es gelungen, eine lange Zeit überhörte Auffassung der deutschen Metriklehre wiederaufzugreifen sowie aufzuheben, was die bis dahin waltende, populär-wissenschaftliche Annährungsweise in Frage gestellt hat. Mit geradezu erstaunlicher Einfachheit gelingt es ihm mit seiner *règle fondamentale*, die Behauptung zu widerlegen, deutsche Metrik sei eine Transkription von Wortakzenten, indem sie das Prinzip des trochäischen Taktes untermauert. Dadurch kann der kontextbedingte Rahmen erkannt werden, wo die Abwechslung zwischen zu betonenden und abzuschwächenden Silben, sowie deren erst durch die Satzrede bedingte Betonung für das deutsche Metrum nützlich gemacht wird. Der Takt bietet ein vorläufiges, zugleich aber unerlässliches Feld zur Nutzbarmachung suprasegmentaler Merkmale, welche durch Graphematik und Schriftlichkeit oft verschleiert werden.

Im Zuge einer solchen Bestimmung erlauben Fourquet seine Erfahrungen im Bereich der Literaturgeschichte sowie der systematischen Linguistik, genaue Varianten eines trochäisch anmutenden Grundtaktes auszumachen, nämlich die anisosyllabische oder daktylisch anmutende Alternative sowie die Bestimmung der sog. *männlichen Kadenz* als unvollständigen trochäischen letzten Verstakt. Nicht weniger bedeutend ist schließlich der Beitrag zur Bestimmung des Auftakts als bestimmten Einschränkungen untergeordnete Begleiterscheinung des Metrums, die aber dazu mahnt, Senkung nicht mehr mit Betonungsauslass zu verwechseln.

Dank Fourquets Leistung kann die Metriklehre schließlich eine Aufgabe wahrnehmen, welche man oft für unmöglich gehalten hatte: metrische Schemata zu beschreiben, die über den einzelnen Vers hinaus greifen.

Literatur

Albertsen, L. L. (1984). *Neuere deutsche Metrik*. Bern u.a.: Peter Lang.

Arndt, E. (1975 [1958]). *Deutsche Verslehre: ein Abriß*. Berlin: Volk und Wissen.

Behrmann, A. (1989). *Einführung in den neueren deutschen Vers. Von Luther bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Metzler.

Bockelmann, E. (1991). *Propädeutik einer endlich gültigen Theorie von den deutschen Versen*. Tübingen: Niemeyer

Buschinger, D. (1979). »Hommage à Jean Fourquet médiéviste«. In: Fourquet, 1979, vol. 1, S. 42-53.

Cortès, C.; Rousseau, A. (1999) (Hrsg.). *Catégories et connexions. En hommage à Jean Fourquet pour son centième anniversaire le 23 Juin 1999*. Lille: Presse universitaires du Septentrion.

Dalmas, M. (2006). »'Entschuldigen Sie bitte, sind Sie Auslandsgermanistin?' Oder: Versuch einer Antwort auf eine falsch gestellte Frage«. *Deutsch als Fremdsprache* 43. Jg, Heft 1, S. 3-7.

Fandrych, Ch. (2006). »Germanistik — pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär«. *Deutsch als Fremdsprache*, 43. Jg. Heft 2, S. 71-79.

Fourquet, J. (1936). *Éléments de métrique allemande*. Strasbourg / Paris: PFLS / Les Belles Lettres.

Fourquet, J. (1960). »Le vers des langues germaniques est-il d'une autre nature que le vers des langues romanes? Vers néerlandais et vers français«. *Études Germaniques*, 15/1, S. 1-10.

Fourquet, J. (1970). *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik*. Düsseldorf: Schwann.

Fourquet, J. (1979). *Recueil d'études. Linguistique allemande et philologie germanique. Littérature médiévale.* Réunies par Danielle Buschinger et Jean-Paul Vernon à l'occasion de son 80ème anniversaire. Paris: Champion. 2 Bde.

Fourquet, J. (1989). *Principes de métrique allemande.* Paris: Hachette.

Fourquet, J. (1999). »Excuse à Opitz«. In: Cortès und Rousseau (1999), S. 21-27.

Fourquet, J. (2001). *Ce qui me reste en mémoire*. Herausgegeben von D. Buschinger in Zusammenarbeit mit G. Borgnet, M.-S. Masse und V. Mertens. Amiens: Centre d'Études Médiévales, Université de Picardie.

Frank, H. J. (1993). *Handbuch der deutschen Strophenformen*. Tübingen: Francke.

Heusler, A. (1956 [1925]). *Deutsche Versgeschichte mit Einschluß des altenglischen und altnordischen Stabreimverses.* Berlin: De Gruyter. 3 Bde.

Jünger, F. G. ([3]1987 [1952]). *Rhythmus und Sprache im deutschen Gedicht*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kiparsky, P.; Youmans, G. (1984) (Hrsg.). *Rhythm and meter*. San Diego, California: Academic Press.

Küper, Ch. (1988). *Sprache und Metrum. Semiotik und Linguistik des Verses*. Tübingen: Niemeyer.

Moritz, K. Ph. (1973). *Versuch einer deutschen Prosodie*. Mit einem Vorwort zum Neudruck von Thomas P. Saine. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Orduña, J. (2005). »Metrikstudien als Treffpunkt angewandter Germanistik«. *Estudios Filológicos Alemanes*, 16, S. 55-70.

Paul, O.; Glier, I. ([9]1979 [1961; 1938]). *Deutsche Metrik*. München: Hueber.

Rousseau, A. (1999). »Rappel de la biographie de Jean Fourquet«. In: Cortès und Rousseau (1999), S. 11-13.

Schlawe, F. (1972). *Neudeutsche Metrik*. Stuttgart: Metzler.

Wagenknecht, Ch. (1981). *Deutsche Metrik. Eine historische Einführung*. München: Beck.

Übereinzelsprachiges und Einzelsprachspezifisches bei deutschen und spanischen Phraseologismen von besonderem Strukturtyp

Carmen Mellado Blanco
Universidad de Santiago de Compostela

Einführung

In der Phraseologie werden die festen Vergleiche (vom Typ *dumm wie Bohnenstroh / más tonto que Pichote)* zusammen mit den festgeprägten prädikativen Konstruktionen (vom Typ *jmdm. fällt ein Stein vom Herzen / quitársele a alg. un peso de encima*) und besonders zusammen mit den Wortpaaren (vom Typ *auf Schritt und Tritt / a trote y moche*) als Randphänomene angesehen, weil sie eine feste syntaktische Struktur aufweisen (Fleischer, 1997: 99; Palm, 1995: 45). Es ist gerade der modellhafte Charakter dieser Strukturen,[1] was als Widerspruch zu den typischen phraseologischen Merkmalen aufgefasst wird, weil die »Phraseologizität« in der Regel mit der Unvorhersagbarkeit der Struktur und mit morphosyntaktischen Anomalyen assoziiert wird (Mellado Blanco, 2004: 21-22).

1. Die Vergleiche werden als strukturell-semantische Modelle (Fleischer, 1997: 103) mit der Invariante <X ist so (Z) wie Y> betrachtet, bei denen diese Invariante auf die Bedeutungskomponente »sehr« hindeutet. Diese strukturelle Invariante des Vergleichs wird als Ikon für ihre intensivierende Bedeutung und gleichzeitig als Beweis für ihre phraseologische Stabilität angesehen. Nach der Ansicht Földes' (2007: 429) sind die Vergleichspartikeln »die konkreten, wahrnehmbaren Signale des Vergleichs«.

Gegenstand dieses Beitrags[2] ist die lexiko-semantische und formale Untersuchung von Gemeinsamkeiten und sprachspezifischen Merkmalen der festen Vergleiche des Deutschen und Spanischen als Phraseologismen von besonderem Strukturtyp. Das zu untersuchende Corpus besteht aus 420 deutschen und 608 spanischen festen Vergleichen, die hauptsächlich den in der Literaturliste angeführten Lexika entnommen und mit Belegen aus dem COSMAS II für das Deutsche und aus dem CREA für das Spanische vervollständigt wurden.[3]

Zum Wesen des Vergleichs

Unter festen Vergleichen verstehe ich Phraseologismen, denen ein expliziter Vergleich zugrunde liegt, der meistens als expressive Verstärkung eines Bezugslexems dient. Meistens sind die Bezugslexeme in ihrer freien Bedeutung verwendet. So bedeuten *dünn wie ein Hering / flaco como un arenque* ‚sehr dünn' und *schlafen wie ein Murmeltier / dormir como un lirón* ‚lange und tief schlafen'. Der feste Vergleich besteht aus einem Bezugslexem (Adjektiv / Verb / Substantiv), einer Vergleichspartikel (*wie*, *als*, *als ob / como*, *más que*, *menos que*, *como si*) und einem Vergleichsmaß (*comparatum* in der traditionellen Rhetorik). Das *comparandum* ist bei festen Vergleichen eine externe Valenz, die normalerweise als Subjekt fungiert. Das *com-*

2. Diese Arbeit ist im Rahmen eines mit FEDER Geldern subventionierten Forschungsprojekts des Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2007-62198/FILO) zu deutsch-spanischer Phraseologie entstanden. Außer weniger Studien (Balzer, 2001; López Roig, 1996) sind die festen Vergleiche des Deuschen und Spanischen bis jetzt kein Gegenstand einer systematischen Kontrastanalyse gewesen (s. auch Mellado Blanco und Buján Otero, 2007, zu den Vergleichen aus lexikographischer Perspektive, sowie zu den semantischen Beziehungen zwischen den Vergleichskomponenten).

3. Die Asymmetrie im Umfang des gewonnenen Materials darf nicht als Indiz für eine höhere Produktivität solcher Konstruktionen im Spanischen interpretiert werden, da sie nur den unterschiedlichen Systematizitätsgrad in der Aufnahme von festen Vergleichen seitens der phraseologischen Lexika widerspiegelt.

parandum wird auch »Vergleichsobjekt« genannt. Beim Beispielssatz *Lena wird rot wie eine Tomate* ist *Lena* das Vergleichsobjekt, *rot* das Bezugslexem, *wie* die Vergleichspartikel und *eine Tomate* das Vergleichsmaß. Das *tertium comparationis* der Vergleiche wird durch die gemeinsamen Merkmale oder Eigenschaften vom Bezugslexem und Vergleichsmaß verkörpert.[4]

In der Rhetorik wird nach Quintilians Ansicht der Vergleich oft mit der Metapher in Zusammenhang gebracht, wobei der Vergleich als abgekürzte Metapher betrachtet wird (Dietz, 1999). Wo liegt aber der eigentliche Unterschied zwischen Vergleich und Metapher? Nach Stein (2001: 61) ergibt sich in der Metapher eine »Reibung zwischen verketteten Signifikanten«, im Vergleich wird dagegen der Textfluß duch die Vergleichspartikel unterbrochen und dadurch die Verfremdung mit der Textumgebung verhindert. Nur bei der Metapher wird also an den Adressat zur Beseitigung des Widerspruchs (Dietz, 1999: 67) apelliert, der durch die sprachliche Identifizierung von zwei in der Außenwelt nicht identischen Grössen hervorgerufen wird. Beim Vergleich besteht dagegen kein zu beseitigender Widerspruch, weil durch die Vergleichspartikel *wie / como* auf ein »Als-ob-Verhältnis« explizit hingewiesen wird.

Für Hessky (1987: 197) besteht der Hauptunterschied zwischen Metapher und Vergleich in der Tatsache, dass der Vergleich weniger eine Art Identifizierung von Vergleichsobjekt (*comparandum*) und Vergleichsmaß (*comparatum*), sondern eher das gleichzeitige Bewußtwerden von Gemeinsamkeit(en) und Unterschied(en) bewirkt. Nach Hessky bleibt beim Vergleich die Motiviertheit weit mehr erhalten als bei der Metapher. Der besondere Typ des Vergleichs, bei dem das *tertium comparationis* zwischen Vergleichsobjekt (*comparandum*) und Vergleichsmaß (*comparatum*) subjektiv-willkürlich und unmotiviert ist, rückt in seiner Natur der Metapher nahe: durch beide Tropen werden Analogien geschaffen, die objektiv nicht nachzuvollziehen sind (*wie aus dem Ei gepellt*: ‚rausgeputzt, sehr elegant').

4. Zur unterschiedlichen Terminologie der Vergleichskomponenten vgl. Földes (2007: 426), Bergerová (2003: 256-257), Burger (2003: 45), Stein (2001: 47) und Hessky (1987, 1989).

Allein die Konventionalisierung des Vergleichs ermöglicht die richtige Dekodierung seitens des Adressaten (Hessky, 1987: 199).

Nach Ullmann (1973: 213) besteht der Hauptunterschied zwischen Vergleich und Metapher darin, dass während das dem Vergleich zugrunde liegende Bild durch Analogie entstanden (*A ist wie B*) ist, das Metaphernbild auf Identifikation (*A ist B*) beruht. Das führt dazu, dass die expressive Kraft und die Appellfunktion beim Adressaten im Fall der Metapher —durch ihre semantische Kondensierung bedingt— stärker als beim Vergleich ist. Besonders interessant bei der Theorie Ullmanns (1973: 215) finde ich die Idee, dass Vergleich und Metapher als stilistische Mittel nicht scharf auseinandergehalten werden können, da die beiden aus der gleichen Intuition ihres Schöpfers entstehen, in einem Fall wird nur die Beziehung zwischen zwei Objekten mit einem gemeinsamen Merkmal explizit (Vergleich) und im anderen implizit (Metapher) gemacht. In beiden Fällen wird aber die gleiche Eigenschaft des Vergleichsmaßes totalisiert.[5] Diese Beobachtung lässt sich bei kontrastiven Untersuchungen gut nachweisen, da ein und dasselbe Bild innen- oder zwischensprachlich mal als Metapher mal als Vergleich realisiert wird.

Das wirklich Wesentliche beim Vergleich ist also das Bild, das ihm zugrunde liegt, wie aus den folgenden Beispielen des Deutschen und Spanischen ersichtlich wird. Es handelt sich dabei um das selbe Bild, das im Deutschen in der Regel als Vergleich (V) und im Spanischen als Metapher (M) erscheint: *[wie] auf Kohlen sitzen* (M / V) vs. *estar en ascuas* (M); *jmdn. ansehen / anschauen*, *als wollte man ihn fressen* (V) vs. *comerse a alg. con los ojos* (M); *wie auf Eiern gehen* (V) vs. *ir pisando huevos* (M); *es giesst / regnet wie aus / mit Eimern / Kannen / Kübeln* (V) vs. *llueve a cántaros* (M); *schmecken wie Titte mit Ei* (V) vs. *saber a teta [de novicia]* (M).

5. Schemann (2003: 115) drückt diesen Gedanken sehr treffend aus: »Sage ich *so eitel wie ein Pfau*, sehe ich in dem Pfau ein Tier, das gleichsam nur aus Eitelkeit besteht. Genau wie bei der Metapher, wähle oder bilde ich ein Symbol für die infragestehende Qualität, d. h. ich totalisiere«.

Gemeinsames bzw. Spezifisches aus semantischer und lexikalischer Sicht

Eine wichtige Frage in der Kontrastanalyse von deutschen und spanischen Vergleichen ist die ihres universellen und sprachspezifischen Charakters. Als übereinzelsprachlich werden die Zielbereiche (*target domains*) aufgefasst, die durch die Bezugslexeme ausgedrückt werden. Sie sind übereinzelsprachlich, weil die Menschen überall ähnliche Bedürfnisse und Emotionen haben. Es lassen sich also übereinzelsprachlich bestimmte Sachverhalte nachweisen, mit denen die Menschen in ihrem Alltag ständig konfrontiert werden: Farben, Temperatur und Beschaffenheit der Objekte, sowie das Alter oder menschliche Eigenschaften werden durch Vergleiche bewertet und quantifiziert (z. B. rot *wie eine Tomate*, frieren *wie ein Schneider*, dick *wie eine Tonne*, dümmer *als die Polizei erlaubt*).

Wie Földes (1992: 65) bemerkt, operieren die phraseologischen Systeme von vielen Sprachen oft auf den gleichen lexikalischen Feldern und »die zentralen Verben beziehen sich auf die grundlegenden menschlichen Tätigkeitsformen sowie das menschliche Denken und Verhalten. Diese Handlungen sind nicht spezifisch auf einzelne Sprachgemeinschaften beschränkt, sondern korrespondieren mit dem Alltagsleben und mit der allgemeinen menschlichen Verhaltensweise«. Die übereinzelsprachlichen Züge sind innerhalb des Vergleichs durch das Bezugslexem vertreten.

Wie allgemein in der Phraseologie (Mellado Blanco, 2004: 93) werden auch bei deutschen und spanischen Vergleichen besonders negative Eigenschaften, Emotionen, Zustände und Handlungen in den Vordergrund gerückt, die durch das Bezugslexem versprachlicht werden. In meiner Sprachanalyse stimmen die Bezugslexeme des Deutschen und des Spanischen im Großen und Ganzen miteinander überein. Es wurde allerdings eine Reihe von unterschiedlichen Asymmetrien in der Produktivität der Bezugslexeme der beiden Sprachen entdeckt: in jeder Sprache gibt es gewisse Zielbereiche, die besonders »intensivierungsfreundlich« sind. So erweist sich der Referenzbereich ‚Frechheit' im Deutschen als besonders geeignet

zur Expressivitätssteigerung: *frech wie Dreck sein*, *frech wie ein Rohrspatz*, *frech wie Gassendreck*, *frech wie Oskar*, *wie Rotz*, *frech wie Rotz am Ärmel*, *frech wie Schifferscheiße*, *frech wie Straßendreck*. Auf Spanisch wurden nur die festen Vergleiche *tener más cara que espalda* und *tener más cara que un piano* in diesem Zielbereich gefunden.

Auf Spanisch ist demgegnüber der Zielbereich ‚häßlich' besonders produktiv, wie man bei folgenden Vergleichen beobachten kann: *más feo que Picio*, *más feo que Carracuca*, *más feo que un dolor*, *más feo que pegar a un padre*, *más feo que un demonio*, *más feo que un feto [malayo]*...

Die bedeutendsten Unterschiede bei deutschen / spanischen Vergleichen ergeben sich eigentlich aus den Eigentümlichkeiten der Vergleichsmaße, derer sich jede Sprachgemeinschaft bedient. So prägen unterschiedliche Erfahrungen mit Nachbarvölkern,[6] unterschiedliche historische Vorgänge und Persönlichkeiten, andersartige Pflanzen oder Sitten, Berufe oder Lebensmittel den sprachspezifischen Charakter der Vergleiche in jeder Sprache. Asymmetrien entstehen hierbei, wenn eine Sprache bestimmte extralinguistische Denotate als Vergleichsmaß bevorzugt.

Abb. 1. Übereinzelsprachiges und Einzelsprachspezifisches bei Vergleichen

Gemeinsame Bezugslexeme D / Sp	**Spezifische Vergleichsmaße D**	**Spezifische Vergleichsmaße Sp**
lügen / mentir	*wie gedruckt*	*más que la gaceta*
passen / ir	*wie die Faust aufs Auge*	*como anillo al dedo*
reden / hablar	*wie ein Wasserfall*	*más que una cotorra*
hausen / vivir	*wie die Hunnen*	*como los gitanos*
arbeiten / trabajar	*wie ein Brunnenputzer*	*como un condenado*
essen / comer	*wie ein Scheunendrescher*	*como una lima*
häßlich / feo	*wie die Nacht*	*más... que un dolor*
dumm / tonto	*wie Bohnenstroh*	*más... que Abundio*
taub / sordo	*wie eine Nuss*	*más... que una tapia*

6. Besonders abweichend erweisen sich die Ethonymen, die Prototypen in jedem Kulturkreis darstellen: *wie ein Deutscher saufen* vs. *beber como un cosaco* ('wie ein Kosak saufen'); *wie die Hunnen hausen* vs. *vivir como gitanos* ('wie Zigeuner leben / hausen'); *Lärm wie in einer Judenschule* vs. *como una jaula de grillos* ('wie ein Grillenkäfig').

Asymmetrien sind auch in der Produktivität der semantischen Felder der Vergleichsmaße der beiden Sprachen zu finden: während im Deutschen Berufsbezeichnungen als Vergleichsmaß beliebter als im Spanischen sind (*fluchen wie ein Bierkutscher*, *fressen / essen wie ein Scheunendrescher*, *frieren wie ein Schneider*, *spielen wie ein Schuster*, *pünktlich wie die Maurer*, *saufen / trinken wie ein Bürstenbinder*, *Durst haben wie ein Brunnenputzer*), überwiegen die religiösen Termini als Vergleichsmaß im Spanischen (*sentar como a un Cristo dos pistolas*, *como Dios*, *como Dios está en los cielos*, *como Dios le da a entender*, *como Dios manda*, *como Dios quiera*, *llorar como una magdalena*, *vivir como un cura*, *acabar como el rosario de la aurora*, etc.). In dieser Hinsicht stimme ich der Behauptung von Burger/ Buhofer/ Sialm (1982: 36) (vgl. auch Földes, 2007: 427) zu, dass diese Art kontrastiver Analysen Übereinstimmungen und Divergenzen in den Symbolfeldern der Kulturen erkennen lassen. Meiner Meinung nach ermöglichen solche Studien auch eine interessante Introspektion in die Mentalität, in die Vorurteile und in die Wirklichkeitsauffassung jeder Sprachgemeinschaft. Einige Vergleichsmaße der einen oder anderen Sprache haben keine zwischensprachliche Entsprechung. Die fehlende Entsprechung kann total oder partiell sein:

a) Total, z. B. *wie eine Nuss* (z. B. bei *dumm wie eine Nuss*, *taub wie eine Nuss*) ist bei spanischen festen Vergleichen (»como una nuez«) nicht belegt. Das spanische »Passepartout«-Vergleichsmaß (s. 4.4.) »más... que *la leche*« (»mehr... als *die Milch*«, z. B. *más tonto que la leche*, *más bueno que la leche*, etc.) liegt dagegen im Deutschen nicht vor.

b) Partiell, z. B. *wie Gold*, übereinstimmend mit dem spanischen Vergleich *como el oro* im Zusammenhang mit *Haar* (*pelo como el oro*) und abweichend in der Bedeutung von *Gold* als Symbol für Treue (im Spanischen ist der ‚Hund' das entsprechende Symbol: *fiel como un perro*); *wie der Wind* übereinstimmend bei *schnell wie der Wind* (*veloz como el viento*) und abweichend in der Bedeutung von *sich verbreiten wie der Wind*, wofür das Spanische *como la pólvora* (»wie Schießpulver«), *como un rayo* (»wie ein Blitz«) benutzt; *schwarz wie ein Rabe* (*negro como un*

cuervo) vs. *wie ein Rabe stehlen* (auf Spanisch mit einem anderen Bezugslexem: *robar a manos llenas* »mit vollen Händen stehlen«); *como la peste* (*wie die Pest*) wird im Spanischen neben dem Verb *huir* (‚fliehen', ‚meiden': *huir de algo como de la peste*: *etw. / jmdn. meiden wie die Pest*) aber nicht wie im Deutschen mit *hassen* verbunden; die Kombinierbarkeit vom Vergleichsmaß *wie Gift* im Deutschen mit *schneiden* (»cortar«) ist im Spanischen nicht vorhanden. Gemeinsam haben beide Sprachen allerdings den Bezug auf das *tertium comparationis* / bösartig, schlecht / (*wie Gift wirken*, *más malo que el veneno*).

c) In einigen Fällen löst das Vergleichsmaß in jeder Sprache unterschiedliche Assoziationen aus, die sich in der sprachspezifischen Selektion des Bezugslexems auswirken. So wird *wie Pudding* im Deutschen durch eine interne ironisch wirkende Antonymie mit *weich* (*hart wie Pudding*), im Spanischen dagegen mit *nervös* assoziiert (*estar como un flan*). Es sei dabei bemerkt, dass die fehlenden Korrelationen zwischen Bezugslexem und Vergleichsmaß im Deutschen und Spanischen sprachhistorisch begründet sein können, wie bei *wie ein Bierkutscher fluchen* vs. *fumar como un carretero* (»rauchen wie ein Kutscher«). Das ursprüngliche feste Verb zum Vergleichsmaß *como un carretero* scheint *jurar*, *blasfemar* (»fluchen«, also wie heute im Deutschen) gewesen zu sein (Luque Durán, 2005: 426), und nur durch eine gebrauchsbedingte Verschiebung hat sich ein neues phraseologisch gebundenes Bezugslexem etabliert, das nicht mehr mit dem deutschen übereinstimmt.

Formanalyse von deutschen und spanischen festen Vergleichen

Typische Vergleichsstrukturen im Deutschen und im Spanischen

Zahlreiche deutsche Vergleiche mit einem substantivischen Bezugslexem haben als spanische Entsprechung eine Parallelkonstruktion ohne Vergleichspartikel. Das Spanische zeigt somit eine Neigung zur

Bildung von festen nominalen Satzgliedern mit der Präposition *de* als Verbindungsglied. Diese Satzglieder, die ich als phraseologische Komposit[7] mit Vergleichswert einstufe (vgl. für das Portugiesische Moreira Flores, 2004: 67), treten in der Regel in Verbindung mit dem Verb *tener* (*haben*) auf. Charakteristisch für diese Strukturen ist die Zweitstellung des Vergleichsmaßes, umgekehrt also als bei deutschen Komposita. Diese spanische Konstruktion ließe sich folgenderweise paraphrasieren: <X hat etwas so wie Y es hat, wobei Y Sinnbild oder Prototyp für dieses *etwas* ist> (Moreira Flores, 2004: 67).

Beispiele: *Augen haben wie ein Adler* vs. *tener vista de águila*; *Augen machen wie ein gestochenes Kalb* vs. *poner ojos de cordero degollado*; *Einfälle haben wie ein altes Haus*[8] vs. *tener ideas de bombero bajito* (»Einfälle habe wie ein kleiner Feuerwehrmann«); *ein Gedächtnis wie ein (indischer) Elefant haben* vs. *tener memoria de elefante*; *ein Gesicht machen wie drei / sieben / zehn / vierzehn Tage Regenwetter* vs. *poner cara de vinagre* (»eine Essig-Grimasse ziehen«); *ein Gesicht / eine Haut wie aus Porzellan haben* vs. *tener una cara / piel de porcelana*[9]*; ein Herz wie Eis haben* vs. *tener un corazón de hielo; Hunger wie ein Wolf haben* vs. *tener hambre de lobo; Kräfte wie ein Bär haben* vs. *tener fuerza de oso.* Dieses Kompositionsmittel mit komparativer Bedeutung erweist sich im Spanischen recht produktiv: *cara de mosquita muerta* (»das Gesicht wie ein totes Fliegchen« → ‚harmlos'), *cara de pan* (»das Gesicht wie ein Laibbrot«), *cara de ángel* (»das Gesicht wie ein Engel« / »Engelsgesicht«), *cara de demonio* (»Gesicht wie ein Teufel« / »Teufelsgesicht«), *risa de caballo* (»Pferde-Lachen«), *boca de buzón* (»Mund wie ein Briefkasten«).

7. Zur Diskussion in der spanischen Linguistik zur Klassifikation dieser Strukturen (als »nominale Phraseologismen« oder »syntagmatische Komposita« ohne phraseologischen Charakter) s. Pérez Vigaray und Batista Rodríguez (2005: 84-85).

8. Diesem Vergleich liegt ein Wortspiel zugrunde, da das Bezugslexem Einfälle in seiner freien Doppelbedeutung verwendet ist: 1. ‚Zusammenbruch' und 2. ‚Idee'.

9. Ähnliche Vergleiche mit cara (»Gesicht«) sind: *poner cara de póquer* (engl. *poker face*), *poner cara de palo* (‚ernst aussehen').

Der zweite Bestandteil des spanischen Schemas S + *de* + S kann durch einen Nebensatz vertreten werden, z. B. bei *tener / poner cara de no haber roto nunca un plato [en su vida]* (»ein Gesicht haben / machen, als ob man [in seinem ganzen Leben] nie einen Teller kaputt gemacht hätte«), das dem deutschen festen Vergleich *aussehen*, *als ob man kein Wässerchen trüben könnte* entspricht.

Das deutsche Bildungsschema A + *wie* + S kann als spanische Entsprechung das Muster S + *de* + S (*gesund wie Eisen sein* : *tener una salud de hierro* : »eine Gesundheit wie Eisen haben«). Deutsche Vergleichsmaße, die durch einen durch die Konjunktionen *als / als ob* eingeleiteten Nebensatz erweitert sind, können im Spanischen einer Struktur <*tener* + S + *de* + Infinitivsatz> haben (*aussehen*, *als ob man kein Wässerchen trüben könnte* vs. *tener cara de no haber roto nunca un plato* (»ein Gesicht haben, als ob man nie einen Teller kaputt gemacht hätte«) haben. Eine andere formale Entsprechung von deutschen festen Vergleichen im Spanischen ist die Struktur S + A: *Haar [weich] wie Seide* : *pelo como la seda* → *pelo sedoso*.

Im Spanischen besteht hohe Frequenz an Periphrasen mit komparativer Bedeutung, bei denen das Bezugslexem ausgelassen ist: *estar uno hecho un / una* + S; *dejar a alg. hecho un / una* + S; *dejar a alg. hecho un / una* + S; *poner a alg. hecho un / una* + S; *ponerse hecho un / una* + S; *poner a alg. hecho un / una* + S. Diese Konstruktionen sind konversive Varianten der phraseologischen Vergleiche der Gleichheit mit *como* und drücken eine bestimmte Aktionsart aus: *estar como un Cristo* (*aussehen wie ein Häufchen Elend*) → *estar hecho un Cristo*[10] (punktuell / durativ), *poner a alg. hecho un Cristo* (kausativ), *ponerse hecho un Cristo* (ingressiv).

10. In Bezug auf die festen Vergleiche mit der Struktur *estar hecho un* + S (z. B. *estar hecho polvo*: »Staub sein« → ‚fix und fertig sein'; *estar hecho un toro*: »ein Stier sein« → ‚sehr stark'; *estar hecha una vaca*: »eine Kuh sein« → ‚sehr dick') bemerkt Beinhauer (1985: 316), dass sie einen kurz zuvor eingetretenen und vorübergehenden Zustand ausdrücken.

Die Komparation der Gleichheit und der Ungleichheit

Das Spanische bedient sich der intensivierenden Vergleichsstruktur der Ungleichheit *más... que* viel häufiger als das Deutsche, das Englische, das Französische oder das Portugiesische (Balzer, 2001: 166). Diese Eigenschaft stimmt in meiner Untersuchung mit der Beobachtung überein, dass die den spanischen Vergleichen zugrunde liegenden Bilder häufiger durch Übertreibung entstanden sind und deshalb grotesker als im Deutschen erscheinen. Das wird aus den folgenden synonymischen Vergleichspaaren ersichtlich: *dünn wie ein Strich* vs. *tener menos carne que el tobillo de un jilguero* (»weniger Fleisch bei sich haben als der Knöchel eines Stieglitzes«); *Hunger haben wie ein Wolf* vs. *tener alg. tanta hambre que se podría comer un caballo* (»so hungrig sein, dass man ein Pferd essen könnte«), *häßlich wie die Nacht* vs. *más feo que el parto de una iguana* (»häßlicher als die Geburt einer Iguan«).

Anhand unserer Untersuchung lässt sich also aus einer soziolinguistischen Perspektive sagen, dass das Spanische im Allgemeinen mehr als das Deutsche zur Hyperbel und Übertreibung neigt.[11] Beweise dafür sind: 1) deutsche Vergleiche haben oft Metaphern als Entsprechungen im Spanischen (s. 2.), z. B. *wie auf Eiern gehen* vs. *ir pisando huevos*; 2) zahlreiche spanische Vergleiche befinden sich in einer Übergangsphase zur Metapher hin, z. B. *estar como un cañón* → *estar cañón*; *ser como un cacho de pan* → *ser un cacho de pan*; 3) zahlreiche feste Vergleiche der Ungleichheit im Spanischen haben als deutsche Entsprechung einen festen Vergleich mit der formalen Struktur A + *wie* + S: *más viejo que Matusalén* (*alt wie Methusalem*); *más pobre que las ratas* (*arm wie eine Kirchenmaus*); *más claro que el agua* (*klar wie Kloßbrühe*); *ser más tonto que Pichote* (*dumm wie Bohnenstroh*), etc.

11. Für das Spanische macht Luque Durán (2005: 434) die gleiche Bemerkung inbezug auf das Englische und meint weiter, dass innerhalb Spaniens einige regionale Völker wie die Andalusier besonders »hyperbelfreundlich« sind. Ob das Deutsche (wie beim Englischen der Fall ist) dafür zur Litotes stärker als das Spanische neigt, sei hier dahin gestellt.

Weitere deutsche Vergleiche mit der Struktur A + *wie* + S lassen im Spanischen beide Steigerungsformen der Gleichheit und der Ungleichheit zu: *comer como / menos que un gorrión* (*essen wie ein Spatz*); *lento como una tortuga / más lento que una tortuga* (*langsam wie eine Schnecke*); *lisa como una tabla / más lisa que una tabla* (*platt wie ein Brett*); *ser [peludo] como un mono / ser más peludo que un mono* (*behaart wie ein Affe sein*); *estar [sano] como un roble / estar más sano que un roble* (*gesund wie eine Eiche sein*).

Spanische Vergleiche, bei denen kein explizites Vergleichsmaß steht, werden nur mit der Vergleichspartikel *como* gebildet: *estar como una regadera* (**estar más que una regadera*), *estar como Dios lo trajo al mundo* (**estar más que Dios lo trajo al mundo*), etc. Die Mehrheit der Vergleichsmaße im Spanischen, die an ein bedeutungsvolles Verb phraseologisch gebunden sind, lassen nur die Gleichheitsstruktur mit *como* und keine Ellipse des Bezugslexems zu, weil sonst die Aussage semantisch unvollständig und mehrdeutig wäre: *sangrar como un cerdo* → **como un cerdo*; *dormir como una marmota* → **como una marmota*; *beber como un cosaco* → **como un cosaco*; *dormir como una piedra / como un tronco* → **como una piedra / como un tronco*; *arder como la tea* → **como la tea*.

Mit dem Verb *tener* + S ist vorwiegend die Komparation der Ungleichheit lexikalisiert: *tener más cara que espalda* (*frech wie Oskar sein*); *tener más deudas que pelos en la cabeza* (*mehr Schulden als Haare auf dem Kopf haben*), etc.

Viele der strukturellen Möglichkeiten und Variationen der spanischen Vergleiche mit dem Muster *ser / estar* + A + *como* + S sind fest grammatikalisiert (Mogorrón, 2002: 41) und die feste Kopula *estar* oder *ser* lässt sich nicht vorhersagen. Außerdem verträgt nicht jeder Vergleich der Ungleichheit die Komparation mit *como* (z. B. *ser más feo que Carracuca* → **ser feo como Carracuca*).

Die Ellipse des Bezugslexems

Ein dem Deuschen gegenüber recht verbreitetes Phänomen ist im Spanischen die Auslassung des Bezugslexems. Diese Ellipse kann

optional (*estar [loco] como una cabra*: »verrückt wie eine Ziege sein«) oder obligatorisch sein (*estar como un tren*: »wie ein Zug sein« → ‚sehr gut aussehen'). Die Ellipse betrifft nur die Vergleiche der Gleichheit mit *como*, nicht aber die der Ungleichheit mit *más... que*: *estar como un tren* → *Está como un tren*, aber *estar más bueno que el pan* → **Está más que el pan* (s. 4.2).

Nach García Page (1996: 58) ist die Ellipse im Spanischen so verbreitet, weil das Vergleichsmaß sich als Prototyp für die durch das elidierte Adjektiv repräsentierte Eigenschaft in der Sprachgemeinschaft etabliert hat. Beim obligatorisch elidierten Adjektiv muß das *tertium comparationis* fest konventionalisiert und leicht aus dem sprachlichen Kontext heraus zu rekonstruieren sein, damit die korrekte Dekodifizierung der Aussage gewährleistet ist.

In diesem Zusammenhang könnte man behaupten, dass die Explizierung vom obligatorisch elidierten Adjektiv als völlig redundant empfunden und der Aussage keine neue Information verleihen würde, weil das Vergleichsmaß aus einem distributionellen Gesichtspunkt mit dem ellidierten Bezugslexem fest zusammenhängt. Der Wegfall vom Bezugslexem führt zu einem extrem hohen Fixiertheitsgrad zwischen der Kopula (besonders bei *estar*) und dem Vergleichsmaß. Die Sequenz *como* + S fungiert hier als Prädikatsadjektiv.[12]

Das Substantiv (Vergleichsmaß) bildet bei diesen Strukturen mit der Kopula und der Vergleichspartikel eine nicht kompositionelle phraseologische Kette, bei der die Reihenbildung sehr restriktiv ist. Manchmal können dennoch Substantive aus dem gleichen semantischen Feld Reihenvergleiche bilden: *estar como un tren* (»wie ein Zug sein« → ‚sehr gut aussehen'), *estar como un camión* (»wie ein LKW sein« → ‚sehr gut aussehen'). Da diese Vergleiche total opak und konventionalisiert sind, lässt sich keinen objektiven Grund da-

12. Garrido Íñigo (1999: 4.2.3) kommentiert in dieser Hinsicht: »En el caso de las entradas formadas con *estar* (e.g. 21. *Luis está como una chota*), la imposibilidad de suprimir *como*, la posición de atributo de *como C* y la imposición de la cópula *estar* y no de otro verbo, confieren a la estructura *N0 Cop como C* la unidad de frase hecha, en la que solamente se distingue un segmento: *N0 Cop Atrib*«.

für finden, warum der *Zug* und der *Lastwagen* mit ‚gutem Aussehen' und das *Motorrad* (*estar como una moto*: »wie ein Motorrad sein« → ‚aufgeregt oder leicht verrückt sein') dagegen mit ‚aufgeregt' assoziert wird, und warum kein anderes Verkehrsmittel (**estar como un avión*, **estar como un barco*) reihenbildend herangenommen werden kann.

Bei der kontrastiven Analyse mit dem Deutschen lassen sich gewisse zwischensprachliche Parallelen beobachten. So können oft feste Vergleiche im Spanischen ohne explizites Bezugslexem häufig durch deutsche Vergleichskomposita wiedergegeben werden:

Vino como un rayo vs. *Er kam blitzschnell*
Este pan está como una piedra vs. *Dieses Brot ist steinhart*
Esta carne está como la mantequilla vs. *Dieses Fleisch ist butterweich*

Das ist ein Beweis dafür, dass das Deutsche sich in der Informationswiedergabe expliziter und redundanter als das Spanische verhält. Abgekürzte deutsche Vergleiche mit dem Vergleichsmaß *wie die Sünde* ergeben isoliert keine idiomatische Bedeutung (es sollte *faul* mitverstanden werden) und werden im Kontext in der nicht übertragenen Bedeutung benutzt und verstanden (nach der Konsultation der Datenbank COSMAS II).

Mögliche Ellipsefälle erscheinen manchmal im Deutschen bei verbalen Vergleichen des Typs *an jmdm. hängen wie eine Klette*, bei denen das Verb ans Vergleichsmaß phraseologisch gebunden ist. Die Bedeutung des ausgelassenen Verbs steckt in der Regel implizit im Text oder kann unter der Form eines Adjektivs oder Partizips explizit gemacht werden (wie im Beispielssatz *Vernunft ist wie eine Klette*, *haftend an dem*, *was richtig ist*).[13] Für Lichtenberg (1994: 30) sind solche Ellipsen darauf zurückzuführen, dass die Bindung des Vergleichsmaßes ans Bezugslexem einmalig ist (z. B. *wie eine Klette* zu *hängen*). Diese Einmaligkeit bezieht sich nicht streng auf ein einziges konkretes Lexem (z. B. *hängen* im obigen Beispiel), sondern

13. Beispiel aus www.google.de [Abgerufen: 15.11.2006].

eher auf Lexeme mit mehr oder weniger synonymischer Bedeutung (z. B. *haften*, *kleben*).

Sowohl im Spanischen als auch im Deutschen erscheinen adverbiale Vergleiche, bei denen das Bezugslexem in der lexikalisierten Nennform ausgelassen wird. Sie werden von einigen Autoren als elliptische verbale Vergleiche (Hessky, 1987: 195) aufgefasst (*wie der Blitz aus heiter(e)m Himmel / como llovido del cielo; wie durch Zauber / como por arte de magia*). Meiner Meinung nach liegt in solchen Fällen keine Ellipse vor, weil das Bezugslexem nicht fest lexikalisiert ist.[14]

Die »Passepartout«-Vergleichsmaße

Der Gebrauch eines Vergleichs zur Expressivitätssteigerung wird oft zu einem sprachlichen Automatismus. Das hat zur Folge, dass sowohl im Deutschen als auch im Spanischen nicht wenige Vergleichsmaße praktisch inhaltsleer geworden sind und als bloße Intensivierungsmittel eingesetzt werden, normalerweise, wenn dem Sprecher kein konkreteres Vergleichsmaß einfällt (Luque Durán, 2005: 425-426; Beinhauer, 1985: 305). Es handelt sich um die sogenannten »Passepartout-Vergleiche« (Moreira Flores, 2004: 57), bei denen nicht das Vergleichsmaß sondern nur die reine Form des Vergleichs (z. B. *dumm wie... / tonto como...*) für die Intensivierung verantwortlich zu sein scheint.

Einige Beispiele von *Passepartout-Vergleichsmaßen* auf Deutsch sind: *wie nur etwas*, *wie sonst was*, *wie verrückt*, *wie kein Zweiter*, *wie (die) Sau*, *wie nie zuvor*; und auf Spanisch: *como nada*, *como un loco*, *como Dios*, *como un poseso*, *como el que más*, *como un animal*, *como un demonio*, *como el culo*, *como él solo*, *que yo que sé*, *más... que ni te cuen-*

14. Andere Beispiele dafür sind wie ein Stein im Schuh oder wie die Sardinen in der Büchse, bei denen mehrere textuelle Kombinationsmöglichkeiten möglich sind (z. B. lästig wie ein Stein im Schuh sein; weh tun / drücken / schmerzen wie ein Stein im Schuh; aufgezwängt / gedrängt wie die Sardinen in der Büchse sein / sich quetschen wie die Sardinen in der Büchse) (Beispiele der Datenbank COSMAS II entnommen).

to, *más... que nada*, *más... que la leche*, *más... que la hostia*, *más... que Carracuca*, *más... que nada*. In solchen Fällen wird nach Moreira Flores (2004: 57) »durch das Fehlen der Vorstellung von „Nicht-Ausdruckbarkeit" eines Vergleichsmaßes, die Einzigartigkeit des Vergleichsobjekts [*comparandum*] bezüglich der Vergleichsbasis [Bezugslexem] betont«.

Diese Vergleichsmaße kommen im Spanischen häufiger als im Deutschen vor, aber die Desemantisierung und hohe Kombinierbarkeit solcher Vergleichskomponenten impliziert nicht, dass sie zu jedem Adjektiv oder Verb bindungsfähig sind (z. B. *feo como un demonio*, aber nicht **feo como un animal*). Die semantische Beschaffenheit des Adjektivs oder Verbs als Bezugslexem selektiert im gewissen Sinne das Passepartout-Vergleichsmaß, das in jedem Fall konkret einzusetzen ist.

Im Fall der Vergleichsmaße mit einer breiten Auswahlpalette an Bezugslexemen dominiert im Allgemeinen die expressive Bedeutungkomponente ‚Intensivierung der Tätigkeit': *schreien wie verrückt / arbeiten wie verrückt / rennen wie verrückt* → ‚sehr laut schreien / sehr hart arbeiten / sehr schnell rennen'.

Die totale Auslassung des Vergleichsmaßes und infolgedessen der Abbruch des festen Vergleichs stellt einen weiteren Schritt in der semantischen Entleerung dieser Vergleichskomponente dar. Dieses Phänomen ist in der Linguistik unter dem Namen »Aposiopese« bekannt (Metzler Lexikon, 1993: 46) und kommt im Spanischen recht häufig vor: *esta chica es más tonta que... (Carracuca); es más feo que... (mandado a hacer de encargo); estoy más perdido que...(un pulpo en un garaje)*, etc. (Beinhauer, 1985: 307). Auf der prosodischen Ebene wird nach dem Abbruch des Vergleichs die Entonationskurve einige Sekunden lang hoch gehalten.

Das Phänomen der Expansion des Vergleichsmaßes

Die Expansion ist ein Mittel zur Verstärkung der Bedeutung und wirkt der Abnutzung der Vergleiche durch wiederholten Gebrauch entgegen. Die lexikalisierte Expansion bei den deutschen

Vergleichen kann unter der Form eines adnominalen Satzgliedes, eines Adjektivs oder eines Kompositums auftreten. Auf dieser Art und Weise entstehen Vergleichsvarianten, wie z. B. *dünn wie ein Faden sein* → *wie ein Zwirnsfaden*; *dunkel wie im Arsch* → *wie im Negerarsch*; *ein Gedächtnis wie ein Elefant haben* → *wie ein indischer Elefant*; *eingehen wie eine Primel* → *wie ein Primeltopf*; *flach wie ein Brett sein* → *wie ein Plättbrett / Bügelbrett*; *voll wie tausend Mann* → *wie zehn tausend Mann*; *voll wie eine Haubitze sein* → *wie eine Strandhaubitze*; *weiß wie die Wand* → *wie die gekalkte Wand*.

Gelegentlich sind übereinstimmende Erweiterungen bei äquivalenten festen Vergleichen des Deutschen und des Spanischen anzutreffen,[15] wie bei *flach wie ein Brett / Bügelbrett sein* : *estar plana como una tabla / tabla de planchar*; *schreien wie ein Schwein / wie ein gestochenes Schwein* : *chillar como un cerdo / como un cerdo en la matanza*; *wie ein Lamm / wie ein Lamm, das zur Schlachtbank geführt wird* : *como un cordero / como un cordero llevado al matadero*.

Im Spanischen hat die Expansion vorwiegend einen humoristischen Charakter, weshalb sie von einigen Linguisten als »humoristische Erweiterung« (García Benito, 1997: 169) bezeichnet wird. Es handelt sich dabei um Modifikationen, die im Laufe der Zeit lexikalisiert werden können, wie es im folgenden Beispiel der Fall ist: *ser más feo que pegarle a un padre* (»häßlicher sein, als einen Vater zu hauen«) → ser *más feo que pegarle a un padre con un calcetín sudado* (»häßlicher sein, als einen Vater mit einer verschwitzten Socke zu hauen«).[16]

15. In einigen Fällen kann man nicht mit Sicherheit darüber entscheiden, ob eine Expansion oder eine Reduktion vorliegt, wie bei *sich wie Bolle [auf dem Milchwagen / auf dem Bock] amüsieren*. Nach Duden 11 (2002: 135) entstand die Wendung »in Anlehnung an den Refrain eines alten Berliner Liedes, durch den der typische Berliner Name „Bolle" stellvertretend für den amüsierfreudigen Mann aus dem Volk wurde. Eine Anspielung auf den bekanntesten Berliner Milchgroßhändler und seine so genannten Bolle-Wagen könnte später hinzugekommen sein«.

16. Im Deutschen sind ebenso humoristische Abwandlungen von Phraseologismen anzutreffen, wie *etw. passen wie die Faust aufs Auge* → *etw. passen wie [der] Faust aufs Gretchen*, bereits vollständig lexikalisiert (Duden 11, 2002: 567).

In unserer kontrastiven Untersuchung wurde im Deutschen im Allgemeinen eine stärkere Tendenz zur semantischen Spezifizierung des Vergleichsmaßes —im Kontrast zu den spanischen festen Vergleichen— beobachtet. Eine solche Spezifizierung wirkt dem Spanischen gegenüber als expansiv: *wie Gott in Frankreich leben* vs. *vivir como Dios*; *wie Pilze aus dem Boden schießen* vs. *salir como setas*; *arm wie eine Kirchenmaus sein* vs. *ser más pobre que las ratas*; *wie ein Häufchen Unglück* vs. *como / hecho una calamidad*; *ein Gedächtnis wie ein (indischer) Elefant haben* vs. *tener memoria de elefante*; *nötig haben wie das liebe Brot* vs. *ser necesario como el pan*;[17] *unschuldig wie ein* (*neugeborenes*) *Lamm* vs. *inocente como un cordero / corderillo*; *unschuldig wie ein neugeborenes Kind* vs. *inocente como un niño*.

In diesem Zusammenhang sei noch bemerkt, dass die Denotate der deutschen Vergleichsmaße in ihrer Bedeutung konkreter als die der spanischen ausfallen, und dass die spanischen Vergleichsmaße eher die allgemeine Gattung bezeichnen, wie z. B. bei *zittern wie ein Espenlaub* vs. *temblar como una hoja* (»wie ein Blatt«); *arbeiten wie ein Pferd* vs. *trabajar como una bestia / como un animal* (»wie ein Tier«); *essen wie ein Spatz* vs. *comer como un pajarito* (»wie ein Vögelchen«); *saufen wie ein Kamel / Ochs / Pferd* → *beber como un animal* (»wie ein Tier«).[18]

Der Artikelgebrauch in den festen Vergleichen

Sowohl im Spanischen als auch im Deutschen wird bei festen Vergleichen eine Bevorzugung des unbestimmten Artikels festgestellt. Hier dient der unbestimmte Artikel in erster Linie zur Verall-

17. Im Spanischen ändert sich das Vergleichsmaß mit dem Verb *tener* (*haben*): *ser necesario como el pan* (‚nötig sein wie das Brot'), aber: *necesitar algo como el comer* (‚etw. wie das Essen benötigen').

18. Einige der spanischen Phraseologismen verfügen allerdings über eine Variante mit einem konkreteren Vergleichsmaß, z. B. *trabajar como un burro* (»wie ein Esel arbeiten«); *comer como un canario* (»wie ein Kanarenvogel essen«); *beber como un camello* (»wie ein Kamel trinken«).

gemeinerung (z. B. bei *schlau wie ein Fuchs*: *astuto como un zorro*), die sich in der Tat für den Vergleich als typische Funktion erweist.

Im Deutschen gelten beim Artikelgebrauch in Vergleichen im Prinzip die gleichen Regeln wie im Spanischen. Zwischensprachliche Abweichungen sind vorwiegend beim Nullartikel anzutreffen: 1) bei Zwillingsformeln steht im Deutschen meistens der Nullartikel, statt des bestimmten Artikels wie im Spanischen (*leben wie Hund und Katze* vs. *estar como el perro y el gato; ein Unterschied wie Tag und Nacht* vs. *una diferencia como el día y la noche*); 2) vor Stoffbezeichungen steht im Deutschen der Nullartikel, statt des bestimmten Artikels wie im Spanischen (*weiß wie Schnee* vs. *blanco como la nieve*);[19] 3) bei spanischen Konstruktionen vom Typ *como* + S + *en* + S steht in der Regel der Nullartikel vor beiden Substantiven[20] (*estar como alma en pena*, *venir como agua en mayo*, *estar como gallo en gallinero*, *estar como gallina en corral ajeno*, *estar como abeja en flor*), statt des unbestimmten oder des bestimmten Artikels wie im Deutschen (*wie ein Dieb in der Nacht*; *wie ein Storch im Salat*, *sich fühlen wie die Made im Speck*).

Literatur

Primärliteratur

Brugger, H. P. (1993). *Der treffende Vergleich. Eine Sammlung treffsicherer Vergleiche und bildhafter Formulierungen*. Thun: Ott.

19. Die Erscheinung des bestimmten Artikels kann im Spanischen durch die eigene semantische Natur des Substantivs (nicht zahlbar, Unikum, etc.: *blanco como la nieve*; vgl. García Page, 1996: 57), oder grammatikalisch bedingt sein. In diesem Fall steht der bestimmte Artikel neben substantivischen Vergleichsmaßen mit einer Präpositionalgruppe (z. B. im Spanischen *más vago que la chaqueta de un guardia*; und im Deutschen *leben wie die Made im Speck*).

20. Diese komparative Konstruktion bildet im Spanischen ein sehr produktives Muster. Der Nullartikel kann im Spanischen diachronisch dadurch erklärt werden, dass die Einführung des bestimmten Artikels in die präpositionalen Fügungen des mittelalterlichen Spanischen relativ spät (später als die in die Subjekt- und Objektsatzglieder) stattfand (Lapesa, 1976: 29).

DUDENREDAKTION (2002[2]) (Hrsg.). *Duden 11 — Redewendungen*. Mannheim: Duden.

GLÜCK, H. (1993) (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.

INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE. *Mannheim. Datenbank COSMAS II* [Abgerufen: 15.09.2006].

IRIBARREN, J. M. (1994[7]). *El porqué de los dichos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

MÉNDEZ-LEITE, E. (2003). *Diccionario de refranes, frases hechas y otros usos del lenguaje: español-alemán, alemán-español*. Madrid: De Cabo.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Banco de datos (CREA)* [im Netz] *Corpus de referencia del español actual*. http://www.rae.es [Abgerufen: 15.09.2006].

RÖHRICH, L. (2004[7]). *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg / Wien: Herder.

SECO, M.; OLIMPIA, A.; RAMOS, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.

Sekundärliteratur

BALZER, B. (2001). »Phraseologische Vergleiche, polyglott«. *Revista de Filología Alemana*. H. 9. S. 165-181.

BEINHAUER, W. (1985 [1958]). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.

BERGEROVÁ, H. (2003). »Vergleichende verbale Phraseolexeme mit Tierbezeichnungen im Deutschen und Tschechischen«. In: J. KORČÁKOVÁ; J. BEYER (Hrsg.). *Königgrätzer Linguistik— und Literaturtage*. Hradec Králové: Gaudeamus. S. 256-260.

BUJÁN OTERO, P. (2007). »Zum phraseologischen Status der festen Vergleiche«. In: A. HÄCKI-BUHOFER (Hrsg.). *Phraseology in Motion II*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren. S. 147-159.

BURGER, H.; BUHOFER, A.; SIALM, A. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin / New York: de Gruyter.

BURGER, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

DIETZ, H. U. (1999). *Rhetorik in der Phraseologie. Zur Bedeutung rhetorischer Stilelemente im idiomatischen Wortschatz des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

FLEISCHER, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Földes, C. (1992). »Feste verbale Vergleiche im Deutschen, Russischen und Ungarischen«. In: J. Korhonen (Hrsg.). *Untersuchungen zur Phraseologie des Deutschen und anderer Sprachen einzelsprachlich — kontrastiv — vergleichend*. Berlin / New York: Peter Lang. S. 61-78.

Földes, C. (2007). »Besondere Typen von Phrasemen«. In: H. Burger; D. Dobrovol'skij; P. Kühn; N. Norrick (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Berlin / New York: de Gruyter. S. 424-435.

García-Page, M. (1996). »Más sobre la comparativa fraseológica en español«. LEA xviii-1. S. 49-77.

Garrido Íñigo, P. (1999). *Estudio sintáctico del adverbio fijo en predicados comparativos*. http://elies.rediris.es.

Glovňa, J. (1992). »Ironische phraseologische Vergleiche«. In: E. Krošláková (Hrsg.). *Die Phraseologie als Intensivierungsfaktor der Kommunikation*. Nitra: Pedagogická fakulta. S. 51-56.

Hessky, R. (1987). »Objektives und Subjektives im phraseologischen Vergleich. Zur Struktur und Semantik phraseologischer Vergleiche«. *Germanistisches Jahrbuch DDR —UVR*, vi. S. 193-204.

Hessky, R. (1989). »Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche«. In: G. Gréciano (Hrsg.). *Europhras 88 — Phraséologie Contrastive. Actes du Colloque International Klingenthal, Strassbourg*. Strassburg: Université des Sciences Humaines. S. 195-204.

Lapesa Melgar, R. (1976). »El sustantivo sin actualizador en español«. In: I. Bosque (Hrsg.). *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor. S. 121-137.

Lausberg, H. (1963). *Elemente der literarischen Rhetorik*. München: Ismaning.

Lichtenberg, J. (1994). »Vergleiche in der interkulturellen Kommunikation«. Grazer Linguistische Studien, 41. S. 27-40.

López Roig, C. (1996). »Las comparaciones fraseológicas y su traducción al alemán en *La Colmena* de C. J. Cela«. In: C. Seguiano (Hrsg.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt: Vervuert. S. 225-240.

Luque Durán, J. (2005). »Las colocaciones de cuantificación por comparación: tradición e innovación en las comparaciones proverbiales«. In: J. Luque Durán; A. Pamies Bertrán (Hrsg.). *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada: Método. S. 409-456.

Mellado Blanco, C. (2004). *Fraseologismos somáticos del alemán. Un estudio léxico-semántico*. Berlin / New York: Peter Lang.

Mellado Blanco, C.; Buján Otero, P. (2007). »Die festen Vergleiche im Deutschen, Spanischen und Galicischen unter einem phraseographischen Gesichtspunkt«. In: E. Kržišnik (Hrsg.). *Phraseologie in der Sprachwissenschaft und anderen Disziplinen*. Ljubliana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljana. S. 501-515.

Mogorrón Huerta, P. (2002). *La expresividad en las locuciones verbales en francés y en español*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Moreira Flores, C. M. (2004). *Zum Ausdruck des höchsten Grades im Deutschen und im Portugiesischen* [Magisterarbeit unter https: //repositorium. sdum.uminho.pt] [Abgerufen: 15.09.2006].

Ortega Ojeda, G. (1990). »Comparaciones estereotipadas y superlatividad«. In: M.ª A. Álvarez Martínez (Hrsg.). *Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*. Madrid: Gredos. S. 729-737.

Pérez Vigaray, J. M.; Batista Rodríguez, J. J. (2005). »Composición nominal y fraseología«. In: R. Almela; E. Ramón; G. Wotjak (Hrsg.). *Fraseología contrastiva, con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Universidad de Murcia. S. 81-89.

Schemann, H. (2003). *Kontext — Bild — idiomatische Synonymie*. Hildesheim: Olms.

Stein, B. (2001). »Feste Vergleiche im Französischen: *comparaison n'est pas raison* oder *parler comme de raison*?«. In: M. Lorenz-Bourjot; H. H. Lüger (Hrsg.). *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Praesens. S. 41-63.

Ullmann, S. (1973 [1964]). *Lenguaje y estilo*. Madrid: Aguilar.

Las unidades fraseológicas del «Diccionario de las lenguas española y alemana» de Slabý/Grossmann

Ferran Robles i Sabater
Universitat de València

Introducción

El *Diccionario de las lenguas española y alemana* (DLEA) de Slabý/Grossmann constituye una de las herramientas de consulta más habituales de los hablantes hispanos que se acercan al alemán como lengua extranjera. Las características de este diccionario y, en especial, su amplitud y exhaustividad lo hacen especialmente idóneo para la investigación acerca del tratamiento de determinadas unidades lingüísticas en la lexicografía bilingüe español-alemán.

El propósito de este trabajo es examinar la presencia y representación de las unidades fraseológicas (UFS) en esta obra. Este objetivo se inscribe en un proyecto más amplio, que consiste, por una parte, en poner al descubierto los rasgos esenciales del DLEA como diccionario de referencia de traductores y estudiantes de la lengua alemana y, por otra, en ayudar al análisis del tratamiento de la fraseología en la tradición lexicográfica hispano-alemana. Para nuestro estudio partiremos de un corpus de 24 UFS, correspondientes al subgrupo de los sintagmas verbales fraseológicos, tomadas aleatoriamente de *Duden 11 – Redewendungen*. Son las siguientes:

an die Nieren gehen	*die Würmer aus der Nase ziehen*	*leben wie Gott in Frankreich*
arbeiten wie ein Kuli	*ein Mäntelchen umhängen*	*Nerven wie Drahtseile haben*
aus dem Häuschen bringen	*das Wort reden*	*nicht aus Holz sein*
aus dem Konzept bringen	*Gift und Galle speien*	*Öl ins Feuer gießen*
aus dem Text bringen	*im Schmollwinkel sitzen*	*Rotz und Wasser heulen*
bis aufs Hemd ausziehen	*im Stich lassen*	*sich ins Geschirr legen*
den Krebsgang gehen	*ins Gebet nehmen*	*über den Tisch ziehen*
den Stuhl vor die Tür setzen	*Kapital schlagen*	*Widerstand leisten*

Se trata de construcciones pluriverbales con un lexema verbal en función de núcleo, con cierto grado de fijación sintáctica y semántica. Debemos advertir, de antemano, que los resultados de nuestra investigación no pretenden tener una validez estadística o absoluta. Nuestra meta es realizar una primera aproximación cualitativa de carácter general y poner de manifiesto aspectos diversos del tratamiento global de las UFS en el diccionario de Slabý y Grossmann. Partimos del supuesto de que el lector de este trabajo está mínimamente familiarizado con el DLEA, por lo que prescindiremos de explicar en detalle sus características básicas y su estructura, y nos centraremos en la descripción del material fraseológico seleccionado.

Datos generales

Aunque los artículos del DLEA presentan una estructura diversa, bien por el distinto número de significados que los autores recogen para cada término, bien por la diferente cantidad de información que nos proporcionan o incluso por las variantes formales o combinaciones reunidas en cada entrada, observamos que a lo largo del diccionario se mantiene una configuración bastante uniforme que permite al usuario predecir la presencia de determinadas informaciones de manera regular. Así, tras la definición de un sustantivo en sus múltiples acepciones, el lector encuentra toda una serie de

posibles combinaciones de este término con otros elementos léxicos en sintagmas que corresponden tanto al ámbito de los sustantivos compuestos como a las locuciones nominales o las colocaciones.

A continuación se hallan los sintagmas fraseológicos verbales y preposicionales de los que forma parte, ordenados alfabéticamente según la preposición que los introduce o el verbo que actúa como núcleo, y en último lugar se sitúan las paremias, UFS con estructura oracional y autonomía textual. En el caso de los lexemas verbales, sus diferentes acepciones según su uso transitivo, intransitivo, reflexivo, etc., dan paso a toda una serie de locuciones y colocaciones ordenadas alfabéticamente según el primer elemento de la combinación, que puede ser un sustantivo, un adjetivo, una preposición o una forma pronominal. Al final de cada artículo y tras las UFS equivalentes a sintagmas descubrimos las paremias de las que este verbo forma parte. Las construcciones que configuran nuestro corpus corresponden, sin excepción, al subgrupo de las locuciones verbales. Se trata de UFS del sistema de la lengua formadas por dos o más lexemas y con un verbo en función de núcleo que presentan un cierto grado de cohesión sintáctica y semántica, el cual las hace susceptibles de ser empleadas en el discurso tal como si de un solo elemento léxico se tratase, con una función sintáctica única y un significado en bloque. Entre las características que definen este tipo de estructuras encontramos la fijación formal (invariabilidad de sus componentes, resistencia a determinadas transformaciones sintácticas, presencia de anomalías estructurales) y el significado idiomático o trasladado. Estas propiedades se muestran en diferente grado en cada uno de los miembros de la categoría y es posible hallar locuciones más idiomáticas o con mayor fijación formal que otras.

Nuestro estudio indagará en el tratamiento de las locuciones verbales del DLEA que conforman nuestro corpus, incidiendo especialmente en la organización macroestructural y microestructural de la información que se nos proporciona sobre cada una de ellas y los mecanismos empleados por los autores para su definición.

Organización del material fraseológico: macroestructura y microestructura

Ninguna de las UFS examinadas tiene una entrada propia. Este hecho era previsible, dado que es la norma general que suele aplicarse en las obras lexicográficas. La mayoría de las locuciones estudiadas se localizan dentro del artículo correspondiente al elemento principal de la unidad, siguiendo así un criterio ya tradicional.[1] Es el caso de *im Stich lassen* (que figura en la entrada *Stich*), *aus dem Konzept bringen* (en la de *Konzept*), *den Krebsgang gehen* (en la de *Krebsgang*), *wie ein Kuli arbeiten* (en la de *Kuli*), *aus dem Text bringen* (en la de *Text*) y *Kapital schlagen* (en la de *Kapital*). Las expresiones que contienen dos términos de la misma categoría gramatical (*Öl ins Feuer gießen*, *den Stuhl vor die Tür setzen*, *leben wie Gott in Frankreich*, *Gift(igkeit) und Galle speien*, *die Würmer aus der Nase ziehen*) suelen encontrarse en los artículos correspondientes a ambos, aunque la información contenida en ellos es, a menudo, muy distinta.

Esta práctica no se cumple de manera uniforme. En algunas ocasiones hallamos una locución en la entrada correspondiente a su núcleo verbal (*das Wort reden*, *Widerstand leisten*). En otras, los lexicógrafos han optado por añadir una entrada adicional para recoger la forma en que es recogida una determinada locución: de *Mäntelchen* se nos indica que se trata del «dim. von *Mantel*» y a continuación se cita la expresión idiomática *einer Sache ein Mäntelchen umhängen*; igualmente, el sintagma *jemanden aus dem Häuschen bringen* hay que buscarlo en la entrada *Häuschen* y no en la de *Haus*.

Otras veces una locución con dos sustantivos es lematizada de distinta forma en cada una de las entradas: *Gift und Galle speien* apa-

1. En la mayoría de los diccionarios, las expresiones pluriverbales se hallan en el artículo correspondiente a uno de sus constituyentes no verbales, siguiendo el esquema: sustantivo, adjetivo, adverbio y pronombre. Este mismo esquema se repite en diferentes diccionarios monolingües y bilingües como, por ejemplo, el *Deutsches Universalwörterbuch* de Duden, el *Wörterbuch der deutschen Sprache* de Pons, el *Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch*, el *Diccionario de la lengua española* de la RAE o el *Diccionario de uso del español* de María Moliner.

rece como *Gift(igkeit) und Galle speien od. spucken* en la entrada *Giftigkeit* y como *Galle spucken* en la de *Galle*. Resulta singular que dos de las locuciones del corpus no sean definidas en el artículo que las recoge sino que se remita al lector a lexemas verbales alemanes pretendidamente equivalentes sin dar cuenta de los valores pragmáticos y afectivos que comporta el empleo de una determinada UF: en el caso de *s. in den Schmollwinkel zurückziehen* se nos remite al significado de *schmollen* y en el de *Widerstand leisten*, a *widersetzen*. Por último, entre las unidades que encontramos en más de un artículo, hay algún caso en el que las definiciones son diferentes: *Öl ins Feuer gießen* es definida como «*figf.* apagar el fuego con aceite, echar leña (o aceite) al fuego» en el artículo de *Öl* y como como «*figf.* echar leña al fuego» en el de *Feuer*, hecho que nos lleva a pensar que los autores no confrontaron las diferentes entradas que contenían una misma UF.[2]

Apuntamos, finalmente, que el diccionario no recoge algunas de las locuciones del corpus. La ausencia de expresiones como *Nerven wie Drahtseile haben*, *nicht aus Holz sein*, *Rotz und Wasser heulen*, *über den Tisch ziehen* podría deberse a múltiples factores como una baja frecuencia de uso, restricciones geográficas o falta de tradición en la lengua estándar. En el diccionario no se nos da ninguna indicación al respecto.

En cuanto a la organización microestructural del material presentado, el DLEA nos proporciona cinco tipos de datos:

1) El significado (o significados) fraseológico de la locución en la lengua meta.
2) Las variantes formales tanto en el elemento nuclear verbal como en el resto de constituyentes de la locución. Así, encontramos sintagmas lematizados de la siguiente manera: *jemanden bis aufs Hemd ausplündern* od *ausziehen*, *Gift(igkeit) speien* od *spucken*, *s. ordentlich ins Geschirr legen* od *werfen*.

2. En realidad, la única UF del corpus que encuentra idéntica definición en los dos artículos que la recogen (*Frankreich* y *Gott*) es *leben wie Gott in Frankreich*: «*figf.* vivir como Dios *od* vivir como un príncipe, vivir en Jauja».

3) Indicaciones sobre los complementos verbales con los que la locución tiende a combinarse en su uso discursivo.[3] De esta manera, construcciones como *jemanden bis aufs Hemd ausziehen*, *jemanden im Stich lassen*, *jemanden aus dem Häuschen bringen* exigen la presencia de un CD humano; otras como *jemandem den Stuhl vor die Tür setzen*, *jemandem an die Nieren gehen*, *jemandem das Wort reden* y *jemandem die Würmer aus der Nase ziehen* demandan un CI humano, mientras que *einer Sache ein Mäntelchen umhängen* piden un CI no humano; y, finalmente, expresiones lematizadas como *sich ins Geschirr legen* y *sich in den Schmollwinkel zurückziehen* sólo son posibles en su uso reflexivo. Del resto (*Öl ins Feuer gießen*, *leben wie Gott in Frankreich*, *den Krebsgang gehen*) cabe suponer que son monoargumentales y que su único actante cumple la función de sujeto. Aunque los autores siguen este esquema con bastante acierto, hay que reconocer que no lo hacen con total uniformidad, por lo que a lo largo del diccionario hallamos sintagmas como *aus dem Konzept bringen* o *aus dem Text bringen*, cuya valencia debería contemplar un CD humano obligatorio que no se hace patente en el lema mediante un pronombre en acusativo.
4) Los valores estilísticos y pragmáticos asociados a su empleo: *fam.* familiar, *fig.* sentido figurado, *figf.* figurado y familiar, *iron.* irónico, *joc.* jocoso, *vulg.* vulgar. En la entrada *jemanden ins Gebet nehmen* se nos dan ambos tipos de información: «*fig.* [verweisend] sermonear *acc*, echar un sermón a u. ‹*fam*› echar un párrafo aparte con alg., [ausforschend] interrogar severamente, someter a un interrogatorio a u.».
5) Indicaciones sobre la procedencia local o regional de las locuciones definidas y los equivalentes proporcionados por el

3. La posibilidad de analizar las locuciones verbales en términos de valencia sintáctico-semántica, tal como si de un lexema verbal aislado se tratase, ya fue enunciada por Wotjak (1987, 1989, 1992). En un trabajo reciente Robles (2007: 222-223) ha examinado un corpus de sintagmas verbales fraseológicos pertenecientes al campo nocional de la función metalingüística a partir de los rasgos semánticos y formales de los argumentos que configuran la valencia de la locución tanto desde el punto de vista funcional como categorial.

diccionario. Esto se observa, por ejemplo, en la entrada correspondiente a *jemandem den Stuhl vor die Tür setzen*, una de cuyas acepciones es el argentinismo «*Arg.* colgarle la galleta a u.». Aunque no pertenezcan al corpus seleccionado, merece la pena citar las expresiones *im Jahre Schnee* y *Butter auf dem Kopf haben*, que son caracterizadas, respectivamente, como ‹*öst*› austriaco y *öst südd* austriaco y alemán meridional.

Apuntamos, finalmente, que en el caso de las paremias, que hemos dejado fuera de nuestro corpus de análisis, entre el lema y la definición aparece a menudo la indicación Spr proverbio: «*es wird überall mit Wasser gekocht Spr* en todas partes cuecen habas», «*im Wein liegt Wahrheit Spr* la ebriedad es amiga de la verdad».

La definición de las UFS y la equivalencia fraseológica

Los estudios sobre la traducción de las UFS contemplan la existencia de tres tipos de equivalencia fraseológica. Ésta será total, parcial o nula, según si es posible o no la reproducción de un fraseologismo de la lengua origen (LO) mediante una construcción análoga en la lengua meta (LM) que presente semejanzas absolutas o relativas en cuanto a composición léxica, significado denotativo y connotativo, valores estilísticos, propiedades pragmático-discursivas, etc. De igual forma podemos establecer una clasificación de las diferentes estrategias empleadas por los lexicógrafos en la definición de las UFS en los diccionarios bilingües. En el DLEA encontramos dos tipos de mecanismos básicos: 1) la utilización de un sintagma fraseológico total o parcialmente equivalente a la UF de la LO y 2) el uso de un sintagma o lexema no fraseológico que, al menos, reproduzca el significado denotativo de la UF en cuestión. Atendiendo al tipo de construcción lingüística empleada por los autores en cada caso y el grado de equivalencia fraseológica alcanzado es posible fijar el siguiente esquema:

Definición mediante equivalentes fraseológicos	Equivalencia total Equivalencia parcial (divergencia léxica)
Definición mediante equivalentes no fraseológicos	Sintagma libre (convergencia léxica) Sintagma libre (divergencia léxica) Lexema libre

A continuación examinaremos de qué forma Slabý y Grossmann ponen en práctica los diferentes mecanismos, especialmente cuando resulte evidente que no existe en la LM una UF que tenga correspondencia absoluta con otra de la LO. En alguna ocasión, estos autores se valdrán de diferentes estrategias en la definición de una misma locución.

Casos de equivalencia total y parcial

Esta circunstancia se da cuando los autores describen una UF alemana por medio de un sintagma fijo análogo en alemán. La equivalencia es plena cuando ambas unidades coinciden, al menos, en su composición léxica y significado fraseológico. No se trata de algo excesivamente frecuente y entre las construcciones del corpus sólo encontramos dos ejemplos: *jemanden aus dem Häuschen bringen* «sacar a u. de sus casillas» y *Widerstand leisten* «ofrecer resistencia».[4] No obstante, en el DLEA no es difícil descubrir locuciones del tipo

4. Incluso en este caso cabría apuntar diferencias en la fijación morfológica de los componentes. Sobre los distintos tipos de fijación fraseológica, cf. Fleischer (1997: 49-58) y López (2002: 25-34).

auf Wasser und Brot gesetzt sein «estar a pan y agua» o paremias como *das Wasser steht ihm bis zum Hals* «está con el agua al cuello», que muestran una configuración casi exacta.

Es mucho más habitual el uso de construcciones fijas equivalentes a las UFS alemanas en cuanto a significado fraseológico, aunque diferentes en su composición léxica. Así sucede con *wie ein Kuli arbeiten* «trabajar como un negro» y *Öl ins Feuer gießen* «echar leña al fuego», en las que una misma imagen metafórica se realiza en diferentes objetos de la realidad casi plenamente equiparables. En *den Krebsgang gehen* «ir a paso de cangrejo» y *jemanden bis aufs Hemd auziehen* «dejar a uno sin camisa», sí se da la correspondencia léxica, aunque no la formal, puesto que existen discrepancias en cuanto a la estructura interna de estas UFS.

Otras locuciones para las que los autores son capaces de hallar equivalentes fraseológicos que comparten un mismo lexema o dos muy parecidos son *leben wie Gott in Frankreich* «vivir como Dios», *Kapital aus etwas schlagen* «sacar provecho de» o incluso *jemandem den Stuhl vor die Tür setzen* «ponerle *od* plantarle a u. en la callee». Existen casos en los que los lexicógrafos deciden presentar una UF en la LM que, si bien carece de una composición léxica semejante a la de la UF original, reproduce eficazmente el sentido trasladado de ésta. Ejemplos de ello son *jemanden im Stich lassen* «dejar a u. plantado *od* encampanado *od* en la estacada *od* en las astas del toro», *aus dem Konzept bringen* «sacar de tino», *den Krebsgang gehen* «andar a reculones *od* de mal en peor», *jemanden ins Gebet nehmen* «echar un sermón», *jemandem die Würmer aus der Nase ziehen* «tirar de la lengua a u.» o *sich ins Geschirr legen* «echar toda el agua al molino».

Para *Gift(igkeit) und Galle speien*, los autores proponen diferentes construcciones que incluso reproducen la estructura bimembre del original: «echar venablos, echar sapos y culebras (*od* rayos y centellas), soltar ajos y cebollas». Para *leben wie Gott in Frankreich*, la definición ya apuntada se completa con «vivir como un príncipe, vivir en Jauja», y para *jemandem den Stuhl vor die Tür setzen*, se añade «colgarle la galleta a u.».

Casos de equivalencia nula

Hablamos de equivalencia nula o ausencia de equivalencia cuando la definición de un fraseologismo de la LO se realiza mediante unidades no fraseológicas. En ocasiones, Slabý y Grossmann optan por explicar una UF utilizando lexemas o sintagmas libres que, si bien no reproducen los diferentes niveles de composición y significación de la construcción original, al menos preservan sus semas denotativos básicos. Un sintagma de este tipo, que contiene un elemento léxico presente en la locución original es *jemandem das Wort reden* «hablar *od* interceder en favor de alg.». Ejemplos de sintagmas libres sin correspondencia léxica con las UFS que definen son los ya citados *jemandem den Stuhl vor die Tür setzen* «separar a u. de su destino *od* empleo», *sich ins Geschirr legen* «hacer un esfuerzo máximo, hacer todo lo posible», *jemandem die Würmer aus der Nase ziehen* «tratar de averiguar los secretos de alg.» y *jemanden ins Gebet nehmen* «interrogar severamente a u.».

Finalmente, puede suceder que los autores se decanten por aportar un lexema libre como el equivalente más cercano en la LM de la locución caracterizada. Esto solamente sucede en el caso de *einer Sache ein Mäntelchen umhängen* «paliar, disimular (un delito, etc.)», *es geht mir an die Nieren* «me aflige mucho» y *aus dem Text bringen* «desconcertar a alg.». Otras veces, la definición mediante un lexema verbal acompaña a los equivalentes fraseológicos y no fraseológicos ya apuntados: *aus dem Konzept bringen* «confundir», *den Krebsgang gehen* «retroceder», *jemanden ins Gebet nehmen* «sermonear *acc*», *jemanden aus dem Häuschen bringen* «despepitar a u.», *Kapital aus etwas schlagen* «explotar u/c.» y *Widerstand leisten* «resistir a alg.».

Conclusiones

Nuestra primera aproximación al DLEA ha revelado aspectos que deberán tenerse en cuenta en futuros estudios más específicos sobre el tratamiento de las diferentes clases de fraseologismos —así como

de otros tipos de unidades léxicas— en esta obra. En primer lugar, hemos constatado que los autores no establecen una clara distinción entre lo que la fraseología denomina UFS y otras clases de unidades léxicas. La falta de una división de los artículos del diccionario en secciones y la organización de la información dentro de cada artículo sin establecer un orden entre compuestos, colocaciones y locuciones, no ayudan a identificar cada una de las combinaciones catalogadas como perteneciente a un determinado tipo de estructura lingüística.

Sólo las paremias y otras UFS de estructura oracional ocupan una posición fija al final del artículo. Pese a todo, las entradas mantienen una configuración bastante uniforme que hace posible predecir la ubicación de determinadas informaciones de forma regular. La mayoría de las locuciones examinadas se encuentran en la entrada correspondiente a su principal componente no verbal y sobre cada una de ellas se nos proporcionan hasta cinco tipos de información: 1) los significados de la locución en la LM, 2) las variantes formales que afectan a sus constituyentes, 3) su estructura argumental 4) los valores estilísticos y pragmáticos asociados a su uso discursivo y 5) su localización geográfica.

Esta investigación ha confirmado que es posible establecer la existencia de dos diferentes mecanismos en las definiciones de las UFS que realizan los diccionarios bilingües. El primero responde al intento del lexicógrafo de hallar un sintagma fraseológico en la LM capaz de recrear los diferentes niveles de significación de una UF de la LO. El uso de esta estrategia no siempre es plenamente efectivo y, a menudo, da lugar a equivalencias parciales motivadas por diferencias tipológicas, estructurales o léxicas.

La segunda táctica que puede adoptar el lexicógrafo supone una renuncia a encontrar equivalentes fraseológicos y consiste en utilizar combinaciones o lexemas libres que reproduzcan de forma más o menos exacta el significado denotativo de la UF de la LO. La existencia de diferentes tipos de estructuras capaces de reflejar con mayor o menor fidelidad el sentido y la composición de una UF en otra lengua se hace patente en diversas locuciones para las que Slabý y Grossmann presentan múltiples posibles equivalentes. Es el caso

de *aus dem Häuschen bringen*, *den Krebsgang gehen*, *den Stuhl vor die Tür setzen* o *ins Gebet nehmen*.

Bibliografía

Alsleben, B. (2002) (ed.). *Duden 11 – Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag.

Bargalló, M.; Cubells, O.; Ginebra, J. (2003). «Lexicografia i fraseologismes verbals: el Diccionari català-valencià-balear». En: J. Guiscafrè; A. Pircornell (eds.). *Actes del Congrés Internacional Antoni M. Alcover*. Barcelona: Universitat de les Illes Balears / PAM, pp. 422-435.

Corpas, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

López, C. (2002). *Aspectos de fraseología contrastiva (alemán-español) en el sistema y en el texto*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Medina, A. M. (2003). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel.

Robles, F. (2007). *La fraseologia metalingüística amb verbs de llengua en alemany i català. Estudi comparat d'un corpus de locucions verbals* (cd-rom). Valencia: Universitat de València.

Segura, B. (1998). *Kontrastive Idiomatik: Deutsch-Spanisch. Eine textuelle Untersuchung von Idiomen anhand literarischer Werke und ihrer Übersetzungsprobleme*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Slabý, R. J.; Grossmann, R.; Illig, C. (2003). *Wörterbuch der deutschen und spanischen Sprache: Spanisch-Deutsch*, *Deutsch-Spanisch* (cd-rom). Wiesbaden: Brandstetter.

Wotjak, B. (1987). «Aspekte einer konfrontativen Beschreibung von Phraseolexemen: deutsch-spanisch». *Linguistische Arbeitsberichte*, 59, pp. 86-100.

— (1989). «Ansatz eines modular-integrativen Beschreibungsmodells für verbale Phraseolexeme (PL)». En: G. Gréciano (ed.). *Europhras 88: Phraséologie Contrastive. Actes du Colloque International, Klingenthal-Strasbourg, 12-16 mai 1988*. Estrasburgo: Université des Sciences Humaines, Département d'Études Allemandes, pp. 459-467.

— (1992). *Verbale Phraseolexeme in System und Text*. Tübingen: Niemeyer.

»Geld« in der deutschen und spanischen Phraseologie

Alfonso Corbacho Sánchez
Universidad de Extremadura

Und es herrscht der Erde Gott, das Geld.
Schiller, *An die Freunde*

Einleitung

Kontrastive Betrachtungen von Sprachen vermitteln neben Erkenntnissen über die Muttersprache auch einen besseren Zugang zu den korrespondierenden Strukturen und Lexika der Fremdsprachen und ermöglichen ein besseres Verständnis der vorkommenden Lernschwierigkeiten bei der Fremdsprachenvermittlung. Gerade in diesem Sinne müssen sich Fremdsprachenlehrer mit Phraseologismen beschäftigen und dort, wo es nutzbringend ist, kontrastiv vorgehen. Dazu bemerkt Wandruszka (1981: 15) Folgendes:

> Erziehung zur Mehrsprachigkeit bedeutet eine ständige Auseinandersetzung mit der Muttersprache, ein ständiges Gegeneinanderhalten und Vergleichen, bedeutet konfrontatives, kontrastives Lernen.

Man stellt im Fremdsprachenunterricht immer wieder fest, dass es notwendig ist, die Lerner dazu zu befähigen, die phraseologischen Konstruktionen nicht nur richtig zu verstehen, sondern sie auch in richtiger Form im Kommunikationskontext zu verwenden.

Im Zentrum vorliegender Studie steht eine sprachvergleichende Untersuchung deutscher Phraseologismen und ihrer Entsprechungen im Spanischen. Im ersten Abschnitt der Arbeit werden wir uns mit allgemeinen Aspekten der Phraseologie beschäftigen

und im zweiten Abschnitt, der sich mit den Wendungen des Geldes[1] befasst, werden Beispiele des Deutschen und des Spanischen kontrastiv aufgezeigt. Um alle Belege aufnehmen zu können, wurde von verschiedenen phraseologischen Quellen und Sammlungen wie auch allgemeinen Wörterbüchern[2] der zwei Sprachen ausgegangen, die sowohl die gesprochene als auch die geschriebene Sprache berücksichtigen.

Einige Bemerkungen zur Phraseologie

Was die Bezeichnung dieser Wendungen betrifft, wird eine große Anzahl von Termini[3] gebraucht, die sich weitgehend durchgesetzt haben. Im Deutschen wird vorwiegend von »phraseologischen Einheiten«, »Idiomen«, »idiomatische Redewendungen«, »Redensarten«, »sprichwörtlichen Redensarten«, »festen Wortverbindungen«, usw. gesprochen, und alles unter dem Oberbegriff »Phraseologismus« zusammengefasst. Demgegenüber sind die im Bereich der spanischen Sprache angebotenen Termini auch nicht einheitlicher: *modismo*, *locución*, *expresión idiomática*, *unidad pluriverbal*, *unidad fraseológica*,[4] usw.

1. Angesichts der großen Bedeutung des Geldes, werden selbstverständlich nicht alle Phraseologismen mit dieser Basiskomponente behandelt. Das wäre hier ein unmögliches Unternehmen, denn es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dementsprechend wird nur ein Teil der deutschen und spanischen Phraseologismen zum Ausdruck des Stichwortes »Geld« gegenübergestellt. Hervortretende Ähnlichkeiten und Unterschiede werden nur am Rande kommentiert.

2. Das Material wurde hauptsächlich unter Verwendung folgender Wörterbücher zusammengestellt: DUW (1989), Duden 11 (1992), Friederich (1976), Görner (1990), Griesbach und Schulz (1994), Krüger-Lorenzen (1993), Küpper (1993), Mackensen (1981), Röhrich (1996) und Schemann (1993). Dabei wurden vor allem solche Phraseologismen berücksichtigt, die mindestens in einem dieser Wörterbücher erwähnt werden.

3. Pilz (1978, 1983) gibt eine detaillierte Auflistung der Termini.

4. In letzter Zeit scheint sich *unidad fraseológica* langsam durchgesetzt zu haben (s. Casares, 1969; Corpas, 1996).

Für vorliegende Arbeit wird die Definition des Phraseologismus von Fleischer übernommen. Ein Phraseologismus zeichnet sich demnach durch die folgenden Merkmale aus: Idiomatizität, die lexikalisch-syntaktische Stabilität, die Lexikalisierung und die Reproduzierbarkeit (Fleischer, 1997: 29ff.). Um den Kernbereich der Phraseologie zu bezeichnen, wird in Anlehnung an Fleischer (1997: 68) der Begriff »Phraseolexem«[5] gebraucht. Diese Auffassung vertritt z.B. Wotjak (1992: 3):

> Bei den PL handelt es sich um systemhaft (relativ) stabile, polylexikalische Einheiten, die gekennzeichnet sind durch (vollständige[6] oder zumindest teilweise)[7] Idiomatizität, durch Lexikalisierung und somit Reproduzierbarkeit sowie durch eine hohe, in der Rede aktualisierbare textbildende (kreative Verknüpfungs-, Assoziations- und Modifikations-) Potenz, ein sehr reiches kommunikatives Potenzial.

5. Bei unseren Betrachtungen wird es um verbale Phraseolexeme gehen, also solche, die durch ein konjugierbares Verb und das Substantiv »Geld« gekennzeichnet sind. Als Synonyme können aber auch »Wendung«, »Ausdruck« und der Oberbegriff »Phraseologismus« verwendet werden. Idiomatische Komposita, Mehrwort-Termini und Sprichwörter u. a. liegen außerhalb unserer Betrachtung.

6. Die Idiomatizität ist eines der wichtigsten Merkmale des Phraseologismus. Unter Idiomatizität versteht Fleischer (1997: 6) »die Nichtübereinstimmung von wendungsexterner und wendungsinterner Bedeutung der Bestandteile«. Voll-idiomatisch sind Phraseologismen, bei denen sich ihre Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung der Komponente der phraseologischen Struktur ableiten läßt. Beispiele dieser Gruppe —im Sprachbereich der Wirtschaft— sind Einheiten vom Typ: »in die roten Zahlen kommen« (Verluste machen) oder »in der Kreide stehen« (Schulden haben). Voll-idiomatische Phraseologismen sind in unserem Belegmaterial nicht zu finden.

7. Teil-idiomatisch sind solche Phraseologismen, bei denen zumindest eine Komponente der phraseologischen Struktur ihre wörtliche Bedeutung behält. Beispiele dieser Art sind in unserem Beitrag häufiger und sehr zahlreich vertreten: »das Geld locker machen« oder »tief in den Geldbeutel greifen«. Es ist zu beachten, dass das Wort »Geld« seine freie Bedeutung behält. Eine feste Abgrenzung zwischen Vollidiomatizität und Teilidiomatizität ist in manchen Fällen recht schwierig, jedoch wird uns diese Einteilung sehr nützlich sein, um die Phraseolexeme von anderen Phraseologismen (z.B. Sprichwörtern) abzugrenzen.

Was das Kriterium der Idiomatizität betrifft, unterscheidet Burger (2003: 32) noch »nicht-idiomatische Phraseologismen«. Hier handelt es sich um »Ausdrücke, die durch keine (oder nur minimale) semantische Differenzen zwischen phraseologischer und wörtlicher Bedeutung charakterisiert sind«. Forscher wie C. Palm (1997: 2) schließen einige nicht-idiomatische Phraseologismen (z.B. Funktionsverbgefüge »eine Entscheidung treffen«) von der Phraseologie aus.

Deutsche und spanische Phraseologismen im Kontrast

In unserem Material können einerseits Phraseologismen der Allgemeinsprache und andererseits fachliche Wendungen vorkommen. Sie können aber in beiden Sprachen sowohl in der Struktur als auch in der Bedeutung sehr unterschiedlich sein, sodass die Äquivalenz bzw. Übersetzung in diesen Fällen unvermeidliche Schwierigkeiten bereitet.

Das Material vorliegender Arbeit besteht aus 64 Wendungen der deutschen Sprache und ihren spanischen Entsprechungen bzw. Übersetzungen. Wie wir schon oben angedeutet haben, sind alle ausgewählten Belege dieses Beitrags in den zwei Sprachen als phraseologisch anzusehen. Die Anordnung der Phraseologismen erfolgt unter dem Stichwort, wobei jeweils ein Substantiv (»Geld«) als Kennwort dient.

Hinsichtlich der Übersetzung in die Zielsprache sind drei Grade der Äquivalenz (Dobrovol'skij, 1988; Kromann, 1987; Korhonen, 1991)[8] zu unterscheiden, das heißt —simpel ausgedrückt—, dass man auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems verschiedene Unterschiede und Ähnlichkeiten konstatieren kann:

1) Absolute Äquivalenz
2) Partielle Äquivalenz

8. Zu kontrastiven phraseologischen Untersuchungen siehe, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, G. Wotjak (1983), B. Wotjak (1987), Korhonen (1991), Holzinger (1993), Mellado (1997), Moreno und Schilling (1997), Piñel (1997), Larreta (2001).

3) Äquivalentlose Phraseologismen oder Nulläquivalenz

Im folgenden wird die angeführte Einteilung anhand von Beispielen kurz erläutert.

1) Die Phraseologismen beider Sprachen weisen eine strukturelle, semantische und funktionell-kommunikative Äquivalenz auf. Bei dieser Übereinstimmung könnten diese Wendungen als »echte Freunde« bezeichnet werden. Die kulturellen, lexikalisch-semantischen und sprachtypologischen Unterschiede zwischen beiden Sprachen hat jedoch zur Folge, dass dieser Äquivalenzgrad nicht so häufig vorkommt. Was diesen Äquivalenztyp betrifft, lassen sich folgende Beispiele nennen:

   a) Im *Geld* schwimmen → *Nadar en dinero*
   b) Nicht auf das *Geld* gucken/ sehen → *No mirar el dinero*

2) Man spricht von partieller (oder unvollständiger) Äquivalenz, wenn eine Anzahl von Phraseologismen nicht völlig übereinstimmt. Es handelt sich um Teilübereinstimmungen in der Bedeutung, der Form oder der Funktion. Auf der einen Seite weisen sie Identität auf, aber auf der anderen Differenz. In folgenden Beispielen wird es klar, dass praktisch gleiche Strukturen und identische Bedeutungen nicht eine absolute Übereinstimmung im Komponentenbestand aufweisen.

   a) Das *Geld* zum Fenster hinauswerfen → *Tirar la casa por la ventana*
   b) Schmutziges *Geld*[9] waschen → *Blanquear dinero negro/ sucio*

   Diese Beispiele sind hinsichtlich der idiomatischen Gesamtbedeutung vollständig äquivalent, weisen aber Differenzen in Bezug auf die wörtliche Bedeutung auf. Im Beispiel (a) ist im

9. Hier ist zu beachten, dass die spanische Entsprechung *dinero negro* (auch *dinero B*) häufiger vorkommt und besser entspricht als das Adjektiv *sucio*.

Deutschen von »Geld« die Rede. In der spanischen Entsprechung ist das Wort *casa* »Haus« vorhanden. In (b) handelt es sich im Deutschen um das Verb »waschen«. Im Spanischen steht das Verb *blanquear* »weißen, bleichen oder entfärben«. Es lässt sich also feststellen, dass zwischen den Phraseologismen der zwei Sprachen Unterschiede in substantivischen, verbalen und auch adjektivischen Komponenten auftreten können. Für diesen Äquivalenztyp finden sich noch weitere Beispiele:

c) *Geld* scheffeln → *Apalear oro* (»Gold«)
d) Etwas kostet eine Stange *Geld* → *Costar algo un riñón* (»Niere«)

3) Gibt es für gewisse Phraseologismen aus einer Ausgangssprache keine phraseologische Entsprechung in der Zielsprache und muss die Bedeutung dieses Ausgangstextes durch vollkommen andere Sprachmittel ausgedrückt werden, dann spricht man von äquivalentlosen Phraseologismen oder auch Nulläquivalenz. Im folgenden geht es um Fälle, in denen zwei Übersetzungsmöglichkeiten in Betracht zu ziehen sind:

a) Eine Bedeutungsumschreibung oder -beschreibung, das heißt, die Redewendungen können nur sinngemäß übersetzt werden. Hier fungiert die Umschreibung häufig als eine neutrale Bedeutungserklärung der Phraseologismen. Hierzu seien folgende Belege genannt:

Sein *Geld* durch die Gurgel jagen → *Gastarse todo (el dinero) en bebidas*
Sein ganzes *Geld* verbraten → *Gastarlo todo*

b) Eine einzelwörtliche Übersetzung. Dem Phraseologismus steht ein Einwortlexem gegenüber, wenn die Möglichkeit in der Zielsprache zur Verfügung steht. Dazu kann im Spanischen das Verb invertir hervorgehoben werden, vgl.

das *Geld* arbeiten lassen → *Invertir*

Alle Phraseolexeme können phraseologischen Sachgruppen zugeordnet werden, die eine Klassifizierung nach Themen oder Fachbereichen ermöglichen (Duhme, 1991: 139 ff.). Im Gegensatz dazu werden phraseologische Reihen nach einer bestimmten Basiskomponente eingeteilt (vgl. Fleischer, 1997: 173). Wie schon oben erwähnt, klassifiziert diese Arbeit alle Phraseologismen nach einer bestimmten Basiskomponente (in allen Fällen das Substantiv »Geld«), die bei Reihenbildungen unbedingt erforderlich ist.

Das deutsche Material stammt aus den oben genannten Lexikonquellen; die spanischen Entsprechungen sind in den einsprachigen sowie in den zweisprachigen Publikationen des am Ende stehenden Literaturverzeichnisses belegt.

1) Das *Geld* mit vollen Händen ausgeben
   gastar dinero a manos llenas
2) Das *Geld* zum Fenster hinauswerfen
3) Das *Geld* auf die Straße werfen
4) Das *Geld* unter die Leute bringen
5) Das *Geld* zum Schornstein hinausjagen
6) Mit *Geld* um sich werfen
7) Das *Geld* auf den Kopf hauen
8) Das *Geld* nicht festhalten können
9) Das *Geld* nicht leiden können
10) *Geld* wie Heu/ Dreck/ Mist haben[10]
11) Jemanden juckt das *Geld* in der Tasche
12) Jemandem rinnt das *Geld* durch die Finger
13) Jemandem zerrinnt das *Geld* wie Butter an der Sonne
   tirar la casa por la ventana

10. Auch komparative Phraseologismen oder phraseologische Vergleiche genannt. »Sie enthalten einen festen Vergleich, der häufig der Verstärkung eines Verbs oder Adjektivs dient« (Burger, 2003: 45). Es lassen sich verschiedene Strukturtypen unterscheiden, von denen die hier genannte (Anschluss an ein Substantiv durch »wie«) sehr selten ist. Dagegen ist (Verb oder Adjektiv / Adverb durch »wie« + Substantiv) häufiger (Fleischer 1997: 103 ff.). Dazu die spanische Wendung *ser caro como aceite de Aparicio* des Typs Adj + sein (ser) + wie (*como*) + Substantiv, die jedoch vom Typ (»Geld wie Heu haben«) Sub + wie + Sub + Verb abweicht. In Zusammenhang mit diesen Strukturen muss noch erwähnt werden, dass andere Strukturmodelle zu den komparativen Phraseologismen zu zählen sind, wo die Vergleichskonjunktion »wie« nicht benutzt wird (s. Fleischer, 1997: 104).

estar una persona mal con su dinero
gastar a manos llenas

14) Im *Geld* schwimmen
nadar en dinero o en oro
nadar en la abundancia

15) *Geld* zu fressen haben

16) Mit *Geld* gepolstert sein

17) Im *Geld* ersticken

18) Nach *Geld* stinken

19) Einen dicken *Geld*beutel haben
tener dinero a montones o a patadas
estar alguien podrido de dinero
estar una persona forrada
ser una persona de dinero

20) *Geld* wie Heu / Dreck verdienen[11]

21) *Geld* scheffeln
apalear oro / doblones

22) Das *Geld* liegt auf der Straße

23) Das *Geld* fällt vom Himmel
lloverle a una persona el dinero del cielo

24) Etwas zu *Geld* machen

25) *Geld* aus etwas herausschlagen
hacer (convertir algo en) dinero (con un negocio)
sacar dinero de algo

26) Eine Stange *Geld* verdienen

27) Das große *Geld* machen

28) Etwas ist *Geld*schneiderei
costar algo un dineral / un ojo de la cara / un riñón / un sentido / un disparate / una millonada / un montón
costar (algo) la tira
valer (algo) un Potosí
ser algo caro como aceite de Aparicio
ser algo más caro que el salmón de Alagón[12]
dar un sablazo
timar a alguien

29) Eine Stange *Geld* zahlen

30) Sich etwas viel *Geld* kosten lassen

31) Etwas für teures *Geld* kaufen
pagar por algo un dineral / un ojo de la cara / un riñón / un sentido / un disparate / una millonada
pagar (por algo) la tira
pagar el oro y el moro

32) Jemandem das *Geld* aus der Tasche ziehen / reden[13]
sacarle a alguien los cuartos[14]

11. Manchmal können einem deutschen Phraseolexem mehrere spanische Wendungen gegenübergestellt werden, und umgekehrt.

12. Bei den Vergleichen springt auch ins Auge, dass einige Unterschiede sich auf kulturelle, historische und landeskundliche Aspekte beruhen können. So z.B. die spanische Wendung *más caro que el salmón de Alagón* (s. Iribarren, 1996: 196).

13. (Siehe S. 295.) Zahlreiche Phraseolexeme erscheinen normalerweise nur in einer bestimmten Form vor (Stabilität), jedoch können manche Ausdrücke mit einem austauschbaren Verb auftauchen (Variabilität) wie im Beispiel »das Geld aus der Tasche ziehen/ reden«.

14. (Siehe S. 295.) Hier ist weiterhin zu beachten, dass auch morphologische Unterschiede zu finden sind wie zum Beispiel bei *sacarle a alguien los cuartos* und

dar un sablazo
timar a alguien

33) Einen Haufen *Geld* für etwas bezahlen
pagar por algo un montón de dinero

34) Das *Geld* arbeiten lassen
invertir (dinero)

35) Das *Geld* auf die hohe Kante legen

36) Etwas geht / läuft / wächst ins *Geld*

37) Etwas kostet eine Stange *Geld*/ ein Heiden*geld*

38) Jemanden um sein *Geld* bringen

39) Jemandem *Geld* abknöpfen
dársela a alguien con queso
untarle una persona la pasta a alguien
sacarle a alguien el dinero / los cuartos
acometer a alguien con dinero

40) Tief in den *Geld*beutel[15] greifen
sacudirse el bolsillo

41) *Geld* bei einer Bank stehen haben
tener el dinero (metido) en un banco

42) Zu *Geld* kommen
ganar dinero a manta / a mansalva / a espuertas / a punta de pala[16]
hacer alguien una fortuna
hacerse una persona de oro
hacer alguien su / el agosto
forrarse una persona
ponerse las botas
poseer el cuerno de la abundancia
estar una persona en época de vacas gordas
salirle a alguien el dinero hasta por las orejas
invertir dinero

43) Sich *Geld* in die Taschen stopfen
llenarse los bolsillos
forrarse una persona

44) Schmutziges *Geld* waschen
blanquear dinero negro / sucio

45) Sein ganzes *Geld* verbraten
gastarlo todo

46) Das *Geld* nicht ansehen

47) Nicht auf das *Geld* gucken / sehen
no mirar (mucho) el dinero

»Geld wie Heu/ Dreck verdienen«. Ein deutsches Phraseolexem mit einem singularischen Substantiv »Geld« steht im Spanischen im Plural *cuartos* (Wort, das wiederum auch umgangsprachlicher ist als im Deutschen). Umgekehrt -das deutsche Substantiv im Plural und seine spanische Entsprechung im Singular- erscheint es in den vorliegenden Beispielen nicht.

15. Weitere Merkmale, auf die aufmerksam gemacht werden sollte, sind die Komposita der Phraseolexeme. Sehr häufig kommt es vor, dass für zahlreiche Komposita im Deutschen (Geldbeutel »*bolsillo*«) ein Simplex im Spanischen entspricht.

16. In manchen Fällen ist schwer zu entscheiden, ob die eine oder die andere spanische Äquivalenz bzw. Übersetzung der deutschen Konstruktion besser entspricht.

48) Schlecht bei *Geld* / Kasse sein
49) Einen dünnen *Geld*beutel haben
estar mal de dinero / fondos
andar mal de dinero
estar una persona en épocas de vacas flacas
50) Keinen Pfennig *Geld* haben
estar alguien sin blanca / sin un duro / sin un céntimo / sin un cuarto / sin una perra / sin un chavo
estar a dos velas / a la cuarta pregunta
estar tieso
estar con el culo a rastras
quedarse sin gorda
no tener alguien ni un ochavo
51) Mit *Geld* weint sich's leichter
los duelos (las penas) con pan son menos
52) Ein richtiger *Geld*sack sein
ser una persona del puño cerrado
53) Die *Geld*schraube fester anziehen
apretarse el cinturón
54) Jemandem den *Geld*hahn / *Geld*kran aufdrehen
abrir el grifo a alguien
55) Etwas nicht für *Geld* und gute Worte tun
no hacer algo por nada del mundo / bajo ningún concepto
no hacer algo ni por todo el oro del mundo
56) Sein *Geld* durch die Gurgel / Kehle jagen
gastarse todo (el dinero) en bebidas
57) Bei jemandem *Geld* schnorren
darle a alguien un sablazo
ir alguien de gorra / de mogollón
58) Das *Geld* locker machen
59) Das *Geld* herausrücken
aflojar una persona la mosca
soltar la pasta
60) Das letzte *Geld* zusammenkratzen
arrebañar los últimos cuartos / hasta el último céntimo
61) Am *Geld* kleben / hängen
62) Auf seinem *Geld* / *Geld*sack sitzen
estrujar el dinero
63) Jemandem den *Geld*hahn / *Geld*kran zudrehen
cerrar el grifo a alguien
64) Jemandem ein falsches *Geld*stück andrehen
timar a alguien con moneda falsa
untarle una persona la pasta a alguien
dar a alguien gato por liebre

Abschliessende Bemerkungen

Insgesamt kann festgestellt werden, dass alle Phraseologismen nach der Basiskomponente »Geld« in den beiden behandelten Sprachen teil-idiomatisch sind. Außerdem scheint das betreffende Material im Spanischen vielfältiger zu sein. Dabei ist die Distribution auch

auffällig: bei den spanischen Entsprechungen, zeigen sich oft gleich mehrere.

Nach unseren Betrachtungen ist auch ersichtlich, dass die phraseologischen Konstruktionen der beiden Sprachen sich generell auf dem gleichen lexikalisch-semantischen Feld befinden, trotzdem kann es in Einzelheiten Unterschiede geben. Bezüglich des Deutschen steht das Substantiv »Geld« in allen Wendungen, im Spanischen hingegen erscheint die Entsprechung *dinero* nicht immer, doch alle beziehen sich auf das Geld oder auf die Handlungen bzw. Alltagserfahrungen, die irgendwie mit der Basiskomponente im Zusammenhang stehen.

Ein zukünftiges interessantes Ziel weiterer Forschungen ist es, den Bereich der deutschen und spanischen phraseologischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand verschiedener Hauptstichwörter aus dem Bereich der Wirtschaft ausführlicher zu analysieren. Für das Gebiet der Fremdsprachenausbildung wäre deren Berücksichtigung in weiteren Studien überaus nützlich. Es liegt auf der Hand, dass die aktive Beherrschung derartiger Wendungen von großer Bedeutung für die Kommunikation ist, denn Phraseologismen werden täglich benutzt, obwohl sie gar nicht auffallen.

Literatur

Deutsche Wörterbücher

DUW. (1989). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* A-Z. Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter Leitung von G. Drosdowski. Mannheim: Dudenverlag.

Duden 11. (2002). *Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (Bd. 11). Bearbeitet von G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht. Mannheim: Dudenverlag (12 Bände).

Friederich, W. (1976). *Moderne deutsche Idiomatik*. München: Hueber.

Görner, H. (1990). *Redensarten. Kleine Idiomatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Griesbach, H.; Schulz, D. (1994). *1000 Deutsche Redensarten*. Berlin: Langenscheidt.

KRÜGER-LORENZEN, K. (1993). *Deutsche Redensarten und was dahinter steckt*. München: Heyne.

KÜPPER, H. (1993). *Pons. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*. Stuttgart: Klett.

MACKENSEN, L. (1981). *Zitate, Redensarten, Sprichwörter*. Hanau: Werner Dausien.

RÖHRICH, L. (1996). *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten* (cd-rom edition). München: Rossipaul.

SCHEMANN, H. (1993). *Deutsche Idiomatik*. Stuttgart: Klett.

Spanische Wörterbücher

BUITRAGO JIMÉNEZ, A. (1997). *Diccionario Espasa. Dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Calpe.

CANDÓN, M.; BONNET, E. (1994). *A buen entendedor… Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P.; MORERA PÉREZ, M.; ORTEGA OJEDA, G. (1995). *El español idiomático. Frases y modismos del español*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.

IRIBARREN, J. M.ª (1996). *El porqué de los dichos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

MOLINER, M. (1982). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos (2 Bände).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

VARELA, F.; KUBARTH, H. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

Zweisprachige Wörterbücher

BECHER, H. J. (1988). *Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. Deutsch-Spanisch. Spanisch-Deutsch*. München: Beck (2 Bände).

BEINHAUER, W. (1978). *Stilistisch-phraseologisches Wörterbuch Spanisch-Deutsch*. München: Hueber.

HAENSCH, G. et al. (1993). *Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch-Deutsch / Deutsch-Spanisch*. Berlin: Langenscheidt.

PONS (2000). *Kompaktwörterbuch für alle Fälle Spanisch-Deutsch / Deutsch-Spanisch*. Bearbeitet von S. Aliaga López et al. Stuttgart: Klett.

RENNER DE HERNÁNDEZ, E. (1991). *Diccionario de modismos y lenguaje coloquial español-alemán*. Madrid: Paraninfo.

SLABY, R. J.; GROSSMANN, R.; ILLIG, C. (1994). *Diccionario de las lenguas española y alemana*. Barcelona: Herder (2 Bände).

Von Eichborn-Puime, R. (1990). *Wirtschaftsspanisch. Diccionario Económico-Empresarial. Deutsch-Spanisch. Spanisch-Deutsch*. Burscheid: Lexiport.

Sekundärliteratur

Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

Casares, J. (1969). »Introducción a la lexicografía española«. Madrid: *Revista de Filología Española*, anejo lii.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Dobrovol'skij, D. (1988). *Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Duhme, M. (1991). *Phraseologie der deutschen Wirtschaftssprache*. Essen: Die Blaue Eule.

Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Holzinger, H. (1993). »Probleme der kontrastiven Phraseologie deutsch-spanisch am Beispiel somatischer Phraseologismen«. *Revista de Filología Alemana*, 1, 155-167.

Korhonen, J. (1991). »Kontrastive Verbidiomatik Deutsch-Finnisch. Ein Forschungsbericht«. In: Sabban, A.; Wirrer, J. (Hrsg.). *Sprichwörter und Redensarten im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 37-65.

Kromann, H.-P. (1987). »Zur Typologie und Darbietung der Phraseologismen in Übersetzungswörterbüchern«. In: Korhonen, J. (Hrsg.). *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*. Oulu: Universität Oulu. S. 183-192.

Larreta Zulategui, J. P. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y el español*. Frankfurt am Main: Lang.

Mellado Blanco, C. (1997). »Fraseologismos alemanes y españoles del campo de las emociones«. *Paremia*, 7. S. 383-388.

Moreno, C.; Schilling, M.ª L. (1997). »Los adjetivos numerales en fraseolexemas alemanes y españoles. Un análisis contrastivo«. *Revista de Filología Alemana*, 5. S. 239-257.

Palm, C. (1997). *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Pilz, K. D. (1978). *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Alfred Kümmerle.

Pilz, K. D. (1983). »Zur Terminologie der Phraseologie«. *Muttersprache*, 5-6. S. 336-350.

PIÑEL LÓPEZ, R. (1997). »El mundo animal en las expresiones alemanas y españolas y sus connotaciones socioculturales«. *Revista de Filología Alemana*, 5. S. 259-274.

WANDRUSZKA, M. (1981). »Über das Lernen mehrerer Sprachen«. In: W. KÜHLWEIN; A. RAASCH (Hrsg.). *Sprache: Lehren - Lernen* (Bd. 1). Tübingen: Narr. S. 11-22.

WOTJAK, B. (1987). »Aspekte einer konfrontativen Beschreibung von Phraseolexemen: Deutsch-Spanisch«. *Linguistische Arbeitsberichte* 59. S. 86-100.

WOTJAK, B. (1992). *Verbale Phraseolexeme in System und Text*. Tübingen: Max Niemeyer.

WOTJAK, G. (1983). »En torno a la traducción de unidades fraseológicas (con ejemplos tomados del español y el alemán)«. *Linguistische Arbeitsberichte* 40. S. 56-80.

Internetadressen

http://www.phrasen.com

http://www.redensarten-index.de

IV. Gèneres, comparatística, història, traducció: germanística aplicada

Cine transnacional en Cuba. «Kleines Tropicana» / «Tropicanita» y «Hacerse el sueco»

Verena Berger
Universidad de Viena

La coproducción y el cine cubano

Daniel Díaz Torres es uno de los pocos directores cubanos que, a pesar de las dificultades existentes en Cuba desde la crisis económica que empezó en 1990, sigue rodando películas con regularidad. No obstante, sus filmes *Kleines Tropikana / Tropicanita* (1998) y *Hacerse el sueco* (2001) surgieron de coproducciones entre Cuba, España y Alemania. Se trata de las primeras coproducciones entre Alemania y Cuba desde la desaparición de la República Democrática Alemana: la última coproducción alemano-cubana data de 1964, cuando la DEFA (Deutsche Film-Aktiengesellschaft) y el ICAIC (Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos) cofinanciaron una película sobre la invasión de los EE.UU. en la Bahía de Cochinos. En el caso de *Kleines Tropikana / Tropicanita* colaboraron el ICAIC y el Bertelsmann Media Group, y en *Hacerse el sueco* el ICAIC, junto con el Igeldo Komunikazioa, Impala, Canal +, TVE y Kinowelt. También participó el actor alemán Peter Lohmeyer, protagonista de ambas películas, con su propia empresa Glückauf Film, en la promoción de los dos proyectos, así como en la pre-producción de *Hacerse el sueco* (Worthman, 2000).[1]

1. Este artículo se basa en una ponencia dada en marzo de 2006 en el marco de la conferencia *Transnational in Latin American and Iberian Cinemas* en el Institute of Germanic & Romance Studies, Universidad de Londres, Inglaterra.

Para García Borrero las coproducciones, que siempre existieron en el cine cubano (antes de la Revolución sobre todo con México, tras 1959 con muchos países latinoamericanos y desde 2000 sobre todo con España) han adquirido últimamente gran importancia (2001: 14). Tras el desmantelamiento de los regímenes socialistas a partir de 1989, Cuba debe enfrentarse a un aislamiento económico y político. Ante la pérdida del mercado de los países ex socialistas y la agudización del bloqueo por parte de EE.UU., el país se ve inmerso en la falta de fondos financieros. En consecuencia, la producción cinematográfica sufre una fuerte crisis desde el comienzo del denominado «Período especial en tiempos de paz».

En cuanto a la producción de películas fue muy importante la creatividad de los propios directores, que buscaron alternativas de financiación mediante los servicios cinematográficos a terceros (o sea, películas de otros países realizadas en Cuba que puedan dejar un margen de rendimiento para mantener la producción nacional), y también las coproducciones, a pesar de ser un elemento que —como señala Omar González, presidente del ICAIC— conviene siempre tener bajo vigilancia, para evitar que se desvirtúen principios y rasgos de la propia identidad:

> Las coproducciones han permitido a nuestros realizadores la confrontación con otros públicos como el de Europa que eran zonas vedadas y eso ha traído parejamente un desarrollo de la capacidad de gestión propia y ampliado el horizonte de muchos realizadores (Sánchez, 2004).

Mientras que, como resume Chanan (2003: 480), entre 1981 y 1990 el ICAIC, principal empresa productora del país, había ingresado aproximadamente 7,7 millones de dólares, en 1993 las ganancias de venta y distribuición de películas, sobre todo en Europa Occidental, se habían reducido a tan sólo 454.000 dólares. La escasez de medios para la realización de películas movió entonces a la producción cinematográfica de Cuba a buscar capital internacional. Como afirma D'Lugo, este paso hacia las coproducciones implica que los directores «se encuentran forzados a negociar sus propias visiones artísticas y políticas de acuerdo con la demanda comercial

de los arreglos financieros relacionados con el cine global» (2000: 103).

Después de los éxitos de Tomás Gutiérrez Alea junto con Juan Carlos Tabío con las películas *Fresa y chocolate* (coproducción entre Cuba, México y España, estrenada en 1994) y *Guantanamera* (coproducción entre Cuba y España, estrenada en 1995), el cine cubano apuesta por las relaciones internacionales y por las coproducciones a fin de poder cumplir con el propio cine nacional. No obstante, el riesgo de las coproducciones consiste en que las expectativas de los socios, mayoritariamente europeos, no necesariamente concuerdan con la tradición propia de crear un cine dedicado a la identidad nacional cubana.

Mientras que los directores de cine y los guionistas siguen teniendo el derecho de intervención, parece que es posible continuar rodando películas que no sean demasiado superficiales o tópicas. Todo se vuelve más delicado cuando la parte cubana tan sólo puede proponer actores, parte del personal técnico o incluso convertirse en mero trasfondo paisajístico, como había ocurrido en *Cuarteto de La Habana* (1998) de Fernando Colomo. Igualmente contradictoria para la producción en Cuba es la presencia de productores europeos, estadounidenses o incluso latinoamericanos —desde *Lágrimas negras* (1997) de Sonia Herman Dolz, a *¿Quién diablos es Juliette?* (1997) de Carlos Marcovich, *Comandante* (2003) de Oliver Stone o *Habana Blues* (2005) de Benito Zambrano— rodando sus películas en la isla, mientras los directores cubanos, especialmente los jóvenes, apenas disponen de una mínima parte de material y fondos para sus proyectos (Hoefert de Turegano, 2004).

El diálogo sostenido entre las cinematografías de Iberoamérica y Europa, sin embargo, también permite participar en el proceso de construcción y reforma de tipologías propias características (Caballero, 2006). Al convertirse la gran pantalla en reflejo de identidades, cada película es una nueva oportunidad para subsanar prejuicios o, por el contrario, para fortalecer estereotipos. Por ello, González señala que, aparte de ser una necesidad ya indiscutible, las coproducciones, por un lado, pueden llegar a desvirtuar lo que es el cine nacional de Cuba, dado que las expectativas de los socios no siempre

coinciden con la tradición de crear películas dedicadas a la identidad cubana. Pero, por el otro, permiten la apertura a otros mercados y la confrontación con públicos internacionales (Sánchez, 2004). ¿Cuál es entonces el impacto que registramos en coproducciones como *Kleines Tropikana / Tropicanita* y *Hacerse el sueco*? ¿Qué factores distinguen estas dos películas de otras, en cuanto a la narración fílmica, el género y la recepción?

El cine de Díaz Torres como cine híbrido y transnacional

Palacio diferencia tres tipos de cofinanciación: 1) las coproducciones estrictamente económicas, con la finalidad de conseguir una mejor posición en los mercados internacionales, pero con el mantenimiento de un cine nacional; 2) las coproducciones que intentan borrar el aspecto nacional en búsqueda de un estilo internacional (estadounidense), y 3) las coproducciones que —como afirma Palacio— «[...] reflejan el carácter multinacional e híbrido» del mundo actual (Palacio, 2001). Tanto *Kleines Tropikana / Tropicanita* como *Hacerse el sueco* cumplen con la primera clasificación de Palacio, por ser películas cofinanciadas y pensadas no sólo para el consumo interno, sino para un público más bien global. Para ello, Díaz Torres opta por un cine comercial: crea dos películas que oscilan entre la comedia ligera y el género policíaco, siendo este último inexistente hasta entonces en la producción cinematográfica de Cuba. Se trata de dos películas humorísticas cuyos temas son «universales» (el bien y el mal, la muerte, el amor, los estereotipos de la otredad), pero a la vez de un cine con una fuerte dosis de «sabor local» (la ambientación en La Habana, la crítica social de la vida cubana). Junto con esta hibridez formal y temática, *Kleines Tropikana / Tropicanita* ofrece elementos del realismo mágico, mientras que *Hacerse el sueco* se inclina más bien hacia un realismo social. De esta manera, ambas películas de Díaz Torres confirman la hipótesis de Stam de que los medios audiovisuales están menos subyugados a las tradiciones canónicas, institucionales y estéticas y más abiertos a la hibridación y la polifonía (2000: 37).

Con la presencia del alemán Peter Lohmeyer como protagonista (aparte del papel de una turista inglesa casada en Cuba en *Kleines Tropikana / Tropicanita*), el tema del turismo en Cuba así como el uso de varias lenguas, ambas son películas bi- o multilingües. A la vez retratan el proceso de la hibridación y transnacionalización del mundo en la actualidad. Tratándose en el caso de Cuba de un país socialista, resulta especialmente llamativo el hecho de que un actor alemán llegue a desempeñar los papeles de turistas alemanes en dos guiones de cine cubano. Por lo tanto, ambas películas cumplen también con el punto 3 de la clasificación de Palacio que encuentra su comprobación en las reflexiones de Stam, quien considera el cine como el medio artístico ideal para expresar la hibridez cultural (2000: 37). A causa de las razones antes mencionadas, ambas películas siguen siendo un cine nacional que, según Shoat y Stam, también es transnacional a nivel de la actuación (Lohmeyer) y a nivel de la financiación (2003: 12). Por lo tanto, las coproducciones como *Kleines Tropikana / Tropicanita* y *Hacerse el sueco* constituyen ejemplos claves de la colaboración artística transnacional.

Un factor importante de las coproducciones lo constituye el hecho de que el diálogo sostenido entre varias cinematografías nacionales —en este caso entre Iberoamérica y Europa— también abre la posibilidad de un proceso de reconstrucción y reforma de tipologías adscritas y características así llamadas «nacionales». De ahí que el discurso en las dos películas de Díaz Torres sobre la ambivalencia del turismo en Cuba resulten especialmente interesantes.

Criminalidad en La Habana: Turistas alemanes y un falso sueco

Mientras que hasta 1989 el viaje a Cuba era más bien privilegio de una minoría, desde la caída del bloque de Este la isla se ha convertido en uno de los destinos turísticos preferidos, sobre todo de canadienses y europeos. El estreno en 1999 del documental *Buena Vista Social Club* de Wim Wenders seguramente exacerbó el *boom* de Cuba de los últimos 15 años. Desde entonces, oleadas de turistas

pululan por las playas de Varadero igual que por el centro de Trinidad o de La Habana. Era cuestión de tiempo que surgieran películas cubanas centradas en el turismo como nuevo fenómeno social en la isla caribeña.

En la actualidad, el turismo es la fuente más importante de ingreso de divisas en uno de los últimos reductos del Socialismo. Como consecuencia, el tema del «extranjero» está ahora más presente que nunca en el cine cubano. Pensemos sólo en *La vida es silbar* (1998) de Fernando Pérez, donde tras el encuentro amoroso con una turista Elpidio decide romper con Cuba y huir en globo con su amante; o en *Lista de espera* (1999) de Juan Carlos Tabío, donde un español quiere casarse con la protagonista, o en otras fantasías de fuga como *Madagascar* (1990), del propio Pérez, o *Nada* (2001), de Juan Carlos Cremata Malberti. También *Kleines Tropikana / Tropicanita* y *Hacerse el sueco* son películas que se solazan en distorsionar los clichés que tanto atraen a los extranjeros hasta dejarlos irreconocibles.

El abismo que se abre entre el mundo de los turistas con su moneda fuerte y el mundo de la población autóctona que malvive con el peso cubano ha introducido en la creación artística de la isla el contraste entre lo global y lo local. De ahí que el impacto de un mundo cada vez más determinado por el tráfico internacional, el turismo, las migraciones y el exilio, con la subsiguiente mezcla de culturas, lleve también al hecho de que «the pure products go crazy», como indica el antropólogo cultural Clifford (1988: 1-17). Muestra de ello son las películas de Díaz Torres que introducen el concepto de las «travelling cultures» (Clifford, 1997) en la producción cinematográfica cubana, tematizando de esta manera la movilidad entre centro y periferia, así como el cruce de géneros y la recepción más allá de las propias fronteras nacionales.

Las películas de Díaz Torres, entre las que destaca *Alicia en el pueblo de Maravillas* (1991), son comedias satíricas sobre la realidad cotidiana de Cuba. En *Kleines Tropikana / Tropicanita* un policía cubano investiga —al mejor estilo de los detectives de la novela negra— la extraña muerte de un turista alemán cuyo cadáver aparece una noche de lluvia tropical en el jardín de una casa multifamiliar. Lleva unas alas blancas en la espalda —que, por cierto, evocan la

película *Un señor muy viejo con unas alas enormes* (1988) de Fernando Birri— y una botella de aguardiente en la mano. Este turista con nombre Hermann Pangloss estaba investigando el pasado de su familia: su padre, refugiado en Cuba en la época nazi, y su madre, una bailarina del legendario bar Tropicanita que da nombre al filme. El Tropicanita de los años cuarenta era un pequeño cabaret del puerto de La Habana, de modo que aunque se desarrolle en los noventa la historia contiene elementos de reconstrucción de sucesos que llevan al espectador al pasado. Misterios, anécdotas de espías nazis y submarinos son elementos que permiten urdir la trama. Sin embargo, según la policía cubana, especialmente el comisario Amancio, la muerte del turista se debe a una simple borrachera en una fiesta de disfraces y a la caída desde una azotea. Así es cómo un colega suyo empieza a investigar por cuenta propia, convirtiéndose la historia en un cuento surrealista sobre la verdad y la irrealidad: el horror y el cine fantástico, unidos a la capacidad de fabular propia del cubano, hacen que lo real se funda con la imaginación del personaje.

En *Hacerse el sueco*, un alemán con nombre Otto Meier alias Björn «se hace el sueco», lo que coloquialmente quiere decir «desentenderse de algo, fingir que no se entiende» (DRAE). Esta vez, un turista alemán huye de la policía europea escondiéndose en La Habana, donde finge ser un profesor universitario proveniente de Suecia, especialista en literatura. Se aloja en la casa del ahora ex comisario Amancio, un hombre de rígidos principios a quien los turistas no le caen precisamente bien y cuyo papel desempeña en ambos filmes el actor cubano Enrique Molina. De día Björn se gana poco a poco la confianza de su anfitrión y el amor de su hija Alicia. Pero de noche el falso sueco les hace competencia real a los propios bandidos habaneros robando no sólo a los desconcertados turistas, que no esperan eso de un extranjero, sino también a los propios delincuentes locales.

La crítica le reprochó a Díaz Torres que ambas películas podrían fomentar la xenofobia. Pero el director salió al paso afirmando que pretendía precisamente lo contrario: desmontar la imagen de los turistas en Cuba tratándolos —indica— como «seres mayores» (Schaefer, 2000: 12). En tanto sátiras del turismo, ambas distorsio-

nan e ironizan los clichés que los cubanos y los extranjeros se dedican mutuamente: por un lado, la proyección de Cuba como un paraíso del Caribe —paraíso a la vez nostálgico, perdido y contradictorio en su pre- y su anticapitalismo—, y por el otro la imagen del extranjero como portador del bien, básicamente el dinero, y como mal necesario, pero del que a la vez se desconfía por la otredad. El turista alemán Hermann, filmándose con su propia cámara de video, describe así su primera impresión de la vida en la isla: «Así fue mi primer día en Cuba: gente rara...». Tampoco los cubanos esconden sus prejuicios ante la otredad, como ilustran las palabras de Amancio a Silvia, la amante de Hermann Pangloss:

> La relación con los extranjeros es un problema político. Y más con un tipo de estos que es de provincia. Es que el alemán anda en negocios turbios con dinero. Es un marica, es un pervertido. Y tú sabes que aquí todo se sabe. Este tipo, que a lo mejor ni Hermann se llama, nunca me cayó bien. Con su carita de que «yo no fui».

La mezcla de tópicos, especialmente en *Kleines Tropikana / Tropicanita*, probablemente se deba al hecho de que, gracias a una beca, Eduardo del Llano escribiera el guión, nada menos que en una cabaña en los Alpes austriacos. Allí se habría inspirado para recopilar los clichés que luego aparecen en las películas: la puntualidad, la formalidad y la falta de humor como rasgos de una idiosincrasia alemana, nórdica quizá, que cuando defrauda, como en *Hacerse el sueco*, produce enorme sorpresa. *Kleines Tropikana / Tropicanita* además confronta al espectador con fuertes contrastes entre la imagen de espías nazis, personajes de las SS, gente de la Selva Negra, relojes cucú o rubias danzarinas, o la propia música de Europa Central, y todo cuanto el turista extranjero asocia con la isla caribeña: bailarinas de rumba, mulatos, ron o ritmo de tambores (Bremme, 2000: 198, 300). En *Hacerse el sueco* los estereotipos sirven de trasfondo satírico cuando al comienzo y al final de la película vemos una ventana abierta en Centro Habana y afuera está nevando; también cuando Björn se pone la camiseta de un equipo de fútbol sueco; o cuando le regala a Alicia la antología de Pippi Calzaslargas para ocultar su ver-

dadera procedencia. Para Díaz Torres todo ello confirma que «las apariencias engañan».

El mérito de *Hacerse el sueco* radica en contrastar la apariencia truculenta de un país de sol, son y salsa en cada esquina con la realidad social de la población cubana que, ante las dificultades económicas, lleva a personajes como la anfitriona Concha a pedirse cuatro cocacolas en una cena a la que invita Björn, pues «uno nunca sabe lo que puede pasar todavía». Evidentemente lo hace porque en la vida diaria es un producto inaccesible para ella y el público cubano se divierte porque haría lo mismo. A la vez están presentes temas como la corrupción, la miseria y, sobre todo, la posibilidad de trocar cualquier principio por un puñado de dólares. También se denuncia el racismo persistente en Cuba: se acusa a tres mulatos del solar donde se aloja Björn del robo de las joyas de la Corona sueca expuestas en un museo de La Habana. A pesar de que ya todo apunta a que el ladrón es el turista alemán Otto con el falso nombre sueco de Björn, en la sociedad cubana predomina la asociación del negro con el Mal y del blanco con el Bien: alguien venido de un país nórdico no puede ser un delincuente. Exponiendo estos clichés de forma crítica, Díaz Torres también pone en evidencia el abismo existente entre el sueño socialista y la realidad en plena crisis del «Período especial en tiempos de paz».

«Accented Style»: el acento alemán en una película cubana

Según Naficy el *Accented Style* es el resultado del desplazamiento vivido por directores de cine y su experiencia de exilio o diáspora, que resultan así visualizados en sus películas. Ello explicaría un género, el *Accented Cinema*, manifiesto en un corpus de gran diversidad, financiado generalmente a nivel transnacional, multilingüe e intercultural, que impone al público nuevos retos de recepción (2001: 18). Remitiéndose a Crystal (1991: 2), traslada la noción lingüística del acento al cine:

> If in linguistics accent pertains only to pronunciation, leaving grammar and vocabulary intact, exilic and diasporic accent permeates the film's deep structure: its narrative, visual style, characters, subject matter, theme, and plot. In that sense, the accented style in film functions as both accent and dialect in linguistics (Naficy, 2001: 23).

Naficy menciona entre las características del *Accented Style* en el cine que actores y actrices se expresen con acento extranjero. La mayoría de las películas del *Accented Cinema* son bilingües o incluso multilingües, *multivocal* o *multiaccented* (2001: 24). Paralelamente al *Accented Style*, en estas películas destacan los elementos visuales característicos de una nación/patria (paisajes, fotografías, cartas, monumentos), así como marcadores visuales de identidad (aspecto físico, ropa, comportamiento). En combinación con el aspecto visual, oral, vocal y musical (voces, acentos, lenguas, entonaciones, música, canciones), el *Accented Cinema* es un reflejo de identidades individuales y colectivas (2001: 24).

Para llevar a cabo su labor como actor en Cuba, Lohmeyer tuvo que aprender español, aunque los filmes de Díaz Torres no fueron sus primeras experiencias con el cine latinoamericano: ya había desempeñado el papel de emigrante alemán en *Frontera Sur* (1998) de Gerardo Herrero. Mientras que en *Kleines Tropikana / Tropicanita* Lohmeyer, en el papel de Pangloss, utiliza el español y el alemán, en el de Björn/Otto en *Hacerse el sueco* el bilingüismo ya no desempeña un papel tan importante, aunque no deja de estar presente. En *Kleines Tropikana / Tropicanita* aparece también Chrissy, una inglesa casada en Cuba e interpretada por Luisa Pérez Nieto, que habla bien un castellano bastante deficiente con fuerte acento inglés, bien un elegante «British English». Estos hechos convierten ambas películas en *Accented Cinema* en el sentido de Naficy, o sea en un cine multilingüe donde el multilingüismo, al menos en las ediciones cubanas que no llevan subtítulos, complica la comprensión de la película (2001: 22 y ss.).

En ambos filmes se percibe el marcado acento alemán de Lohmeyer, p. ej. la dificultad de pronunciar la /r/ apical del español. En *Kleines Tropikana / Tropicanita* el protagonista comete errores típicos

de cualquier aprendiz de castellano, cuando dice p. ej. «estoy viviendo *a* su casa» o «todo aquí es tan *improvisible*», en lugar de «en su casa» e «imprevisible». La condición de extranjero también se percibe en interferencias fonéticas como la pronunciación de «antifascista» como «antifaschista», consecuencia del alemán *Antifaschist*; o bien en la oclusión de la «g» en «registro», también por obra del alemán. Son «errores» que confieren patente de extranjero a las figuras de Pangloss y Björn/Otto ante el público cubano.

La falta de subtítulos en *Kleines Tropikana / Tropicanita* es una práctica frecuente en el cine dedicado al tema de la migración, que pretende crear sensación de autenticidad ante la percepción de la otredad. MacDougall subraya que los subtítulos pueden inducir un falso sentido de afinidad cultural, «[...] since they so unobtrusively and efficiently overcome the difficulties of translation. They may reinforce the impression that it is possible to know others without effort — that the whole world is inherently knowable and accessible» (1998: 175). Al omitir cualquier subtítulo en algunas secuencias breves de *Kleines Tropikana/Tropicanita*, Díaz Torres no solamente evita que el espectador hispanohablante se distraiga leyéndolos, tal y como subraya Giannetti (1999: 233-234), sino que también lo sumerge en una percepción auténtica de la otredad, al no comprender lo que dice el protagonista Hermann Pangloss.

«Kleines Tropikana / Tropicanita» y «Hacerse el sueco» como cine transnacional

Tras el éxito de *Kleines Tropikana / Tropicanita*, Lohmeyer se resistió a rodar otra película en Cuba, por no quitarles trabajo a los actores cubanos. Pero el director Díaz Torres logró convencerle de que era precisamente el público cubano el que deseaba volver a verlo en la pantalla. El éxito que luego también obtuvo *Hacerse el sueco* en Cuba le dio la razón. Díaz Torres logró asimismo escribir una página del cine cubano: nunca antes un extranjero había sido estrella del cine de ese país. Las películas no solamente fueron un éxito en Cuba; también pudieron verse en los países de habla alemana —Alemania,

Suiza, Austria— permitiendo que el director cubano Díaz Torres fuera conocido en ambas orillas del Atlántico.

Ambas películas de Díaz Torres representan el lado opuesto de lo que Shoat y Stam denominan «cine híbrido postcolonial» (1994: 42), un cine que visualiza las experiencias de migración, desarraigo y asimilación de la diáspora en los países de Europa o América del Norte. El director cubano traslada el fenómeno de la otredad y de los movimientos migratorios a su propia patria cubana, aunque se trate de desplazamientos pasajeros como ocurre en el caso de Hermann Pangloss, o de duración imprevisible en el de Otto/Björn. Estos filmes no sólo se limitan a tratar de la transculturalidad ya histórica en Cuba; también plantean que la isla no quedará exenta de convertirse en un *third space* transnacional (Bhabha, 1990b: 139 y ss.), donde se cuestionen los parámetros tradicionales de la cultura nacional.

A pesar de hallarse en la vanguardia de las coproducciones y de los éxitos alcanzados, Díaz Torres no ignora los aspectos negativos de la creciente dependencia de la financiación exterior. Se lo manifiesta a Bettina Bremme:

> Una película cubana que debe ser internacional y agradar al público donde sea —no sabría qué tipo de película debería ser—. Creo que existe el riesgo de sacrificar las películas al concepto de la internacionalización, y esto les quitará el alma. Esto significa que ya no serían percibidas como auténticas o vitales, sino que adaptadas a las necesitades del mercado. Nosotros corremos un gran riesgo (2000: 181-182).

Una coproducción que denominemos transnacional no debería, por tanto, limitarse a ser un acuerdo económico entre empresas y llegar a tener un público más allá del nivel nacional. Más bien debería reflejar la ambivalencia que supone construir la identidad colectiva y romper con los estereotipos considerados «oficiales». El valor de coproducciones como *Kleines Tropikana / Tropicanita* y *Hacerse el sueco* estriba precisamente en la financiación transnacional y en la transculturalidad que caracteriza el espacio híbrido de donde surgen: la ambivalencia del turismo en la isla caribeña, la percepción de

la otredad y de la cubanidad, así como las relaciones de Cuba con el exterior. La pluralidad generada por la interacción de los diferentes referentes culturales conduce en ambos filmes a un resultado híbrido, tanto en el plano del género como en el del contenido.

Bibliografía

Bhabha, H. K. (1990a) (ed.). *The Location of Culture*. Nueva York: Routledge.

Bhabha, H. K. (1990b). «DissemiNation: time, narrative, and the margins of the modern nation». En: Bhabha, 1990a, pp. 139-170.

Bremme, B. (2000). *MOVIE-mientos. Der lateinamerikanische Film: Streiflichter von unterwegs*. Stuttgart: Schmetterling.

Caballero, R. (2006) (ed.). *Producción, coproducción e intercambio de cine entre España, América Latina y el Caribe*. Fundación Carolina GeALCI. http://www.fundacioncarolina.es [Consulta: 03-12-2006].

Chanan, M. (2003). *Cuban Cinema*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.

Clifford, J. (1988). «Introduction: The pure products go crazy». En: J. Clifford. *The predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge, Mass.: Harvard UP, pp.1-17.

Clifford, J. (1997). *Routes. Travel and Translation in the late Twentieth Century*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.

Crystal, D. (1991). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. New York: Blackwell.

D'Lugo, M. (2000). «The new identity of Latin American Cinema». En: Gunerate / Dissanayake 2000, pp. 103-125.

García Borrero, J. A. (2001). *Guía crítica del cine cubano de ficción*. La Habana: Arte y Literatura.

Giannetti, L. (1999). *Understanding Movies*. New Jersey: Prentice Hall.

Gunerate, A. R.; Dissanayake, W. (2000) (eds.). *Rethinking Third Cinema*. Nueva York: Routledge

Hoefert de Turegano, T. (2004). «The International Politics of Cinematic Coproduction: Spanish Policy in Latin America». En: *Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies*, 34/2., pp.15-24.

MacDougall, D. (1998). *Transcultural Cinema*. Princeton: Princeton UP.

Naficy, H. (2001). *An Accented Cinema. Exilic and Diasporic Filmmaking*. Princeton: Princeton UP.

PALACIO, M. (2001). «Elogio posmoderno de las coproducciones». http://www. cervantesvirtual.com [Consulta: 22-11-2006].

SÁNCHEZ, S. (2004). «Cubano, latinoamericanista de vocación universal». http://www.lajiribilla.co.cu/2004/n151_03.html [Consulta: 03-12-2006].

SCHAEFER, J. (2000). «Von falschen Schweden und getürkter Sozialkritik». *Berliner Zeitung*, Feuilleton, 16.12.

SHOAT, E.; STAM, R. (1994). *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media.* London: Routledge.

SHOAT, E.; STAM, R. (2003) (eds.). *Multiculturalism, postcoloniality, and transnational media*. New Brunswick / New Jersey: Rutgers UP.

STAM, R. (2000). «Beyond Third Cinema: the aesthetics of hybridity». En: GUNERATE y DISSANAYAKE, 2000, pp. 31-48.

WORTHMAN, M. (2000). «Die sich zum Schweden machen». *Die Zeit* 52. http://zeus.zeit.de/text/archiv/2000/52/200052_kuba.xml [Consulta: 22-11-2006].

Multiculturalismo en los libros de la literatura infantil y juvenil alemana

Veljka Ruzicka Kenfel
Universidad de Vigo

El concepto de multiculturalismo se introduce en la República Federal de Alemania como un término coloquial a principios de los años ochenta y alude a la convivencia de la población autóctona con personas procedentes de otras nacionalidades, en un ambiente de tolerancia y diálogo entre sus culturas diferentes. En literatura, se refiere a la manera de reflejar posturas e ideologías de personas de otras nacionalidades a través de un texto ficticio. La transmisión de los elementos específicos de una cultura diferente y la divulgación de las ideas e imágenes de la vida de otros pueblos se ha ido convirtiendo en uno de los temas más destacados de la literatura juvenil alemana de los últimos veinte años, que ha acuñado el término de *Migrantenliteratur* como una nueva categoría dentro del subsistema de literatura infantil y juvenil alemana y como un importante medio de enculturación (*Enkulturationsmedium*) que ha dado lugar a la creación de nuevos tipos de novela juvenil realista orientada a la problemática social (*problemorientiertes Kinder- und Jugendbuch*).

Uno de los ejemplos más interesantes de este tipo de novelas, con una relevante función comunicativa y de valor literario a veces controvertido, es la llamada *Kopftuchmädchen-Erzählung*, un término que no marca un nuevo género ni alude a la estructura poética, sino que se refiere a la función comunicativa de los textos basados en el tema del conflicto cultural.

«Problembücher»

Aunque el término multiculturalismo empieza a usarse a partir de los años ochenta, las raíces de este concepto en la literatura infantil y juvenil alemana se encuentran en los libros llamados *Problembücher*, creados a finales de los sesenta con la llegada de los primeros trabajadores inmigrantes extranjeros:

> Problembücher sind narrative jugendliterarische Texte, die in der Verlagswerbung, in pädagogischen Begleitmaterialien, Buchempfehlungslisten, Rezensionen, etc., als Beiträge zu einem aktuellen gesellschaftlichen Problem präsentiert werden. [...] Ungeachtet der Tatsache, dass es auch «problemorientierte» Bilderbücher, Erst-Leser-Texte, Kinderlieder und —gedichte in nicht geringer Zahl gibt, ist die favorisierte Form die der Erzählung, während das am häufigsten angesprochene Lesealter zwischen 10 und 14 Jahren liegen dürfte (Weinkauff, 2006: 661).

Las primeras obras que utilizan como argumento el problema de adaptación de los *Gastarbeiter*, son las que se refieren a los inmigrantes de procedencia italiana: *Arrivederci Deutschland* de Gianni Bartagnoli (1964), *Benvenuto heißt willkommen* de Hans-Georg Noack (1973) y *Buon giorno, Germania* de Enzo Dematté (1968). Este hecho no debe parecer extraño, ya que los primeros trabajadores inmigrantes a finales de los cincuenta precisamente provenían de este país mediterráneo. La mayoría de estos libros fueron escritos por autores italianos y posteriormente traducidos al alemán. Entre los autores germanos, Noack es uno de los primeros que trata la difícil inserción de los niños y adolescentes pertenecientes a la primera generación de los *Gastarbeiter* en Alemania.

A partir de los años setenta, se incrementa la inmigración turca y con ello un creciente interés de los autores alemanes y austriacos, muchos de ellos ya de larga trayectoria en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, por los conflictos culturales, sociales y religiosos de estos nuevos grupos étnicos. En 1973, Renate Welsh publica en Viena el cuento *Ülkü, das fremde Mädchen*, una obra repleta de ele-

mentos documentales y de gran valor literario. Le siguen otras autoras germanoparlantes, como Ruth Hermann (*Wir sind doch nicht vom Mond! Klein-Istanbul an der Elbe*, 1975), Ilse van Heyst (*Alles für Karagöz*, 1976) y Ursula Kirchberg (*Selim und Susanne*, 1978).

Todos estos libros de los años sesenta y setenta tienen una referencia directa a las primeras experiencias de los inmigrantes italianos y turcos, y tematizan la situación de éstos inmediatamente después de su llegada al nuevo país. A partir de los años ochenta, el número de los *Problembücher* juveniles alemanes, que tienen como protagonistas jóvenes turcos, sigue en aumento pero su argumento ya no se centra en las impresiones del primer choque entre las dos culturas, sino en la búsqueda de la identidad cultural de los jóvenes de procedencia turca pero nacidos en Alemania, es decir, de la segunda generación de trabajadores inmigrantes.

Otras nacionalidades no son representadas con tanta intensidad en la literatura infantil y juvenil alemana, al menos no se pueden considerar textos propiamente literarios que a través de la ficción reflejan situaciones reales, porque proporcionan contenidos excesivamente documentales o ensayísticos. De todas formas, cabe mencionar dos obras que sí han obtenido una aprobación alta de la crítica literaria. Una de ellas es *Wer heißt schon Serafina* de Susanne von Schroeter (1972), cuya protagonista es una chica española, y la otra se llama *Staatsangehörigkeit griechisch* de Sigrid Schuster-Schmah (1978).

Durante los años ochenta y a partir de los noventa, el horizonte temático de los *Problembücher* en la literatura infantil y juvenil alemana cambia. El tema *Gastarbeiter* ahora se sustituye por el de *multikulturelle Gesellschaft*. Los emigrantes turcos, italianos, griegos y españoles ya llevan viviendo tiempo suficiente en Alemania como para seguir denunciando sus dificultades de orientación y ambientación. En lugar de ellos, la literatura infantil y juvenil se nutre cada vez más de la situación de dos nuevos tipos de inmigrantes: los *Aussiedler* de la Europa del Este y los refugiados (*Flüchtlinge*) de otras partes del mundo.

La gran cantidad de este tipo de libros publicados lleva a preguntarnos en qué medida la imagen de diferentes grupos de inmigrantes, que transmiten estos textos, está marcada por los estereotipos

nacionales y culturales, y qué tipo de imagen se puede obtener de Alemania como país receptor de los más variopintos grupos migratorios. Otra cuestión que se nos plantea es la difícil clasificación de estos textos bajo determinados géneros literarios tradicionales, ya que se extienden desde los libros ilustrados hasta las novelas para adolescentes. Son, en gran parte, autobiográficos, escritos en primera persona, y sostienen haberse basado en testimonios y experiencias reales. También es interesante indicar que la creación de los *Problembücher* ha permitido diferenciar distintas formas y niveles de cambios y de instrumentalización de las convenciones específicas de un género, como por ejemplo, las novelas escolares o las novelas para niñas:

> Eine neue Mitschülerin bewegt die Gemüter der 7b, Mädchen wie Jungen: Serafina Rodriguez. Sie ist hübsch und intelligent; aber offenbar genügt es nicht, zu den neuen Kameraden freundlich, den neuen Lehrern gegenüber wohlerzogen zu sein und recht gute deutsche Sprachkenntnisse zu haben. Serafina wird es nicht leicht gemacht, heimisch zu werden: Bewunderung, Neid, und Neugier weben ein kompliziertes Netz um die «Neue». Es gilt, sich darin mit Takt und Vorsicht zu bewegen. Auch die Klatschsucht der Mütter macht vor der Gastarbeiterfamilie nicht halt. Eine sehr kritische Situation entsteht, als in der 7b plötzlich auch noch Geld verschwindet. Aber Serafina hält sich prächtig, und beim nächsten Schulfest ist die 7b und ihre «Neue» einfach nicht mehr zu schlagen (Von Schroeter, 1972: solapa).

Del texto se desprende claramente que este primer libro juvenil alemán que trata los problemas de los *Gastarbeiter* es una novela escolar tradicional para niñas. La muchacha española, morena y guapa, destaca por su talento musical y provoca envidia entre las cabecillas de la clase que la convierten en el blanco de sus burlas, entre las cuales se repite constantemente su *zigeunerähnliche Herkunft* (procede de una familia numerosa, pobre y algo caótica, que vive en un espacio muy reducido).

La verdadera figura protagonista del libro es, sin embargo, una compañera suya, alemana, la artífice de la acusación de robo que pesa sobre Serafina y cuya intriga pronto se descubre como falsa

e infundada. Durante la persecución del supuesto ladrón, la chica española se lesiona y acaba en el hospital donde finalmente tiene lugar la reconciliación entre la alemana «purificada» y la española perfecta. Además de convertirse en amigas inseparables, se les ocurre formar juntas un dúo musical.

El argumento de robo lo utilizan muchos autores que intentan hacerles comprender a sus jóvenes lectores los valores de tolerancia, paz y responsabilidad social. Desde los cuentos moralizadores de la ilustración alemana (como, por ejemplo, *Adolf der Lügner* y otros cuentos en la colección *Kleine Romane für Kinder*, vol. 2, Leipzig 1782), hasta la actualidad encontramos numerosos ejemplos donde el protagonista se dibuja como un niño acusado injustamente, procedente de una minoría discriminada, de bajo nivel social y pocos recursos económicos, en comparación con sus acusadores.

En ocasiones, se le margina de tal manera que efectivamente se convierte en ladrón, como es el caso del pequeño inmigrante italiano en *Meerschweinchendieb* de Wolfdietrich Schnurre (1972), que después de las peripecias de busca y captura devuelve el animalito robado a sus compañeros y se reconcilia con ellos, al igual que Serafina. A pesar de que la mayoría tiene final feliz, algunas de estas historias de inmigrantes-ladrones acaban trágicamente, sobre todo cuando parece imposible justificar la inocencia, con lo que se profundiza aún más en la marginación. Así ocurre con la protagonista del libro *Edips kurzer Sommer* (1981) de Michael Höhn, una adolescente turca que termina por suicidarse.

Uno de los autores que quizás más ha contribuido a la popularidad de los *problemorientierte Jugendbücher* ha sido el ya mencionado Hans-Georg Noack. Entre muchas obras que ha escrito basándose en esta temática, destaca *Benvenuto heißt willkommen*. Benvenuto es el nombre del joven protagonista procedente de un pueblo italiano y, a la vez, es una alusión a la feliz infancia vivida en su lugar de origen, un punto de Italia sin precisión geográfica. La tranquilidad, felicidad y serenidad de su infancia contrasta con la frialdad de la ciudad alemana de Wolfsburg que poca «bienvenida» le ofrece.

El contraste entre la infancia idílica del país de origen y la nueva vida fría y gris de las ciudades industriales alemanas es un *leitmotiv*

más común de los primeros libros de la migración ítalo-alemana. Noack narra una historia de ilusiones frustradas. Se desvanecen los sueños del padre de Benvenuto, un típico italiano de carácter abierto y simpático, que quería proporcionar a sus hijos una buena educación, ofrecer a su familia una vida con comodidad y desahogo, y volver a su pueblo natal con un buen nivel económico-social. Su espontaneidad y buena voluntad le traen, sin embargo, más problemas que soluciones. En un intento de ayudar a un compañero que acababa de sufrir un accidente, lo único que consigue es hacerle más daño. Como consecuencia, pierde el empleo en una famosa fábrica de automóviles y se queda en la calle. Del mismo modo que el padre en el trabajo, el hijo fracasa en la escuela y se conforma al final con un empleo de barrendero. En lugar del ansiado triunfo, Alemania le ofrece un futuro incierto e inseguro.

Noack se sirve de un narrador autorial muy expresivo que no sólo interviene con sus comentarios moralizadores, sino que también ofrece descripciones detalladas y fidedignas del ambiente propio de la inmigración italiana, que le da un valor casi documental a la obra. Es uno de los primeros autores que introduce en la literatura juvenil el tema de la entrada de los inmigrantes menores de edad en el mundo laboral de Alemania. Pero no es el único.

Gianni Bertagnoli publica en 1964 *Arrivederci*, *Deutschland*, una novela adolescente que presenta a un joven italiano que viene a Alemania para buscar una vida más feliz después de un amor fracasado en Verona, su lugar de origen. Pero el trabajo en una constructora, la gente y la mentalidad alemana poco hospitalaria le hacen perder sus ilusiones y decide decir *arrivederci* para regresar a su patria. Una vez vuelto, ya de adulto, comprende que ni él ni su Italia natal son lo mismo que hace años y que todo aquí es nuevo para él.

Después de unas largas reflexiones del protagonista y los comentarios del narrador autorial, la vuelta a su segunda patria se presenta como la panacea para sus angustias. La obra es a la vez un *Bildungsroman* porque no sólo presenta los conflictos interculturales, sino también la evolución personal del protagonista que de adolescente abandona su casa paterna para buscar su identidad en un mundo nuevo, del que se separa decepcionado, pero al que vuelve

como adulto y con una perspectiva diferente. De hecho, al final del libro se casa con una alemana y encuentra una vida serena y feliz.

Este nuevo tipo de literatura infantil y juvenil que intenta explicar al joven lector a través de los textos ficticios los problemas sociales reales, hacérselos entender y ayudarle a asumirlos y superarlos, se contrapone a la tradicional *heile-Welt-Literatur*, una literatura ilusoria e idealista:

> Gastarbeiter sind ein Teil unseres Lebens geworden. Auch des Lebens unserer Kinder. Nur häufen sich alzu oft die Mißverständnisse, die gegenseitigen Klagen. Es war hoch an der Zeit, daß dieses Thema in einer realistischen Erzählung für die Jugend endlich aufgenommen wurde: ohne Schönfärberei und falsche Töne (Welsh, 1973: comentario en la solapa).

La migración como *Teil unseres Lebens* y los *Mißverständnisse* provocados por la presencia de los inmigrantes se refieren a las dificultades de comprensión y de convivencia entre la sociedad occidental y una población diferente desde el punto de vista cultural, social y religioso. Mientras el objetivo de la estrategia narrativa de Noack fue despertar en el receptor alemán las simpatías y la comprensión hacia el inmigrante extranjero (con una elección cuidadosa de figuras de identificación y mediante las intervenciones didácticas del narrador auctorial), la obra de Renate Welsh *Ülkü, das fremde Mädchen* anticipa unos elementos discursivos nuevos que reflejan las características de la *multikulturelle Gesellschaft*. El texto es narrado en primera persona, desde la perspectiva de una adolescente austriaca que relata la compleja amistad entre ella y una joven turca. Sus reflexiones se entremezclan con unos textos documentales (impresos en color) sobre la vida de los trabajadores extranjeros y sus familias en Austria. El libro comienza con una especie de instrucciones de lectura que invita a los lectores a hacer una lectura crítica y formar sus propias opiniones sobre los contenidos que encuentran en los textos «auténticos», entre cuyos autores se citan un sociólogo, un jefe de policía, varios periodistas, un sacerdote y hasta aparecen unas actas del Instituto Internacional de Investigación Social. Por la con-

sonancia estilística y por falta de indicaciones de las fuentes, es bastante improbable que se trate de documentos auténticos. De todas formas, esta autenticidad, aunque ficticia, es un elemento sustancial porque sirve como estrategia de distanciamiento que pretende hacer un llamamiento al lector para que reflexione sobre los prejuicios ya muy arraigados en la sociedad austriaca, tal y como lo sugiere la autora al comienzo del libro:

> Der Gelehrte Albert Einstein hat gesagt, ein Atom sei leichter zu zertrümern als ein Vorurteil (Welsh, 1973: 5).

La figura del padre de Ülkü coincide efectivamente con la imagen déspota y autoritaria de un cabeza de familia armenia, que se describe en el *Bericht einer Mitarbeiterin eines Sozialforschungsinstitutes* en la página 23 y de color naranja. La madre, tímida y sumisa, también es el prototipo de la mujer islámica reflejada en este informe. Ülkü, sin embargo, aparece con una dimensión diferente, por lo menos a los ojos de la narradora. La muchacha turca es una niña deportista, atractiva y buena estudiante que superó las barreras lingüísticas con facilidad. Despierta celos entre sus compañeros austriacos que pretenden aislarla de su grupo. Pero una grave neumonía que sufre la joven motiva a los compañeros a dejar las hostilidades y, una vez de regreso del hospital, la niña turca se integra completamente en la comunidad que al principio la rechazaba.

No pasa desapercibida la semejanza llamativa con el argumento de la obra citada anteriormente, *Wer heißt schon Serafina*, que también termina con la reconciliación entre las protagonistas de dos culturas diferentes. La originalidad del libro de Welsh consiste, sin embargo, en su hábil montaje de distintos tipos de texto (supuestamente documental y ficticio) para provocar en el lector una reflexión más concienzuda y unos juicios más meditados sobre la realidad social en la que vive.

Ülkü de Welsh y *Benvenuto* de Noack son representativos de los hijos de la primera generación de los *Gastarbeiter* que han pasado una parte de su infancia en el país de origen de los padres y cuya perspectiva es volver allí, una vez mejorada la situación económi-

ca familiar. En el libro de Noack, esta patria se presenta como un paraíso perdido al que los protagonistas, padre e hijo como figuras trágicas, no pueden volver porque no han alcanzado el nivel de bienestar deseado. Ülkü, por el contrario, no es una figura trágica en sí misma, es una emigrante que sabe adaptarse, logra ser buena alumna y buena amiga y comprende que debe aprovechar la oportunidad de estudios y formación que le brinda el nuevo país. Su tragedia se palpa en la perspectiva que la espera, la obligación de volver a Turquía. Ella no se opone porque es una hija obediente y, además, sabía desde el primer día que el propósito del padre era volver a su país una vez alcanzada una mejora en las condiciones económicas. El carácter trágico de esta figura se resume en la última frase del libro que se puede considerar simbólica para muchos jóvenes de la primera generación de emigrantes, que se encuentran a caballo entre dos culturas:

> Ach weißt du, Bärbel, ein bißchen fremd werde ich jetzt auch dort sein (Welsh, 1973: 124).

En la mayoría de los libros de esta *Migrantenliteratur* para niños y jóvenes, llaman la atención dos detalles: las figuras protagonistas femeninas y su gran capacidad de integración. El esquema de la acción tradicional de *Fremdheit*, *Konflikt*, *Bewährung und Integration* (Mattenklott, 1993: 66) se desenvuelve en torno a una figura femenina que ha creado un nuevo prototipo en la literatura de la segunda generación de inmigrantes que se denomina *Kopftuchmädchenliteratur* (Grenz, 1992; Grenz, 1996; Weinkauff, 2006).

«Kopftuchmädchenliteratur»

En los *jugendliterarischen Problembüchern* de los años 80 y 90, el multiculturalismo se refleja en el tratamiento de los problemas de los jóvenes extranjeros pertenecientes a la segunda y tercera generación, es decir, aquellos que nacieron en el país receptor, con una identidad cultural confusa y un futuro incierto. Una gran parte de

estos textos ha sido escrita en el idioma original del emigrante y posteriormente traducida al alemán. Los lugares de la acción suelen ser las metrópolis urbanas de los países occidentales receptores de la emigración. Los argumentos de la narración se crean en torno a las crisis de identidad de los jóvenes inmigrantes, la discriminación, el rechazo social, el trato desigual en la formación escolar y profesional, la formación de guetos étnicos y la violencia xenófoba. Como trasfondo aparecen las diferentes normas de las culturas islámica y occidental. La *Kopftuchmädchen* representa en estos contextos a la figura estereotipada de una muchacha turca de la segunda generación que está buscando su identidad entre los valores de la cultura de origen de sus progenitores, simbolizada en el *Kopftuch*, y los valores progresistas y emancipadores de la cultura en la que nació.

La figura femenina como símbolo de la capacidad de adaptación cultural tiene una larga tradición en la literatura juvenil alemana y representa el modelo constitutivo del género de *Mädchenliteratur* o *Backfischliteratur* del siglo XIX. Los libros que pertenecen a esta literatura tradicional presentan, sin embargo, los procesos de maduración (*Bildungsprozesse*) intraculturales y plantean las experiencias que vive la protagonista en los ambientes desconocidos como fases necesarias en la búsqueda de su identidad. Este ambiente desconocido es representado normalmente por una ciudad grande (como, por ejemplo, el Berlín en el que se forma la *Backfischchen* de Clementine Helm) donde la protagonista recibe su educación complementaria.

El choque cultural les provoca una crisis personal, sufren nostalgia y pasan por situaciones dolorosas para finalmente encontrar el camino de integración. Aunque existe un evidente paralelismo entre estos libros tradicionales y los *Kopftuchmädchenbücher*, el trasfondo de ambos es diferente ya que estos últimos presentan una crisis cultural motivada por los conceptos religiosos. La situación de estas niñas, víctimas de la discrepancia cultural y religiosa, se agudiza más con la presencia de representantes poco comprensivos del país occidental, por un lado, y de defensores fanáticos de la cultura origen, por otro. Al primer grupo pertenecen los compañeros de clase intrigantes, como se ha visto en los ejemplos citados, los maestros igno-

rantes, los adultos arrogantes y las personas xenófobas. El segundo grupo está representado, en la mayoría de los libros, por un padre musulmán autoritario y una madre obediente, tímida y sumisa, imagen típica de la mujer islámica.

Aunque *Wer heißt schon Serafina* (Schroeter, 1972) y *Ülkü* (Welsh, 1973) se pueden considerar precursoras de este nuevo tipo de textos, los ejemplos propiamente manifiestos de esta categoría aparecen a partir de los años ochenta, tanto de la pluma de autores alemanes como de la de los propios inmigrantes. El creciente interés literario por la situación de estos grupos minoritarios se puede interpretar como consecuencia de una nueva concepción de la emigración a nivel internacional. En efecto, los cambios sociopolíticos en Europa contribuyen a una circulación más fluida y libre de la población, se intensifican los intercambios culturales y aumenta la tolerancia y solidaridad. La palabra despectiva *Gastarbeiter* se sustituye por *Migranten*, la *Ausländerpädagogik* ahora se llama *interkulturelle Pädagogik* y la sociedad misma en que vivimos ahora se define como *multikulturell.* La sociedad alemana asimila con más interés y respeto la diversidad cultural del país.

Muchos autores no sólo tratan de comprender la situación de las jóvenes inmigrantes, sino también de resaltar y transmitir algunas cualidades de las que sus coetáneas germanas precisamente no pueden presumir, como el sentido de la familia y del hogar, la sencillez, la modestia y la sensualidad. Son virtudes que en la cultura meta se van desvalorizando a consecuencia de la modernización y de los avances tecnológicos. En el libro *Rosenmond* (1994) de Monika Hartig, una muchacha alemana, Kathrin, descubre estos valores durante su estancia como invitada en el pueblo de origen de su amiga turca, Gülay, donde se da cuenta que hay cosas más importantes en la vida de una chica joven que la libertad de poder llevar un *topless* o un *piercing*.

La biculturalidad, como factor de maduración personal y de socialización femenina, es el argumento principal de las *Kopftuchmädchen-Erzählungen* de los años noventa, como *Oya. Fremde Heimat Türkei* (1981), *Ayse und Devrim. Wo gehören wir hin* (1983), *Ich bin eine deutsche Türkin* (1995). La característica común de los tres textos, fácil-

mente deducible de sus títulos, es la identidad dividida de las jóvenes turcas de segunda generación. *Oya* es una obra autobiográfica de una adolescente de dieciséis años que se crió en Frankfurt y ahora, en contra de su voluntad, se ve obligada a volver con su familia a Estambul.

El relato describe los preparativos del viaje, la despedida de las amigas alemanas y del hermano mayor, que permanece en Alemania, y acaba con la aceptación por parte de Oya del matrimonio concertado de antemano por sus padres. En la narración se entremezclan las reflexiones de la muchacha sobre su vida en Alemania y la sensación de extrañeza que le provoca su país de origen: en la misma frontera descubre la corrupción de los agentes y policías turcos, en el bazar de Estambul conoce lo que es el engaño y la trampa y en la escuela se da cuenta de la incompetencia de sus profesores. Pero cuando más humillada se siente, es en los momentos en los que es obligada a doblegarse ante las normas de indumentaria tradicionales y discriminada al ser llamada por sus compatriotas *Deutschländerin*.

Todas estas circunstancias la conducen a un hundimiento psíquico y a una grave enfermedad de la que se recupera con ayuda de una psicóloga cuya intervención es decisiva para que la protagonista se adapte a la vida de su *fremde Heimat*. A pesar de que los autores (Karin König, Hanne Straube —sociólogas— y Kamil Taylan, periodista turco) presentan la reconciliación de la protagonista con su cultura como un final positivo, porque es el resultado del proceso de maduración, la imagen de Turquía es marcadamente etnocéntrica. Estambul es todo menos una ciudad moderna, multicultural y urbana. El ambiente que se respira es fundamentalista, patriarcal y autoritario. Pero es un ambiente al que Oya pertenece por sus raíces y que al final acepta.

Una vez más se recurre (consciente o inconscientemente) a la *Mädchenliteratur* de finales del siglo XIX: una adolescente es trasladada a un ambiente desconocido, por decisión de sus padres y en contra de su voluntad, sufre experiencias dolorosas y se encierra en su mundo romántico hasta casi enloquecer. En la culminación de su proceso de maduración cae enferma. Finalmente, y ayudada por una persona de talante maternal, vuelve a encontrar su sitio y su papel

en la sociedad. La enfermedad es otro recurso característico de las *Mädchenerzählungen* del siglo XIX (*Trotzkopf*, *Backfischchens Leiden* o *Heidi*), que emplean con frecuencia los autores actuales (*Wer heißt noch Serafina*, *Ich bin eine deutsche Türkin*, *Ülkü*).

Los *Kopftuchmädchenbücher*, cuyo escenario de acción es Alemania o un país de cultura occidental, modifican algo el esquema tradicional: las protagonistas maduran en un ambiente occidental, se resisten al sistema autoritario y patriarcal de sus padres y asumen el papel de luchadoras por la emancipación y por el reconocimiento de sus derechos en la sociedad. Aischa es una adolescente argelina, protagonista de la obra *Aischa oder die Sonne des Lebens*, publicada en 1985 por Federica de Cesco, y considerada la más popular de las *Kopftuchmädchenerzählungen* (ha alcanzado ya 15 ediciones). Su vida transcurre entre la represión y la rebelión, entre ponerse y quitarse el *Kopftuch* para acabar finalmente huyendo de su casa en circunstancias dramáticas y refugiándose en la familia de su novio vietnamita. A lo largo de toda la obra domina una permanente polarización entre lo bueno y lo malo, el Occidente emancipador y el Oriente conservador, para concluir que la cultura islámica es la principal culpable de los sufrimientos de la joven argelina.

También Fatma B., pseudónimo de la autora del libro autobiográfico *Hennamond* (1999, Peter Hammer Verlag) sugiere una reflexión parecida. La historia, narrada en primera persona, se dirige al público alemán al que quiere mostrar las *frauenfeindliche Abgründee* (*Hennamond*, 175 y 220) que caracterizan la cultura conservadora kurda. La narradora, en el momento en que relata esta historia, también ha roto ya con el mundo de su infancia y lo percibe como algo lejano e inhumano. La cultura alemana, sin embargo, es para ella sinónimo de prosperidad y civilización. La transformación de su identidad culmina con el matrimonio con un alemán y con el cambio del apellido y de su nombre original por los alemanes. Del matrimonio nacen dos hijos que al final de la historia despiertan en la narradora su propio *inneres Kind* reavivando una memoria casi borrada:

> Für meine Zukunft habe ich einen Traum, das Bild von einem Weg, der aus der Wüste in sanfte grüne Hügel führt, ein Weg, der nach

> allen Entbehrungen leichter zu gehen ist und Erquickung verspricht. Auf diesem Weg sehe ich mich, Sonja, auf hohen Absätzen und in enger, auffälliger Kleidung, ganz so, wie ich es liebe — und an meiner Hand, direkt neben mir, Seite an Seite, läuft die kleine verwahrloste Fatma. Wir schauen uns in die Augen und erzählen uns voneinander, und wir wissen: nur gemeinsam können wir die trockene, feindliche Wüste verlassen und auf neues Leben hoffen. [...] Ich werde mit dieser kleinen Wilden wieder die Feste beleben, die in meiner Kindheit wichtig waren, werde mit ihr das Beiram-Fest feiern und ihr zeigen, daß ich sie nicht vergessen habe und ihr in meiner deutschen Welt ein Zuhause geben werde, daß wir einen Weg finden, zu zweit, der uns gerecht wird, trotz aller Verschiedenheiten, die uns trennen (Fatma, B. 1999: 222).

Angustiada por esta mezcla de nostalgia y rechazo de los recuerdos de infancia, la protagonista decide quemar el *Kopftuch*, símbolo de *meine Abhängigkeit und das geknechtete Leben meiner Mutter* (*Hennamond*, 121) y eliminar con ello definitivamente las huellas del pasado.

La década de los noventa representa el auge de las publicaciones de los *Kopftuchmädchenbücher*, cuyas autoras mayoritariamente son de procedencia turca: Renan Demirkan (*Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*, 1991), Alev Tekinay (*Über alle Grenzen*, 1987; *Die Deutschprüfung*, 1989; *Der weinende Granatapfel*, 1990), Aysel Özakin (*Glaube*, *Liebe*, *Aircondition*, 1991; *Deine Stimme gehört dir*, 1992), Emine Sevgi Özdamar (*Die Brücke vom goldenen Horn*, 1998), Nasrin Siege (*Shirin*, 1996). Prácticamente todas siguen el mismo cliché: relatos autobiográficos que utilizan dolorosos procesos de ruptura de la narradora con el ambiente conservador de la infancia para denunciar su cultura de origen misógina, intolerante y discriminatoria:

> Mit den Augen des Kindes und der jungen Frau Fatma betrachtet, ergibt sich das Bild einer kurdisch-türkischen Kultur, in der Männer ihre Herrschaft über Frauen und Kinder in extremer Weise ausleben und durch ihre Auffassung vom Islam rechtfertigen (Fatma B., 1999: 9, prólogo de Ute Daniel).

Si bien una gran parte de los *Kopftuchmädchenbücher* están publicados en editoriales dedicadas a la literatura juvenil, sus mensajes exceden la edad de las receptoras adolescentes y hacen estos libros ya propios del subsistema literario llamado *Frauenliteratur*. Tal es el caso de *Nura. Eine Libanesin in Deutschland* (1996), escrita por Jussuf Naoum y editada en la colección Galileo de Peter-Hammer-Verlag, una colección destinada a las lectoras adolescentes. La novela relata la amistad de dos jóvenes libanesas que viven en Alemania y se ayudan mutuamente para superar las dificultades en su camino personal y profesional. Sus reflexiones se explayan más allá de las simples cuestiones de la adolescencia y abarcan temas que inquietan a las mujeres en general. Una de las protagonistas, Nura, que está casada con un ciudadano alemán, repasa muchas de estas cuestiones con voz crítica:

> Europäische Männer sind nicht anders als arabische. [...] Allerdings, die Methode der Unterdrückung variiert. Bei uns zuhause ist die Rollenverteilung ganz klar, und das seit Generationen. Da denkt kaum einer oder eine darüber nach. In Deutschland, in Europa ist das anders: hier spricht man von Gleichberechtigung der Geschlechter, aber wenn man einmal hinter die Fassade schaut, ist die deutsche Frau schlimmer dran als die arabische (Naoum, 1996: 148).

El rasgo común de las novelas denominadas *Kopftuchmädchenbücher*, presentadas en esta breve recopilación, es el argumento tradicional de la literatura para niñas de Alemania de finales del siglo XIX: búsqueda de la identidad femenina y el deseo de autorrealización, autoafirmación e independencia. En aquella época, el impulso económico y el crecimiento de la clase burguesa van a propiciar una mayor actividad social de las mujeres y poner en duda el concepto con el que las definió Campe en su obra *Vaeterlicher Rath für meine Tochter* (1789): «beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorsteherinnen des innern Hauswesens» (149).

Esta imagen contrasta con la de las figuras de los primeros *Mädchenbücher* del siglo XIX, como por ejemplo la figura de Eugenie en el cuento *Backfischchens Leiden und Freuden* de Clementine Helm.

Eugenie es una joven madura, segura de sí misma y símbolo de la autonomía femenina de aquella época, figura opuesta a la protagonista Grete, una niña del medio rural, tímida e indecisa. El cuento *Trotzkopf* de Emmy von Rhoden, publicado en 1885, se considera el prototipo de la *Backfischliteratur*, donde la protagonista Ilse se rebela contra las exigencias convencionales de su ambiente social y de su familia, e impone su voluntad de casarse con el hombre al que ama, después de superar las crisis de identidad y los conflictos con su ambiente conservador.

El camino de las jóvenes musulmanas en la actual *Kopftuchmädchenliteratur* transcurre siguiendo el mismo modelo estereotipado: está repleto de problemas y dificultades que se manifiestan en las prohibiciones de sus familias patriarcales y en las exigencias sociales tradicionales. Las normas y conceptos de las familias turcas conservadoras que reflejan estas novelas equivalen estructuralmente a las clases conservadoras de la sociedad alemana del siglo XIX, simbolizadas con mucho acierto en las figuras del padre de Ilse o de la *Pensionatsleiterin* Frau Raimar en el cuento *Trotzkopf*. Algo que llama la atención en los *Kopftuchmädchenbücher* es el desenlace final que presenta dos tipos de soluciones de conflictos. Por un lado, se han visto ejemplos (que por cierto son minoría) que testifican una tendencia trivial y fantástica, con una solución de compromiso, un final que manifiesta la confraternidad y amistad entre las figuras protagonistas de las dos culturas. Por otro lado, la mayor parte de las novelas sigue un modelo de exclusión, es decir, la decisión por una u otra cultura.

En busca de una salida del conflicto cultural, a las muchachas turcas sólo parece que les queda la opción entre la total sumisión o la ruptura definitiva con su familia. Ya a priori se les dibuja como figuras que carecen de la capacidad de crear un compromiso cultural, para llevar una vida de equilibrio entre ambas culturas. Si se hace un balance entre las dos alternativas, se observa que la mayoría de los autores y las autoras optan por la segunda solución: la protagonista asimila valores y normas culturales occidentales y rechaza el regreso a la cultura origen. El éxito de estas novelas entre el público adolescente alemán quizás se deba precisamente a esta sutil denigración

de la otra cultura y la aprobación indiscutible de la propia: el argumento de multiculturalismo utilizado como reproducción y exaltación de los valores de una civilización que se considera progresista y emancipadora.

Bibliografía

B. Fatma (1999). *Hennamond*. Wuppertal: Peter-Hammer-Verlag.

Campe, J. H. (1789). *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet*. Braunschweig: Verlag der Schulbuchhandlung.

Grenz, D. (1992). «Das ‚Problem des Anderen': Die Darstellung türkischer Mädchen und junger Frauen in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur». En: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. Ankara: Goethe Institut, pp. 33-69.

— (1996). «Dieb, Kopftuchmädchen und Märchenheld. Die Darstellung türkischer Kinder in den ausgewählten Kinderbüchern». En: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, H. 1., pp. 22-25.

Helm, C. (1863). *Backfischchens Leiden und Freuden. Eine Erzählung für junge Mädchen*. Leipzig: Georg Wigand.

Mattenklott, G. (1993). «Fremde Kinder im Kinderbuch». En: *Deutschunterricht*, 46/2, pp. 66-85.

Naoum, J. (1996). *Nura. Eine Libanesin in Deutschland*. Wuppertal: Peter-Hammer-Verlag.

Von Schroeter, S. (1972). *Wer heißt noch Serafina*. Stuttgart: Boje-Verlag.

Weinkauff, G. (2006). *Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*. Múnich: Iudicium.

Welsh, R. (1973). *Ülkü, das fremde Mädchen*. Viena: Jugend & Volk-Verlag.

El pícaro en Alemania

Hans Gerd Roetzer

Pocas obras del Siglo de Oro español han dejado hasta hoy tanta huella en la literatura alemana como las novelas picarescas. Ante todo hay que mencionar dos obras que incidieron decisivamente en la narrativa alemana, concretamente en el *Schelmenroman*, ya en la segunda mitad del siglo XVII. Se trata de la primera parte del *Guzmán* (1599) de Mateo Alemán, con la continuación apócrifa (1602) de Juan Martí, y del *Buscón* (1626) de Quevedo. Con la particularidad de que ambas novelas no ejercerían su influencia a través de traducciones literales, sino de adaptaciones tan arbitrarias como peculiares, que entraban incluso en contradicción con los originales en aspectos esenciales. En el caso del *Buscón* la recepción se efectuó a través de una traducción francesa donde el desenlace negativo del original —la huida del protagonista ante la justicia— fue substituido por el *happy end* de un casamiento ventajoso y feliz con la hija de un rico burgués.

Del «Guzmán» al «Merodista»

Con su *Guzmán de Alfarache* Mateo Alemán había escrito, al menos según todas las apariencias, una confesión general. Guzmán se encuentra en galeras, sufriendo castigo por la vida criminal que ha llevado. Se contempla a sí mismo más allá de los penalidades y contrariedades de la vida, haciendo buena la imagen propuesta por

el autor, de hallarse en una«atalaya de la vida humana». Guzmán escribe su biografía desde la perspectiva que supone su existencia en galeras, es decir en calidad de hombre que ha dejado todo tras de sí. Relata sus deslices y faltas, sus propósitos de enmienda y, por fin, su purificación a través de la penitencia. La autobiografía, un informe ajeno a cualquier ánimo exculpatorio, parece compuesta para servir de ejemplo, amonestación y aviso ante los lectores. Así lo sostienen al menos, y así cabría interpretarlo, el autor mismo o su yo narrador.

Pero en realidad nos hallamos ante un camuflaje, una estratagema de salvaguardia frente a la censura estatal y la eclesiástica. Llama la atención, en efecto, que a lo largo de su vida Guzmán se hubiese limitado en realidad a practicar los mismos engaños y embustes que la sociedad que describía. Y aún más: Guzmán fue condenado por delitos de entidad mucho menor que los considerados habituales en una sociedad de cristianos viejos. Pero a él le tocará terminar sus días como siervo de los propios condenados a galeras, como un paria entre parias a quien sólo le cabe confiar en el advenimiento de un más allá donde redimirse y lograr la salvación eterna, mientras la sociedad de privilegios descrita por Alemán disfruta de las pingües ganancias que procuran monstruosas estafas. Resumiendo (cfr. Roetzer, 1972; Roetzer, 1995; Roetzer, 2003): lo que en apariencia sería la confesión general de un arrepentido —un impuro congénito, un «converso»— se convierte de manera brusca e inopinada en lacerante acusación lanzada contra la sociedad dominante de cristianos viejos.

Cual hilo de Ariadna que guía a lo largo de la obra se advierte el denuedo con que los principios de la reforma tridentina se ven confrontados a la situación histórica real de la España de entonces, donde los estatutos de la limpieza de sangre excluían a importantes sectores de la población de toda participación en la vida social y estatal. Gracias a la circunstancia que el autor esgrimiera en todo momento los criterios y normas tridentinas la obra resultó ser inexpugnable para la censura. Ciertamente, había compuesto una historia de purificación personal; pero la misma confesión general implicaba la historia de un cristiano nuevo que en el fondo había fracasado estrepitosamente en todas sus tentativas de integración, debido a la

impostura general que inspiraba el entorno ortodoxo que le tocó en suerte.

Alemán no separó en ningún momento los dos hilos argumentales de su novela: el aparentemente afirmativo y el otro, para él decisivo. Al contrario, con ambigüedad calculada ejemplificó ambos aspectos en una misma historia, relatada por su protagonista. Ambas líneas se entrecruzan continuamente. Por una parte hallamos la acción correspondiente a la etapa de la ignorancia y el pecado; por otra, la perspectiva juiciosa y meditada que brota del conocimiento correspondiente al final de una vida. La novela *El Guzmán de Alfarache* constituye una unidad compleja y polivalente. Por una parte responde al rigor del silogismo escolástico, pues a posteriori los hechos confirman lo que de manera cierta e incontestable anuncia la biografía del pícaro pecador desde el principio. Por otra, constituye un análisis sociocrítico de extraordinaria sutileza, por más que se ofrezca magistralmente disimulado bajo el plano argumentativo de una confesión general. Aegidius Albertinus, secretario de Cancillería en Múnich, realizó una refundición del *Guzmán*. No obstante, su *Landtstörtzer* (Merodista) *Gusman von Alfarche* (1615) sólo guardará semejanzas con la primera parte del original. Albertinus, que hablaba español, tomó unos episodios del primer tomo de la novela de Alemán y los entremezcló con otros tomados de la continuación apócrifa de Juan Martí. Por contra, no tuvo en absoluto en cuenta el segundo volumen del original, pudiendo bien ser que ni siquiera llegase a conocerlo. La segunda parte del *Gusman* tudesco es obra exclusiva del propio Albertinus.

En su refundición Albertinus reinterpretó el original bajo el prisma de la confesión general del pecador arrepentido y más exactamente desde el prisma del ejemplo teológico-moral. Con esa intención elaboró una versión alemana caracterizada por una diferencia decisiva. A saber: mientras que en el original se entrecruzan continuamente acción y reflexión —es decir, el tiempo narrado y el tiempo actual en el que el yo narrador relata los hechos y reflexiona sobre ellos—, aunque sin terminar de unir ambos planos hasta el final, Albertinus separa nítidamente relato y reflexión; esto es, distingue nítidamente entre el reino terrenal del pecado (al que

dedica la primera parte) y el celestial de la redención, al que dedica la segunda.

Tema o contenido del primer libro son los enredos y la degradación moral del pícaro y merodista, interrumpidos sólo por las siete figuras de los amonestadores, los clérigos que sucesivamente le exhortan a que cambie su vida. El segundo libro consta exclusivamente de sermones y consejos. El ermitaño, personaje de gran importancia en la futura novela picaresca alemana, en cuyos consejos encuentra refugio el contrito Gusman, lo alecciona para que emprenda debidamente preparado la peregrinación simbólico-alegórica a Jerusalén.

Albertinus construyó su novela pseudopicaresca siguiendo el sentido cuádruple de las Escrituras, aspecto éste que constituye otra característica consustancial a la ulterior tradición del género en Alemania. A diferencia del original, Albertinus no se propone criticar irregularidades ni injusticias sociales, como tampoco denunciar la contradicción entre la doctrina proclamada, la doctrina oficial, y la realidad social (las vías de ejecución de la doctrina, como se diría hoy día). Albertinus se movió por un objetivo definido: explicar e interpretar de manera simbólica el sacramento de la penitencia así como el dogma de la justificación por las obras: entre el mundo terrenal y la salvación eterna no existe conexión ni relación algunas; de ahí la estructura dual que caracteriza a los dos tomos de su novela. El primer tomo trata del reino de Lucifer; el segundo, del reino de Dios. El entrelazamiento decisivo para la narración entre el plano dogmático y la realidad histórico-social —fundamental en la estrategia argumentativa de Alemán— es el aspecto que Albertinus desintegra de manera absolutamente consecuente, desplegando por separado acción y reflexión en cada uno de los dos tomos.

El «Simplicissimus Teutsch»

Ningún otro texto como esa versión arbitraria del *Guzmán* influyó tanto en Grimmelshausen a la hora de concebir su *Simplicissimus* (1668). No en vano Albertinus ha sido calificado como «el padre de la picaresca alemana». Grimmelshausen le debe a Albertinus no

solamente aspectos como el pasaje del ermitaño o la despedida del mundo (texto que Albertinus había hallado en Antonio de Guevara), sino también la interpretación exclusivamente teológica de la autobiografía picaresca. Pero mientras que Albertinus había construido un edificio dogmático que venía a corroborar *a posteriori*, desde el final, la certeza *a priori* de la vanidad del mundo (aspecto también presente, aunque tangencialmente, en Mateo Alemán), lo que logró Grimmelshausen aun sin conocer el original fue dar con un procedimiento narrativo abierto y dialéctico.

Grimmelshausen trabaja con la antítesis entre «lo que debiera ser» y «lo que la realidad es». La dualidad introducida en la picaresca alemana por Albertinus, aunque éste la distribuyera en dos libros consecutivos, quedaría con Grimmelshausen unida de nuevo en la vida de una sola persona, Simplicius Simplicissimus, el protagonista de su novela. Grimmelhausen recurrirá así a la estructura argumental del original, a pesar de no conocerlo. Por más que al lector pueda parecerle desde las primeras páginas un personaje de gran vitalidad, Simplicius es en realidad un personaje artificioso e inverosímil. Grimmelshausen lo construyó conscientemente, aislándolo del contexto de la experiencia cotidiana, con vistas a poner en marcha un experimento destinado a mostrar la discrepancia existente entre la doctrina oficial y la vida real.

La genialidad narrativa de Grimmelshausen consiste en que desde los primeros episodios pase desapercibida al lector la artificiosidad del personaje. Antes bien, el lector aceptará como algo perfectamente verosímil que el niño campesino haya recibido del ermitaño una depurada educación teológica. Al comienzo de la novela, en la granja, Simplicius es un personaje ingenuo y ajeno a las cosas del mundo. Grimmelshausen no corregirá esa doble ingenuidad del niño hasta que Simplicius no entre en contacto con el ermitaño. Bien es verdad que Simplicius luego seguirá siendo cándido e inexperto en los asuntos del mundo, pero con el ermitaño aprenderá lo fundamental del orden divino; esto es, sabrá cuál es la voluntad de Dios a propósito de la convivencia pacífica entre hombres y pueblos.

De la instrucción religiosa conservará Simplicius todo lo que necesite para presentarse como tesis amonestadora frente a la antítesis

de la vida en el pecado, propia del mundo. La confrontación se inicia con la llegada a la ciudad de Hanau. El joven Simplicius, hasta poco tiempo atrás aún bajo la tutela del ermitaño, medirá cuanto vea ahora por el rasero del dogma cristiano de la fe. La ciudad entera se reirá de sus torpezas de labriego. Pero él, en su papel de loco por la fe o, mejor dicho, de joven erudito, avezado en cuestiones de fe pero absolutamente cándido en lo común del comportamiento humano, no vacilará en contraponer el ideal y los deberes cristianos a la realidad social y, más concretamente, al juego de apariencias y engaños que caracterizan a esa realidad.

Con todo, la constelación se desvanecerá en la segunda parte del experimento, a medida que Simplicius acorte su distancia respecto a la vida, ya sea en la ciudad o en los campamentos militares (estamos en plena guerra de los Treinta Años). Así es como se irá enredando en las vicisitudes del mundo, de *Frau Welt*. Como es notorio, «mundo» en alemán es del género femenino: en sentido alegórico y moral la «Señora Mundo» representa a la gran seductora. *Sub specie aeternitatis* nuestro joven aventurero pasará así a formar parte del mundo al revés, absurdo y falso, quedando de ese modo la dialéctica de la novela transferida al protagonista, al mismo yo narrador. Como ya ocurriera en Albertinus, el protagonista transitará ahora por los vericuetos propios de la vida en pecado. La autobiografía arrojará cumplida panorámica sobre la inestabilidad y la inconstancia del mundo convirtiéndose así en estampa de una máxima harto repetida a lo largo del Barroco. El *Simplicissimus* de Grimmelshausen es un producto de la época: Simplicius no experimenta desarrollo alguno; se limita a mostrar, interpretándolos en su persona, una serie de comportamientos representativos y verosímiles independientemente de la extracción social de sus protagonistas.

Simplicius constituye una suerte de yo múltiple, una figura en potencia universal, lo cual a su vez se contrapone diáfanamente al diseño de caracteres propio de la picaresca española. Una vez haya agotado el repertorio de comportamientos Simplicius se retirará del mundo inmundo. Al menos así ocurriría en las primeras ediciones, antes de que al autor se le ocurriese que podía proseguir la serie de aventuras «simplicianas». Retirándose del mundo Simplicius seguirá

los pasos del ermitaño, quien como puede leerse al final resultará que no sólo es su padre espiritual, sino también carnal. La percepción de la *inconstantia mundi* no se desprende de una experiencia gradual —como fue el caso en la picaresca española—, sino de la suma de los papeles que Simplicius escenifica para mejor ejemplo de una lección dirigida al común de los hombres. Desde el punto de vista de la representatividad del personaje el *Simplicissimus* guarda, pues, lazos muy estrechos con el *Gusman* de Aegidius Albertinus, por más que a diferencia de éste Grimmelshausen no separara el plano del reino de Lucifer y el del reino de Dios, ni los ensartara en volúmenes diferentes de la obra, sino que los articulara en torno a un mismo personaje.

Simplicissimus presenta numerosas rupturas y derivas, aparentemente erráticas respecto a los principios del dogma invocados por Albertinus. Podría entenderse que, aun sin llegar a poner en entredicho esos principios, al autor le habría interesado confrontarlos con las experiencias de la vida real. Pero en realidad tampoco en *Simplicissimus* el sendero se aparta del círculo, de la órbita por así decirlo del silogismo escolástico. Por más que el *Simplicissimus* fuese una obra auténticamente popular, como lo atestigua el gran número de títulos que más tarde invocaron sin rodeos la condición de «novela simpliciana», y por más que lo continúe siendo aún hoy día[1] (es la única novela del Barroco alemán que ha conservado un público hasta el presente), lo cierto es que desde la perspectiva de la historia del género, el *Simplicissimus* constituyó un callejón sin salida. ¿Por qué? Lo vamos a ver a continuación.

Del Buscón a los cuentos de mercaderes («Kaufmannsgeschichten»)

Los estímulos para el desarrollo en Alemania de la novela burguesa o, lo que es lo mismo, de un género novelesco menos dogmático y

1. Incluso *El tambor de hojalata* de Günter Grass debe mucho al gran prototipo alemán que fue el *Simplicissimus Teutsch*.

más abierto al mundo, hunden sus raíces en un ejemplo concreto de la novela picaresca española, que por una parte constituye una parodia soberbia de la primera picaresca y por otra su anulación: el *Buscón* de Quevedo. Con todo, debe tenerse siempre presente que las sugerencias y modificaciones no provinieron tanto del original español como de una adaptación francesa que subvirtió a éste de pleno.

Quevedo narra la vida, la «carrera», entre comillas, del Buscón como el resultado de un manifiesto complejo de inferioridad social y étnico. Desde la perspectiva del autor, Buscón tenía que fracasar porque contravenía el concepto social de Quevedo. El autor se burla de las desesperadas tentativas del cristiano nuevo por integrarse y hallar su lugar en la sociedad. Para poder considerar el caso del *Buscón* como la historia de un penitente o una parodia de leyendas hagiográficas debería poder advertirse en Quevedo un esquema de argumentación moral comparable a Mateo Alemán. En realidad, sin embargo, los sucesos que narra son todos de naturaleza social. Sociológicamente, las invectivas de Quevedo se dirigen a la clase media burguesa cuyo principio del trueque amenazaba con vaciar las estructuras de la sociedad feudal. O lo que es lo mismo: deformando con premeditación Quevedo venía a reprochar a los judíos conversos, integrantes de amplios sectores de la burguesía primitiva, que fuesen capaces de hacer comercio con las circunstancias sociales.

Un momento de gran importancia en la composición del *Buscón* original viene dado por la entrada en escena de Don Diego, al comienzo y al fin del texto. No serán ni la providencia divina ni una intervención fortuita del azar las que marquen la biografía del pícaro impuro Buscón, sino un personaje de la nobleza, un representante del sistema feudal. Lo que Buscón desea apropiarse como elemento del aspecto externo —esto es, la «honra»— lo posee Don Diego, según Quevedo, y precisamente como valor inherente a su condición de noble. Todo ello sin menoscabo de lo que hayan puesto de manifiesto otras investigaciones (Johnson, 1974), cuando plantean que también Don Diego, trasunto literario de un personaje histórico, habría sido en realidad de linaje impuro pero habría logrado ocultar esa circunstancia. Esta perspectiva no afecta a la argumenta-

ción original de Quevedo. Sólo demostraría, en su perspectiva, hasta qué punto también la nobleza estaba ya contaminada.

El destino —en nuestro caso, el grado de integración social de un personaje desprovisto de todo derecho, debido a la circunstancia de su nacimiento— dependerá de la benevolencia y el favor de un representante, aunque lo fuera sólo en apariencia, del orden feudal que venía a representar la ortodoxia de los cristianos viejos. En el momento que Buscón se salte la convención y se proponga superar las barreras de clase, será desenmascarado, castigado y postergado a la condición de proscrito. Su rastro se perderá en la huida al Nuevo Mundo, en la que pesará sobre él una orden de búsqueda por asesinato. Resulta en cualquier caso sorprendente que este texto precisamente, transido de una ideología netamente reaccionaria, llegase a ser tan decisivo para el desarrollo de la novela burguesa en Alemania.

Este influjo estuvo determinado, con todo, por rodeos tan interesantes como sorprendentes. Como se ha indicado, no se debió a la difusión del original español, sino a una traducción francesa bastante libre: *L'aventurier Buscon* (1633). Hasta finales del siglo XVIII esa adaptación resultó ser la fuente de todos los procesos de recepción del *Buscón* español; circunstancia que, por supuesto, comportó a su vez otros efectos colaterales. Mientras que el Buscón del original no sólo fracasa en su aspiración a ascender en la escala social, sino que se ve envuelto en un asesinato (prueba fehaciente todo ello para Quevedo del talante alevoso del personaje, consecuencia de su impuro linaje), el Buscón francés consigue, gracias a un afortunado matrimonio, entrar sin mayores contratiempos en la familia de un rico comerciante. Con la particularidad de que la suerte promete ser duradera, pues el amor sincero de la pareja consigue borrar el fraude con ayuda del cual el timador se había granjeado la confianza de la familia.

Probablemente el público francés no habría tolerado la perspectiva determinista del original (Stoll, 1973). El *Aventurier Buscon* es la proyección anticipada, en forma de ficción literaria, de las esperanzas y anhelos de una nueva alta burguesía que aspira a equipararse a la nobleza o al menos revisar su papel en la jerarquía social. El

Buscón francés busca su provecho en un casamiento rico que procure reputación y felicidad con mayores garantías que los privilegios jerárquicos estamentales, cada vez más inciertos o dudosos. Por esa razón el traductor francés no duda en omitir la tercera y última parte del original: Don Diego, el representante del orden feudal, dejará de comparecer en escena, con lo que se quiebra la línea descendente del original.

El Buscón francés deja atrás su pasado picaresco y pasa a ser un administrador escrupuloso de su «riqueza casada» (algo que tampoco debe olvidarse ni pasarse por alto). El carácter ideal de la novela cortesana se verá transferido al plano de la burguesía, quedando concretada dentro de las coordenadas de una prosperidad pecuniaria basada en el comercio. El pícaro habrá quedado, por fin, «domesticado». Su buena conducta se derivará del miedo a perder la inesperada fortuna material que le ha tocado en suerte. El catálogo ético de las virtudes dejará de depender de un sistema fundado en dogmas. Su referencia es la vida real: se verá anclado en la moral del trabajo, inexorable para el buen comerciante. La trascendencia moral ha perdido toda validez como instancia de legitimación de un catálogo ético. Ha dejado de servir ante las exigencias que imponen los nuevos tiempos.

Esta versión francesa del *Buscón* se difundió por todos los países europeos. Se convirtió en el arquetipo de la segunda generación de textos picarescos, o dicho de otro modo en el arquetipo de la novela de la burguesía temprana hasta que irrumpieron la novela de aventuras y la robinsonada. En 1671 también fue traducida al alemán, a los tres años de la publicación del *Simplicissimus* de Grimmelshausen. Hasta entrado el siglo XVIII, esa versión francesa prefiguró el esquema básico de tres etapas que adoptarían numerosas novelas situadas en el entorno de la nueva burguesía.

La primera etapa empieza con la niñez del héroe y comprende hasta la finalización del periodo de «aprendizaje» al servicio de muchos amos. En la segunda etapa se siguen los años de andanzas y aventuras, formando la mayor parte de la historia. La tercera etapa relata el matrimonio del héroe con la hija de una rica familia, de comerciantes generalmente, y cómo el pícaro se instala en su nuevo ambiente burgués. No obstante, paulatinamente se desvanecería

la idea del ascenso social. El héroe dejará de nacer necesariamente como un deshonrado. Pertenecerá desde su nacimiento a la clase burguesa y no tendrá que luchar para ser aceptado en la sociedad. Sus aventuras y andanzas pasarán a ser devaneos fugaces o imprudencias y frivolidades de juventud, que el padre de familia luego contemplará de manera retrospectiva, con sonrisa benévola, desde la atalaya de su desahogada posición.

Nótese que esta argumentación narrativa se encuentra ya en algunas novelas cervantinas, como *La ilustre fregona* y *La gitanilla*. En ellas la picaresca no es para los nobles más que un campo de operaciones donde intentar disfrutar de ciertas libertades que la sociedad hace inviables o no tolera. Pueden comportarse como pícaros sin riesgo alguno, pues para ellos no es una forma necesaria de existencia. Viven protegidos por propiedades y linajes, de manera que esta suerte de picaresca positiva no pasa de ser una forma de utopía anárquica. Por otra parte, en las novelas cervantinas la vida picaresca temporal constituye también una piedra de toque del comportamiento individual de cada cual, pues permite que la nobleza del alma se manifieste en un terreno diferente al de la vida protegida del estamento social.

Otro aspecto en las novelas de la burguesía temprana es el siguiente: la biografía con *happy end* constituye, *ex negativo*, la confirmación irrefutable de que un comportamiento correcto garantiza el éxito comercial. En su periplo picaresco el joven rebelde que anhela escapar al sistema aprende por experiencia propia en qué consisten los valores que rigen dentro de ese sistema. Al final aceptará el orden debido a las ventajas económicas que reporta, por más que en el texto se señale en primer lugar y a guisa de pretexto narrativo el principio calvinista conforme al cual una vida moral y responsable, sin manchas, constituye la mejor garantía de una futura recompensa condigna en el más allá. Este esquema estructural y argumentativo viene avalado por un buen número de ejemplos de la época, como la denominada novela política preilustrada o bien los cuentos de mercaderes.

En suma, pues, la recepción e incorporación de la picaresca española —deudoras en gran medida de una decisiva contribución

francesa— constituye en Alemania la historia de un malentendido productivo, repleto a su vez de consecuencias sobre la tradición narrativa que han perdurado hasta nuestros días.

Bibliografía

Johnson, C. B. (1974). «El Buscón: D. Pablos, D. Diego y D. Francisco». En: *Hispanófila*, 17, pp. 1-26.

Roetzer, H. G. (1972). *Pícaro — Landtstörtzer — Simplicius.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

— (1995). «El Buscón». En: V. Roloffe y H. Wentzlaff-Eggebert (eds.). *Der spanische Roman vom Mittelalter bis zur Gegenwart.* Stuttgart: J. B. Metzler, pp. 116-134. (Traducción española en: *Actas del IX Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. Zaragoza, 1994, tomo II, pp. 225-236.)

— (2003). «Subversive Affirmation. Das Los der jüdischen Konvertiten (*conversos*) als zentrales Thema der *novela picaresca*». *Hispanorama*, 101, pp. 39-48.

Stoll, André (1973). «Wege zu einer Soziologie des pikaresken Romans». En: *Spanische Literatur im Goldenen Zeitalter. Fritz Schalk zum 70. Geburtstag.* Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann, pp. 462-518.

Del teatro épico de Brecht a la tragedia compleja de Alfonso Sastre. Las «Crónicas romanas»

María de la O Oliva Herrer
Universidad de Valladolid

Brecht y Sastre: vinculaciones

A la hora de hablar sobre el teatro de Alfonso Sastre, las voces son claras y coincidentes: se le puede considerar uno de los pocos autores seguidores de las tesis dramáticas de Brecht en España, si no el único (Blanco Aguinaga et al., 2000: 534). Aunque pudiera parecer que Sastre permite la intromisión de la estética brechtiana en sus dramas con el fin de llegar a una deconstrucción y posterior superación de la misma, no se puede obviar que el teatro épico se halla en el punto de partida de sus creaciones. Esta es la razón que mueve a emprender un análisis de la relación entre las concepciones dramáticas de ambos autores. Dicho análisis, que concluirá con un estudio discursivo de *Crónicas romanas*, ha de evidenciar las estrechas vinculaciones existentes entre el discurso dramático de ambos autores.

Que Sastre es un gran conocedor de la producción teatral brechtiana y de sus postulados teóricos no deja lugar a dudas. Salvat (1988: 68) enumera importantes autores que han seguido la estela de Brecht. Entre los de lengua alemana destacan Hacks, Weiss, Hochhuth y Kipphardt. Entre los españoles, advierte la influencia brechtiana en parte de la obra de Buero Vallejo y en Sastre. Nacido en Madrid en 1926, Sastre comienza a ocuparse del llamado «teatro épico» transcurridos ya sus inicios como autor teatral. Según Anderson (1985: 16), el autor estudia las teorías dramáticas de Brecht a

partir de 1959, aportando numerosos artículos de espíritu polémico. Sin lugar a dudas, Sastre se cuenta entre los responsables de la difusión de las ideas brechtianas en España, publicando las primeras conclusiones de sus estudios en la revista *Primer Acto* (Hoffmeister, 1980: 254).

Si el discurso dramático de Brecht resulta clave para comprender las piezas teatrales de Sastre, no es menos importante la aportación del teatro documental entendiendo por drama documental una continuación de las teorías épicas en el contexto sociopolítico alemán de la década de los sesenta. La relación literaria entre el escritor español y Peter Weiss resulta evidente en piezas como *Crónicas romanas*. Sastre se considera a sí mismo pionero en el descubrimiento de Weiss en España, sintiendo por este escritor «una admiración expresada sin veladuras de ninguna especie» (1996b: 127).

La creación dramática de Sastre. Periodización

En lo que respecta a la creación literaria de Alfonso Sastre, en general el autor pretende dar una respuesta ideológica con su teatro. Su intención clara es que lo social prevalezca sobre lo artístico o, dicho de otro modo, considera que el arte ha de ser una herramienta al servicio de la transformación social (Ferreras, 1988: 65). Esta circunstancia, además de su filiación política comunista, hará que sus obras choquen con grandes dificultades para representarse en territorio español durante el periodo de la dictadura franquista. Sastre comparte con Brecht y con los autores de drama documental el punto de partida ideológico: la necesidad de un teatro de acción social y política que provoque en el espectador una reacción purificadora (Hoffmeister, 1980: 254), una toma de conciencia que lo movilice contra las injusticias de su entorno.

A pesar de su continua búsqueda de un teatro antiburgués, la obra dramática de Sastre no resulta homogénea. Como reacción al teatro de postguerra, Sastre trabajará desde sus comienzos por una renovación de la escena dramática, uniéndose a otros autores de in-

tenciones similares. Así es como en 1950 firmará junto con José María de Quinto un *Manifiesto* en el que se postula el *Teatro de Agitación Social* (*TAS*). Este texto defendía un teatro de testimonio, no partidista, que Sastre definía como «moralista libertario». Constituía un intento nuevo y coherente de lucha por un drama auténticamente digno y antiburgués (Blanco Aguinaga, 2000: 533).

A partir de esas posiciones teóricas ambos autores forman el Grupo de Teatro Realista, que escenificaría hasta 1961 tres obras y que publicaría un *Documento sobre el teatro español*, con tesis como las siguientes: «La revelación que el arte hace de la realidad es un elemento socialmente progresivo. En esto consiste nuestro compromiso con la sociedad [...]. Lo social es una categoría superior a lo artístico [...]. Sólo un arte de gran calidad estética es capaz de transformar el mundo [...]. El artista (o escritor) se siente justificado no por la perfección de la obra artística en sí, sino por la purificación social a que la obra sirve» (Blanco Aguinaga, 2000: 533).

La división de la producción dramática de Sastre sería la siguiente. Una primera época de influencias simbolistas, surrealistas y de mímesis metafísica que abarcaría desde sus primeros inicios hasta la época del TAS. Una segunda etapa cada vez más similar a la concepción dramática brechtiana, en la que se propugnaba un teatro realista social, humano y ético, «un teatro político puramente marxista» (Blanco Aguinaga, 2000: 533). A partir del estudio de las teorías brechtianas y de su difusión en España mediante dos de sus obras teóricas principales (*Drama y sociedad* y *Anatomía del realismo*; cf. Abuín, 1997: 72) Sastre inicia una tercera etapa, la del llamado «teatro penúltimo». Encuadran las tragedias complejas construidas desde una revisión del teatro épico. Sastre explicará sus postulados en unas notas al drama *M.S.V. (o la sangre y la ceniza)*. La obra —concluida en 1965, aunque vetada por la censura— inaugura este género (Ruggeri, 1984: 20). También las *Crónicas romanas* pertenecen a las *tragedias complejas*, junto con *La taberna fantástica*, *El banquete* y *El camarada oscuro* (Blanco Aguinaga, 2000: 537). Para comprender la teoría de la tragedia compleja hay que tener presente el teatro épico y su continuador documental.

Sobre el teatro épico y documental

Se conoce como teatro tanto épico como documental un tipo de teatro orientado políticamente y de crítica social. Su característica es que retoma datos y documentos, conduciendo el argumento a través de hechos históricos y reales, para actualizar la pregunta sobre el comportamiento de la realidad y la literatura (Schweikle, 1990: 105 y ss.). Se permite así reflexionar sobre actitudes sociopolíticas actuales presentando hechos históricos pasados, lo que capacita al receptor para juzgar situaciones parecidas de forma objetiva.

Esta definición resulta, a grandes rasgos, válida tanto para el teatro épico brechtiano como para el documental, que cobró auge durante los años sesenta y en el que se inscribe Peter Weiss. A finales de la Primera Guerra Mundial, Brecht creará un nuevo tipo de teatro orientado hacia el pensamiento marxista. Para plasmar dramáticamente las teorías marxistas, deberá seguir la tradición de la literatura dialéctica, de modo que con la representación de sus ideas mediante opuestos se posibilitase la forma dramática (Gray, 1978: 15). Pero esta premisa por sí sola no resulta significativa, y para poder llevarla a cabo desarrollará toda unas teorías que en conjunto configurarán el denominado «teatro épico» y que en ocasiones rompen con las convenciones de la dramaturgia tradicional.

Para lograr que las teorías del marxismo cobren forma dramática, desarrollará una serie de recursos, conocidos como *V-Effekte*, que llevan en último término al conocido *distanciamiento* o *Verfremdung*. Este concepto no consiste en otra cosa más que en hacer que los hechos que se desarrollan en el escenario resulten extraños al espectador (Gray, 1978: 85 y ss.). Recursos de este tipo, que indican que la obra, sólo en principio, no atañe al espectador de modo directo, son, por ejemplo, la luz, que obliga al espectador a estar atento y presenta toda la escena como algo antinatural, unido a una serie de recursos grotescos, o al uso de máscaras y de maquillajes que conviertan todo en extraño y huyan de lo bello, de modo que el receptor nunca se abandone al relajamiento y renuncie a la reflexión sobre lo presenciado.

Otro recurso viene dado por la actitud que los actores han de mantener respecto de sus personajes, el *Gestus*, en virtud del cual el actor debe mostrar su personaje como si estuviese citando sus palabras, pero no viviendo el papel. Así se produce una distancia entre actores y personajes representados, que imposibilita a su vez que los sentimientos del público se transformen en los de alguno de ellos. La introdución de elementos narrativos en las instancias discursivas propias de la forma dramática constituye la base de los recursos de distanciamiento (Oliva, 2006). Tales son el uso de proyecciones o de personajes que anuncien las acciones o realicen comentarios sobre ellas (introduciendo la epicidad en el drama); el uso de prólogos y epílogos (desterrados en el Renacimiento, por el carácter narrativo que se pensaba que imprimían a la forma dramática); y, sobre todo, la utilización de narradores explícitos sobre el escenario para contar hechos fundamentales de la situación, anticipar escenas, insertar comentarios sobre lo que sucede, etc. Dichos recursos se oponen a las pretensiones de autores anteriores, principalmente naturalistas, que intentan conseguir la ilusión dramática; esto es, el mayor efecto de realidad posible sobre la escena, lo que implica aparentar la ausencia del público.

Para Brecht lo más importante de su teatro era la actitud crítica del espectador, y él buscaba con su obra fines educativos y de propaganda política. Para desarrollar esta actitud crítica el espectador debía dejar de comportarse como consumidor pasivo. «Er soll mit allen Mitteln schokiert, aufgerüttelt werden: zum Mitdenken, zum Mitspielen, zum Eingreifen in die als veränderbar dargestellte Welt» (Pauker 1991: 45). Para conseguir este efecto ha de recurrir al distanciamiento con técnicas que el teatro tradicional no posee. Así, para lograr esa actitud crítica que permita al espectador codesarrollar la obra y llegar a sus propias conclusiones, ha de recordársele que está viendo una ficción representada, y por lo tanto no le influye. De ahí la importancia de situar la acción en épocas pasadas y con personajes reales:

> Die «Verfremdung» statt «Illusion» — das sind Folgerungen einer Konzeption, die auch das heutige «Dokumentationstheater» bestimmt.

> Der Zu-Schauer wird zum Mit-Wirkenden, das Theater legt ihm nunmehr die Welt vor ihm zum Zugriff (Pauker, 1991: 65).

Otro elemento de interés es el calificativo de *episch* con que Brecht definió su teatro. La apostilla no se refiere a que lo que se vaya a representar posea contenidos heroicos o de grandeza, sino que contiene elementos propios del género narrativo, en contraposición al drama tradicional burgués. De todo ello se desprende una nueva forma dramática que paradójicamente es antidramática. En vez de resultar excitante y mantener la tensión sobre lo presenciado hasta el final, deja de lado la importancia del conflicto teatral convirtiéndose en un teatro de desarrollo lento, dedicado a la reflexión, a la meditación y a la comparación.

Brecht se enfrenta al teatro burgués-aristotélico y contrapuesto al teatro épico elaborando una célebre lista de diferencias entre ambos.[1] Como es natural, en este listado aparecen elementos con diferente grado de importancia. Es más, en muchas ocasiones unos elementos dependen de otro, de modo que si se niega éste se eliminan a la vez los demás. De la premisa básica que Brecht establece —que el drama épico sea de carácter narrativo— se derivan otras muchas desde el punto de vista del discurso teatral. Por ejemplo, la posibi-

1. «Dramatische Form des Theaters vs. epische Form des Theaters; Handelnd vs. Erzählend; Verwickelnd den Zuschauer in eine Bühnenaktion vs. macht den Zuschauer zum Betrachter, aber Verbraucht seine Aktivität vs. weckt seine Aktivität; Ermöglicht ihm Gefühle vs. erzwingt von ihm Entscheidungen; Erlebnis vs. Weltbild; Der Zuschauer wird in etwas hineinversetzt vs. er wird gegenübergesetzt; Suggestion vs. Argument; Die Empfindungen werden konserviert vs. werden bis zum Erkenntnissen getrieben; Der Zuschauer steht mitendrin, miterlebt vs. der Zuschschauer steht gegenüber, studiert; Der Mensch als bekannt vorausgesetzt vs. der Mensch ist Gegenstand der Untersuchung; Der unveränderliche Mensch vs. der veränderliche und veränderte Mensch; Spannung auf den Ausgang vs. Spannung auf den Gang; Eine Szene für die andere vs. eine Szene für sich; Wachstum vs. Montage; Geschehen linear vs. in Kurven; Evolutionäre Zwangsläufigkeit vs. Sprünge; Der Mensch als Fixum vs. der Mensch als Prozeß; Das Denken bestimmt das Sein vs. das gesellschaftliche Sein bestimmt das Denken; Gefühl vs. Ratio» (Brecht, 1967: 19 y ss.).

lidad de que se produzcan saltos narrativos en la acción dramática; que cada escena tenga valor en sí misma y no por lo que se deriva de las anteriores —lo que exime a la tensión de centrarse en el final—, o el propio principio del montaje escénico.

Al tratar de la teoría del teatro épico no deben olvidarse sus influencias, en especial la filosofía hegeliana (Gray, 1978: 93 y ss.). El concepto de *Verfremdung* presenta gran similitud con el de *Entfremdung*, utilizado por Marx y Hegel (*alienación* en español). En principio designa el hecho de la separación de un objeto de sí mismo, aunque pasará por diferentes matizaciones según el contexto en que se use. Brecht terminará por considerar que sólo aquellos elementos alienados, dislocados y sumergidos dentro de un proceso dialéctico son susceptibles de ser conocidos a fondo. *Verfremdung* es sinónimo de alienación más dialéctica. Se promueve un proceso en virtud del cual lo que resulta familiar al hombre pasa a ser desconocido, para lograr así una visión más verídica de la realidad.

Brecht optará por un tipo de teatro en el que el espectador no se adapte a una visión fatalista y acomodaticia respecto de los hechos representados, mediante la identificación con los personajes dramáticos. De esa forma considera que se pasaría por un proceso equivalente a la catarsis de la tragedia griega, que invalidaría la posibilidad de acción y cambio de las injusticias del mundo real. Brecht sitúa en este punto su principal rechazo al drama aristotélico. Considera que éste convierte la escena en el «opio del pueblo», de igual modo que lo es la religión en las teorías marxistas. El rechazo del drama tradicional resulta interesante no sólo desde el punto de vista del contenido. También posibilita la ruptura de reglas dramáticas clásicas e introduce convenciones en las instancias discursivas teatrales, lo que pervive en los dramas documentales y también en las tragedias complejas de Sastre.

El drama documental, por su parte, es una corriente dramática que surge a partir de la postguerra de la Segunda Guerra Mundial. El conflicto marca el periodo en profundidad provocando que el drama se convierta en motor de reflexión sobre tiempos pretéritos, lo que conlleva importantes consecuencias discursivas para la forma dramática. Es básicamente un drama informativo, que se basa en

una rigurosa investigación sobre la historia y la documentación real, que será utilizada para fundamentar las tesis que defienda la obra. El autor se sirve de la escena para hacer llegar al público una información, en ocasiones sujeta a cierta manipulación y montaje, con objeto de posibilitar la labor crítica del espectador sobre los hechos representados (Acosta, 1982: 129 y ss.). Dentro de la tradición brechtiana se inscribe, por tanto, la visión del documento representado en el escenario como algo alienado (lo que lleva al uso de todos los efectos de distanciamiento), y el carácter didáctico de la obra dramática, según el cual sobre los hechos acontecidos en la escena —sean éstos pretéritos o presentes—, el público ha de extraer una serie de enseñanzas que le permitan intervenir en la realidad social para que esos hechos no se repitan. Podemos afirmar que la base del teatro documental es la misma que la del épico y que las diferencias existentes entre ambos son de matiz:

> Es cierto que todos ellos buscan que el teatro colabore en la consecución del cambio, pero es cierto por otra parte también que, si Brecht, al igual que Piscator, se sentía seguro de la tarea que estaba realizando como consecuencia de la seguridad de alcanzar el objetivo propuesto, los autores documentales parecen de alguna manera dudar de las posibilidades plenas de su teatro (Acosta, 1982: 137).

Para los autores de drama documental, existe una clara inadecuación en este género literario entre el fin que pretende conseguir y los medios con que se cuenta para ello, de modo que caen en un patente pesimismo. A pesar de todo, seguirán considerando esta corriente dramática útil, pero no al estilo brechtiano, es decir, no como intervención directa en el cambio social, sino como ayuda, aportando además una visión clarificadora sobre el elemento a transformar.

La «tragedia compleja»: acercamiento teórico

En *Anatomía del realismo* Sastre define sus posturas ante Brecht. Lo admira profundamente, pero esa admiración no pasa por la produc-

ción teatral. Entiende que el teatro épico brechtiano pretende la muerte del drama aristotélico, con lo cual no se muestra de acuerdo. Abuín resume así la disconformidad:

> Una coincidencia total con las ideas de Brecht equivale para Sastre a la muerte del drama «aristotélico», por la expulsión de toda «ilusión» de «actualidad» de la representación, sustituida ahora por una puesta en marcha de la razón crítica del espectador; Sastre defiende, como el alemán, la tesis de que el teatro es una «actividad social progresiva» (Sastre, 1965: 49), pero no hay motivo para buscar esa función «subversiva» fuera del teatro «aristotélico» (Abuín, 1997: 72).

Sastre comparte la visión de la función social del texto dramático —la necesidad de que el teatro responda a algo más que a una ilusión de realidad al estilo naturalista—, así como las teorías sobre el recurso del distanciamiento para favorecer el juicio crítico del receptor. Sin embargo, no considera que el drama aristotélico carezca necesariamente de estos aspectos:

> Para mí, en el teatro «dramático» hay lo que le pide Brecht al teatro: distanciamiento, crítica y todo lo demás; mientras que en el teatro «épico» encuentro el peligro de que, al alargar las distancias, el espectador nos pierda de vista y nosotros a él (Sastre, 1965: 52).

Razona su defensa del teatro aristotélico argumentando que la propia representación teatral impide la creación completa de una ilusión dramática, pues el espectador acepta los hechos allí representados —p. ej. un crimen en escena— sólo como una convención. Además, los actores nunca se identifican absolutamente con sus personajes, a los que controlan con su actuación. Por último, los autores dramáticos sitúan la acción con frecuencia en tiempos y lugares remotos, para lograr el distanciamiento crítico que Brecht reivindica (Abuín, 1997: 72-73).

Aunque Sastre no rechaza de plano los recursos del teatro épico —de hecho, utilizaba alguno antes de adentrarse en el estudio de Brecht—, decide dar un paso adelante al asumirlos con intención

de superarlos. Es así como da forma a la teoría de la tragedia compleja, que sólo se justifica a partir de los postulados brechtianos y de la suma de diversas experiencias teatrales que van desde el drama barroco español al expresionista, pasando por autores como Kipphardt o Weiss. Ruggeri describe el efecto buscado con esta tragedia: «La representación debe turbar y trastornar al espectador y su emoción debe ser más compleja que la catarsis aristotélica y que el extrañamiento brechtiano: en él debe tener lugar una conexión entre distanciamiento e identificación, efecto que Sastre define como "estética del boomerang"» (Ruggeri, 1984: 36-37).

Mediante la estética del boomerang el espectador es capaz de experimentar simultáneamente tanto la participación como el extrañamiento respecto de la ficción dramática, lo que Sastre define como «efectos de anagnórisis» o «efectos A» (Sastre, 1970: 103-104). La metáfora del boomerang sirve para explicar un viaje de alejamiento del receptor respecto de la representación, y un retorno que se plasma en la identificación del contexto vital real del público con la ficción escénica.

En la nota previa a *M.S.V. (o la sangre y la ceniza)* (1984: 137 y ss.), Sastre define la tragedia compleja como conjunción y superación de los dramas épico y aristotélico. Este género no se califica como prebrechtiano ni postbrechtiano. Tan sólo permite diferenciarse de la tragedia simple, la tragedia griega. Frente a ésta, la compleja plasma un material dramático tradicionalmente trágico, pero reelaborado con tintes irónicos e incluso cómicos. De esta forma, se crea una tragedia nueva. Según Sastre, a la forma clásica se suma el fuego nihilizador de las vanguardias. En la tragedia compleja se unen el pecado y la catarsis propios de la forma griega con elementos de la diversión (alienación) cotidiana —como el music hall— y del mundo de la información periodística, o bien con el distanciamiento brechtiano. El fin último es que la tragedia envuelva todos estos elementos y no al revés. Se trata de buscar un tratamiento moderno a temas que reclamarían una tragedia clásica.

Sastre despliega todo un repertorio de herramientas para adaptar el discurso dramático a sus pretensiones. Algunas de ellas —como el uso de estructuras narrativas y estructuras episódicas, la confusión

entre ficción y realidad o el humor negro— no son exclusivas de esta etapa del autor. Además, en las tragedias complejas introduce nuevos elementos, tales como la multiplicidad de escenas, los efectos sonoros y luminosos e incongruencias estilísticas (estructuras fragmentadas o decorados casi inexistentes). Con ello pretende crear un teatro postbrechtiano que combine la violencia psíquica producida por la toma de conciencia, con elementos irónicos o incluso esperpénticos. El autor pretende golpear al espectador, romper toda idea preconcebida y desmitificar; en definitiva, buscar el impacto revolucionario del teatro (Anderson, 1985: 24), como ya hiciera Brecht en su día.

La unión del drama tradicional y moderno: «Crónicas romanas»

Para ver en qué medida logra Alfonso Sastre su conjunción de teatro aristotélico y épico se tomarán como ejemplo las *Crónicas romanas*, una tragedia compleja. Los comentarios que el mismo Sastre añadió a la edición de esta obra en 1996 proporcionan un contexto: «Esta obra fue escrita en los fervores revolucionarios de 1968. En enero había asistido al Congreso Cultural de La Habana, ciudad en la que estaba desde diciembre para formar parte de los premios de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), organismo que dirigía mi buen y admirado amigo Nicolás Guillén» (1996a: 5).

A las evidentes relaciones de Sastre con el ámbito del comunismo y a un periodo convulso de apelación a la lucha revolucionaria, hay que añadir su relación con la esfera cultural de la RDA. Varias de sus obras, prohibidas en España, se estrenaron allí y el autor se ocupaba por entonces de la traducción y adaptación de Peter Weiss, el autor por excelencia del drama documental y uno de los autores más apreciados entonces en la RDA (Sastre, 1996a: 5). Huelga decir que se cumplían sobradamente las condiciones para que Sastre se dedicase a escribir un teatro de acción social a la manera brechtiana. El autor antepone al drama lo que denomina una «noticia sobre esta tentativa» donde recoge diversas reflexiones sobre el teatro al que aspiraba:

> Pisábamos las huellas de Numancia, en la tierra de Soria, las riberas del Duero. «¿Por qué no hacer una Numancia?» Pisábamos con emoción la tierra carbonizada de la ciudad heroica. «Una obra para la lucha», dijo la compañera.
>
> Esto es una obra escrita decididamente *fuera* del sistema profesional y mercantil español.
>
> ¿Desemboco con ella, ¡por fin!, en un teatro probablemente revolucionario en España? ¿Tantas experiencias y tentativas anteriores me conducen por fin a alguna parte? (1996a: 9)

El autor se refiere también a lo que debería ser la escena teatral alternativa —la oficial sufre la censura de la dictadura— y a lo que es en países más evolucionados:

> No se hace teatro en la Universidad. ¿Por qué? ¿Porque se hacen otras cosas que consumen la práctica totalidad de la energía? ¿O, siendo esto quizás parte de la razón, porque no existe un repertorio a la altura de las circunstancias: un teatro que sea una verdadera (siempre lo será *sui generis*) arma de combate, encuadrable —partiendo de las limitaciones políticas de lo poético, pero también de las posibilidades específicas de que goza el arte— en el marco de la lucha social-política general de los estudiantes? Sea como sea, no existe este teatro. ¿Vamos a hacerlo? Algunos compañeros intentan algo parecido en otras partes —así, Peter Weiss—; si bien lo hacen en el marco de un medio profesional más evolucionado, y de un medio legal-liberal, que se lo permite. Trabajan, quiero decir, dentro del sistema —aunque sea para negarlo—. Hacen, diríamos, una guerra convencional, mientras que lo nuestro sería una guerrilla. En el lugar donde nos situamos, no hay taquillas ni censura, camaradas; pero puede haber serios percances no programados (1996: 9-10).

Partiendo de esas ideas Sastre decide dar forma a la *Crónicas romanas*. Su tema plasma la resistencia de los pueblos ibéricos, más concretamente los numantinos, a la dominación por parte del imperio romano. La tragedia se divide en dos actos, divididos a su vez en veintiséis cuadros que podrían llegar a interpretarse de manera independiente. Los primeros nueve cuadros —el primer acto— actualizan la situación de la guerrilla numantina y la muerte del Viriato, el caudillo lusitano abanderado de la insurgencia en la península

ibérica. Los cuadros restantes narran el cerco sufrido por la ciudad de Numancia y el final de sus habitantes, que prefieren morir antes que sucumbir ante los romanos, injustos dominadores.

Como corresponde a un drama de estas características, lo presenciado en escena no es válido en sí mismo —absoluto—, sino que remite a una a una realidad extraficcional que se pone de manifiesto. En el drama subyace la denuncia de un imperialismo cuyas estructuras de dominación se han plasmado en diversas situaciones, desde la dictadura franquista al horror nazi o la actuación del gigante estadounidense en Vietnam. El drama se dirige a la conciencia del espectador en pleno siglo xx, incitándole a resistir a tales injusticias y emprender una lucha activa. Para favorecer la reflexión del espectador y producir el distanciamiento brechtiano, Sastre opta por situar la acción en una época remota, la Hispania romana. También sigue la estela de los autores documentales al utilizar datos reales para dotar de contexto a la ficción dramática. De este modo, a cada acto le precede un llamado «noticiario», donde se exponen los acontecimientos que ocurrieron en el periodo histórico correspondiente a la ficción dramática.

Sastre es consciente de la trama de su tragedia es pura ficción —baste para ilustrar esta cuestión el hecho de que mezcle personajes que nunca convivieron—. Es el caso del pastor lusitano Viriato y de Espartaco, gladiador romano de origen tracio que acaudilló la sublevación de esclavos y terminó siendo ejecutado. Sin embargo, sí son fieles a la historia los noticiarios, como el autor indica en su nota previa:

> El parecido que, en algún caso, pudiera encontrarse entre crónicas romanas y los episodios correspondientes de la Historia, tendrá mucho de pura coincidencia. En las notas que preceden a cada parte —los *Noticiarios*—, caso de haber parecido, sí es deliberado (1996a: 15).

La ruptura de la ilusión dramática no sólo se consigue gracias a la lejanía histórica existente entre la ambientación de la ficción teatral y el tiempo de la representación. Sastre hace uso continuo de otros muchos recursos, utilizados también por Brecht y por los autores documentales. Elementos de este tipo son, por ejemplo,

los comentarios metateatrales o la estructura fragmentada de la acción dramática en cuadros, de modo que el espectador no percibe la continuidad propia del tiempo dramático absoluto.

La mayor parte de los recursos dirigidos a romper el carácter absoluto de la representación se relacionan con elementos de tipo narrativo. Tal es el caso, por ejemplo, del cuadro XXI, en el que aparece la figura del historiador Polibio. Al final de este cuadro interviene el coro hablando en presente sobre las penurias que sufren los numantinos por el cerco. Inmediatamente después —y compartiendo escenario con una masa de numantinos encolerizados, pero con el movimiento ya congelado— Polibio se dirige al público y relata en pretérito los sufrimientos de la población, acabando con la ilusión de que la acción dramática se desarrolla en presente y de forma autónoma:

> SEMICORO 2: (*Idem.*) Nos hemos comido los cueros de nuestros cinturones y desde hace mucho masticamos la tierra, buscando sus gusanos, y ni ese repugnante alimento ya se encuentra en sus descarnadísimas entrañas.
>
> *([...] Terrible griterío. De pronto, silencio y todos quedan inmóviles en sus posturas. Manos crispadas alzan, entre la multitud, las cabezas cortadas de los especuladores. Se va haciendo el oscuro mientras es iluminado en un lateral, primer término, el historiador Polibio, que se dirige al público:)*
>
> POLIBIO: En Numancia, durante el asedio, se produjeron escenas de una enorme barbarie, tales como canibalismo y otros excesos (Sastre, 1996a: 134-135).

El siguiente paso de la tragedia compleja de Sastre consiste en la identificación de una ficción distanciada con la realidad en que vive el espectador. De este modo se consigue el efecto boomerang o la anagnórisis, que, paradójicamente, conectaba el distanciamiento de la fábula con la participación en la misma. Para que el receptor tome conciencia de que lo representado es de su incumbencia, Sastre introduce elementos actuales en la acción de época romana. Un ejemplo de ello se da en el cuadro XVI, en el que los efectos de la guerra

sufridos por los numantinos conviven con una proyección de fondo sobre el napalm y los argumentos americanos para la intervención en Vietnam. Los anacronismos son también muy frecuentes y persiguen la misma finalidad. No es raro hallar numantinos que empuñan fusiles ni referencias a la política actual como esta afirmación de Viriato, referida a la dictadura de Salazar: «Luego volaremos a Portugal; allí hay gran tarea contra la represión imperialista [...]» (Sastre, 1996a: 64).

Sin duda, el cuadro que mayor ruptura de la ilusión dramática consigue y, a la vez, mayor identificación del espectador con lo representado es el último. Con la representación del asedio de Numancia prácticamente concluida, un estudiante irrumpe en escena para comunicar la ocupación del teatro, decidida en asamblea como acto de resistencia. La policía franquista tiene noticia de esta ocupación, y entra de repente en el teatro pidiendo la identificación a los asistentes. Cuando la situación es más tensa, un estudiante anuncia el final de la obra, aclarando que todo ha sido parte de la ficción: «Aquí acaban nuestras *Crónicas romanas*, mientras la lucha en mil lugares continúa» (Sastre 1996a: 157). La situación propuesta en la ficción resulta familiar al público de la época que, en cierto modo, identifica el asedio a la ciudad de Numancia con la actuación de la policía franquista.

Detengámonos para concluir en confrontar qué elementos del discurso dramático se encuentran ya presentes en el teatro épico y cuáles son nuevos. La totalidad de los recursos que se han enumerado hasta aquí los introdujeron ya Brecht y los autores documentales en sus obras. Incluso se podría decir que los efectos A tampoco son nuevos. En último extremo, también los seguidores de Brecht persiguen un distanciamiento en búsqueda de una posterior identificación con la representación. La introducción de elementos humorísticos, irónicos y esperpénticos no es una característica imprescindible del teatro épico, pero muchos cultivadores del género hacen uso también de estos recursos. Lo distintivo es el intento de Sastre de que la fábula dramática al estilo aristotélico no desaparezca. La acción de *Crónicas romanas* es lineal y motivada. No se rompe la cadena de causalidad característica del discurso dramáti-

co tradicional. Las acciones dramáticas no siempre se narran, sino que hay hechos ocurridos directamente sobre el escenario. Quizá ésta sea la mayor contribución de la tragedia compleja: el intento de conjunción del drama aristotélico y del teatro épico, del cual resulta claramente deudora.

Bibliografía

Abuín, Á. (1997). *El narrador en el teatro.* Santiago de Compostela: USC.

Acosta, L. (1982). *El drama documental alemán*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Anderson, F. (1985). «Introducción». En: A. Sastre. *Escuadra hacia la muerte. La mordaza*. Madrid: Castalia.

Blanco Aguinaga, C. et al. (2000). *Historia social de la literatura española.* Vol. ii. Madrid: Akal.

Brecht, B. (1967). *Schriften zum Theater*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ferreras, J. I. (1988). *El teatro en el siglo xx (desde 1939)*. Madrid: Taurus.

Gray, R. (1978). *Brecht dramaturgo.* Madrid: Ultramar.

Hoffmeister, G. (1980). *España y Alemania. Historia y documentación de sus relaciones literarias*. Madrid: Gredos.

Oliva Herrer, M.ª de la O. (2006). *La narratividad en el drama documental alemán.* Valladolid: UMI.

Paucker, H. R. (1991) (ed.). *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. Neue Sachlichkeit. Literatur im «Dritten Reich» und Exil.* Stuttgart: Reclam.

Ruggeri, M. (1984). «Introducción». En: A. Sastre. *La sangre y la ceniza. Crónicas romanas*. Madrid: Cátedra.

Salvat, R. (1988). *Bertolt Brecht. No 90 aniversario do seu nascimento*. A Coruña: Ediciós do Castro.

Sastre, A. (1965). *Anatomía del realismo.* Madrid: Taurus.

Sastre, A. (1996a). *Crónicas romanas.* Hondarribia: Hiru.

Sastre, A. (1996b). «Recuerdo y futuro de Peter Weiss en un mundo dividido». En: C. de Vicente Hernando (coord.). *Peter Weiss: una estética de la resistencia*. Hondarribia: Hiru, pp. 127-134.

Schweikle, Gunther (1990) (ed.). *Literaturlexikon*. Stuttgart: Metzler.

Los españoles en las memorias de Sebastian Schertlin von Burtenbach

Julio Sánchez Hernández
Universidad de Sevilla

Introducción

Sebastian Schertlin von Burtenbach (1496-1577) vivió una vida de intensa actividad guerrera que le llevaría de simple soldado a una posición sólida e influyente. Participó en todas las campañas importantes de su época. Estuvo en la batalla de Pavía en 1524, en la guerra de los campesinos en 1525 y en el asalto de Roma por las tropas imperiales en 1527. Luchó contra los turcos en diferentes campañas desde 1522, participando en la defensa de Viena en 1529.

Después de adoptar la doctrina de la Reforma, lucharía contra el emperador en la guerra de Esmalcalda (1546) como jefe de la infantería de las ciudades protestantes. Con la victoria de los católicos tuvo que huir a Suiza y después a Francia, donde prestó su apoyo al rey francés en sus luchas contra el emperador. En 1553 volvió amnistiado a Burtenbach. Hasta las postrimerías de su vida ocupó cargos importantes en el ejército imperial y en la ciudad de Augsburgo.

Sus memorias están escritas en alto alemán temprano moderno (*Frühneuhochdeutsch*). En ellas narra sus campañas militares, las controversias y disputas con sus vecinos, sus relaciones con los aliados en la liga de Esmalcalda y también con el emperador. Nos relata las noticias más importantes de su tiempo y nos provee también de información sobre su familia.

En los textos traducidos figuran entre corchetes las palabras que, sin estar en el texto original, son necesarias para la correcta comprensión del relato.

Noticias acerca de los españoles

Los españoles aparecen casi exclusivamente como soldados. No podía ser de otra forma tanto por ser Schertlin un soldado cuanto por el carácter fuertemente militar de la presencia española en los países centroeuropeos en el siglo XVI.

En las primeras páginas de las memorias encontramos ya noticias del contacto de nuestro escritor con un español:

> En el mismo año en la campaña de Marsella en una ciudad en Provenza llamada Frejus me juró la muerte un capitán español y me retó a un duelo, lo cual, desde aquel momento, se convirtió en mi deseo. Le hice tres heridas en la cabeza [y] le derroté [poniéndole] en fuga. [Que] Dios tenga misericordia de [su] alma (Schönhuth, 1858: 16).[1]

El español aparece como un individuo impulsivo y fanfarrón; en contraposición, Schertlin se nos presenta como mesurado, decidido y buen luchador.

Las noticias acerca de los españoles en grupo, como combatientes, bien del lado de Schertlin (hasta la guerra de Esmalcalda, en 1546), bien enfrentándose a él, son más numerosas y permiten apreciar las cualidades y defectos que veía Schertlin, y por extensión sus contemporáneos, en los españoles del siglo XVI. Estas características se siguen asociando hoy al estereotipo del español en todo el ámbito de la cultura germana. Schertlin se queja de la falta de orden y de método del combatiente español. Lo presenta como irreflexivo, altanero y sin sistema, pero de ninguna forma cobarde:

1. Esta campaña tuvo lugar el año 1536 en la guerra entre el rey de Francia y el emperador Carlos V que se conoce como la tercera guerra franco-española (Bleiberg: 2, 276).

> Allí [en Sant Disier] [...] disparamos cuatro días para [preparar] el asalto. [...] Los españoles, por altanería irreflexiva, y sin haberlo determinado antes en consejo, comenzaron el asalto y nos provocaron a nosotros, los alemanes, de forma que nosotros comenzamos también junto con ellos. El asalto nos salió mal, dejamos unas trescientas personas muertas y quinientas heridas (Schönhuth, 1858: 26).[2]

Aunque no dedique en sus memorias una sola palabra de alabanza hacia los combatientes españoles se puede deducir de sus escritos la capacidad bélica de estos soldados, que él reconoce de una forma implícita:

> Entonces envió el emperador quinientos arcabuceros españoles a la ciudad de Ingolstadt [...]. Al día siguiente los perseguí con mil tiradores, mis caballos de Augsburgo y numerosos peones de doble soldada por la vega, [pero] ellos se me escaparon [y] entraron en Ingolstadt (Schönhuth, 1858: 41).[3]

Este otro ataque contra los españoles también fue un fracaso:

> Todos los ataques me salieron bien, excepto los cien tiradores españoles que le tomaron a Jörg von Stetten, un ciudadano de Augsburgo, el castillo de Bocksberg (Schönhuth 1858: 57).

En el texto siguiente Schertlin distingue y separa a los italianos de los alemanes y españoles. No tiene desperdicio por la frialdad con que es contado el episodio y porque refleja la crueldad con que se luchaba:

2. Estos hechos ocurrieron en el año 1544, en la cuarta guerra franco-española (Bleiberg: 2, 276).

3. Se trata de acciones de la guerra de Esmalcalda en 1546, llevada a cabo entre la liga de Esmalcalda (1531-1547), formada por un grupo de príncipes y ciudades evangélicas, y los imperiales. Acabó con la victoria de los imperiales en Mühlberg en 1547.

> Le hice al enemigo mucho daño, le acuchillé cada vez diez, veinte, o cuarenta soldados, hice acuchillar a todos los *welsches*[4] y, los [que fueron] hechos prisioneros, todos fueron ahogados en el Lech; sin embargo los españoles y alemanes [cogidos] prisioneros eran cambiados por un rescate (Schönhuth, 1858: 57).

La diferencia de trato se debe aquí no a una preferencia personal o al desprecio hacia un grupo de soldados sino a la disponibilidad económica para pagar o no el rescate.

En esta época se fraguan buena parte de los Estados nacionales europeos y, por lo tanto, también los estereotipos, las virtudes y los defectos típicos de las diferentes naciones. Es curioso que uno de los adjetivos negativos que Schertlin asocia a los españoles sea el de la crueldad, defecto que, junto con el de la avaricia, serán los dos pilares de la leyenda negra que cristaliza por entonces:

> El 6 de agosto el emperador mandó a dos mil quinientos españoles asaltar la ciudad de Constanza en secreto y por la noche. Y mató en Petershausen, de forma cruel, a ciento once hombres, sin [contar] mujeres ni niños. [...] Ellos se defendieron virilmente y mataron a más de trescientos españoles (Schönhuth, 1858: 73-74).

No parece, sin embargo, que las tropas españolas fueran más crueles que sus adversarios, a juzgar por la violencia con que Schertlin combatía a sus enemigos:

> Cuando nos reunimos en Metz con todas los tropas, fue atacado y asaltado el convento, dentro del cual se encontraban muchos cientos de españoles y de moransianos. Todos fueron pasados a cuchillo. [El convento fue] quemado completamente así como la pequeña ciudad de Moransi (Schönhuth, 1858: 88).[5]

4. Así eran llamados en el alto alemán temprano moderno los extranjeros, sobre todo los franceses e italianos. Hoy día en la Suiza alemana se aplica a los suizos de habla francesa e italiana.

5. Esto ocurrió durante la campaña del rey Enrique VIII de Francia contra Lo-

Como hemos de suponer que en la ciudad de Moransi había también mujeres y niños, parece que la crueldad que él achaca a los españoles sería más producto de la animadversión hacia éstos —sin duda por sus enfrentamientos en el terreno religioso— que al comportamiento de los mismos.

Además de a las diferencias religiosas, las razones de la animadversión hacia los españoles parecen deberse, más que en su comportamiento en el campo de batalla, al sentimiento nacionalista y de exaltación de lo germánico que trajo consigo el Renacimiento y todo el movimiento cultural de la Reforma. Aquí —se trata de las primeras acciones de la guerra de Esmalcalda— Schertlin presenta esta guerra, con una clara motivación religiosa, como una guerra entre naciones y a los españoles e italianos como a los enemigos de su patria, no como los soldados del bando católico entre los que había también alemanes:

> Nos apresurábamos, día y noche, para asaltar a los ya arriba mencionados peones del emperador en sus lugares de reclutamiento, derrotarlos o dispersarlos y tomar después el paso de Ehrenberger y el castillo y, con ello, salvar la patria y defender el paso a Alemania de los enemigos: de los españoles e italianos (Schönhuth, 1858: 35).[6]

Sorprende encontrar en fecha tan temprana —primeros años de la formación de los Estados nacionales— esta forzada asociación entre el enemigo ideológico o religioso y el enemigo de la patria.

De nuevo aparece en el relato de Schertlin un rechazo a los españoles como extranjeros que hubieran forzado el antiguo buen orden del imperio. Es curioso constatar como Schertlin deja entrever desde su visión de contemporáneo la opinión que tienen los historiadores españoles: la progresiva españolización del emperador y del imperio —sobre todo en la última parte de la vida de Carlos V— y el hecho de que el emperador saque de España los hombres, el di-

---

rena en 1552, en la quinta guerra franco-española (Bleiberg, 1979: 2, 276). En esa época Schertlin estaba al servicio del rey francés.

6. Ehrenberger, paso de los Alpes al norte del Tirol.

nero, las energías y la apoyatura ideológica con que imponerse en el imperio romano-germánico:

> En 1551, yo fui requerido muchas veces por los príncipes electores y los príncipes para negociar con mi rey[7] [...]. A través de esto querían librar de la prisión a Juan Federico (príncipe elector de Sajonia) y al landgrave Felipe de Hessen, erradicar del imperio alemán el Interim[8] y liberarse de una vez de la gran opresión que había comenzado el emperador Carlos V y que había impulsado con sus españoles (Schönhuth, 1858: 81).

Hemos visto que las características distintivas de los españoles serán la crueldad y la tiranía. Si no podemos creer —a juzgar por estos textos— que los combatientes españoles fuesen objetivamente más crueles que sus adversarios, sí podemos pensar que los protestantes centroeuropeos vieron y sintieron a los españoles como tiranos. Éstos intentaban imponerles una religión y a veces un gobernante que ellos rechazaban. De entre todos los españoles centra estos dos calificativos en uno: el duque de Alba.

El duque de Alba aparece numerosas veces cuando Schertlin describe los conflictos y guerras que se dieron en los Países Bajos y siempre como un personaje arbitrario y cruel. Es, según Schertlin, tan brutal que no respeta nada y ante él sólo queda confiar en Dios:

> El duque de Alba pidió rescate por el país[9] en muchos cientos de miles [de gulden] [...]. Hasta aquí ha corrido mucha sangre y [se han perdido

7. Se trata del rey de Francia Enrique II (1519-1559). En ese momento se negociaban las alianzas entre los protestantes alemanes y el rey francés que conducirían a la quinta guerra de Francia contra el emperador Carlos V.

8. Regulación jurídica promulgada por el emperador Carlos V el 15 de mayo de 1548, después de su victoria sobre los protestantes en la guerra de Esmalcalda. Imponía el dogma católico en todo el imperio aunque se hacía a los protestantes algunas concesiones: la comunión bajo las dos especies y el matrimonio de los sacerdotes. Fue sustituido en 1552 por el tratado de Passau (Elton, 1984: 307-310).

9. Hasta bien entrada la edad moderna los ejércitos que se desplazaban por territorios enemigos pedían a las autoridades locales sumas elevadas de dinero para no quemar o asolar el país.

muchos] cuerpos y bienes en esa acción. Dios sabe cuando cambiará [esto] (Schönhuth, 1858: 153).

En un párrafo posterior encontramos que el duque de Alba aparece asociado a los verbos «tiranizar», «decapitar», «martirizar» y a los adverbios «terriblemente» y «cruelmente». No podía emplear otros con un sentido más negativo:

El duque de Alba tiranizó de nuevo terriblemente a los pobres cristianos protestantes en Bruselas, Valenciennes y en otros lugares. Decapitó a muchos y [los] martirizó cruelmente. Entre ellos mató señaladamente al príncipe de Egmond y al duque de Horn, al alcalde de Amberes, y a muchos nobles. Siguieron en ambos lugares [en los Países Bajos y en Francia] muchas desgracias y daños (Schönhuth, 1858: 156-157).

Reitera una y otra vez la crueldad del duque de Alba:

Ante esto los pobres cristianos llamados *Geusen*[10] perdieron Bavern y los lansquenetes se sometieron sin condiciones al despiadado hijo del duque de Alba, don Federico.[11] Los *wälschen*, valones y neerlandeses fueron casi todos ahogados, colgados, decapitados y matados de hambre (Schönhuth, 1858: 162).

A la actuación española aparece contrapuesta la bondad, humanidad y justicia del príncipe de Orange y de los protestantes evangélicos de los Países Bajos:

El 19 de febrero de ese año [de 1574], el príncipe de Orange tomó para gracia [de Dios] Mittelburg, junto con Arnemunde y Pfate. [...] Este príncipe permitió que se retiraran todas las tropas [enemigas] sin

10. Variante del término *gueux*, «pordiosero» en neerlandés. Este nombre que se dieron a sí mismos los firmantes del compromiso de Breda (1566), con el que se iniciaba la revolución en los Países Bajos, pasó a ser el nombre dado a los rebeldes contra Felipe II en aquella tierra (Bleiberg, 1079: 2, 284).

11. IV duque de Alba, sólo sobrevivió tres años a su padre, muriendo en 1585.

> riesgos [y] con sus picas. Se dio a cada uno cinco raciones de comida independientemente de su nacionalidad, españoles o alemanes. [...] Perdonó a los hombres y las mujeres y les dejó habitar [esa tierra]. [...] Dejó marchar a quien no se quiso quedar (Schönhuth, 1858: 162-163).

A pesar del tono anticatólico, antiimperial y antiespañol que tiene esta obra —sobre todo a partir de la guerra de Esmalcalda—, es interesante constatar que las noticias en las que las naves cristianas y españolas consiguen alguna victoria contra los turcos en el Mediterráneo producen alegría. Para Schertlin, que había combatido numerosas veces contra los turcos en Centroeuropa, el primer enemigo son los turcos. Los españoles en este caso aparecen como defensores de la Cristiandad:

> El 7 de octubre de este año [de 1571], la alianza cristiana entre el Papa, el rey de España y los venecianos derrotó, a través de su general en jefe Juan de Austria, hijo del emperador Carlos V, con igual fuerza, en Lepanto, a la armada del emperador turco [...]. Allí quedaron veinte mil turcos entre ellos muchos grandes señores. [...] Dejaron libres a más de diez mil cristianos que estaban hechos prisioneros. Tomaron ciento setenta galeras y mucha artillería y se repartieron entre ellos muchos bienes. [...] A la Cristiandad se [le] ha concedido una gran Victoria (Schönhuth, 1858: 159).

En esta línea, también hay un tono de velada tristeza cuando los españoles sufren algún fracaso en sus encuentros con los turcos:

> Ese año [de 1574] el turco, al asalto, tomó de nuevo Túnez y la Goleta con grandes pérdidas. Los españoles se desalentaron y aguantaron muy mal (Schönhuth, 1858: 164).[12]

12. La Goleta, antigua fortaleza situada sobre el canal que unía la laguna sobre la que se asienta la ciudad de Túnez con el mar Mediterráneo (Bleiberg, 1979: 2, 218).

Conclusión

Se pueden agrupar las manifestaciones de Schertlin sobre los españoles en cuatro bloques de información: 1) como guerreros desordenados, impulsivos y fanfarrones; 2) como combatientes duros y avezados; 3) como soldados crueles y tiránicos, y 4) como defensores de la Cristiandad frente a los turcos.

La información del primer y tercer bloque es negativa y está manifestada de forma explícita. La del segundo y cuarto es positiva y nos viene dada de forma implícita.

El segundo y tercer grupo de noticias está enmarcado en el conflicto religioso entre protestantes y católicos. Es lógico, por tanto, que Schertlin trate de ofrecer una visión negativa y estereotipada del enemigo aunque no pueda reconocer su capacidad bélica.

Pero, de todas las noticias reunidas, no podemos deducir que ni los soldados españoles en general, ni el duque de Alba en particular, fuesen más crueles, ni más tiranos que sus oponentes. Tampoco que sus métodos de combate fuesen diferentes ni peores.

Las noticias del primer bloque se producen en el marco de las primeras guerras franco-españolas y los españoles son aliados. Las opiniones de Schretlin aquí, aunque subjetivas, deben ser tomadas como una observación sincera sin mediatizaciones ni justificaciones ideológicas. Las informaciones del cuarto bloque son producto de la observación de un conflicto entre cristianos y musulmanes. Schertlin está del lado de los cristianos —los españoles en este caso— aunque hayan sido sus enemigos en las guerras de religión. Es la lógica reacción de un hombre religioso que había luchado contra los turcos en la defensa de Viena y veía en ellos el mayor peligro para la Europa cristiana.

Nos encontramos, por tanto, con que su visión de los españoles está fuertemente ideologizada y mediatizada por los conflictos religiosos entre protestantes y católicos. Schertlin no pretende en sus memorias buscar una verdad objetiva sino la defensa y justificación de buena parte de su trayectoria vital orientada en defensa de la Reforma y en lucha contra el emperador.

Bibliografía

Bleiberg, G. (1979). *Diccionario de la historia de España*. Madrid: Alianza Editorial. 2 vols.

Elton, G. R. (1981). *La Europa de la Reforma 1517- 1559*. Madrid: Siglo XXI.

Gaxotte, P. (1975). *Histoire de l'Allemagne*. París: Flammarion.

Schönhuth, O. F. H. (1858). *Leben und Thaten des weiland wohledlen und gestrengen Herrn Sebastian Schertlin von Burtenbach, durch ihn selbst deutsch beschrieben. Nach der eigenen Handschrift des Ritters urkundlichtreu*. Münster: Druck und Verlag der Aschendorffschen Buchhandlung.

La traducció del terme «maixal» a la Bíblia islandesa del 1908-1912

Macià Riutort i Riutort
Universitat Rovira i Virgili

Introducció

Amb aquesta contribució a la present miscel·lània vull unir-me a aquest acte d'homenatge que estem retent al professor i company nostre Robert Corcoll, de qui puc dir que vaig ser alumne a finals dels anys setanta del segle passat. El tema que he triat serà la traducció del terme *maixal* a la *Bíblia* islandesa del 1908-1912.

El «maixal»[1]

El terme hebreu *maixal*, que els autors del *Nou Testament* hel·lenitzen com a παραβολή,[2] designa un gènere literari hebreu[3] que, segons els autors de l'*Enciclopèdia Hebrea Electrònica*, cobreix una àmplia gamma de significats com ara 'al·legoria', 'proverbi', 'aforisme', 'faula', etc.[4]

1. Hebreu מָשָׁל, en transcripció, *mā ʿšāl*. Al llarg del present treball empraré la forma *maixal*, adaptant així el mot ortogràficament al català i seguint el model alemany, que s'hi sol referir com a *der Maschal*.

2. Un mot amb un significat més ampli que no pas el del català *paràbola*, ja que significa —entre d'altres coses— 'proverbi; comparació, símil; paràbola' (cf. Liddell-Scott, s. v. παραβολή: «ecomparison; by-word, proverb; parable»).

3. Encara que no tothom està d'acord a considerar-lo un gènere literari específic.

4. Cf. *Enciclopèdia hebrea electrònica*, s. v. ПРИ́ТЧА.

En el punt de partida de tots aquests significats hi ha la idea d'un símil o comparació; segons això, el *maixal* fóra una composició literària no gaire extensa, composta en prosa o en vers, que implicaria o portaria implícita sempre una comparació o una semblança. A partir d'aquí el mot pot aparèixer emprat aplicat a significats aparentment tan dispars com 'cançó o poema de befa', 'oracle, vaticini' o 'refrany, proverbi'.[5]

La Bíblia islandesa del 1908-1912

La Bíblia islandesa del 1908-1912 es pot considerar la Bíblia islandesa del segle XX.[6] Segons l'article *Biblía 20. aldar* de la Wikipedia islandesa, la traducció de l'Antic Testament fou feta pel teòleg Haraldur Níelsson, ajudat per Gísli Skúlason —que en va traduir específicament diversos llibres—,[7] i fou supervisada per un comitè format pel bisbe Hallgrímur Sveinsson, el professor del seminari Þórhallur Bjarnarson i el poeta i catedràtic del *latínuskólinn* de Reykjavík, Steingrímur Thorsteinsson. Un dels trets d'aquesta traducció és l'arcaïtzació-islandificació del vocabulari que, si bé actualment pot semblar sorprenent —i mereixeria un llarg estudi a part—, s'adeia força al gust estilístic de l'època. La traducció de l'Antic Testament es va començar a fer el 1897 i la traducció de tota la Bíblia es va concloure el 22 d'abril del 1907. L'any següent es va imprimir, i el 1909 es va posar a la venda. El 1912 se'n va publicar una segona edició revisada que, a partir d'aleshores, es va anar reimprimint regularment. El nom de Bíblia del 1908-1912 fa, així doncs, referència a l'any en què es va publicar per primer cop i a l'any en què es va publicar en la seva versió definitiva.

5. En aquest darrer significat, el mot fins i tot dóna nom a un dels llibres de la Bíblia: Els Proverbis [de Salomó] o מִשְׁלֵי שְׁלֹמֹה.

6. Cf. la informació continguda a l'article *Biblían* de la Wikipedia islandesa, que qualifica aquesta traducció expressament de *Biblía 20. aldar* 'Bíblia del segle XX'.

7. Segons la Wikipedia islandesa (article *Biblía 20. aldar*), ell va traduir els Paralipòmens i la major part dels Psalms de David i va ajudar en la traducció dels Llibres dels Reis i dels Llibres de Samuel (Gísli þýddi Króníkubækurnar, megnið af Davíðssálmum og aðstoðaði við þýðingu Konungabókanna og Samúelsbókar).

La traducció del mot «maixal» a la Bíblia islandesa del 1908-1912

Amb l'ajut de la concordança bíblica del teòleg James Strong[8] podem esbrinar fàcilment en quins passatges de l'Antic Testament apareix el mot *maixal*. Vegem-los detalladament agrupant-los per la forma hebrea original d'una banda i pel mot islandès que hom els fa correspondre:[9]

Forma: מָשָׁל ~ māˈšāl

Traducció 1: háðkvæði, 'poema de befa'. Exemples:

Isaïes 14:4	þá muntu kyrja upp háðkvæði þetta um konunginn í Babýlon og segja	Entonaràs aquesta sàtira sobre el rei de Babilònia:	מָשָׁלוֹ נָשָׂאתָה־בָּבֶל מֶלֶךְ־עַלֹּה זֶה וָאֲמָרְתָּ -
Miquees 2:4	á þeim degi munu menn háðkvæði um yður kveða og hefja harmatölur á þessa leið	Aquell dia, entonaran sobre vosaltres la sàtira, cantaran la complanta:	הַהוּא יִשָּׂא מָשָׁל עֲלֵיכֶם־יוֹם אָמַר שָׁדוֹד נָהָה נָשׁ־דֵּנוּ הִנְהִיָּה
Habacuc 2:6	Munu eigi allir þessir kveða um hann háðkvæði og níð, - gátur um hann? Menn munu segja:	Aquests, ¿no entonaran tots contra ell una sàtira? I compondran un epigrama, li diran enigmes:	עָלָיו־הֲלוֹא מָשָׁל אֵלֶּה־כֻּלָּם לוּמְלִיצָהִי יִשָּׂאוּ וּ וְיֹאמַר חִידוֹת

Traducció 2: líking, 'paràbola'. Exemples:

Ezequiel 17:2	Mannsson, ber upp gátu og seg Ísraelsmönnum líking	Fill de l'home, proposa un apòleg i presenta una paràbola a la casa d'Israel.	חוּד חִידָה־בֶּן מָשָׁל וּמָשֹׁל אָדָם רָאֵל יִשְׁבֵּית־אֶל
Ezequiel 24:3	Flyt því hinni þverúðugu kynslóð líking og seg við þá:	Proposa, doncs, una paràbola a la casa tota rebel. Els diràs:	בֵּית־וּמָשֹׁל אֶל מָשָׁל הַמְרִי אֲלֵיהֶם וָאֲמַרְתָּ

8. Cf. http://www.qbible.com/h/490.html#12.

9. Per a l'origen de les versions hebrea, islandesa i catalana emprades en el present estudi, vulgueu veure la bibliografia al final de la present contribució.

Traducció 3: máltæki, ‘dita’. Exemples:

1 Samuel 10:12	Þá svaraði maður nokkur þaðan og sagði: «Hver er þá faðir þeirra?». Þaðan er máltækið komið: «Er og Sál meðal spámannanna?».	Un d’ells va exclamar: «I de quin pare són fills?». D’aquí va sortir la dita: «També Saül es troba entre els profetes?».	מִ֚י שָׁ֣ם ו֔י֖ע֑ן וַיֹּאמֶר֙ יֵ֣שׁ כֵּן־עַ֣לְאָ֔ב הֲגַ֥ם שָׁא֖וּל בַּנְּבִיאִֽים׃

Traducció 4: orðskviður, ‘proverbi’. Exemples:

Deuteronomi 28:37	Og þú munt verða að undri, orðskvið og spotti meðal allra þjóða, þeirra er Drottinn leiðir þig til.	Esdevindràs motiu d’estupor, tema de proverbis i de burles entre tots els pobles on Jahvè et portarà.	בְּכֹלּ֣וּל שִׁנָּמָ֗ה לְשָׁלָ֤ל וּלְמָשָׁל֙ אֶל־כָּל־הָעַמִּ֔ים אֲשֶׁר־יְנַהֲגְךָ֥ יְהוָֽה׃
Psalms 44:15	þú gjörir oss að orðskvið meðal lýðanna, lætur þjóðirnar hrista höfuðið yfir oss.	La nostra dissort és proverbial entre els pobles, mouen el cap amb aires de mofa.	תְּשִׂימֵנוּ֙ מָשָׁ֣ל בַּגּוֹיִ֔ם מְנֹ֥עַ רֹ֖אשׁ בַּלְּאֻמִּֽים׃
Psalms 69:12	Ég gjörði hærusekk að klæðnaði mínum, og ég varð þeim að orðskvið.	Si vaig de dol, vestit amb un sac negre, tot són enraonies sobre mi.	וָאֶֽהְיֶה־לָּ֥מוֹ לְמָשָֽׁל׃
Psalms 78:2	Ég vil opna munn minn með orðskviði, mæla fram gátur frá fornum tíðum.	Aprèn dels meus llavis aquests records, t’aclariré el sentit dels fets passats.	אֶפְתְּחָ֥ה פִ֖י בְּמָשָׁ֑ל אַבִּ֥יעָה חִידוֹת֙ מִנִּֽי־קֶֽדֶם׃

1 Reis 4:32	Hann mælti þrjú þúsund orðskviðu, og ljóð hans voru eitt þúsund og fimm að tölu.	Pronuncià tres mil proverbis i compongué mil cinc cançons.[10]	שִׁ֣ל שָׁ֑ת מָשָׁ֖ל אֶלֶ֥ף וַחֲמֵ֥שֶׁת אֶלְפֵ֖י שִׁיר׃	A la traducció catalana = 1 Reis 5:12: «Pronuncià tres mil sentències, i els seus càntics (= ljóð = שִׁיר, šīr) foren mil cinc».
1 Reis 9:7	þá mun ég uppræta Ísrael úr því landi, sem ég gaf þeim, og húsinu, sem ég hefi helgað nafni mínu, mun ég burt snara frá augliti mínu, og Ísrael skal verða að orðskvið og spotti meðal allra þjóða.	Faré desaparèixer Israel de la terra que li he donat, repudiaré aquest temple que he consagrat al meu nom, i Israel serà tema d'acudits i d'escarnis entre tots els pobles.	פְּנֵי־הָאֲדָמָה֙ אֲשֶׁר־נָתַ֣תִּי לָהֶ֔ם אֶת־יִשְׂרָאֵ֖ל וְאֶת־הַבַּ֣יִת אֲשֶׁר־הִקְדַּ֑שְׁתִּי לִשְׁמִ֗י אַשְׁלִ֤יךְ מֵֽעָלַי֙ וְהָיָ֣ה יִשְׂרָאֵ֔ל לְמָשָׁ֖ל וְלִשְׁנִינָ֥ה בְּכָל־הָעַמִּֽים׃	
2 Cròniques 7:20	þá mun ég útrýma þeim úr landi mínu, því er ég gaf þeim, og húsi þessu, sem ég hefi helgað nafni mínu, mun ég burt snara frá augliti mínu og gjöra það að orðskvið og spotti meðal allra þjóða.	Us extirparé de la terra que us he donat, repudiaré aquest temple que he consagrat al meu nom, i en faré tema d'acudits i d'escarnis entre tots els pobles.	אַדְמָתִי֙ אֲשֶׁר־נָתַ֣תִּי לָהֶ֔ם אֶת־הַבַּ֥יִת הַזֶּ֖ה אֲשֶׁר־הִקְדַּ֑שְׁתִּי לִשְׁמִ֗י אַשְׁלִ֤יךְ מֵֽעָנָי֙ וְאֶֽהְיֶ֣ה מָשָׁ֔ל וְשִׁנִּינָ֖ה בְּכָל־הָעַמִּֽים׃	

10. La traducció del text islandès és meva.

Proverbis 1:6	til þess að menn skilji orðskviði og líkingamál, orð spekinganna og gátur þeirra.	Per entendre proverbis i al·legories, paraules dels savis i els seus enigmes.	,דִּבְרֵי חֲכָמִים וְחִידֹתָם, מְשָׁלֹל הָבִין וְחִידֹתָם
Jeremies 24:9	Ég mun gjöra þá að grýlu, að andstyggð öllum konungsríkjum jarðar, að háðung, orðskvið, spotti og formæling á öllum þeim stöðum, þangað sem ég rek þá.	En faré un objecte d'horror per a tots els reialmes de la terra, un oprobi i un proverbi, un escarni i una maledicció en tots els llocs cap on els escamparé.	,לְרָעָה) לְזַעֲוָה(ים לזועה וּנְתִ·ַת מְשָׁלֹל חֶרְפָּה לְהָאָרֶץ מַמְלְכוֹת לְכֹל הַמְקֹמוֹת אֲשֶׁר בְּכָל לְקֶלֶל הֹלִשְׁנִיָּה אַדִּיחֵם שָׁם

Traducció 5: orðtak, 'adagi'. Exemples:

Ezequiel 18:2	Hvað kemur til, að þér hafið þetta orðtak um Ísraelsland: «Feðurnir átu súr vínber, og tennur barnanna urðu sljóar»?	Fill de l'home, què teniu per repetir aquest proverbi entre els israelites: «Els pares han menjat raïms verds, i s'han esmussat les dents dels fills»?	אֶת־אַתֶּם לָכֶם־מַה הַ־מֹּשְׁלִים עַל־הַזֶּה לְמֹשָׁ יִשְׂרָאֵל אַדְמַת יֹאכְלוּ: לֵאמֹר, הַבָּנִים בֹּסֶר אָבוֹת תִּקְהֶינָה וְשִׁנֵּי
Ezequiel 18:3	Svo sannarlega sem ég lifi, segir Drottinn Guð, skuluð þér ekki framar hafa þetta orðtak í Ísrael.	Juro per ma vida, oracle del Senyor Jahvè, que no es dirà més aquest proverbi a Israel!	אֲדֹנָי, אָנִי־חַי אִם־יִהְוֶה נְאֻם לָכֶם עוֹדִי הִיָּה הַזֶּה מָשָׁל הַמֹּשְׁלִים בְּיִשְׂרָאֵל
Ezequiel 12:22	Mannsson, hvaða orðtak er þetta, sem þér hafið í Ísraelslandi, er þér segið: «Tíminn dregst, og allar vitranir reynast marklausar»?	Fill de l'home, què voleu dir sobre la terra d'Israel amb aquest proverbi: «Els dies passen i tota visió s'esvaneix»?	מָה, אָדָם־בֶּן הַזֶּה לָכֶם מָשָׁל הַ־יִשְׂרָאֵל אַדְמַת עַל, יֹאַר־כוּ: לֵאמֹר, בַּדּוּא, הַיָּמִים, חָזוֹן־כָּל,

Ezequiel 12:23	Ég mun gjöra enda á þessu orðtaki, og menn munu eigi framar nota það í Ísrael. Seg þeim þar í móti: «Tíminn er nálægur og allar vitranir rætast».	Aboleixo aquest proverbi, no el repetiran més a Israel; sinó digue'ls: «S'acosten els dies que tota visió es confirmarà!».	אֱמֹר אֵלֵיהֶם, אַדֹנָי-כֹּה,לָכֵן אֶת ,יְהוָה.הָאֲמַר מָשָׁלָה.שׁ בְּ-תִי אֹתוֹ-לֹאוה-זֶה בְּיִשְׂרָאֵל מָשָׁל אֵלֵיהֶם-אִם,כִּי: הַ-יָּמִים,קָרְבוּ-בַר חָזוֹן-כָּל וּד בָר,

Traducció 6: spakmæli, 'màxima sentenciosa, sentència de saviesa'. Exemples:

Psalms 49:5	Ég hneigi eyra mitt að spakmæli, ræð gátu mína við gígjuhljóm.	El meu cant s'inspira en un enigma, i l'exposo al so de la lira.	מָשָׁל אַטֶּה לְ בִכּ·נוֹר חִידָתִי אֶפְתַּח
Proverbis 26:7	Eins og lærleggir hins lama hanga máttlausir, svo er spakmæli í munni heimskingjanna.	Com les cuixes del coix que pengen, així és un proverbi a la boca dels insensats.	שׁוֹקַיִם מִפִּסֵּחַ בְּפִי מָשָׁל לוּז לְיוֹ כְּסִילִים
Proverbis 26:9	Eins og þyrnir, sem stingst upp í höndina á drukknum manni, svo er spakmæli í munni heimskingjanna.	Un card gegant ha crescut a la mà de l'embriac, i un proverbi a la boca dels insensats.	וּ-חוֹחַ עָלָה בְיַד מָשָׁל שׁוֹכֵר כְּסִילִים בְּפִי

Forma (singular constructe): מָשָׁל mə'šal
Traducció 3: máltæki, 'dita'. Exemples:

1 Samuel 24:14	Eins og gamalt máltæki segir: «Ills er af illum von», en hendur legg ég ekki á þig.	Com diu un antic proverbi: «La dolenteria surt dels dolents». No seran les meves mans que et faran mal. [14]	יֹאמַר מָשָׁל כַּאֲשֶׁר מֵרֶשָׁעִים-קַדְמֹנִי וְיָד יֹל אִי־צֶא בְּךָ:תִּהְיֶה־חָשׁ עַ יֹאמַר־כַּאֲשֶׁר הַ-קַּדְמֹנִים מָשָׁל רֶשַׁעִי לֹוֹ־וְיָד שַׁעֲצֶא תְ.הִיֶה־בְּ,ָךְ א	mə'šal ha-qadmo'nī 'proverbi dels antics'. No tinc constància del títol islandès de l'obra homònima d'Isaac [ben Salomon] ibn Sahula.

14. La traducció del text islandès és meva.

PLURAL: מָשָׁל֑ים mə̀šā ʿlīm
TRADUCCIÓ 5: orðtak, 'adagi'. Exemples:

Ezequiel 14,8	Ég vil snúa augliti mínu gegn slíkum manni og gjöra hann að tákni og orðtaki og uppræta hann úr þjóð minni, til þess að þér viðurkennið, að ég er Drottinn.	Em posaré de cara contra aquest home, en faré un senyal i un blanc, el suprimiré d'enmig del meu poble, i sabreu que jo sóc Jahvè.	פָּנַי בָּאִישׁ הַהוּא וְהִשַּׁמּוֹתִיו לְאוֹת וּלְמָשָׁל וְהִכְרַתִּיו מִקֶּרֶב עַמִּי וִידַעְתֶּם כִּי אֲנִי יְהוָה

Traducció 6: spakmæli, 'màxima sentenciosa, sentència de saviesa'. Exemples:

Eclesiastès 12:9	En auk þess sem prédikarinn var spekingur, miðlaði hann og mönnum þekkingu og rannsakaði og kynnti sér og samdi mörg spakmæli.	L'Eclesiastès, a més a més de ser savi, va ensenyar encara la ciència al poble; va sospesar, esbrinar i rectificar molts proverbis.	שָׁהָיָה קֹהֶלֶת חָכָם עוֹד לִמַּד דַּעַת אֶת־הָעָם וְחִקֵּר הָעֲתִיק וְאִזֵּן מָשָׁלִים הַרְבֵּה

Traducció 7: ráðgáta, 'enigma'. Exemples:

Ezequiel 20:49	Þá sagði ég: «Æ, Drottinn Guð! Þeir segja um mig: "Talar hann ekki ávallt í ráðgátum?"».	I jo li vaig contestar: «Ai, Senyor! La gent diu de mi: "Aquest, ¿que no parla sempre amb enigmes?"».[11]	וָאֹמַר אֲהָהּ אֲדֹנָי יְהוִה אֹמְרִים הֲלֹא־מְמַשֵּׁל הוּא מָשָׁלִים	A la traducció catalana = Ezequiel 21,5: I vaig dir: «Ah, Senyor Jahvè, ells diuen de mi: "¿No proposa sempre paràboles, aquest?"».

11. La traducció del text islandès és meva.

Plural constructe: מֹ ִשְׁלֵי miš ˈlēj
Traducció 4: orðskviður, ‘proverbi’. Exemples:

Job 13:12	spakmæli yðar eru ösku-orðskviðir, vígi yðar eru leirvígi.	Les vostres velles màximes són sentències de cendra, els vostres escuts es tornen d’argila.	מֹ ִשְׁלֵ֖ז ִכְרֹנֵ֑יכֶם חֹ֣מֶר ־לְ ִג ַבֵּ֥אֵ ַפֶּ֖ר ג ַבֵּ֥יכֶם	ziχronēj ˈχɛm “spakmæli yðar” (pl. suf. de זוֹר ָכ ִז). miš ˈlēj- ˈʔēçr “ösku-orðskviðir”
Proverbis 1:1	Orðskviðir Salómons Davíðssonar, Ísraels konungs,	Proverbis de Salomó, fill de David, rei d’Israel.	־שְׁלֹמֹ֣ה ֶבֶ֗מֹ ִשְׁלֵי֙ י ִשְׂרָאֵ֔ל ֶמֶ֖לֶךְ ָדָ֑וִד	El llibre pren el nom de la seva primera paraula
Proverbis 10:1	Orðskviðir Salómons	Proverbis de Salomó.	שְׁלֹמֹה	

Singular sufixat: מֹ ְשָׁלוֹ məšā ˈlō (= el seu…)
Traducció 8: kvæði, ‘poema’. Exemples:

Nombres 23:7	Flutti hann þá kvæði sitt og mælti:	I proferí el seu oracle:	וּ ַיֹּאמַ֗מֹ ְשָׁוֹ֙ ַי ֹ ִשָּׂא
Nombres 23:18	Flutti Bíleam þá kvæði sitt og mælti:	I Balaam proferí el seu oracle:	מֹ ְשָׁלוֹ֙ ַי ֹ ִשָּׂא: וּ ַיֹּאמַר
Nombres 24:3	Flutti hann þá kvæði sitt og mælti:	I proferí el seu oracle:	מֹ ְשָׁלוֹ֙ ַי ֹ ִשָּׂא: וּ ַיֹּאמַר
Nombres 24:15	Flutti hann þá kvæði sitt og mælti:	I proferí el seu oracle:	מֹ ְשָׁלוֹ֙ ַי ֹ ִשָּׂא: וּ ַיֹּאמַר
Nombres 24:20	En er hann leit Amalekíta, flutti hann kvæði sitt og mælti:	Balaam, en veure Amalec, proferí el seu oracle:	־וּ ַיַּרְא אֶת מֹ ְשָׁוֹ֙ ַי ֹ ִשָּׂא ֲנָמָלֵק וּ ַיֹּאמַר
Nombres 24:21	Og er hann leit Keníta, flutti hann kvæði sitt og mælti:	En veure els caïnites, proferí el seu oracle:	־וּ ַיַּרְא אֶת מֹ ְשָׁוֹ֙ ַי ֹ ִשָּׂא ֲהָקֵנִי וּ ַיֹּאמַר
Nombres 24:23	Og hann flutti kvæði sitt og mælti:	Proferí encara el seu oracle:	לוֹמֹ ְשָׁוֹ ַי ֹ ִשָּׂא: וּ ַיֹּאמַר

Traducció 9: ræða, 'discurs, parlament'. Exemples:

Job 27:1	Og Job hélt áfram að flytja ræðu sína og mælti:	Job va respondre encara sentenciosament i va dir:	וַיֹּסֶף אִיּוֹב שְׂאֵת מְשָׁלוֹ
Job 29:1	Og Job hélt áfram að flytja ræðu sína og mælti:	Job va respondre encara sentenciosament i va dir:	וַיֹּסֶף אִיּוֹב שְׂאֵת מְשָׁלוֹ

La traducció del mot «maixal» a la Bíblia islandesa del 1908-1912: anàlisi i conclusions

Com hem vist adés, el mot hebreu *maixal* (mā'šāl - מָשָׁל) apareix traduït a la Bíblia islandesa del 1908-1912 de nou maneres diferents: *háðkvæði*, 'poema de befa'; *kvæði*, 'poema'; *líking*, 'paràbola'; *máltæki*, 'dita'; *orðskviður*, 'proverbi'; *orðtak*, 'adagi'; *ráðgáta*, 'enigma'; *ræða*, 'parlament, discurs', i *spakmæli*, 'màxima [sentenciosa], sentència de saviesa'. D'aquest fet en podem treure les següents conclusions:

Conclusió 1: a l'hora de traduir el mot hebreu *maixal* no es va intentar en cap moment d'introduir una equivalència sistemàtica 1:1. Ja que el mot no tenia —ni té, és clar—[12] realment un equivalent 1:1 en les llengües occidentals, s'hauria pogut intentar adoptar el mot hebreu a l'islandès emprant-lo en la traducció en una forma adaptada, naturalment, a l'ortografia de l'islandès.[13] Per raons de pes històric —si més no aquesta és la meva interpretació— es va optar

12. El mot *paràbola* ha anat adquirint un significat massa estret i distint del de *maixal* i, per tant, no és utilitzable com a equivalent seu 1:1.

13. Aquesta solució es va adoptar, per exemple, a l'hora de traduir les designacions d'animals que no se sabia ben bé què devien ser. Així, Levític 11:22 sona, en la versió del 1908-1912, de la següent manera: «af þeim megið þér eta þessi: arbeengisprettur, sólam-engisprettur, hargól-engisprettur og hagab-engisprettur». Com podem veure, en aquest cas el traductor i/o els supervisors van optar senzillament per adoptar les designacions hebrees de les diferents espècies de llagostos; els mots hebreus corresponents es van adaptar ortogràficament a l'islandès i, a més a més, se'n va *aclarir* el significat fent-los acompanyar sempre del mot islandès *engispretta*, 'llagost'. Aquest procediment és molt semblant al que van aplicar els monjos de Montserrat a llur traducció de la Bíblia, on el passatge citat sona així: «D'entre elles, doncs, podreu menjar aquestes: les diverses espècies de llagosta i de llagosta solam, hargol i hagab».

per seguir un altre camí i recórrer a mots islandesos per traduir-lo; la norma general d'actuació fou la de traduir sempre el mot *maixal* a partir del seu co-text; això és: si el que venia després en el text hebreu original era un poema, o si es referia a un poema, el mot es traduïa per 'poema'; si el que venia després, emperò, era un *discurs*, o es referia a un discurs, el mot es traduïa llavors per 'discurs'; si era una *endevinalla*, doncs es traduïa per 'enigma', etc. D'aquesta manera, però, s'oblidava totalment el significat intrínsec i específic del mot hebreu, de manera que aquest significat, realment, passava a ser irrellevant i quedava totalment enfosquit: al mot hebreu se li donava, d'aquesta manera, un significat inferit i deduït a partir del seu context d'aparició.

Conclusió 2: en algun cas, el traductor i/o l'equip supervisor islandès van decidir d'introduir una variació estilística en el text islandès que no té pas correspondència en el text original. És així com s'explica més bé, al meu entendre, la utilització de tres sinònims estilístics (*máltæki*, *orðskviður* i *orðtak*)[14] per retre en islandès un únic mot hebreu (*maixal*).

Conclusió 3: almenys en un cas, el traductor i/o l'equip supervisor es va basar en la traducció alemanya o sueca de la Bíblia, per exemple, quan tradueix el mot hebreu amb el mot islandès *líking*. Efectivament, d'una altra manera no s'entén que quan el traductor suec tria el mot *liknelse* 'paràbola' per traduir el mot hebreu *maixal* (Ezequiel 17:2 i 24:3), el traductor islandès també triï el mateix mot islandès (*líking*) per fer-ho; però quan el traductor suec, per a la traducció del mot *maixal* d'Ezequiel 20:49, es decanta per *gåtor* 'enigmes', aleshores el traductor islandès també recorre a *ráðgátum* 'enigmes' per comptes de l'esperable *líkingum*.[15] Luter presenta un esquema de variació idèntic, per bé que en l'últim cas (Ezequiel

14. Quatre, si hi afegim el mot *spakmæli*, 'dites sàvies'. En comptes d'aquests quatre mots se'n podria haver emprat un de sol: *proverbi(s)*. El petit matís semàntic que diferencia aquest mot (*spakmæli*) respecte dels altres tres s'explica aplicant el que he dit a la primera de les conclusions.

15. Ezequiel 17:2: «du människobarn, förelägg Israels hus en gåta, och tala till det en *liknelse*»; Ezequiel 24:3: «och tala till det gensträviga släktet i en *liknelse*; säg

20:49) no parli d'*enigmes*, sinó d'*[eitel] verdeckte Worte*, 'paraules fosques i vanes'; ara bé, en els altres dos casos adés esmentats, Luter també empra específicament el mot *Gleichnis*, 'paràbola' (Ezequiel 17:2 i 24:3).[16] Atès tot aquest fet, em decanto a pensar que, a partir de la informació de què he disposat per redactar el present treball, el model emprat en aquest punt pels traductors islandesos fou més aviat el de la traducció sueca i no pas el de l'alemanya.[17] Hauria estat força esclaridor de poder saber com sonaven aquests passatges a les traduccions islandeses de la Bíblia anteriors a la del 1908-1912,[18] però, malauradament, a l'hora d'elaborar aquest treball, no m'ha estat possible de tenir accés a aquesta informació.

Bibliografia

Bibeln eller Den Heliga Skrift. Gamla och Nya Testamentet. De kanoniska böckerna. Lund: C. W. K. Gleerups Förlag, 1927, pp. 1078, 1085 i 1091.

Biblia: das ist: Die gantze Heilige Schrifft / Deudsch Auffs new zugericht von D. Mart. Luther. 3 volums. Munic: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1974, pp. II-1438, II-1429 i II-1446.

La Bíblia. Versió dels textos originals i notes pels monjos de Montserrat. Consultada en la seva versió on-line a: http://www.cervantesvirtual.

---

till dem: Så säger Herren, *Herren*: Sätt på grytan, och när du har satt på den, så gjut vatten däri»; però Ezequiel 20:49: «Och jag sade: —Ack, Herre, *Herre*! Dessa säga om mig: "Denne talar ju *gåtor*"».

16. La versió consultada és la corresponent a la traducció de Wittenberg del 1545. A l'hora d'acabar la redacció del present treball, no m'ha estat possible d'esbrinar com devien sonar aquests passatges a la versió luterana de la Bíblia vigent a l'Imperi Alemany a finals del segle XIX. La versió revisada de la traducció de Luter, del 1912, té *Gleichnis*, *Gleichnis* i *Rätselworte*.

17. La versió danesa (http://runeberg.org/dkbibel/) parla en tots tres casos de *lignelser*, i el mateix s'esdevé amb la versió noruega de què he disposat, i que data del 1930 (cf. http://www.sacred-texts.com/bib/wb/nor/index.htm).

18. Em refereixo en concret a la *Guðbrandsbiblía*, acabada d'imprimir el 6 de juny del 1584, i a la *Viðeyjarbiblía* del 1841, que els traductors islandesos, per força, degueren usar.

com/servlet/SirveObras/12048621999195962976846/index.htm [Consulta: 3-4-2007].

Biblían. Consultada en la seva versió on-line a: http://www.snerpa.is/net/biblia/biblia.htm [Consulta: 3-4-2007].

Biblia Hebraica Stuttgartensia. Consultada en la seva versió on-line a: http://www.bibelwissenschaft.de/online-bibeln/biblia-hebraica-stuttgartensia-bhs/lesen-im-bibeltext/bibelstelle/1.mose/ [Consulta: 3-4-2007].

«Biblían». A: *Wikipedia islandesa*. Sense citació d'autor. Article consultat on-line: http://is.wikipedia.org/wiki/Bibl%C3%ADan [Consulta: 3-4-2007].

«Biblía 20. aldar». A: *Wikipedia islandesa*. Sense citació d'autor. Article consultat on-line: http://is.wikipedia.org/wiki/Bibl%C3%ADa_20._aldar [Consulta: 3-4-2007].

Liddell, H. G.; Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Consultat en la seva versió on-line a: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aalphabetic+letter%3D*p%3Aentry+group%3D29%3Aentry%3Dparabolh%2F [Consulta: 3-4-2007].

«4911 מָשָׁל». A: *Lexicón Hebreo-Arameo-Español*. Sense citació d'autor, pàg. 409. Article consultat en una de les seves múltiples versions on-line: http://www.camino-neocatecumenal.org/neo/hebreo/Diccionario%20DE%20HEBREO.pdf [Consulta: 3-4-2007].

«ПРИ́ТЧА (מָשָׁל, машал)». A: *Enciclopèdia Hebrea Electrònica* (Электронная еврейская энциклопедия). Article consultat en la seva versió on-line: http://www.eleven.co.il/?mode=article&id=13320&query= [Consulta: 3-4-2007].

Strong, J. *Strong's Exhaustive Concordance of the Bible*. Consultada en una de les seves múltiples versions on-line: http://www.qbible.com/h/490.html#12 [Consulta: 3-4-2007].

Problemas de traducción y edición del «Werther» en España

Francisco Manuel Mariño
Sabine Geck
Universidad de Valladolid

Introducción

Es sabido que *Die Leiden des jungen Werther* constituyó el primer *best-seller* de la literatura europea. Su difusión en España, aunque tardía (Rukser, 1977: 89), obtuvo cierto eco. Aunque si nos centramos en la evidente relación entre la repercusión de una obra foránea y la necesidad de que ésta sea traducida por cada nueva generación, según señala Weisstein (1968: 111), habría que decir que en los últimos veintitrés años apenas ha aparecido un par de traducciones de la primera novela de Goethe (Vias Mahou en 2000, y Moreno Claros en 2002), con lo que la recepción sería notoriamente escasa. A principios de los años ochenta, se publicaron sendos artículos de M.J. González (1983) y Sáenz (1983), que analizaban, en términos cualitativos genéricos, las distintas traducciones que por entonces circulaban por España. Más adelante Mariño (1988-1989) hizo lo propio particularizando en un problema concreto de tipo paratextual, concerniente también a la fidelidad traductora. Ahora, traspasado ya el primer lustro del nuevo siglo, y con motivo de la realización de la primera traducción al gallego de la novela, nos ha surgido una serie de reflexiones que pasamos a exponer. Los ejemplos que señalamos, con sus errores y aciertos, muestran que en la traducción literaria no hay nunca una única solución, y que la elegida en cada caso puede ser, cuando menos, discutible. Lo que sigue ha de inscribirse, por tanto, en el terreno de la discusión cons-

tructiva y en absoluto pretende menoscabar la ya de por sí ingrata labor de traducir.

Problemática histórico-literaria

Parece obvio que al emprender la traducción de una obra se presupongan conocimientos de ella y de su contexto. La obviedad no es baladí teniendo en cuenta precedentes poco afortunados. Así, en la de Guarner (1984), se ignora que *Emilia Galotti* es una obra teatral de Lessing, que tiene una relación refractaria de la problemática de *Werther*, desenlace luctuoso incluido, que justifica que el héroe acuda a ella en el suicido. Veamos el pasaje original: «Von dem Weine hatte er nur ein Glas getrunken. Emilia Galotti lag auf dem Pulte aufgeschlagen» (Goethe, 1977: 510). La alusión al vino, unida al desconocimiento de la obra de Lessing, lleva al traductor a identificar el título teatral con la marca de una botella —¿debido a la similitud del nombre con vinos famosos como Saint Émilion?— y surge así el siguiente disparate: «No había bebido más que un vaso de vino. La botella de Emilia Galotti aparecía abierta sobre el escritorio» (219).

Pertenece también a la cultura literaria el conocimiento del fragmento del *Ossian*, traducido en la realidad efectiva por el propio Goethe en su etapa de Estrasburgo, y que éste incluye en su novela también como elemento refractario del estado hipersensible del héroe. En la traducción de José Mor de Fuentes (1835), que pasa por ser una de las primeras en lengua castellana (Sáenz, 1983: 10), se opta por traducir dichos fragmentos en verso (cf. 1982: 121-133), introduciendo así una doble traición: a la literalidad del texto original goethiano, en prosa; y al propio texto del *Ossian*, la mayor parte, en prosa poética.[1] No se olvide que el autor original de *Ossian*, James Macpherson (1736-1796) se presentó a sí mismo como traductor y

1. *The Songs of Selma*, sección a la que pertenecen los fragmentos introducidos en el *Werther*, forma parte del libro *Fingal* (1761), todo él en prosa, aunque casi todas sus divisiones se denominen *Poem*.

editor de supuestos poemas gaélicos, pero en ese fingimiento, nos ofrece su pretendida traducción en prosa. Lo que hace, por tanto, Mor de Fuentes —ignorante, sin duda, de la farsa— es acercarse a un hipotético estado previo de los fragmentos, aquel en que habrían sido redactados en verso por el bardo Ossian. A esa ceguera pudo haberle llevado la traducción parcial de la obra de Macpherson, igualmente en verso, por parte de Ángel Lasso de la Vega (1923-26), como anteriormente, la polémica de J. G. Herder sobre la traducción alemana del *Ossian* en hexámetros (Herder, 1969: 191-234). El caso es que esa hipercorrección del original alemán no es tolerable en una traducción que se pretenda fidedigna.

Problemática teórico-literaria

Parece que en gran parte de los traductores aún no ha arraigado la necesidad de un conocimiento básico de los conceptos de la teoría de la literatura (Mariño, 1988-89). Es el caso de la modalización, es decir, de la problemática en torno al narrador, que en concreto en nuestra novela tiene la particularidad de ser fundamentalmente dual: una primera instancia narrativa sería la del editor de las cartas de Werther, que, por un proceso de desembrague, da la palabra al propio héroe, que constituye, por tanto, una segunda instancia narrativa. Este editor introduce una serie de notas a pie de página, comentando distintos pasajes de las cartas de Werther, que la mayoría de los traductores transmiten con aditamentos del tipo «nota del autor» o «nota de Goethe» (Mariño, 1988-1989), confundiendo de este modo el mundo real empírico (al que pertenecería Goethe), con el discursivo y, por tanto, ficcional, al que pertenece el editor de las cartas en cuestión. Lo lógico sería permanecer fiel al original y, por tanto, traducir las notas a pie de página sin ningún añadido pseudo-aclaratorio, pero pocos mantienen esa fidelidad; incluso las más recientes traducciones caen en ese error. Así, la de B. Vias Mahou añade a cada nota la aclaración «N. del A.» (62, 71, 72, 85 y 126), y L. F. Moreno Claros, de manera más explícita, «Nota de Goethe» (69, 79, 80, 94 y 142). Ambas, por tanto, confunden al autor (A.) empíri-

co (Goethe) con el editor ficcional de las cartas del pobre Werther, y transmiten al lector una situación discursiva absurda.

Problemas de «Landeskunde»

A veces, determinados pasajes reflejan ciertas particularidades de la cultura alemana cotidiana que acaso no sean habituales en la española o que pueden haber caído en desuso (tanto en una como en otra); así, por ejemplo, aquel en el que Werther, hacia el final de la novela, hace el equipaje para su viaje último y guarda la ropa en bolsas hilvanadas. He aquí el pasaje: «Den Bedienten hieß er Bücher und Wäsche unten in den Koffer packen und die Kleider einnähen» (490). Los traductores pasan por alto frecuentemente esta manera de embalar la ropa y traducen: «Al criado le encargó que fuera metiendo en las maletas los libros y la ropa blanca, y que preparara los trajes» (Valverde, 106), «ordenó al criado que metiera unos libros y ropa interior en la maleta y que guardase los trajes» (González: 163) o «al criado le encomendó que bajara libros y ropa y los empaquetara en el baúl; también que enfundara los trajes» (Moreno Claros: 189). Sólo Vias Mahou se acerca algo más al original (aunque malinterpreta el adverbio de lugar *unten*, que hace referencia a la maleta o baúl, y no al criado) traduciendo: «Al criado le mandó que bajara a meter libros y ropa interior en el baúl y que envolviera sus trajes entre paños cosidos con alfileres» (174).

Otro pasaje describe cómo Werther recoge peras sirviéndose de un *Obstbrecher*: «ich sitze oft auf den Ostbäumen in Lottens Baumstück mit dem *Obstbrecher*, und hole die Birnen aus dem Gipfel. Sie steht unten und nimmt sie ab, wenn ich sie ihr herunterlasse» (434). Sólo Moreno Claros describe a pie de página este artefacto pensado para que la fruta no sufra daño al ser recogida —se trata de «una vara larga con una especie de horquilla […] en uno de sus extremos a la que a veces también se añadía un bote o un saquito» (124)—, traduciéndolo con el neologismo *cortafruta*. No obstante, con precisión gratuita, dice que Lotte «las recoge cuando se las dejo caer» (124), ya que ella saca las peras de la bolsa del cortafrutas.

Valverde, acertadamente también, opta por *recogedor*. En cambio, en Vias Mahou leemos: «En el huerto de Lotte a menudo me subo a los frutales con el largo varal y golpeo las peras de la copa. Ella, desde abajo, las va cogiendo, según yo se las voy dejando caer» (111). Está claro que aquí se asocia erróneamente la recolección de las aceitunas o de las almendras, que de hecho se realiza a golpe de varal, con la de las peras, que exige un cuidado extremo, ya que golpeadas se echarían a perder en seguida. También la traducción de Alianza[2] permite que la fruta se caiga: «Carlota está debajo del árbol y recoge los frutas que yo echo a sus pies» (68). González hace otro tanto: «las va cogiendo según se las voy tirando» (106).

Es decir, la idea general que subyace en las traducciones criticadas es la de obviar todo aquello que suponga una diferencia entre la cultura alemana y la española, todo aquello que necesite una aclaración y no pueda asimilarse de una manera mecánica por parte del lector español, o bien se procede directamente a una adaptación a las costumbres españolas. Se olvida, entonces, que una obra literaria extranjera es portadora de una cultura que no tiene por qué ser identificable con la propia, y, la mayor parte de las veces, no lo es.

Problemática lingüística

Nivel gráfico

A propósito de la mezcla de estilos indirecto / directo, que caracteriza muchas de las cartas de Werther, algunos traductores, de manera más frecuente de lo que sería deseable, marcan esa diferencia con la introducción de comillas donde no las hay. Por ejemplo, si nos topamos en el original goethiano con pasajes como:

2. Este traducción sigue la de Mor de Fuentes, aunque modificada para la anterior edición de Revista de Occidente. Refiriéndonos a la editorial aunamos traductor original y correcciones posteriores.

> Sie hatte ein Zettelchen an ihren Mann aufs Land geschrieben, wo er sich Geschäfte wegen aufhielt. Es fing an: Bester Liebster, komme, sobald du kannst, ich erwarte Dich mit tausend Freuden (461).

Lo habitual es introducir los signos gráficos que marcan el estilo directo, como hace Vias Mahou:

> Había escrito una noticia a su marido, quien se encontraba en el campo, donde le retenían ciertos negocios. Empezaba: «Querido, queridísimo, ven tan pronto como puedas, te espero de mil amores» (141).

Una manipulación tal rompe la inmediatez de las cartas, al tiempo que mediatiza de forma peligrosa la presencia real de comillas en la parte final de la obra, cuando el editor, una vez que reconoce que no se conservan más cartas que las ya transmitidas, introduce fragmentos de alguna más (separados de su propia narración en estilo indirecto por blancos) que sí van entre comillas. El autor empírico tiene muy claro cuándo debe entrecomillar el discurso y cuándo no debe hacerlo, y parece evidente que el traductor ha de reflejar esa discrecionalidad de manera fiel, sin manipularla *ad libitum*.

El uso de los guiones o rayas en el original alemán es muy abundante. Es un elemento más para transmitir la inmediatez de las cartas que escribe el protagonista. Muchas veces, estos guiones terminan frases incompletas: «Ja, Wilhelm, ich habe manchmal so einen Augenblick aufspringenden, abschüttelnden Mutes, und da — wenn ich nur wüßte wohin? ich ginge wohl» (422). Pero también separan frases enteras cuando la reflexión de Werther toma un giro sin que haya motivo para recurrir al punto y aparte, ya que no hay un cambio de tema:

> Ich beiße die Zähne aufeinander und spotte über mein Elend und spotte derer doppelt und dreifach, die sagen könnten, ich sollte mich resignieren, und weil es nun einmal nicht anders sein könnte. — Schafft mir diese Strohmänner vom Halse! — ich laufe in den Wäldern herum, und wenn ich zu Lotten komme […], so bin ich ausgelassen närrisch und fange viel Possen, viel verwirrtes Zeug an. — Um Gottes willen, sagte

> mir Lotte heut, ich bitte Sie, keine Szene wie die von gestern abend, sie sind fürchterlich, wenn Sie so lustig sind. — Unter uns, ich passe die Zeit ab, wenn er zu tun hat [...] (421).

De acuerdo con Wahrig (1986: 47 y ss.), el llamado *Gedankenstrich* (a diferencia del *Bindestrich*) pertenece a los signos especiales (*Sonderzeichen*), cuyo uso está menos determinado por reglas vinculantes que por ponderaciones estilísticas: «Im allgemeinen kann der Gedankenstrich als ein Pausenzeichen angesehen werden». Designa el cambio entre un hablante y otro, el tránsito hacia otra cosa, un discurso balbuciente o distraído, la mención de algo inesperado, incisos, omisiones, una parte de la frase sin terminar o la sustitución de una coma o dos puntos. Según el *Esbozo* de la RAE, el uso de la raya o guión largo sirve para encerrar aclaraciones o incisos, para señalar cada una de las intervenciones de un diálogo, para introducir o encerrar los comentarios o precisiones del narrador a las intervenciones de los personajes y se antepone en algunas listas (RAE, 1985: 77-79).

Como se puede apreciar, el uso de la raya en alemán es mucho más versátil y poco sujeto a las reglas (Orduña, 1994). En el caso específio del *Werther*, casi parece hacerse visible en las rayas el trazo manuscrito de la pluma del protagonista, que refleja el ímpetu de su exposición dominada por las emociones. Desgraciadamente, podríamos decir que este uso no es propio del español y debe adaptarse en la traducción, por lo que han de sustituirse casi siempre las rayas por puntos suspensivos, salvo cuando se trata de paréntesis; y esto a sabiendas de que la secuencia punto y raya se convierte así en tres puntos supensivos, dando la impresión de que la frase queda en suspenso, lo cual no es el caso: hay sólo una pausa entre ella y la siguiente; pero, con una sustitución sistemática como la señalada, el lector puede estar seguro de tener un reflejo de las rayas originales en todos los casos. Pues bien, mientras Alianza y Valverde borran todas las rayas, introduciendo las del discurso directo, González las conserva con moderación, junto con las correspondientes al discurso directo. Moreno Claros las borra casi todas, sustituyéndolas esporádicamente por puntos suspensivos. Por su parte, Vias Mahou opta

igualmente por borrarlas, pero sustituye incluso signos de exclamación por puntos supensivos (por ejemplo: «und sollten's Kuchen werden!» [419] aparece como «aunque me salgan churros» [94]).

Nivel discursivo

Son frecuentes en las cartas de Werther las discusiones por él referidas, que mantiene con otros personajes. El reflejo de estas conversaciones es un ejemplo del arte estilístico goethiano, que usa tanto el discurso directo como indirecto, siempre dentro de la fluidez de la carta, es decir, sin los puntos y aparte propios de una novela, como señalaremos más abajo.

En la siguiente cita se mezclan discurso directo e indirecto. El discurso indirecto, sin fórmula introductoria, empieza después de dos puntos, señal de una pausa ante el discurso referido:

> Gestern gar brachte er mich auf, denn ich war mitgemeint: zu so Weltgeschäften sei der Graf ganz gut, er habe viele Leichtigkeit zu arbeiten und führe eine gute Feder; doch an gründlicher Gelehrsamkeit mangle es ihm wie allen Belletristen. […] Ich sagte, der Graf sei ein Mann, vor dem man Achtung haben müsse wegen seines Charakters sowohl als wegen seiner Kenntnisse. Ich habe, sagt' ich, niemand gekannt, dem es so geglückt wäre, seinen Geist zu erweitern und doch diese Tätigkeit fürs gemeine Leben zu behalten (442).

Tras los dos puntos de la primera línea, González introduce el discurso directo: «En los asuntos mundanos, el conde es bastante bueno, tiene mucha facilidad para el trabajo y posee una buena pluma, pero está falto de una sólida erudición, como todos los literatos» (117). El resto del párrafo respeta el tipo de discurso original. Vias Mahou, por su parte, opta por el discuro indirecto, mientras que Moreno Claros, después de ofrecer una traducción parecida a la anteriormente citada, convierte el discurso directo en indirecto: «Le dije que yo no había encontrado antes a nadie que tan felizmente hubiera sabido ensanchar su espíritu y extenderlo por en-

cima de incontables asuntos y, no obstante, mantener intacta su actividad de la vida cotidiana» (136 y ss.). Valverde introduce una fórmula *inquit*:

> […] dijo que el Conde, para los asunto del mundo, tenía buena intención, que tenía facilidad para trabajar y manejaba bien la pluma, pero que, en el fondo, le faltaba auténtico saber, como a todos los aficionados a la literatura. […]
>
> —No he visto a nadie —dije— que tenga tanto acierto para ampliar su espíritu (62).

El problema de fondo reside en la diferente señalización del discuro indirecto: en alemán, inconfundiblemente mediante el *Konjunktiv* del presente; mientras en español, el uso del indicativo hace que sea más débilmente marcado, por lo que se justifica la inserción de alguna fórmula introductoria. Sin embargo, cambiar arbitrariamente un discurso indirecto por otro directo y viceversa es interferir en la voluntad del autor.

Nivel sintáctico

Tal como corresponde al estado de ánimo de Werther, dominado siempre por las emociones, las cartas reflejan fielmente el transcurrir de sus pensamientos y afectos, por lo que no siempre respetan una sintaxis ordenada. Reflejo de ello son los anacolutos, es decir, frases con una construcción sintáctica deliberadamente defectuosa, como en el siguiente ejemplo: «Konnt' ich dafür, daß, während die eigensinnigen Reize ihrer Schwester mir eine angenehme Unterhaltung verschafften, daß eine Leidenschaft in dem armen Herzen sich bildete!» (382). Las traducciones, sin excepción, «mejoran» este tipo de frases, de forma que se pierde uno de los rasgos estilísticos más importantes. Citemos dos ejemplos: «¿Podía yo evitar que se desarrollase una pasión en su desdichado espíritu, mientras me embelesaba con las gracias hechiceras de su hermana?» (Alianza: 17) y «¿Podía remediar yo que, mientras los encantos voluptuosos de su

hermana me procuraban un agradable entretenimiento, se formase una pasión en ese pobre corazón?» (Valverde: 5).

Ambos ejemplos nos hacen ver otro problema de la traducción: la muchas veces innecesaria inversión de la frase, adelantando el «desenlace». Se supone que Goethe sabe lo que hace cuando nos proporciona en primer lugar la informacón sobre el flirteo de Werther con una joven, dejando para el final la información sobre el enamoramiento de la hermana de ella. Si en alemán tenemos el algo, pero no demasiado, inusual *daß*, *während*, no podemos pasarlo por alto y mejorarlo. Por otra parte, es esta yuxtaposición de las dos conjunciones la que provoca la repetición del *daß*, responsable del anacoluto. Probablemente, el lector español se extrañaría ante la repetición de la primera partícula, mientras el lector alemán asumiría la realidad del texto apreciando la voluntaria transgresión de la estricta construcción sintáctica.

La sintaxis de las cartas, propia del lenguaje hablado, plantea incluso problemas de comprensión, tal como demuestra este ejemplo: «Es ist wunderbar: wie ich hierher kam und vom Hügel in das schöne Tal schaute, wie es mich rings umher anzog.—» (406). Algunas traducciones corrigen aquí también este tipo de frase, despersonalizándola. Veamos algún ejemplo: «Cuando yo vine aquí y contemplé desde la colina este hermoso valle, me atrajo hacia él un encanto inconcebible…» (Alianza: 40); «Es asombroso: cuando llegué aquí, y desde la colina contemplaba el hermoso valle, me sentía atraído por todo.—» (González: 79); «Es curioso; cuando llegué aquí y miré el hermoso valle desde la colina, atrayéndome en torno, pensé: […]» (Valverde: 27). El primer *wie* es una conjunción alternativa al *als*, usado en Hesse y otras regiones, y el segundo *wie* se debe al adjetivo *wunderbar*, en el sentido de «fue maravilloso [notar] cómo me atrajo todo». Sólo dos traducciones reflejan el sentido adecuadamente: «¡Es maravilloso cómo al llegar aquí y contemplar desde la colina el hermoso valle, me atrajo todo cuanto me rodeaba!» (Moreno Claros: 87 y ss.); «Resulta asombroso cómo en cuanto llegué allí y desde la colina miré el hermoso valle me atrajo todo lo que me rodeaba» (Vias Mahou: 27).

La tendencia de las traducciones a alisar lo llamativo, se aprecia también en la traducción del lenguaje intantil. Así, la descripción de

la penúltima visita de Werther a casa de Lotte encierra un pasaje entrañable donde se refleja el lenguaje típico de los niños que anhelan la llegada de la Navidad:

> [...] die Kleinen ließen ihn nicht lange in Ruhe [...]: daß, wenn morgen und wieder morgen und noch ein Tag wäre, sie die Christgeschenke bei Lotte holten, […] als ihm der Kleine noch etwas ins Ohr sagen wollte. Der verriet ihm, die großen Brüder hätten schöne Neujahrswünsche geschrieben, so groß! und einen für den Papa, für Albert und Lotten einen und auch einen für Herrn Werther [...] (490).

En Alianza leemos:

> Los niños no le dejaron solo mucho tiempo: salieron a su encuentro saltando de alegría, y le dijeron que cuando llegase mañana, y pasado mañana, y el día siguiente, Carlota les daría los aguinaldos; sobre esto le contaron todas las maravillas que les prometía su imaginación. «¡Mañana!, exclamó Werther, ¡y pasado mañana..., y después otro día!»[...] cuando el más pequeño, dio señales de querer decirle algo al oído. El secreto se redujo a participarle que sus hermanos habían escrito felicitaciones para Año Nuevo: una, para el papá; otra, para Alberto y Carlota, y otra, para el señor Werther (129).

Como se puede ver, falta *so groß!* y se introduce una condescendencia hacia los niños completamente impropia de Werther al decir «el secreto se redujo»; además se «mejora» la expresión *und wieder morgen* —que es la forma de concebir la sucesión de los días de los niños— por «pasado mañana», que en realidad correspondería al adulto *übermorgen*. Moreno Claros, en cambio, resuelve así: «le contaron que cuando pasara mañana y otro mañana y luego otro día más recogerían los regalos de navidad» (189).

Otra dificultad reside en el diferente tratamiento de la concordancia de número cuando se trata de varios sujetos. El alemán tiene tendencia a utilizar el singular, sobre todo en el lenguaje hablado, cuando hay varios sujetos, cada uno en singular (y así ocurre en el *Werther*). Unos traductores se decantan por conservar este rasgo,

otros aplican las normas —más estrictas— del español. Como ejemplo, sirva este pasaje: «Diese Liebe, diese Treue, diese Leidenschaft ist also keine dichterische Erfindung. Sie lebt, sie ist in ihrer größten Reinheit unter der Klasse von Menschen, die wir ungebildet, die wir roh nennen» (460). Moreno Claros —así como Valverde y Vias— lo traduce en plural: «Ese amor, esa fidelidad, esa pasión no son una mera invención poética. Viven, existen en su mayor pureza entre la clase de personas que nosotros denominamos incultas, groseras» (158). La gramática del Duden admite tal uso: «Vor allem bei singularischen Subjektteilen ist allerdings auch der Bezug des Finitums auf einen Subjektteil und damit der Singular möglich, wenn auch seltener als der Plural» (Duden, 1984: 652). El *Esbozo* de la RAE admite también singular o plural para casos como «el alza y baja de la bolsa produce inquietud», por el *sentido unitario* del sujeto, mientras en el caso de la aparición de un artículo para cada sustantivo «la concordancia tiende a imponerse», citando como ejemplo «La inauguración y la clausura del congreso serán anunciadas» (RAE, 1985: 390).

Nivel semántico

Como ejemplo de la problemática semántica, escogemos la traducción del alemán *Maienkäfer* (383) —*Maikäfer* en alemán actual—. Sabemos que este insecto es uno de los más populares en el ámbito cultural alemán, aunque en los últimos años ya no sea tan frecuente encontrarlo. Al igual que los gusanos de seda en España, en primavera, los niños alemanes recogen estos escarabajos, metiéndolos en cajas de zapatos y dándoles hojas de haya para comer. Al ser tan popular, el ciclo evolutivo de este escarabajo se estudia incluso en la escuela primaria. En términos científicos, se trata del *Melolontha melolontha* (en alemán, más específicamente, *Feldmaikäfer*). Esta especie, aunque no ajena al ámbito de la Península, sin embargo no es muy frecuente aquí. Como ambas partes de la palabra alemana son fácilmente traducibles y tenemos el antecedente del rumano (*cărăbuş de mai*) y del catalán (*escarabat de maig*), así como de los posibles italiano *maggiolino* e inglés *maybug*, sería conveniente optar

por la versión más literal posible, dado que el término *escarabajo de mayo* es también muy frecuente en América latina. Frente a *escarabajo sanjuanero* o *de San Juan*, decir *escarabajo de mayo* resulta más literal y evoca asociaciones parecidas a la designación alemana. Sin embargo, *abejorro* haría pensar en el insecto que en alemán es *Hummel* (nombre científico, *bombus*), emparentado con las abejas. En escasas ocasiones también se encuentra el término *abejorro* en algunos glosarios, que puede ser un nombre popular, pero poco específico para designar al escarabajo en cuestión, quizás por tener un tamaño parecido (lo utilizan Valverde [6] y Vias Mahou [52], ésta ultima con aclaración a pie de página). Pero traducir aquí *mariposa*, como ocurre en la versión de González, resulta, cuando menos, insólito, por mucho que el traductor lo justifique en una nota al pie: «En aras del ritmo y la belleza del pasaje traduzco libremente *Maikäfer* por 'mariposa'. Sustituirlo por 'insecto' o 'abejorro' es romper todo el encanto y simbolismo que este coleóptero encierra en Alemania» (56). La traducción por *abeja* (sin explicación por parte del traductor) es igualmente errónea (Alianza: 18). *Escarabajo sanjuanero* en la traducción de Moreno Claros (59) es, seguramente, correcto, pero carece de las connotaciones «alemanas».

Otro fenómeno muy generalizado, presente en casi todas las traducciones, es la asimilación de los apelativos que Werther dirige a su destinatario Wilhelm, de gran variedad en el original (*Bester Freund*, *mein Lieber*, *mein Guter*, *mein Geliebter*, *Teuerster*), convirtiéndolos, casi de manera unánime, en *querido amigo* o, todo lo más, alternando esta última denominación con *mi buen amigo*. Lo propio sería variar su traducción de forma sistemática, de manera que el lector tenga la seguridad de conocer todo el espectro y la frecuencia de los apelativos.

Una cuestión semántica importante es, en nuestra opinión, la traducción de las metáforas, que debe mantener, en la medida de lo posible, el dominio del que están tomadas. La realidad, sin embargo, suele ser otra. Veamos la carta del 15 de noviembre del segundo libro:

> Was ist es anders als Menschenschicksal, sein Maß auszuleiden, seinen Becher auszutrinken? — Und ward der Kelch dem Gott vom Himmel

> auf seiner Menschenlippe zu bitter, warum soll ich groß tun und mich stellen, als schmeckte er mir süß? (468)

Estas frases juegan con la metáfora del cáliz (al. *Kelch*), tomado de la Biblia. Goethe la desarrolla en el sentido de que se trata de un recipiente con un determinado contenido, que puede servir de medida. Utiliza, además, el sinónimo más profano *Becher*. Detrás está la idea de que el hombre tiene asignada una cierta cantidad o medida de sufrimiento que debe apurar. Si rompemos esta metáfora introduciendo otras como la de la *carga* —Vias Mahou («¿No es acaso el destino del hombre soportar su carga», 150) y también Valverde, Moreno Claros y González, que recurren al verbo *soportar*— estropeamos la coherencia conceptual de este conjunto de frases. Y utilizar la palabra *cáliz* también para traducir *Becher* —que no es más que un vaso— rompe la voluntad estilística del autor —así lo hacen Alianza (107), Valverde (87), González (144) y Vias (150)—. Por lo demás, Valverde cambia el sentido en su contrario: «¿Por qué no debo tener pretensiones de grandeza…?» (87); y Alianza yerra de forma más grave todavía: «¿Qué otro destino le cabe al hombre sino el de llenar todo el camino con sus dolores…?» (107).

Problemas de ecdótica

Resulta llamativa la alteración de los párrafos originales, en el ámbito de las cartas y en lo que se refiere a las escenas dialogadas transmitidas en primera persona. En efecto, estas referencias de estilo directo suelen ir a continuación del discurso referido, precedidas por guiones y seguidas de *verba dicendi*, por ejemplo:

> […] —Wir haben aber unser Gemüt nicht in unserer Gewalt, versetzte die Pfarrerin: wie viel hängt vom Körper ab; wenn einem nicht wohl ist, ist's einem überall nicht recht. —Ich gestand ihr das ein. —Wir wollen es also, fuhr ich fort, als eine Krankheit ansehen und fragen, ob dafür kein Mittel ist? —Das läßt sich hören, sagte Lotte, ich glaube wenigstens, daß viel von uns abhängt. Ich weiß es an mir. Wenn mich etwas

> neckt und mich verdrießlich machen will, spring' ich auf und sing' ein paar Kontretänze den Garten auf und ab, gleich ist's weg. —Das war's, was ich sagen wollte, versetzte ich: es ist mit der üblen Laune völlig wie mit der Trägheit, denn es ist eine Art von Trägheit. Unsere Natur hängt sehr dahin, und doch, wenn wir nur einmal die Kraft haben, uns zu ermannen, geht uns die Arbeit frisch von der Hand, und wir finden in der Tätigkeit ein wahres Vergnügen (410).

Sin embargo, olvidándose de que estos diálogos se hallan en el marco de una carta entre amigos, se quiebra la unidad del párrafo para presentar una suerte de diálogo novelesco, como es el caso de la traducción de José María Valverde:

> —Pero no tenemos nuestro ánimo bajo nuestro dominio —respondió la señora del párroco—: mucho depende del cuerpo, y cuando uno no está bien, todo se le pone mal.
> Se lo concedí:
> —Entonces —proseguí— ¿hemos de considerarlo como una enfermedad y preguntar si hay remedio para ella?
> —Ya se sabe —dijo Carlota—; yo, al menos, creo que mucho depende de nosotros. Lo sé por mí misma. Cuando algo me punza y quiere ponerme de mal humor, doy un salto, canto unas contradanzas, dando vueltas por el jardín, y en seguida se me pasa.
> —Eso era lo que yo quería decir —respondí—: con el mal humor ocurre como con la pereza, pues es una especie de pereza. Nuestra naturaleza propende mucho a eso, y sin embargo, cuando por una vez tenemos la fuerza de dominarnos, el trabajo marcha tranquilamente entre nuestras manos, y encontramos una verdadera diversión en la actividad (31-32).

Del mismo modo, muy frecuentemente, se suprimen espacios en blanco entre párrafos e, incluso, se sustituyen por rayas, como sucede en la traducción de Moreno Claros (p. ej., 183, 189, 199-200, 204, 207-208 y 210). Más grave aún resulta alterar la disposición de los títulos «Erstes Buch» y «Zweites Buch», en que se divide la obra, anteponiendo el primero a los dos párrafos con que da comienzo la novela, y que pertenecen al recopilador-editor de las cartas de

Werther. Con esta alteración, que lleva a cabo Moreno Claros en su edición (57), se manipula la estructura modal de la obra, según la cual la primera instancia narrativa da cuenta de sus pesquisas sobre la historia de Werther y las ofrece al lector en una estructura dual (primer libro / segundo libro) en la que él mismo divide el discurso. Mover el «Erstes Buch» para situarlo antes de las palabras del editor es sustraer esa disposición a su verdadero artífice en el plano ficcional, naturalmente, no empírico.

Final

Los ejemplos recogidos resultan representativos de la problemática que plantea la traducción de una obra literaria canónica. No bastan los simples conocimientos lingüísticos ni las estrategias prefijadas. Se precisan también conocimientos contextuales referentes tanto a la cultura de la época, cuanto a la literatura. Ello pone en evidencia que la traducción de este tipo de textos no puede desvincularse de los estudios filológicos, tanto en su vertiente lingüística como literaria.

Bibliografía

Fuentes

Goethe, J. W. (1977). *Die Leiden des jungen Werther*. En: J. W. Goethe, *Sämtliche Werke*. Ed. de E. Beutler. Múnich / Zúrich: Artemis Verlag / DTV, vol. 4, pp. 268-511.

— (1974). *Penas del joven Werther*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1981). *Los sufrimientos del joven Werther*. Intr. de F. Pérez Varas. Trad. y notas de J. M.ª Valverde. Barcelona: Planeta.

— (1982). *Las cuitas de Werther*. Trad. de J. Mor de Fuentes. Madrid: Espasa-Calpe 1919.

— (1984). *Las desventuras del joven Werther*. Trad. de L. Guarner. Barcelona: Bruguera.

— (2000). *Las penas del joven Werther*. Trad. de B. Vias Mahou. Madrid: Espasa-Calpe.

— (2002). *Penas del joven Werther. Cartas desde Suiza*. Trad. de L. F. Moreno Claros. Madrid: Gredos.

Herder, J. G. (1969). «Auszug aus einem Briefwechsel über Ossian und die Lieder alter Völker». En: *Herders Werke in fünf Bänden*, vol. 2. Berlín / Weimar: Aufbau, pp. 191-234.

Ossian, bardo del siglo iii (1923-1926). *Poemas gaélicos*. Trad. de Ángel Lasso de la Vega. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

Estudios y obras de consulta

DUDEN Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. (1984). Editado y revisado por G. Drosdowski. 4.ª edición. Mannheim: Bibliographisches Institut.

González, M. J. (1983). «El *Werther* y el wertherismo que hemos heredado». *Libros*, 21, pp. 7-9.

Mariño, F. M. (1988-1989). «Sobre las notas a pie de página en las traducciones del Werther al español». *Universitas Tarraconensis*, 12, pp. 65-75.

Orduña, J. (1994). «Cuestiones de puntuación contrastiva. Los oficios del guión y el puto y coma». *Revista de Filología Alemana*, 2, pp. 213-229.

Real Academia Española (1985). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

— (1999). *Ortografía de la lengua española*. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. Madrid: Espasa.

Rukser, U. (1977). *Goethe en el mundo hispánico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sáenz, M. (1983). «Cuitas, penas, sufrimientos y desventuras del lector del *Werther*». *Libros*, 21, pp. 10-12.

Wahrig, G. (1986). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann.

Weisstein, U. (1968). *Einführung in die Vergleichende Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

V. Literatura alemanya: períodes fundacionals

«Pelagius» de Roswitha y las primeras relaciones hispano-germanas

Eva Parra Membrives
Universidad de Sevilla

En el espacio de tiempo comprendido entre los años 955 y 959[1] la autora sajona[2] Roswitha,[3] canóniga[4] en el prestigioso monasterio de Gandersheim, compone lo que sería su cuarto texto narrativo, la leyenda titulada por ella misma *Passio Sancti Pelagii pretiotisissimi martiris qui nostris temporibus in Corduba martirio est coronatus.*[5]

1. La fecha es, no obstante, controvertida. Rädle, por ejemplo, en Glaser (1991, 84-93, aquí 87, también en 1983: 196-219) la considera la más probable, debido a que las leyendas están dedicadas a una Gerberga aún no promocionada al rango de abadesa, hecho que, según se sabe, ocurrió en el 959. Martos (2005) en cambio, no cree que Roswitha tomara la pluma antes del año 962 y no hace alusión a la prueba aportada por Rädle.

2. Aunque tampoco puede demostrarse esta procedencia, es la más aceptada entre la crítica actual. Vamos a rechazar ahora la teoría de Knauer (1925), según la cual la religiosa debió de llegar de oriente junto con la princesa Theophanu, futura esposa del emperador, y pertenecer a la aristocracia bizantina, pues ha sido invalidada por falta de consistencia en tiempos más actuales. Knauer al parecer había tomado tal idea de Selneccer, un alumno de Melanchton.

3. Seguimos prefiriendo esta grafia, pese a que en España la más comúnmente utilizada va a ser «Rosvita».

4. Que Roswitha no llegó a tomar los hábitos de forma definitiva ha quedado ya suficientemente demostrado por Kronenberg (1962) y Brandi (1926). Aunque es correcto calificarla pues, de religiosa, no debe considerársela, como por desgracia aún sigue apareciendo nombrada con frecuencia, como monja.

5. Celtis reduce los nombres de las obras roswithinas, siendo ésta de la que ahora hablamos conocida habitualmente como *Pelagius*. Vid. a este respecto Parra Membrives (2001).

Pelagius, nombre con el que es más habitualmente conocida esta breve obrita, se halla inspirada en los padecimientos de un joven mártir hispano prácticamente contemporáneo a la autora, por lo que debe considerarse una prueba interesante de la más que excelente comunicación hispano-germana existente en un período histórico relativamente temprano.

Los acontecimientos históricos en los que se fundamenta la leyenda se corresponden con los datos biográficos de San Pelayo mártir, canonizado por la Santa Iglesia católica y cuya onomástica se celebra el día 26 de junio, siendo considerado patrón de la castidad.[6] El muchacho, sobrino de Hermogio, obispo de Tuy (Martos y Moreno, 2005: XXIV), fue conducido como prisionero a Córdoba, en concreto, a la corte de Abderrahmán III, tras una de las más notables derrotas cristianas en la guerra contra los árabes por el dominio de Navarra, en el año 922. Su entrega al musulmán respondía a la necesidad de proporcionarle a éste un rehén valioso mientras el tío volvía a tierras cristianas con el fin de reunir el rescate exigido a modo de compensación por el califa.[7] Pelayo, que contaba con diez años de edad cuando llegó a Córdoba, despertó poco después los apetitos sexuales del libertino regente, y, debido a su resistencia al impúdico acercamiento de éste último, fue torturado y llevado a la muerte sólo tres años después, en el año 925.[8]

La desgraciada historia de los crueles padecimientos de este niño mártir del que la separaban muy pocos años le fue, al parecer, transmitida a Roswitha por algún mozárabe llegado a la corte de Otón I[9]

6. Aparece como tal en numerosas fuentes, por ejemplo, www.corazones.org/santos.

7. Algunos críticos estiman que nunca se intentó reunir el rescate en cuestión, sino que se consideró más prudente sacrificar la vida del muchacho que la del tío, mucho más valioso para la Iglesia (moralesdelrey.com); otros creen que el obispo jamás llegó a su destino (archimadrid.es).

8. Martos (2005) señala, con referencia a los códices de la época, el año 926. No obstante, por lo usual el año 925 es el que se cita en la historiografía.

9. La misma autora indica en el epílogo a su *Liber primus* que su relato está basado en una fuente oral; las embajadas musulmanas a la corte otónica están documentadas para los años 950 y 955-956, fecha probable de composición del texto (Dronke, 1984: 88-89).

con una embajada del propio califa afrentador, no se sabe si de forma directa, o por mediación de su admirada abadesa, Gerberga, que, como es conocido, era sobrina del emperador germano.[10] En cualquier caso, es evidente que el relato interesó vivamente a la autora, hasta el punto de decidirse por el arriesgado lance de dedicarle una de sus leyendas.

Naturalmente, que la religiosa de Gandersheim quisiera presentarle a su público un texto de carácter hagiográfico no presenta novedad —ni riesgo— alguno. No sólo las vidas de santos ocupan un lugar central en el interés literario de la civilización occidental durante el medioevo,[11] sino que, como es fácilmente demostrable, también Roswitha, como religiosa que es, siente un especial interés por aquéllos que han sido canonizados por la Iglesia de Roma. No obstante, *Pelayo* es aquí ligeramente distinta, apartándose el texto levemente de la línea compositoria que la sajona venía siguiendo hasta la fecha y llegando a forzar incluso los límites de lo para ella permitido en el ámbito literario.

Como la crítica ha destacado en suficiencia, la leyenda dedicada al santo gallego se elabora en fecha demasiado próxima al fallecimiento del joven como para que Roswitha pueda afirmar con propiedad que está presentando un texto hagiográfico. La autora sabría de la muerte del muchacho, pero no podría asegurar en aquellos momentos su canonización, que, aunque da por hecha, probablemente no se había producido aún cuando comenzó a redactar el texto. Que, de forma individual, deseara elevar al rango de santo a un joven no tenido por tal por la autoridad competente, es una acción poco ortodoxa para un cristiano, más aún para una mujer[12] que apenas se inicia en las

10. La mediación indirecta explicaría algunas incoherencias históricas, como, por ejemplo, situar la guerra en Galicia, patria del muchacho, y no en Navarra. No obstante, estas inexactitudes también pueden deberse al desinterés de Roswitha por asuntos políticos y militares, constado igualmente en errores cometidos en su obra histórica (Parra Membrives, 2001: 54).

11. Vid. «There are approximatedly as many extant saints' Lives as there are romances, and quite likely more» (Ogden, 2005: 2).

12. Recuérdese aquí que Roswitha es la primera mujer que se conoce que es-

letras.[13] El peligro que conllevan unas afirmaciones no contrastadas en un periodo en el que la literatura ha de ser, sobre todas las cosas, verídica (Parra Membrives, 2000: 207-218; Brinkmann, 1979), no se le escapa a la escritora de Gandersheim y la obligan a justificarse ante sus posibles censores:

> Cuando empecé a preparar esta serie de composiciones no sabía que eran dudosos algunos temas que me disponía a elaborar. Ahora bien, cuando me enteré, me negué a destruirlas, porque lo que parece falso puede acabar siendo verdad[14] (Martos y Moreno, 2005: 13).[15]

Sorprende aquí la decisión de Roswitha de incluir en su *Liber primus* junto a sus vidas de santos la narración de una vida que sin duda puede calificarse de cristianamente encomiable, pero que no ha sido santificada todavía. El triste destino de Pelayo es, desde luego, impresionante, pero su sufrimiento no es más elevado que el de otros muchos mártires fallecidos en pro de la fe, cuyas torturas fueron idénticamente cruentas y cuyas historias —debidamente contrastadas y autorizadas—[16] serían más que conocidas por Roswitha. Si a esto le unimos la insistencia de los autores medievales por citar una fuente escrita para sus textos[17] para asegurar su veracidad

---

cribiera en zona germana; su carácter pionero hace aún más dificultosa su tarea (Homeyer, 1970; Frederiksen, 1989: 105; Nagel, 1965: 4).

13. Su obra narrativa se encuentra al principio de su actividad literaria; más adelante la autora muestra más confianza en sí misma. No obstante, es sabido que la autora había realizado previamente algunos ensayos (Parra Membrives, 2001).

14. «Quia, quando huius stamen seriei coeperam ordiri, ignoravi dubia esse, in quibus disposui laborare. At ubi recognovi, pessumdare detrectavi, quia, quod videtur falsitas, forsan probabitur esse veritas» (Homeyer, 1970: 37).

15. Hemos preferido aquí la excelente traducción al castellano realizada por Martos en lugar de la alemana de Helene Homeyer, cuya versión más moderna, del año 1970, no acabamos de aprobar.

16. Cf. San Lorenzo, San Jorge, San Pantaleón, etc., santos cuyo fin no es menos trágico que el de Pelayo.

17. Que, incluso, si no existe, se inventa, como ocurre, por ejemplo, en *Parzival* (Parra Membrives, 2000).

imprescindible, el relato oral y, desde luego, parcial y subjetivo que utilizará la escritora sajona como fuente se antojará más irregular todavía. ¿Por qué elegir, así, el martirio de Pelayo como tema central de su cuarta leyenda? ¿Por qué no recurrir a otros santos —o santas— mucho más seguros para una mujer que, en virtud de su sexo, debía de andar con especial tiento a la hora de iniciar una actividad literaria?

La explicación habitual de la crítica a esta patente anomalía se centra en la honda impresión que le causó a la autora un relato probablemente muy vívidamente descrito por un testigo presencial. No obstante, para una mujer de la talla literaria de Roswitha semejante justificación emocional se nos antoja demasiado aleatoria[18] y estamos con Kuhn (1959: 91-104) cuando éste afirma que también la inclusión de *Pelayo* en el corpus literario de Roswitha se corresponde con un plan cuidadosamente trazado por la autora.

Precisamente Kuhn, que en su célebre artículo sobre el programa literario de Roswitha intenta buscar una línea temática —según la cual, con cada obra narrativa de la autora podrá relacionarse, en virtud de los temas escogidos, otra de las dramáticas— enlaza a *Pelagius* con la obra teatral *Calimachus* a través del motivo de la sexualidad antinatural y reprobable, pues trata la autora la homosexualidad en el primero, y la necrofilia en el segundo de los textos (Kuhn, 1959). Sin duda, esta idea podría fundamentarse de forma bastante acertada con el patente interés que parece sentir la sajona por, en general, la descripción de los más variados comportamientos sexuales,[19] inclinación que incluso ha llevado a que algunos críticos sospecharan en ella una vida licenciosa anterior a la monástica (Scherr, 1860; Scherr, 1852; Jung, 1921; Parra Membrives, 2007b).

Pero, aun coincidiendo con Kuhn en algunos de las conexiones que establece, aquí, en esta leyenda en concreto, queremos ir más

18. Interesante es este intento de justificar la inspiración poética femenina siempre a través de la emocionalidad, restándole este rasgo valor e, incluso, calidad literaria (Parra Membrives, 1995: 135-151).

19. A la sodomía hay que unir, por ejemplo, la necrofilia (Parra Membrives, 2001).

allá, y ver el texto dedicado al joven mártir Pelayo no sólo como la pieza narrativa complementaria de una única obra dramática, sino ocupando un lugar importante —y único, imprescindible— en una línea narrativa que abarca a la producción poética de Roswitha al completo.

Ya en otro lugar (Parra Membrives, 2007b) intentamos explicar cómo la autora sajona decide dedicar su obra a la rehabilitación de la figura femenina, cuya imagen había quedado seriamente dañada en el entorno eclesiástico durante prácticamente todo el medioevo.[20] Este proyecto, principal en su vida, guía todo lo que escribe, influye en la elección de sus temas, en la construcción de sus personajes, en la conformación de sus hechos históricos. Desde luego, Roswitha avanza a través de las historias que hilvana con cautela, intentando no alertar a sus posibles censores ni mostrarles abiertamente su intencionalidad última, como puede advertirse en una observación más detenida de sus obras narrativas, pero siempre mantiene en mente su objetivo último: el de la construcción de una nueva imagen femenina.

Interesante será, en el avance hacia ese objetivo, separar el llamado *Liber primus*, su ensayo literario primero, aún tímido, los textos primeramente compuestos casi a modo de propuesta, y su *Liber secundus*, la compilación de textos que, aunque fueran escritos sólo muy pocos años después,[21] saben mostrar a una Roswitha mucho más confiada y segura de lo que escribe, más que nunca decidida a rehabilitar la imagen femenina por encima de todo.

Así, las dos primeras obras de su *Liber primus*, las leyendas tituladas *Maria*[22] y *Ascensio*, basadas en la Historia Sagrada, donde la

20. «La mujer fue, durante la Baja Edad Media occidental, más amiga y enemiga que nunca del hombre: fuente de misterios y faro de deseos, orígen de pecados y manantial de virtudes» (Mérida, 1997: 1993). También Parra Membrives (2002), Schirmer (s.a.), entre otros muchos.

21. Se supone que después del año 963 (Parra Membrives, 2001).

22. Los títulos latinos que propone Roswitha son: *Historia nativitatis laudabilisque conversationis intactae dei genitricis quam scriptam repperi sub nonime sancti Iacobi fratris domini* y *De Ascensione domini*, respectivamente (Parra Membrives, 2001).

autora parece deseosa de hablar de la mujer, pero aún carece del atrevimiento necesario para desafiar a la autoridad masculina de su restrictivo entorno eclesiástico, eligen todavía a un personaje que le resulte a Roswitha seguro, inatacable, y que habría de alcanzar la aprobación de cualquiera que fuese el censor del texto: la Virgen María. El encomio dedicado a esta divina y sublime mujer no podría ser criticado ni por el más severo de los observadores[23] y resulta ideal para iniciar una actividad literaria casi subversiva. A idéntico personaje recurrirá Roswitha también en su última obra de este primero de sus tomos narrativos, la leyenda *Theophilus*,[24] donde se recreará de nuevo en la descripción de la Madre de Dios, el mejor y más amorosamente construido de sus personajes, mucho más cuidado aquí incluso que el del mismo Teófilo. Queda, desde luego, por completo ridiculizada la figura de su tentador, el torpe y casi infantiloide rey de los Infiernos. De cinco textos que contiene el *Liber primus*, la Virgen aparecerá, pues, en más de la mitad, quizá como único personaje femenino que la autora cree poder ensalzar en estos momentos.

Pues, en efecto, *Gongolfus*, la tercera leyenda roswithiana, el único texto del *Liber primus* que presenta a un personaje femenino no divino, no se atreve a mostrar a una mujer admirable y sin defectos, como a Roswitha le apetecería quizá construir. Un varón santificado es aquí el protagonista, un hombre cruelmente castigado por una mujer cuya perfidia, como ya se demostró en otro lugar (Parra Membrives, 2002), es, no obstante, sólo aparente, y no le parece resultar del todo creíble a la canóniga sajona. La autora sabe aquí muy bien matizar la peyorativa imagen que este personaje, basado en un ser no obstante históricamente comprobable, poseía en la hagiografía tradicional, sabe apartarlo de esa correspondencia plena con el perfil femenino tan negativo que solía difundirse prioritariamente en ámbitos eclesiásticos y convierte a quien siempre se describió

23. A pesar de que algunos autores osan algo semejante. Vid. las declaraciones de Abelardo, en Fischer-Fabian (1984: 246): «el Redentor podría haber elegido otra parte del cuerpo femenino para su concepción y nacimiento que esa parte tan despreciable de donde proceden los hijos de los hombres».

24. Vid. aquí mi estudio en: Parra Membrives, 2003.

como adúltera y asesina en una mujer muy humana, enamorada, y seducida por aquél a quien ha entregado, además de su cuerpo, su corazón. Que este intento de difuminar la maldad femenina es, en realidad, una defensa de las virtudes que las mujeres pudieran —y Roswitha está segura— poseer, no parece muy difícil de dilucidar.

La rehabilitación de la tan dañada imagen femenina queda, desde luego, mucho más claramente esbozada en el *Liber secundus* de Roswitha, donde la religiosa ya prescinde de seres divinos y se lanza, atrevida, y quizá animada por el éxito imparable de sus primeros textos, a la descripción detallada de personajes más falibles y humanos. En su progresión hacia la reivindicación de la bondad de la mujer, la autora avanza nuevamente con tiento, configurando un personaje de nuevo pecador, falible, pero amoroso e inocente en su corazón en la innombrada muchacha seducida con malas artes en *Basilius* —un cambio sustancial para con la esposa de *Gongolfus*—, primero, y, un poco más adelante, describiendo a una piadosa mártir en Damar, acompañante de *Dionysius*, su primer personaje femenino enteramente positivo. Consciente de la osadía que esto supone, Roswitha proporciona a Damar un papel minúsculo en su obra, cuidándose mucho de no robarle protagonismo al héroe masculino cuyas virtudes se ensalzan. Todas estas ideas renovadoras desembocarán inevitablemente en *Agnes*, un vívido relato del martirio de Santa Inés, una muchacha ya absolutamente perfecta, sin mácula, que poco ha de envidiar a la imagen divinizada de María (Parra Membrives, 2006), y en la que Roswitha se permite ya abiertamente una glorificación de la mujer virtuosa que se repetirá, una y otra vez, y sin miedo, en sus dramas.

Pero, en esa progresión —lenta, pero imparable— desde la fémina levemente disculpada —en *Gongolfus*— hasta la que será el más puro y admirable de los seres terrenales —*Agnes*—, ¿qué lugar le ha de corresponder a *Pelagius*, que parece un tanto fuera de su línea compositoria? ¿Es de nuevo excepcional este texto e interrumpe el objetivo último roswithiano, invalidando la idea de la firmeza de las convicciones literarias de la autora? ¿Impresionó el destino del joven tan vivamente a Roswitha que decidió interrumpir su astuto programa poético? ¿Causaron aquí las excelentes relaciones hispano-germanas una fisura en la ideología profemenina de la admirada autora

sajona? Obsérvese ahora que, desde luego, de todos los textos legendarios de Roswitha, es éste, *Pelagius*, el único que no sabe ofrecer ni un solo personaje femenino, que no sabe acudir presto en defensa de la mujer, su virtud, sus cualidades positivas. ¿Por qué elegirlo para incluirlo en el *Liber primus*? ¿Qué atrajo tanto a la autora de este texto para que lo considerara fundamental para su programa literario?

La respuesta que la crítica tradicionalmente proporciona a la inclusión de la vida del joven Pelayo en la obra completa de Roswitha y que se basa en la proximidad geográfica y temporal de autora y motivo no sabe explicar la posición fundamental de *Pelagius* en la línea compositoria de Roswitha. Si se siente atraída por el tema, porque el relato le ha sido narrado por un testigo directo, o porque se siente plenamente contemporánea de Pelayo, esto no nos sirve para otorgarle a la leyenda un lugar incuestionable en la línea poética que antes hemos intentado establecer: la de la rehabilitación de la imagen femenina. Pero, aunque a primera vista pudiera parecer que el triste destino del pobre Pelayo en nada apoya a la causa de las mujeres, una más detenida observación de su argumento nos podrá facilitar la clave con relativa facilidad.

Aunque la autora intenta, en el texto, justificar el martirio de Pelayo como un asunto de fe, haciendo que el muchacho se resista a las pretensiones del califa musulmán por el seguimiento de éste de un Dios equivocado:

> No conviene que un varón de Cristo purificado con el bautismo
> Someta su casto cuello a los abrazos de un bárbaro
> Ni que un cristiano ungido con los santos óleos
> Reciba un besito de un puerco servidor del demonio.
> Así pues, abraza libremente a esos hombres necios
> Que contigo aplacan a los dioses vanos con hierbas,
> Que sean tus compañeros los que son esclavos de las imágenes (Martos y Moreno, 2005: 60).[25]

25. «Non decet ergo virum Christi baptismate lotum | sobria barbarico complexu subdere colla, | sed nec christicolam sacrato crismate tinctum | daemonis oscillum spurci captare fameli. | Ergo corde viros licito complectere stultos. | Qui

Estos pasionales versos no logran ocultar el hecho, apenas velado, que el crimen que va a cometerse posee profundas raíces sexuales. No debido a su fe cristiana sufrirá martirio el joven Pelayo, sino debido a su resistencia a ceder a unas inclinaciones amorosas que no comparte.[26] En este punto, la crítica con frecuencia ha expresado su sorpresa por la naturalidad con la que Roswitha ha tratado en esta escena en concreto un tema tan fuertemente censurado y condenado en época medieval como lo era la sodomía (Bullogh, 1982; Schmitz, 1883; Wasserschleben, 1852; Boswell, 1980; Benkov, 2002; Meyer, 1872; Spreitzer, 1988). Obsérvese que la autora no considera impropia la relación sexual entre hombres, como debería como buena religiosa del medioevo, sino que le asquea la relación cristiano-musulmán, la oposición que, levemente modificada, va a servirle para polarizar el bien y el mal a lo largo de toda su obra. Esta mención tan espontánea de un contacto carnal que debería haberla escandalizado se ha intentado explicar en la crítica en consonancia con la común creencia, en ese mismo período, de que la homosexualidad, la herejía y el culto al diablo eran diversos aspectos de la misma tendencia anticristiana (Spreitzer, 1988). Es decir, que condenando al musulmán, Roswitha indirectamente condenaba también la sodomía, como costumbre propiamente musulmana. No obstante, esa idea nos parece demasiado aventurada aquí. No todos los paganos/herejes/musulmanes[27] que la autora menciona son sodomitas, es más, sólo Abderrahmán parece inclinarse por ese vicio. Aquí nos inclinamos más bien por una explicación ligeramente distinta.

---

tecum fatuos placantur caespite divos; sintque tibi socii, servi qui sunt simulacri» (Homeyer, 1970: 140).

26. Interesante es aquí en este punto cómo narra la historia de Pelayo Ragüel, la fuente hispana que se hace eco del martirio, y que basa el martirio pelagiano en los requerimientos confesionales, que no sexuales, del sultán: «Puer, grandis te honoris fascibus sublimabo, si Christum negare et nostrum prophetam verum esse dicere» (Díaz, 1969), dice el sultán, que sólo en un momento posterior, y tras ser rechazada la apostasía de Pelayo, plantea asuntos carnales. Muy diferente ahí Roswitha que ve en la sexualidad el problema principal.

27. Distinción que no suele hacerse en época medieval, aunque es evidente que hay diferencias importantes entre los tres conceptos.

Porque, en efecto, la naturalidad con la que tanto Roswitha como Pelayo aceptan el deseo del califa por el muchacho alcanzará una lectura diferente si, tal como proponen algunos estudios recientes dentro de la crítica norteamericana, se feminiza al personaje.

En la creencia de que el mártir protagonista de la leyenda hagiográfica —y aunque a Roswitha no le conste que Pelayo haya sido santificado en el momento de redacción de su leyenda, no hay duda que ella concibe su obra como hagiográfica— es, en realidad, un ser asexuado, en el que su género biológico se difumina, o, mejor aún, se amplía, hasta llegar a formar una nueva categoría, el deseo sexual que despierta Pelayo no sorprenderá en absoluto. Como indican estas nuevas investigaciones, quienes torturan a los inocentes mártires cristianos evidencian, con frecuencia, un placer casi sexual a la hora de imaginar padecimientos para sus víctimas; a la vez, los cuerpos manipulados, expuestos y humillados de las víctimas igualmente despiertan ecos de una sexualidad violenta, que contrasta fuertemente con la carnalidad reprimida del santo, habitualmente entregado a la castidad. En el martirio del cristiano no sólo se enfrentan dos formas de religiosidad —la cristiana y la pagana/musulmana/hereje— sino asimismo dos formas de vida, dos elecciones de cómo percibir la sexualidad: la castidad absoluta y limpieza carnal, vivida por el mártir en su ausencia de deseo, y la sexualidad desbordada, violenta, cruel y contaminante, experimentada por el torturador a la vista de los perfectos cuerpos que manipula. Que para quien se halla confinada entre los muros de un convento y ha prometido alejarse de la sexualidad, ésta, a la que, cual inocente infante, no entiende, ha de poseer connotaciones fuertemente peyorativas y ser interpretada como una agresión y no un acto amoroso, no será difícil de entender. En este sentido, el Pelayo cuyo cuerpo se expone a los más atroces sufrimientos no es un varón deseado por otro varón, no es un objeto de deseo sodomítico, ni siquiera destinatario de un amor antinatural frustrado, sino un ser puro e iluminado por la gloria divina, cuya materialidad perfecta servirá como objeto de placer para quien gusta de la agresividad sexual. El cristiano, asexual, puro, de alma mansa, envidiado y deseado por el musulmán, sexual al máximo, lascivo, de alma manchada. El motivo va, pues, mucho más allá de la identifica-

ción de musulmán con sodomía. Debe entenderse como la identificación de musulmán con carnalidad, a rasgos generales —hecho que confirman también las restantes obras de Roswitha—, y no debe, de ningún modo, olvidarse aquí la segunda parte de esta cuestión: la identificación del mártir con un ser tan alejado de la sexualidad en su pureza absoluta que la diferenciación hombre/mujer no es aplicable.

Para demostrar esta feminización del mártir, o, si se quiere, y en favor de esta última postura abogamos, de la asexuación de todos los mártires roswithianos, véase ahora la importante semejanza que presentan las leyendas dedicadas a Pelayo y a santa Inés de Roma.

De Pelayo, Roswitha nos dice que cuenta con trece años de edad en el momento de su fallecimiento, edad que, casualmente, es idéntica a la que también presenta Inés. Que ya antes de su tempranísima muerte los mártires niños habían destacado por su belleza, tanto interior como exterior, nos lo hace saber la autora sin lugar a dudas. De Pelayo indicará que:

> Tenía este un único hijo de su noble linaje
> Formado en todo su cuerpo con una excepcional belleza
> Y llamado Pelayo, apuesto varón de resplandeciente hermosura
> Y discreto ingenio, en el que brillaba toda virtud (Martos y Moreno, 2005: 57).[28]

Como podrá observarse, apenas nada diferencia esta presentación de la que Roswitha realiza de la virgen mártir:

> En correspondencia a la nobleza de su cuna,
> Fue también bella de aspecto y hermosa por su brillante fe
> Y célebre en el mundo por sus especiales méritos (Martos y Moreno, 2005: 94).[29]

28. «Cui fuerat natus praeclari germinis unus | omni praenitida compostus corpore forma | nomine Pelagius, formae splendore decorus | consilio prudens, tota bonitate refulgens» (Homeyer, 1970: 176).

29. «Iure sui sponsi condigna laude decori | Christi dissimilem cunctis recitando decorem | virginibus sacris eius commendat amoris» (Homeyer, 1970: 210).

Al margen de la marca de género en la adjetivación empleada, una y otra descripción son perfectamente intercambiables, la referencia a la nobleza de sangre, a la belleza espiritual y física, se repiten en ambos seres que no presentan diferenciación hombre/mujer alguna en los textos, sino que se integran a la perfección en esa nueva categoría sexual que es la de los mártires. Confirmado queda esto aún más si continuamos leyendo el relato, y asistimos a cómo Pelayo despierta en el califa musulmán una intensísima pasión incontrolada:

> En cuanto lo vio, también el rey, anonadado ante él,
> Empezó a abrasarse por el amor de aquella belleza de linaje real.
> Finalmente ordenó que Pelayo, al que deseaba extraordinariamente,
> Se colocara ya a su lado en el solio real (Martos y Moreno, 2005: 59).[30]

Véase aquí, tal como antes hemos apuntado, la naturalidad con la que Roswitha habla del deseo sexual de un hombre por otro hombre, deseo que, no obstante, se explicará mejor si simplemente lo entendemos como la pasión insana del no cristiano, alejado del todo de la espiritualidad, que no sabe ver más allá de la carnalidad nociva y que erradamente interpreta la belleza física del mártir. En situación idéntica se encontrará Inés, cuya hermosura interior, producto de su virtud interior, despierta el mismo deseo en el pagano:

> En cuanto vio el espectáculo de su espléndida hermosura,
> Quedó en su corazón prendado de ella con un excesivo amor
> Y eligió amarla únicamente a ella entre todas las demás (Martos y Moreno, 2005: 95).[31]

Pero el no cristiano, así lo cree firmemente Roswitha, en realidad no sabe amar, sino únicamente experimentar deseo. La belleza tanto

30. «Aspectu primo quoque rex suspensus in illo | ardebat formam regalis stirpis amandam. | Tandem Pelagium nimium mandavit amandum | in solio regni secum iam forte locari» (Homeyer, 1970: 139).

31. «Illius formae decus ut vidit speciosae, | affectu nimio cordis suspensus in illa | hanc sibi prae cunctis unam delegit amandam» (Homeyer, 1970: 211-212).

de Pelayo como de Inés nacen de su virtuosismo, les dota de un aura de iluminación que es lo que, en realidad, desean los condenados herejes. Pero, por desgracia, ellos no saben interpretarlo así, y en vez de tratar de acceder a las almas puras de estos seres mágicamente superiores, tratan, por todos los medios, de acceder a sus cuerpos, lugar en el que sitúan su belleza, pero que, como la autora se encargará de demostrar, no es nada.

Así, la humillación pública para una Inés que insiste en mantener la castidad, es decir, en no compartir nada de ese privilegio de perfección que posee, será la de exponer ese cuerpo del que se enorgullece públicamente, primero, y condenarla a ser confinada en un burdel, después, aunque su cuerpo no llega a ser mancillado por intervención divina. Pelayo es lanzado con una catapulta contra una roca, a fin de destrozar, de nuevo, ese cuerpo puro deseado, pero escapa de su destino por un milagro de Dios. Airados por no haber podido ni poseer la belleza ni destruirla, tanto los enemigos de Pelayo como los de Inés recurren a la violencia extrema, increíblemente semejante de nuevo: Pelayo es decapitado, Inés degollada. Los cuerpos incólumes mantienen esa belleza a la que los musulmanes/herejes, demasiado centrados en la sexualidad para percibir su verdadera naturaleza espiritual, no han logrado acceder. Inés y Pelayo no son aquí, pues, hombre y mujer, santo y santa, no están diferenciados por su género biológico, sino que forman claramente parte de un nuevo género común: el de los asexuados mártires.

Si aceptamos esta última idea, la de integrar a los mártires en un nuevo género más allá de la oposición entre hombre y mujer —en la que Roswitha, en realidad, nunca cree— la idea de elaborar una leyenda sobre este joven gallego, en plena ausencia de personaje femenino, se antoja mucho menos extraña. Cierto es que Pelayo no es mujer, aunque despierta deseos y presenta problemas que comúnmente son más propios de mujeres que de varones. Pero Pelayo, en su espiritualidad perfecta, en su oposición a la carnalidad, representa el modelo perfecto de mujer que Roswitha defiende una y otra vez en sus escritos. En nada se diferencia este joven de las muchachas roswithianas, la similitud con santa Inés lo ha demostrado.

Creemos pues, aquí, que lo que atrajo a la autora de esta leyenda, lo que la convenció para incluir el texto en su *Liber primus* fue encontrar en una historia cronológicamente cercana precisamente todo aquello que ella quería defender para la mujer y aún no se había decidido a hacer. Pelayo, si se examina con atención, servirá de modelo para las creaciones femeninas positivas de Roswitha, todas ellas posteriores. Cuando Roswitha crea a Inés, o, mucho más adelante, a Drusiana, u otros personajes femeninos, es, probablemente, en el ejemplo de Pelayo en el que está pensando. La apuesta por *Pelagius* es así una especie de ensayo temático, la presentación de una historia cuya aprobación busca, y que repetirá una y otra vez a lo largo de sus escritos cambiando el género del protagonista, aunque, como la religiosa de Gandersheim se esfuerza por hacernos saber continuamente, la categoría de género no es aplicable a los santos mártires. No existen hombres ni mujeres, sino sólo seres puros de virtud perfecta. Que a esa categoría especial pueden pertenecer, desde luego, y en gran número, personajes que han nacido biológicamente como femeninos, se atreverá a decirlo Roswitha sólo en su *Liber secundus*. Aquí aún no.

De este modo, las estrechas relaciones hispano-germanas que experimentó el medioevo en el periodo roswithiano resultaron esenciales, y no excepcionales, para completar el programa literario de la autora. No a pesar del alejamiento de su línea fue incluida *Pelagius* en su obra completa, sino por su maravillosa idoneidad para lo que tenía planificado y aún no sabía cómo llevar a cabo. En este sentido, el triste fin del joven hispano provocó un brillante torrente de inspiración en la primera escritora alemana conocida. Una muestra excelente de lo fructífero del contacto hispano-germano ya en la edad media.

Bibliografía

Benkov, E. (2002). «The Erased Lesbian: Sodomy and the Legal Tradition in the Medieval Europe». En: P. Scheingorn. *Same sex love and desire among women in the Middle Ages*. New York: Palgrave, pp. 101-122.

Boswell, J. (1980). *Christianity, Social Tolerance and Homosexuality. Gay People in Western Europe from the Beginning of the Christian Era to the Fourteenth Century*. Chicago: University of Chicago Press.

Brandi, K. (1926). «Hrotsvit von Gandersheim». *Deutsche Rundschau*, 209, pp. 247-259.

Brinkmann, H. (1979). *Zu Wesen und Form mittelalterlicher Dichtung.* Tübingen.

Bullogh, V. L. (1982). «The Sin against nature and Homosexuality». En: V. L. Bullogh y J. Brundage. *Sexual Practices and the Medieval Church*, Buffalo: Prometheus.

Díaz y Díaz, M. C. (1969). «La Pasión de S. Pelayo y su difusión». *Anuario de Estudios Medievales*, 6, pp. 97-116.

Dronke, P. (1984). *Women writers in the Middle Ages.* Cambridge: CUP.

Fischer-Fabian, S. (1984). *Der jüngste Tag. Die Deutschen im späten Mittelalter*. Stuttgart: Knaur.

Frederiksen, E. (1989). *Women writers of Germany, Austria and Switzerland. An annotated Bio-bibliographical Guide*. Nueva York: Greenwood Press.

Homeyer, H. (1970). *Hrotsvithae Opera.* Múnich: Schöningh.

Jung, G. (1921). *Die Geschlechtsmoral des deutschen Weibes im Mittelalter. Eine kulturhistorische Studie*. Leipzig: Ethnologischer Verlag.

Knauer, H. (1925). *Hrotsvitha von Gandersheim. Fall und Bekehrung des Vicedominus Theohipus, Maria*. Berlín: Anthroposoph Bücherstube.

Kronenberg, K. (1962). *Roswitha von Gandersheim. Leben und Werk*. Bad Gandersheim: Hertel.

Kuhn, H. (1959). «Hrotsvits von Gandersheim dichterisches Programm». En: *Dichtung und Welt im Mittelalter*. Stuttgart: Metzler, pp. 91-104.

Martos, J. y Moreno Soldevila, R. (2005). *Rosvita de Gandersheim. Obras completas. Introducción, traducción y notas.* Huelva: Universidad de Huelva, Secretariado de Publicaciones.

Mérida, R. M. (1997). «La representación de la sexualidad femenina en un poema arábigo-andaluz y en cuatro cántigas de escarnio arábigo-portuguesas». *Revista de Poética Medieval*, 1, pp. 193-204.

Meyer, C. (1872). *Das Stadtbuch von Augsburg, insbesondere das Stadtrecht vom Jahre 1276.* Augsburg.

Nagel, B. (1965). *Hrotsvit von Gandersheim*. Stuttgart: Metzler.

Ogden, A. V. (2005). «The Centrality of Margins. Medieval French Genders and Genres Reconfigures». En: *French Forum*, 30/1, pp. 1-23.

Parra Membrives, E. (1995). «Lo literario en escritos de "sabias mujeres" de la Alemania medieval. Un estudio empírico». En: M. M. Graña

(ed.). *Las sabias mujeres II. Siglos III-XVI. Homenaje a Lola Luna*. Madrid: Al-Musayna, pp. 135-156.

Parra Membrives, E. (2000). «Concepto de literatura en la Edad Media. Algunas reflexiones sobre teoría literaria en autores medievales alemanes». *Philologia Hispalensis*, 14, pp. 207-218.

Parra Membrives, E. (2001). *Roswitha von Gandersheim*. Madrid: Del Orto.

Parra Membrives, E. (2002a). «Deseo y Seducción. Imágenes de Sexualidad y Erotismo en Gongolfus y Calimachus de Roswitha de Gandersheim». En: C. Ramírez (ed.). *Escritoras Atlánticas y Escritoras Mediterráneas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 63-83.

Parra Membrives, E. (2002b). «Criminalidad y perfidia femenina. El mal y la mujer en autores y autoras del Medievo alemán». En: M. Palma Caballos y E. Parra Membrives, *Las mujeres y el mal*. Sevilla: Padilla, pp. 187-209.

Parra Membrives, E. (2003). «El mito fáustico desde la perspectiva femenina. *Theophilus* de Roswitha von Gandersheim». En: M. Siguán y J. Jané. *Ihr mögt mich benutzen. Goethe: usos y abusos.* Tarragona: Edición Forum 3, pp. 355-366.

Parra Membrives, E. (2004). «Sexualidad transgresora en escritos femeninos medievales». En: M. Palma Ceballos y E. Parra Membrives. *Cuerpo y género. La construcción de la sexualidad humana*. Jerez de la Frontera: Ediciones Jerezanas, pp. 267-296.

Parra Membrives, E. (2006). «Violencia de género en Roswitha von Gandersheim. Sobre poderes masculinos y victorias femeninas en *Agnes*». *Études Médiévales*, 41, pp. 195-202.

Parra Membrives, E. (2007a). «Roswitha und die Liebe». En: *Homenaje a Knut Forssmann*. Tarragona: Arola.

Parra Membrives, E. (2007b). «Roswithas dichterisches Programm». En: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*, Heft, 29-30; 31-32, pp. 253-264.

Rädle, F. (1983). «Hrotsvit von Gandersheim». En: *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon.* Vol. 4. Berlín: De Gruyter, pp. 196-210.

Rädle, F. (1991). «Hrotsvit von Gandersheim». En: H. Glaser (ed.). *Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte. I. Aus der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit: Höfische und andere Literatur. 750-1320.* Suttgart: Reinbek, pp. 84-93.

Scherr, J. (1860). *Geschichte der deutschen Frauen*. Leipzig: Wiegand.

Scherr, J. (1852). *Geschichte deutscher Kultur und Sitte*. Leipzig: Wiegand.

Schirmer, E. (s.a.). *Mystik und Minne. Frauen im Mittelalter.* Wiesbaden: Panorama.

SCHMITZ, H. J. (1883). *Die Bussbücher und die Bussdisziplin der Kirche. Nach handschriftlichen Quellen dargestellt*. Mainz: Kirchheim.

SPREITZER, B. (1988). *Die stumme Sünde. Homosexualität im Mittelalter*. Göppingen: Kümmerle.

WASSERSCHLEBEN, F. W. H. (1851). *Die Bussordnungen der abendländischen Kirche*. Halle: Graeger.

«Luisa Miller», de Salvatore Cammarano i Giuseppe Verdi, i «Kabale und Liebe» de Schiller

Alfonsina Janés
Universitat de Barcelona

Introducció

La idea de fer una òpera sobre *Kabale und Liebe*, de Schiller, es manifesta per primera vegada en una carta que Verdi adreça a Salvatore Cammarano el 31 d'agost del 1846. En tractar la qüestió dels possibles arguments que ha pensat per a una nova producció operística, Verdi expressa els seus dubtes a causa de la censura, però diu: «Uno sarebbe passabile: *Amore e Raggiro* [*Kabale und Liebe*] di Schiller. È un magnifico dramma di grand' effetto in teatro e di passione» (*Carteggio*, 2001: 15).[1] El 22 de desembre del 1847, Cammarano presenta a Verdi tres objeccions a l'elecció d'aquesta obra: els possibles problemes amb la censura, per la qual cosa caldria fer els retalls adients,[2] la necessitat de donar a l'obra, o almenys a alguns dels personatges, una noblesa més gran, i, finalment, l'excessiu nombre de figures de què consta. El 3 de maig del 1849 Cammarano envia a Verdi el primer esbós de l'òpera, i a partir d'aquest moment la feina s'enllesteix amb una rapidesa considerable, de manera

1. Fabrizio Della Seta recorda que Verdi es va adonar de l'important paper que un dels seus temes predilectes, l'autoritarisme paternal, té a *Kabale und Liebe* (Della Seta, 2004: 74).

2. Marica (2005-2006: 58) recorda que una gran part de les variants del llibret es deuen justament a la censura, que a Nàpols, on es va estrenar *Luisa Miller*, era particularment vigilant, sobretot després dels moviments revolucionaris de l'any 1848.

que l'estrena té lloc el 8 de desembre del mateix any al teatre San Carlo de Nàpols.

La reducció de personatges no va ser excessiva: desapareixen Kalb, Lady Milford, la mare de Luise, Sophie i el criat del president. La funció principal de Kalb l'assumeix Wurm, i la de Lady Milford, Federica. S'afegeixen a l'obra una amiga de Luisa i un camperol traïdor.

El cor

El llibretista no renuncia a la presència d'un cor, al qual atorga una funció important d'ambientació: lloar Luisa en un idíl·lic entorn primaveral i destacar la bellesa física i les virtuts de Federica. Les paraules amb què el cor de caçadors introdueix l'escena final del primer acte són un comentari a l'acció externa —la cacera que té lloc a les muntanyes i a les valls—, i al mateix temps anuncien el que ha de succeir al final de l'obra amb la protagonista: «La preda è sicura, sfuggir non potrà» (Cammarano i Verdi, 2002: 8). La seva intervenció en iniciar-se el tercer acte constitueix un fort contrast, tant per la lloança com per la violència dels caçadors. Ara les amigues de Luisa, que rebutja qualsevol aliment, li expressen la seva compassió, i per això decideixen no dir-li el motiu pel qual l'església està completament il·luminada, és a dir, no li parlen de la imminent cerimònia de casament entre Rodolfo i Federica. Així, s'accentua la contraposició entre l'aparent joia externa i la tristesa que, per no esdevenir crueltat, obliga a ocultar la veritat. Al segon acte, el cor acompleix dues missions més: anunciar la detenció de Miller i aconsellar a Luisa que afronti amb valor i confiança en Déu aquesta injustícia.

Els personatges

L'objectiu d'ennoblir els personatges de Schiller probablement va posar Cammarano en una situació contradictòria, ja que en el drama alemany les figures estan marcades per un fort egocentrisme del

qual se'n desprenen només algunes. Aquest canvi de Cammarano, però, tot just es manifesta al final, ja que, de fet, la tragèdia es produeix precisament a causa del fort egocentrisme dels personatges, en especial per l'egoisme patològic de Ferdinand, per la qual cosa resulta molt encertat que l'òpera retorni al títol original, és a dir, al nom de la protagonista, Luisa Miller, ja que a l'obra de Schiller hi ha intrigues, però l'existència d'un amor veritable és més que dubtosa. O, per dir-ho clarament, del que es tracta és d'una tràgica falsificació de l'amor.

Federica

La duquessa Federica sembla, en principi, la futura esposa ideal per a Rodolfo, ja que el coneix des de la infància i l'estima. Walter,[3] a més, assenyala altres característiques que la converteixen en un bon partit: d'una banda és una vídua rica i amiga de l'emperadriu —és una porta oberta en el camí cap a la cort— i, de l'altra, respon a la idea de fill ideal, ja que quan es va casar ho va fer només per obeir el seu pare. De l'obra de Schiller es conserven alguns trets: el nom de Federica, que remet a Friederike von Ostheim, i la seva història commovedora, tan emocionant com la de Lady Milford, la qual, igual que la figura de l'òpera, està enamorada del marit que se li proposa en un matrimoni de conveniència. Però aquesta dona, que és presentada com a bella i virtuosa, ofereix una contradicció, i quan afirma que seria capaç de perdonar el seu assassí però no aquell que refusi el seu amor deixa clar que, sota el vel de la virtut, amaga un punt negre: no sap acceptar la derrota, no tolera que no es compleixi la seva voluntat. De la mateixa manera que en el cas de Lady Milford, l'entrevista amb Luisa respon a la seva voluntat, però, contràriament al que ofereix Schiller, a l'òpera l'intermediari és Wurm, que obliga la protagonista, Luisa, a mentir davant la

3. D'Angelo (2005-2006: 38) assenyala que, amb la substitució de Lady Milford per Federica, una de les característiques menyspreables de Walter, és a dir, el seu desig de casar el fill amb una concubina, desapareix.

seva rival, Federica, sobre els seus sentiments envers Rodolfo. Per tant, els intrigants aprofiten aquesta situació per fer comprendre a la duquessa que Luisa no constitueix cap perill per al seu matrimoni amb Rodolfo. Si amb les exclamacions «Ella!» i «Già!» (Cammarano i Verdi, 2002: 20) es resumeix el nerviosisme que caracteritza Lady Milford quan la trobada amb Luisa és imminent, la primera reacció de la duquessa en veure la rival és completament oposada a la del model schillerià: Lady Milford troba Luisa interessant, però no d'una gran bellesa; Federica, en canvi, reconeix que l'aspecte de Luisa és dolç i candorós. El fet que l'entrevista tingui lloc en presència de Walter i de Wurm impedeix a Luisa dir la veritat sobre els seus sentiments, ja que els dos homes li recorden el preu de la seva mentida. Per això la darrera intervenció de Federica és una explosió de joia, que contrasta amb la desesperació de Luisa i, naturalment, amb la renúncia final de Lady Milford.[4]

Wurm

Wurm comença la seva acció intrigant revelant a Miller la veritable identitat del jove caçador que fa la cort a Luisa: la persona que davant dels camperols es presenta com a Carlo és, en realitat, Rodolfo, el fill del comte Walter. Aquesta revelació és la seva reacció davant la negativa de Miller d'obligar la seva filla a casar-se amb ell. Les seves pretensions matrimonials, ja existents a Schiller, fan que el contingut de la carta que dicta a Luisa a fi que renunciï a Rodolfo i en què ella es declara enamorada de Wurm ofereixi més credibilitat que la de Schiller. A l'òpera, el motiu que Luisa presenta a la seva carta respecte a la seducció de Rodolfo és el desig d'aconseguir un ascens social, és a dir, aquella ambició que a l'obra de Schiller representa la mare de la protagonista. D'altra banda, però, Rodolfo coneix el

4. Verdi hauria preferit que, en la caracterització de la rival de Luisa, el llibretista hagués seguit fidelment Schiller. Cammarano també lamenta el canvi, però el considera absolutament imprescindible, i opina que la concepció dramàtica de Lady Milford és sublim (*Carteggio*, 2001: 112 i 129).

nom dels assassins del predecessor de Walter, per la qual cosa resulta inexplicable que no intenti fer veure clarament a Luisa que l'home al qual s'adreça la seva carta d'amor té un crim en la seva consciència.[5] En la conversa en què Wurm dicta a Luisa la carta adreçada a ell mateix, manifesta el mateix cinisme i el mateix sarcasme que el personatge de Schiller. Després, però, no pretén aparèixer com el salvador del seu honor, sinó que es limita a manifestar l'esperança d'aconseguir la seva mà. I no només això, sinó que, un cop li ha dictat totes les condicions de l'alliberament del seu pare, reconeix: «Acerba è la prova!» (Cammarano i Verdi, 2002: 17).

Wurm és a l'òpera un intrigant, un delinqüent, però no un home ridícul com Kalb. El cert és que a Verdi li hauria agradat conservar aquesta característica,[6] però, amb gran encert, Cammarano no va complaure el compositor. I és que quan es llegeix el drama alemany és inevitable preguntar-se com és possible que Ferdinand pugui creure que Luise està enamorada d'un home sobre el qual ell mateix acaba reconeixent: «Für deinesgleichen ist kein Pulver erfunden!» (Schiller, 1959: 74). L'escena a la qual pertanyen aquestes paraules es converteix a l'òpera en una trobada entre Rodolfo i Wurm, de la qual desapareixen, naturalment, la mofa amb què Ferdinand tracta el seu pretès rival, les amenaces i la confessió de Kalb de no conèixer Luise. Si aquest es defensa del perill dient la veritat, a l'òpera Wurm troba una solució més efectiva i més efectista: dispara a l'aire i, quan, en sentir el tret, acudeixen els criats, els soldats i el mateix Walter s'escapoleixen. D'altra banda, la supressió de Kalb fa impossible que Rodolfo trobi la carta «de manera casual», per la qual cosa cal mo-

5. Verdi hauria volgut que el suposat amant de Luisa no fos Wurm, sinó un altre home, perquè això «avrebbe più significato e sarebbe più naturale e credibile» (*Carteggio*, 2001: 112). Cammarano no hi està d'acord, ans al contrari: que Wurm fos un antic pretendent de Luisa n'és una explicació i, d'altra banda, havent-se traslladat l'acció a un poble, no és fàcil trobar una altra persona idònia (*Carteggio*, 2001: 129).

6. En la seva carta del 17 de maig del 1849 escriu a Cammarano: «Mi pare anzi che se darete al carattere di Wurm un certo non so che di comico la posizione diverrà ancor più terribile!» (*Carteggio*, 2001: 113).

bilitzar un camperol pagat perquè l'hi lliuri, fet que afegeix una nova nota referent a la corrupció.

Walter

La tasca d'ennobliment de Walter resulta tan difícil com la de Wurm. En la seva primera aparició sembla que el seu error com a pare no es basa en un desorbitat afany de poder, com passa a Schiller, sinó en una incapacitat per posar-se al lloc de l'altre. Walter mesura la felicitat segons el poder, però el que desitja no és veure's confirmat en el seu propi poder, sinó que pretén aconseguir-lo per al seu fill, perquè no entén que hom pugui viure joiosament sense tenir-ne. Walter no sap que hi ha altres maneres de pensar i de sentir diferents de la seva, i és per això que pateix com a pare. Quan s'adona que allò que ell considera amor paternal no arriba al seu fill, això el turmenta. Ara bé, la possible compassió que pot despertar aquesta limitació de l'home poderós desapareix quan, a la vista de la reserva manifestada per Rodolfo davant la notícia que està previst el seu casament amb Federica, li diu: «Obbedisci... Son leggi i miei volieri» (Cammarano i Verdi, 2002: 6). En aquest moment el personatge es revela com a tirà, igual que el de Schiller. De manera semblant al model alemany, Walter no s'interessa en absolut pels sentiments del seu fill, al qual atribueix un cor feble que no té intenció d'escodrinyar, perquè sap que, si ho fa, sortiran a la llum qüestions molt desagradables per a ell.

Més endavant, al segon acte, Cammarano torna a intentar rebaixar el caràcter negatiu de la figura de Walter. Abans de la conversa amb Wurm, en què es revelen els detalls del seu crim, Walter reflexiona sobre el seu fill, que es troba en una edat en la qual es produeix una forta lluita entre la raó i la passió. Com que està convençut que és ell qui està de part de la raó, es creu en l'obligació de substituir la falta de seny de Rodolfo, i per això considera que no ha de cedir als seus desigs, ja que tenir pietat de la feblesa de l'altre seria, en el fons, una crueltat per a l'afectat. Ara bé, quan tot seguit entra Wurm i comencen a parlar del seu passat criminal, la figura de Walter torna a presentar-se en el seu aspecte més fosc, perquè la felicitat d'un fill

—en aquest cas, a més, es tracta d'una idea de felicitat equivocada— mai no pot justificar un assassinat. A l'òpera, el comte mata el seu cosí quan aquest decideix casar-se, i amb això obre la possibilitat d'una descendència que heretaria la seva fortuna i el seu poder, que Walter ambiciona per al seu fill. El crim té lloc de nit, al bosc, però abans de morir l'antic senyor revela a Rodolfo la identitat dels seus assassins.

Aquest coneixement serveix a Rodolfo, igual que al Ferdinand de Schiller, per alliberar Luisa quan Walter la fa arrestar. En aquesta escena precisament, la que clou el primer acte, Miller descriu el comte com un ésser d'aparença humana però amb cor de bèstia. I és així com actua realment: Walter malmet els valors humans que hauria de posseir; tracta Miller i Luisa de manera injusta i així perverteix la missió humana de ser just, perquè l'home just no se serveix de la seva posició avantatjosa per destruir els altres, com ho fan les bèsties. En equiparar els seus desigs i les seves ordres al destí i donar-los el valor d'immutabilitat, afirma implícitament la seva ceguesa, el seu no ser persona, ja que la persona es caracteritza justament per la seva capacitat de reconèixer els errors i de canviar. Walter torna a desemmascarar-se, doncs, com a tirà implacable.

Rodolfo

Malgrat que al final carrega damunt de Rodolfo el pes de dos homicidis i d'un suïcidi, Cammarano tracta aquest personatge amb molta més condescendència que Schiller. La seva aparició en escena no pot ser més candorosa: estant reunits els camperols amics de Luisa per felicitar-la en el seu aniversari, abans d'anar cap a l'església veïna li ofereixen flors. Rodolfo, el fill del comte Walter, fent-se passar per un caçador de la contrada anomenat Carlo, és el darrer a presentar-li el seu ram, i les seves paraules no tenen ni la més lleu ombra de la suspicàcia amb què Ferdinand interroga Luise en la seva primera escena conjunta. Al drama de Schiller és evident, ja des de bon principi, que el sentiment de Ferdinand per Luise no té res a veure amb l'amor, sinó al contrari. Ferdinand no es presenta com un enamorat,

sinó com un vigilant gelós de la seva presa, a la qual no té cap inconvenient a ferir profundament amb la seva immensa incomprensió, amb sospites sense fonament, amb paraules sense pietat i amb greus ofenses. Carlo, en canvi, és senzillament un enamorat que només desitja la joia de l'estimada. Contràriament al drama de Schiller, en què el verí del cinquè acte ja s'anticipa al primer amb l'actitud d'un home que parla com si la seva intenció fos aconseguir la destrucció del món interior de la suposada estimada, a l'òpera, la relació de la jove parella es presenta com un esclat de joia i de felicitat.

La idea sagrada que Rodolfo manifesta sobre el matrimoni en la seva conversa amb Federica es correspon perfectament amb aquests sentiments respecte a l'estimada. Després de demanar-li perdó perquè és conscient que el que li està dient, és a dir, que estima una altra dona, ha de produir-li una profunda amargura, pregunta: «Potea seguirti all'ara, / mentir, dinanzi a Dio?» (Cammarano i Verdi, 2002: 8). Amb això Rodolfo manifesta la importància que per a ell té la pròpia consciència, contra la qual no es pot actuar, ja que, com a veu de la responsabilitat personal, no està destinada a justificar-se, sinó a manifestar la més íntima veritat de què un ésser humà és capaç davant l'únic que en té un coneixement total, i encara més quan l'acte en qüestió es realitza com a acció sagrada. Per això, en tornar a trobar Miller i Luisa, duu a terme amb ells una mena de cerimònia nupcial. Després de fer agenollar l'estimada davant del seu pare i de fer-ho ell mateix, diu: «Son io tuo sposo! / Il padre testimone e Dio / chiamo del giuramento» (Cammarano i Verdi, 2002: 10).

Aquests trets de Rodolfo fan més incomprensible que a l'obra de Schiller la seva decisió sigui morir i matar l'estimada. Al drama alemany, la caracterització del personatge des de la seva primera aparició com a home amb una alteració psíquica que va creixent al llarg de l'obra el condueix de manera gairebé inexorable al paroxisme destructiu del final, que Schiller prepara amb molta cura amb els delirants monòlegs del quart acte. A l'òpera es conserven només alguns d'aquests trets: l'amenaça de matar Luisa abans que permetre que la portin a la presó i la reacció virulenta en llegir la carta, reacció en què es reconeixen els temes apuntats per Schiller en la mateixa situació. No obstant això, Cammarano suavitza el to del monòleg per-

què no insisteix en la gelosia patològica del jove, sinó en el record dels moments de felicitat, que, a més, situa en un ambient romàntic. La música, naturalment, fa la resta per transmetre tot allò bell que ha quedat en el cor de Rodolfo.

Rodolfo vol batre's amb el seu rival, però del seu alterat estat d'ànim només en queda el comentari dels criats: «Orribile d'ira vi splende il guardo!» (Cammarano i Verdi, 2002: 25). L'explosió de sentiments després de confessar al seu pare que Luisa l'ha traït és ben diferent de les tortuoses afirmacions de Ferdinand. Tot i que està desesperat igual que l'heroi de Schiller, Rodolfo pensa abandonar-se al seu destí i, en comptes d'imaginar els turments infernals que Ferdinand vol experimentar amb Luise, el personatge de l'òpera només comenta: «Ché inferno senza lei / sarebbe il ciel per me!» (Cammarano i Verdi, 2002: 26). Com es pot veure, Cammarano suavitza molt la desesperació del protagonista i fa Rodolfo més humà que el seu model. La seva renúncia al cel no té res a veure amb l'afany destructor de Ferdinand, perquè Rodolfo no s'erigeix ni en el déu ni en el dimoni de Luisa, sinó que resta un home profundament trasbalsat.

Això no impedeix, malgrat tot, que dugui a terme l'acció criminal; és més, per la seva voluntat moren no solament ell i Luisa, sinó també Wurm, a qui travessa amb l'espasa en el darrer moment. En certa manera, el final de l'òpera és més negatiu que el del drama, ja que el gest de reconciliació entre pare i fill no es produeix, i les darreres paraules del moribund són una clara acusació contra Walter: si Rodolfo considera que la mort és el càstig que mereix Wurm, el de Walter ha de ser la seva pròpia mort.

Miller

La presentació de Miller a l'òpera és ben diferent de la que en fa Schiller. Tots dos personatges manifesten des del començament una oposició a la història amorosa de la filla, però si al drama alemany es tracta dels problemes socials que se li plantegen perquè Ferdinand és un noble, Cammarano fa que el seu recel provingui del fet que Carlo és, en el fons, un desconegut, una persona que no forma part

dels seus, dels amics de sempre, i que, per tant, obre una incògnita que es manifesta en una intuïció que el neguiteja: i si es tractés d'un seductor? Naturalment, en aquest cas el seu problema seria el mateix que el que inquieta el personatge de Schiller, com es confirma en el moment en què Wurm li revela la veritat: es tracta del drama que suposa per a tots dos la pèrdua de l'honor. L'òpera, però, amb la seva exigència de concisió i pel fet d'incloure com a element constitutiu normal la manifestació dels sentiments més secrets, redueix els neguits de Miller concentrant-los en l'honor de la filla, «il ben più santo» (Cammarano i Verdi, 2002: 5), mentre que els de la figura schilleriana surten a la llum durant la conversa dels pares de Luise, en la qual a l'autor li interessa no solament presentar les angúnies socials de l'home, sinó, a més, contraposar-les a les ambicions illusòries de la dona.

Potser és justament la diferència de classe social que marca el personatge del drama i el de l'òpera allò que determina la seva manera d'expressar-se en una mateixa situació. Quan en la darrera conversa a soles Luisa li pregunta si estimar és un delicte, Schiller fa dir a Miller:

> Jetzt vertust du nicht mehr von deinem Eigentum. Auch ich hab' alles zu verlieren. [...] Die Zeit meldet sich allgemach bei mir, wo uns Vätern die Kapitale zustatten kommen, die wir im Herzen unsrer Kinder anlegten- Wirst du mich darum betrügen, Luise? Wirst du dich mit dem Hab und Gut deines Vaters auf und davon machen? (Schiller, 1959: 91).

Miller es refereix a uns béns de tipus anímic, però se serveix d'un vocabulari característic del món materialista. A l'òpera, en canvi, el pare no utilitza unes imatges tan grolleres, sinó que, expressant-se amb mots procedents de l'ambient rural al qual pertany, parla clarament de quin és aquest «capital»: es tracta de l'amor sembrat en el cor de la filla, que aquesta hauria de ser capaç de correspondre quan el pare es fa vell, i no presentar-li una collita de dolor i llàgrimes.

Com que no és un representant de la burgesia, els problemes i les reaccions de Miller són manifestacions comunes a tota la humanitat. Ara bé, la incredulitat de Luisa en saber que Carlo no és, com vol

fer creure, un senzill caçador, sinó el fill del comte, sembla confirmar-li que es tracta, efectivament, d'un seductor, per la qual cosa se sent obligat a jurar venjança no solament per motius purament humans, sinó perquè en altre temps havia estat soldat. L'honor burgès és substituït per l'honor militar.[7]

De la mateixa manera que el personatge de Schiller, Miller parla amb Wurm de les antigues aspiracions matrimonials d'aquest. Com que a l'òpera Wurm no es limita a demanar-li que el recomani a la seva filla, sinó que aspira que l'obligui a casar-se amb ell, en comptes d'expressar el seu menyspreu pel candidat, que no té el valor d'intentar guanyar-se l'elegida tot sol, el que fa Miller és esclatar en una apassionada defensa de la llibertat individual, sobretot quan es tracta de fer un pas tan definitiu com és el matrimoni. Miller té una idea de la paternitat completament diferent de la de Walter: Walter vol imposar al fill la seva voluntat, i Miller sap que un pare no pot donar ordres al cor d'un fill perquè no és un tirà, sinó que la seva actitud s'ha d'assemblar a la de Déu, no com a jutge, sinó perquè ha d'estar amarada de bondat.

El tema del suïcidi comporta algunes manifestacions relacionades amb la dimensió transcendent de l'ésser humà en l'obra de Schiller. Aquest vessant no podia faltar en una òpera en la qual l'element religiós és present en més d'un aspecte.[8] Quan el personatge de Schiller comprèn les intencions de la seva filla, li recorda que el suïcidi és el més abominable dels pecats perquè, en coincidir el delicte amb la mort, és impossible qualsevol acte de penediment. Schiller parteix de la posició personal del suïcida, i la idea de la possibilitat de rebre o no el perdó diví s'intueix només quan Miller pregunta a Luise: «Werden wir uns dort wohl finden?» (Schiller, 1959: 91) i, en la

7. Cammarano explica així l'antic ofici de Miller: «Il pensiero che Miller abbia nella sua gioventù servito fra l'armi non è cattivo, esso ne rialza il carattere, e gli dà qualche energico slancio, e forma una drammatica antitesi col patetico di cui esso carattere è bello» (*Carteggio*, 2001: 122).

8. D'Angelo (2005-2006: 48-54) descobreix en l'òpera no solament una presència constant de l'element religiós, sinó fins i tot clares al·lusions a la Bíblia i a la devoció popular.

seva desesperació, exclama: «Jetzt weiss ich nichts mehr - [...] stehe dir, Gott Richter! für diese Seele nicht mehr» (Schiller, 1959: 92). A l'òpera, Miller aborda directament aquest tema i afirma: «Pel suicida non v'ha perdono!» (Cammarano i Verdi, 2002: 30). Això significa que aquest Miller contempla el suïcidi directament des del punt de vista d'un jutge extern, sense aturar-se en consideracions referents a l'actitud de l'individu. Finalment, Cammarano elimina les darreres escenes, en les quals, a l'obra de Schiller, Miller adquireix protagonisme, però que no resulten comprensibles ni deixen bé el personatge. Ens referim a les seves darreres converses amb Ferdinand i amb Luise, a la insistència a ser ell qui porti a la seva destinació la carta del jove —malgrat que la filla ha donat a entendre amb prou claredat que se sent en greu perill si es queda sola amb l'estimat— i a la seva exultació materialista en veure la bossa que el seu antic deixeble li lliura. Naturalment, tampoc en l'òpera Miller no presencia la darrera conversa entre Luisa i Rodolfo, però la seva absència té una explicació ben diferent: Luisa li aconsella anar a descansar una mica abans de marxar del poble i començar una nova vida.

Luisa

Que el canvi de títol que Iffland va proposar a Schiller i que aquest va acceptar no es mantingui a l'òpera de Cammarano i Verdi posa en relleu el protagonisme de Luisa.[9] Com que no es tracta d'una tragèdia burgesa, aquest personatge perd la seva importància com a víctima de la consciència de classe, tant dels nobles com dels burgesos, i el que queda és una tràgica situació humana. La necessitat de reduir l'acció i de limitar les paraules porta a destacar encara més la centralitat de la protagonista, de la qual és un interessant exemple el final del primer acte. Walter ha intentat fer detenir la jove, però ha

9. Cisotti (1975: 84 i 86) considera que el títol original de l'obra de Schiller hauria estat plenament justificat, perquè l'aspecte tràgic de la situació pesa gairebé exclusivament sobre Luise. El títol definitiu, per tant, fa traslladar l'atenció del centre veritable del drama a la superfície.

de desistir davant l'amenaça de Rodolfo de donar a conèixer de quina manera va arribar al seu títol i al seu càrrec. Cammarano conserva de Schiller l'amenaça de Rodolfo a qui gosi tocar Luisa i la seva aparent intenció de matar-la; el repte de clavar l'espasa a l'estimada que Walter proposa al seu fill; la disposició de l'enamorat a seguir la jove a la presó i a revelar el secret del pare, i l'ordre d'aquest de deixar-la lliure. Amb la sortida del president darrere del seu fill es clou el segon acte de Schiller; Cammarano, en canvi, fa tornar l'atenció sobre Luisa i acaba el primer acte fent exclamar a pare i filla juntament: «Pietoso ciel!» (Cammarano i Verdi, 2002: 13). Luisa cau mig desmaiada, i els camperols i els arquers corren cap a ella.

Si bé el destí de la protagonista és el mateix que el de la figura schilleriana, el seu caràcter és completament diferent. La jove burgesa alemanya és una dona que, malgrat adonar-se de la impossibilitat de fer realitat el somni d'esdevenir l'esposa de Ferdinand, manifesta en tot moment una forta consciència del seu valor com a persona. Aquesta seguretat la porta a dir la veritat tal com la pensa, sense temor a manifestar o a insinuar allò que pot ofendre aquell qui l'escolta. Així és com es presenta a Lady Milford, que ha de sentir la força colpidora de les seves paraules. En contraposició a la seguretat i a una certa altivesa en l'actitud de Luise envers Lady Milford, quan es troba davant de Federica, Luisa gairebé només parla per a ella mateixa, és a dir, pensa cantant. La resta són vacil·lacions o, davant les insinuades amenaces de Walter i Wurm, l'afirmació del seu amor per aquest darrer.

La Luise de Schiller no s'humilia mai davant de ningú, perquè considera que la diferència de classe social només té importància en tant que li impedeix assolir les seves aspiracions sentimentals, però no afecta el nucli de la persona. A l'òpera, en canvi, quan Walter ordena que l'encadenin a ella i al seu pare, Luisa s'agenolla als peus del comte per dirigir-li una súplica, cosa que Miller impedeix ràpidament fent que s'aixequi i exhortant-la a prostrar-se només davant Déu.[10]

10. Amb l'actitud d'humiliació de Luisa, Cammarano presenta l'acció que Schiller fa dur a terme a la seva mare, i és aquesta qui rep la forta reprensió per part del seu marit.

Una característica que aparta Luisa de la figura de Schiller és que no es presenta en absolut com a defensora de les idees il·lustrades, cosa que, d'altra banda, seria una contradicció cronològica, ja que Cammarano situa l'acció al segle XVII. Tot i que quan comença el drama el personatge schillerià és a l'església, sota la influència de Ferdinand i dels llibres que ell ha posat a les seves mans, interiorment ha fet el pas de la religió a la il·lustració. Precisament aquest fet explica, en gran part, la seva manera de pensar i d'actuar. No passa el mateix, però, amb el personatge de l'òpera, que apareix com una jove piadosa, una qualitat que es manifesta especialment de tres maneres: en la seva idea de l'amor, en la seva actitud davant la injustícia i en el fet d'afrontar un possible suïcidi.

És evident que l'enamorament aparta la Luise de Schiller de Déu. Al seu pare li diu: «Er wird nicht wissen, dass Ferdinand mein ist, mir geschaffen, mir zur Freude vom Vater der Liebenden. [...] Ich wußte von keinem Gott mehr, und doch hatt'ich ihn nie so geliebt» (Schiller, 1959: 13). Aquí s'ha passat de l'adoració de Déu a la de l'ídol, de Ferdinand, que és entès com a possessió. A l'òpera, Luisa accentua la reciprocitat del sentiment amorós: l'amor neix de l'acció divina i l'enamorament no és altra cosa que el reconeixement de la persona destinada a realitzar amb el subjecte aquest intercanvi d'origen diví: «Quaggiù si riconobbero / nostr'alme in rincontrarsi / formate per amarsi / Iddio le avea in ciel!» (Cammarano i Verdi, 2002: 2).

El tracte de què Luisa és víctima per part de Walter, quan aquest pretén arrestar-la, la fereix profundament. Ella, que és conscient que, com tota persona, és imatge de Déu, no entén per quin motiu és trepitjada com el fang. Però el fet de no entendre una actuació tan injusta, de no trobar-hi cap explicació i d'haver de romandre amb aquesta pregunta oberta, no l'aparta de Déu; al contrari, la seva reacció consisteix a pregar i demanar-li ajuda: «Deh, mi salva... deh, m'aita... / deh! Non m'abbia l'oppressor! Il tuo dono, la mia vita / pria riprenditi, Signor!» (Cammarano i Verdi, 2002: 11).

Aquest darrer desig ja apunta l'actitud de Luisa davant la mort. En aquest moment, el seu pensament no es dirigeix a un possible suïcidi, sinó que entén la mort com a únic alliberament de l'opres-

sió. Tampoc l'al·lusió a la mort quan se sent extorsionada per Wurm no es pot entendre com a desig de llevar-se la vida. En aquest cas es tracta d'una sensació d'extrema feblesa que ella associa amb l'apropament de la darrera hora, que desitja viure en companyia del pare a fi que sigui ell qui li clogui els ulls. Aquestes afirmacions no tenen res a veure amb els retrets que Luise fa a Lady Milford pel fet que aquesta no es manifesta disposada a renunciar a Ferdinand, i que finalitzen de la manera següent: «Reißen sie ihn zum Altar - Nur vergessen Sie nicht, daß zwischen Ihren Brautkuß das Gespenst einer Selbstmörderin stürzen wird - Gott wird barmherzig sein - Ich kann mir nicht anders helfen!» (Schiller, 1959: 83). Només al tercer acte de l'òpera es pot reconèixer la intenció suïcida de Luisa. Primerament s'intueix pel fet que refusa el menjar, però l'explicació que dóna a les seves amigues no s'ha d'entendre forçosament com a mort premeditada, perquè el fet de tenir a la ment «le celeste dolcezze» (Cammarano i Verdi, 2002: 28) pot ser una conseqüència visionària de la feblesa física d'un cos incapaç de rebre aliment. És en la seva darrera conversa amb Miller quan es fa palesa la seva intenció suïcida. Igual que el model schillerià, Luisa pretén que el seu pare faci arribar al seu destinatari la carta en la qual proposa a Rodolfo el suïcidi conjunt. La lloança de la tomba procedeix de Schiller, però aquesta tomba no es presenta com a llit nupcial, sinó cobert de flors. I no es compara la mort amb un personatge a l'estil de Cupido, sinó amb un àngel que obre el cel, el regne de l'amor etern. Com que la Luisa de Cammarano no és, com la de Schiller, una jove il·lustrada, sinó que roman dins la tradició cristiana, fins i tot en el moment en què el seu cap maquina un acte d'una gravetat tan extrema, la seva fantasia no s'omple d'idees neopaganes, sinó cristianes.

El fonament existencial de Luisa també té conseqüències en les relacions amb el seu pare. No és que al personatge de Schiller se li hagi de fer cap retret en aquest sentit —el seu afecte pel pare és evident—, però una altra cosa és el pes d'aquest afecte, el paper que té en la decisió de no llevar-se la vida. Tant Luise com Luisa acaben trencant la carta en la qual s'oferia a l'estimat la mort conjunta, però en el personatge de l'òpera la convicció és més clara, i més clar és també el sentiment de penediment. Al drama alemany, davant l'al-

ternativa de morir amb Ferdinand o de romandre viva, ella sembla decidir-se per quedar-se amb el seu pare a contracor; ho fa, en el fons, perquè s'adona que es troba en un carreró sense sortida: «Verbrecherin, wohin ich mich neige!» (Schiller, 1959: 92). No s'esdevé així en l'òpera, en què afirma: «Io vogli per te, buon padre, / restare in vita» (Cammarano i Verdi, 2002: 31). Luisa es disposa a agenollar-se als seus peus, i pare i filla s'abracen —a l'obra de Schiller és Miller qui se li tira al coll—. Aquest retrobament té conseqüències purificadores, ja que tots dos obliden el patiment passat.

També el motiu pel qual Luisa demana de fugir és més seriós que el que addueix Luise. L'heroïna schilleriana té por per la pèrdua del seu bon nom, i li fa vergonya que les seves amigues se'n puguin mofar. A l'òpera el motiu no queda definit, però és evident que la jove no proposa la fugida només per motius personals, sinó perquè sent que, tant ella com el seu pare, estan en perill. En consonància amb l'actitud amorosa de Luisa pel que fa al desig de fugir, Miller s'imagina el futur com a captaire sense les tonalitats egocèntriques que es manifesten en les paraules del personatge de Schiller. Aquí el músic pensa anar pel món oferint, als qui vulguin escoltar-lo, la història de la seva filla, és a dir, s'aprofita de la desgràcia de Luise per convertir-la en mitjà de vida. Això no passa a l'òpera, on tots dos accepten un futur dolorós dominat per la pobresa, una vida errant com a captaires, però on tenen un gran consol: la seguretat de la companyia mútua i de la benedicció divina.[11]

Conclusió

L'òpera *Luisa Miller* és una de les manifestacions de l'admiració de Verdi per Schiller, cosa no gens estranya si es té en compte que el compositor italià sempre va mostrar un gran interès per la política, a la qual fins i tot es va dedicar, i que el tema constant en la producció del dramaturg alemany és precisament la personalitat política i els

11. Verdi va demanar a Cammarano que desenvolupés bé el duet entre el pare i la filla, i va afegir: «Fattene un Duetto da cavare le lagrime» (*Carteggio*, 2001: 113).

problemes humans que comporta l'assoliment de les ambicions. El trasllat de l'acció d'una cort alemanya a una contrada del Tirol es pot explicar de diverses maneres, però no es pot deixar de banda en absolut la hipòtesi que aquest canvi d'ubicació és important i significatiu en un país com Itàlia, dominat en part per Àustria, una sobirania que, en l'època en què es va concebre i escriure *Luisa Miller*, s'entenia com un jou insuportable contra el qual es lluitava.[12]

El text de Cammarano, considerat un dels millors llibrets que es van posar a disposició de Verdi al llarg de la seva vida,[13] resol de manera veritablement airosa els problemes amb què es troben els autors d'aquest tipus de transformacions d'obres literàries per al teatre musical: l'acció es concentra, es fan els canvis necessaris perquè la presència del cor no resulti sorprenent ni fora de lloc, s'eliminen les reflexions i les elucubracions típiques d'un drama parlat, i, en canvi, es condueix sempre la conversa a situacions en les quals els personatges es veuen abocats indefectiblement a manifestar els seus sentiments. El drama de Schiller presentava, però, un escull important: una acció brutal que s'esdevé a causa dels defectes i fins i tot de les patologies dels personatges. Com s'ha vist, el desig de Cammarano va ser reduir aquestes característiques de les figures. I, realment, en molts moments aconsegueix donar-ne una imatge menys inhumana, però com explicar els crims que es cometen si els personatges adquireixen un caràcter diferent? La tasca de nobilització que va emprendre el llibretista va donar resultats excel·lents

12. Alguns autors passen per alt la importància d'aquest canvi. Senici el relaciona especialment amb l'ambientació de les òperes semiserioses, però a més es planteja molt seriosament el pes polític d'aquesta ubicació, que no considera en absolut una pura coincidència. Senici (1998: 166) escriu: «Tyrol, the largely Germanspeaking, Habsburg-dominated Alpine region closest to Italy, was the place where an Italian opera with possible anti-Austrian resonances could be safely located without being too far removed to lose these resonances entirely».

13. Això opina Hans Kühner (1995: 44). Cisotti (1975: 94 i 102) el considera un exemple d'allò que E. T. A. Hoffmann va descriure com a llibret ideal, i veu en la tercera escena del tercer acte una veritable obra mestra de l'art de la concentració. D'Angelo (2005-2006) posa en relleu l'extraordinari joc d'emmirallaments que presenta.

en les víctimes sense culpa: tant Miller com Luisa adquireixen una aura de gentilesa, generositat i bondat que no queda enfosquida per l'egocentrisme. Però el modelat dels altres personatges era molt més complicat. Cammarano els presenta sense destacar-ne els aspectes negatius, però com que no vol trair l'acció del seu model arriba sempre un moment en què la tasca d'adornar-los d'una certa dignitat humana es fa impossible.

Luisa Miller presenta innombrables canvis respecte al model alemany: el lloc i l'època en què es desenvolupa l'acció són diferents, alguns personatges queden eliminats, se n'afegeixen d'altres, i hi ha modificacions en la seva caracterització. Romanen el desencadenament de l'acció i la mort dels dos protagonistes. I, sobretot, no es perd la idea principal que Schiller va exposar en la seva tragèdia burgesa: amb la paraula *amor* l'ésser humà embelleix moltes vegades el seu instint de domini i de possessió, i això li permet fer veure que viu abocat en la felicitat de l'altre, però que, en realitat, el veritable bé de l'altre no li interessa gens i l'única cosa que busca és la pròpia satisfacció. Quan la sinceritat del seu sentiment es posa a prova, aquest home sucumbeix i desemmascara el seu veritable rostre. I aquesta és la seva imatge: no és amor a l'altre, sinó l'amor a ell mateix el que guia tots els seus passos. En el fons d'aquest sentiment hi ha el menyspreu, no només per l'altre, sinó per un mateix, per la vida rebuda, per la vida mateixa. El crim n'és la conseqüència.

Bibliografia

Cammarano, S. i Verdi, G. (2002). *Luisa Miller*. http://www.supercable.es/~ealmagro/kareol.

Carteggio Verdi-Cammarano (2001 [1843-1852]). A cura de C. M. Mossa. Parma: Istituto Nazionale di Studi Verdiani.

Cisotti, V. (1975). *Schiller e i melodramma di Verdi*. Florència: La Nuova Italia.

D'Angelo, E. (2005-2006). «Luisa Miller e gli specchiamenti di una drammaturgia pasquale». A: *Giuseppe Verdi: Luisa Miller*. Venècia: Fondazi-

one Teatro La Fenice di Venezia. http://www.teatrolafenice.it/public/libretti/74-1837millercomp.pdf, pp. 33-54.

Della Seta, F. (2004). «New currents in the libretto». A: Balthazar, S. L. (ed.). *The Cambridge Companion to Verdi.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 69-87.

Kühner, H. (1995). *Giuseppe Verdi.* Reinbek: Rowohlt.

Marica, M. (2005-2006). «Luisa Miller, libretto e guida all'opera». A: Giuseppe Verdi: *Luisa Miller.* Venècia: Fondazione Teatro La Fenice di Venezia. http://www.teatrolafenice.it/public/libretti/74-1837millercomp.pdf, pp. 57-102.

Schiller, F. (1959). *Kabale und Liebe.* Stuttgart: Reclam.

Senici, E. (1998). «Verdi's Luisa, a Semiserious Alpine Virgin». eJSTOR: *19th-Century Music*, vol. 22, núm. 2, pp. 144-168. http://www.jstor.org/view//01482076/ap020064/02a00030.

Del amor y la inmortalidad: «Goethes Briefwechsel mit einem Kinde»

Dolors Sabaté Planes
Universidad de Santiago de Compostela

La novela epistolar *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde* (1835) constituye el debut literario de Bettina von Arnim, una obra en la que la autora sigue la línea documental que el propio Goethe inauguró en 1829 con la publicación de su correspondencia con Friedrich Schiller. A finales del siglo XVIII Goethe gozaba del máximo reconocimiento por parte de sus contemporáneos y era considerado como el mayor poeta vivo del momento. Clemens Brentano transmitió a su hermana Bettina el entusiasmo por el maestro y ésta, animada por él, no sólo leyó la novela *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-1796), sino que también se familiarizó con gran parte de su producción literaria. El interés de Bettina por Goethe va más allá de lo puramente artístico y su deseo de conocerlo aumentó después de haber descubierto la relación que su madre, Maximiliane von La Roche, había mantenido en el pasado con el escritor.

En 1806, durante una visita de Bettina a su abuela, Sophie von La Roche, en Offenbach, la joven descubrió las cartas que un apasionado Goethe había escrito a su madre Maximiliane. En aquellos momentos, la joven Bettina acababa de perder a su gran amiga y confidente Karoline von Günderrode, una circunstancia que, unida a su curiosidad por conocer al antes pretendiente de su madre y ahora venerado artista, la impulsó a retomar la amistad que en el pasado había unido a su familia con la de Goethe. De esta forma, empezó a frecuentar la compañía de Elisabeth Katharina Goethe, madre del escritor, una relación que Clemens Brentano ilustra de la siguiente forma:

> Betine ist täglich bestimmt zwei Stunden bei der Göthe, ohne die sie und die ohne sie nicht leben kann, sie hat ein großes Buch dort liegen und schreibt aus dem Mund der Mutter die Geschichte der Mutter und des Sohnes in der bekannten kräftigen Manier auf.[1]

Por más que aparentemente *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde* rinda homenaje al genio de Weimar, la obra esboza en realidad el proceso de consolidación artística de la escritora. La concepción del también llamado *Goethebuch* se extiende a lo largo de treinta años aproximadamente y contiene la génesis de un concepto estético propio. El *Goethebuch* fue publicado en 1835, cuatro años después del fallecimiento de Achim von Arnim, y para ello Bettina tuvo que enfrentarse a la oposición familiar, una situación que ella misma documenta y que le hizo tomar conciencia de lo polémico de su obra.[2] Sólo de este modo se explica el hecho de que la autora deje constancia en el prólogo de que su novela va dirigida en exclusiva a las mentes bienpensantes. En este sentido, afirma seguir los consejos del regente de la imprenta encargada de la publicación del libro, quien asimismo fue el responsable de la corrección del manuscrito:

> Unter den vielen Ratgebern war nur einer, dessen Rat mir gefiel; er sagte: «Dies Buch ist für die Guten und nicht für die Bösen; nur böse Menschen können es übel ausdeuten, lassen Sie alles stehen wie es ist, das gibt dem Buch seinem Wert und Ihnen kann man auch nur Dank

1. Para una mayor información sobre las circunstancias en las que se gestó la obra, así como sobre la recepción que tuvo tras su publicación remitimos al comentario que acompaña la edición elaborada por Walter Schmitz y Sibylle von Steinsdorff (Arnim, 1992). El fragmento de la carta que aquí citamos se encuentra en la página 824 de dicha edición, al igual que otros testimonios epistolares sobre el carácter de Bettina y su relación con la madre de Goethe.

2. La edición de Schmitz y von Steinsdorff incluye una carta de Bettina en la que la autora afirma en este sentido: «Die Familie hielt Consilium und verlangte, ich solle die ganze Auflage vernichten; einige hielten es für überspannt, andre für zweideutig, Franz behauptet, es sei gegen den katholischen Glauben, George meinte, die Familie sei dadurch beschimpft, weil ich sie mit dem Vornamen nenne...» (Arnim, 1992: 916).

wissen, daß Sie das Zutrauen haben, man werde nicht mißdeuten, was der gute Mensch nie mißverstehen kann» (Arnim, 1992: 11).

En este prólogo, Bettina no sólo se salvaguarda de posibles suspicacias, sino que recurre a su tan apreciada máscara de ingenua provocadora. De este modo, incide en la polémica que puede desatar su novela y atribuye a su ingenuidad la decisión de haberla publicado. Bettina afirma haberse dejado llevar únicamente por su sentimiento a la hora de dar a conocer el material epistolar, con lo cual, enfundada bajo la máscara de la niña, una madura Bettina se justifica ante aquellos que, en sus propias palabras «sind nicht dazu geeignet, die Wahrheit sondern nur den Schein zu prüfen» (Arnim, 1992: 14). En esta misma línea se encuentra la dedicatoria de la obra, dirigida al entonces exitoso escritor Hermann Pückler-Muskau, a quien había conocido en 1832 en el salón de los Varnhagen y con el cual se carteó entre 1832 y 1835. Pückler-Muskau, defensor de las ideas liberales, era conocido por sus extravagancias y a ese aspecto de su personalidad hace referencia la autora en la dedicatoria al afirmar haberle enjuiciado erróneamente en un principio, víctima de prejuicios infundados.

Goethes Briefwechsel mit einem Kinde se divide en tres grandes partes, originariamente editadas como volúmenes independientes. Desde el punto de vista genérico la obra combina la forma epistolar de las dos primeras partes con la forma de diario de la parte final. En cuanto al trasfondo biográfico real de la obra, el encuentro personal entre Bettina y Goethe tuvo lugar en abril de 1807 durante un viaje de Bettina a Weimar en compañía de su hermana Lulu y de su cuñado Karl Jordis. Bettina se presentó ante Goethe con la mejor de las credenciales; una nota escrita por Christoph Martin Wieland en la cual se daba fe de quien era aquella joven. En *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde* la autora hace referencia a este episodio, citando asimismo la nota de Wieland, quien incapaz de resistirse a su personalidad pone a Goethe en antecedentes sobre la desconocida. Esta anécdota se relata de la siguiente forma:

Den Wieland hatte ich nie gesehen, ich tat als sei ich eine alte Bekanntschaft von ihm, er besann sich hin und her und sagte: ja, ein lieber

> bekannter Engel sind Sie gewiß, aber ich kann mich nur nicht besinnen wann und wo ich sie gesehen habe. Ich scherzte mit ihm und sagte: jetzt hab' ich's herausgekriegt daß Sie von mir träumen, denn anderswo können Sie mich unmöglich gesehen haben. Von ihm ließ ich mir ein Billet an Ihren Sohn geben, ich hab' es mir nachher mitgenommen und zum Andenken aufbewahrt; und hier schreib' ich's Ihr ab: «Bettina Brentano, Sophiens Schwester, Maximilianens Tochter, Sophie La Rochens Enkelin wünscht Dich zu sehen 1.Br., und gibt vor, sie fürchte sich von Dir, und ein Zettelchen das ich ihr mitgebe, würde ein Talisman sein, der ihr Mut gäbe. Wiewohl ich ziemlich gewiß bin, daß sie nur ihren Spaß mit mir treibt, so muß ich doch tun, was sie haben will, und es soll mich wundern, wenn Dir's nicht eben so wie mir geht» (Arnim, 1992: 24).

Bettina von Arnim se presenta en la ficción literaria como una criatura irresistible. El propio Goethe se muestra paternalmente condescendiente ante algunas de sus afirmaciones, cuando no admirado por la sabiduría que emana de su inconsciencia. De esta forma le dice a Bettina en la ficción: «[...] kein gescheutes Wort bringst Du vor, aber deine Narrheit belehrt besser, wie ihre Weisheit» (Arnim, 1992: 281).

Tras el encuentro con Goethe en 1807, Bettina escribió un total de cuarenta y una cartas de las cuales sólo diecisiete obtuvieron respuesta. Después de un desencuentro entre Christiane Goethe y Bettina en Weimar se produjo la ruptura, por lo cual ninguna de las cartas que en la obra aparecen fechadas entre 1817 y 1832 obtuvo en realidad una contestación. En la obra *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde*, Bettina von Arnim elabora todo este material epistolar al que asimismo añade parte de su correspondencia con Beethoven, con Elisabeth Catharina Goethe, con Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher y con el príncipe Hermann von Pückler-Muskau. Bettina conoció a Beethoven en 1810 y éste se propuso desde un principio apadrinar su amistad con Goethe. El encuentro personal entre ambos tuvo lugar a finales de julio de 1812 en Teplitz. Con respecto a su relación con Schleiermacher, su amistad se intensificó tras la muerte de Achim von Arnim. Conocedora de sus traducciones y escritos filosóficos, Bettina se vio notablemente influida por su pen-

samiento religioso, algo que se pone especialmente de manifiesto en el diario, la última parte del *Goethebuch*.

En la obra pueden diferenciarse dos bloques epistolares distintos; en primer lugar, las cartas entre Bettina y Elisabeth Catharina Goethe y, en segundo lugar, la correspondencia que la escritora mantiene con Johannes Wolfgang Goethe. Dicha correspondencia empieza con tres cartas que configuran lo que en la obra se denomina anexo. En la primera de ellas, fechada el 1 de marzo de 1807, la autora manifiesta su deseo de retomar el contacto con Frau Goethe. De este modo, rememora las sensaciones experimentadas junto a ella en la casa de Frankfurt sin hacer en ningún momento alusión al hijo. A continuación, narra un episodio en el que se presenta cabalgando valerosamente sobre un caballo y haciendo gala de una personalidad que sorprende y quebranta patrones. La siguiente carta, fechada el 14 de marzo de 1807, contiene la respuesta de Elisabeth Catharina Goethe, en la que afirma echarla mucho de menos y en la que la anima a divertirse, puesto que sólo así podrá olvidar a su hijo. La siguiente carta, con fecha del 20 de marzo, muestra la excitación de una Bettina pronta a emprender un viaje a Weimar en compañía de su hermana Lulu y de su cuñado Johann Karl Jordis. La joven expresa su nerviosismo ante el inminente encuentro con Goethe y da muestras de una desbordante fantasía al describir los parajes imaginarios por los que el viaje tiene previsto desarrollarse.

El intercambio epistolar prosigue tras el regreso de Bettina de Weimar con una breve nota en la que anuncia a la madre el envío de un regalo. Asombrada por la parquedad de la noticia, Frau Goethe le recrimina a Bettina no ser más explícita, aunque sospechando la desilusión del encuentro con su hijo, intenta mitigar la pena de la joven ofreciéndole su cariño maternal. El encuentro entre Bettina y Goethe en Weimar al que anteriormente hacíamos referencia se detallará en una carta posterior, en la que una tímida Bettina consigue acceder, gracias a una nota firmada por Wieland, a un Goethe compungido por la muerte de Anna Amalia von Sachsen-Weimar. Su recibimiento es cariñoso y pese a que la autora no incida en detalles sentimentales, el genio muestra su cara más humana ante la niña (Arnim, 1992: 21-25).

Al margen de este episodio, la correspondencia entre ambas mujeres se centra temáticamente en la narración de visitas a familiares, amigos o conocidos de la familia Brentano. Del mismo modo Bettina expresa las sensaciones que le produce su frecuente contacto con la naturaleza, momentos que asimismo aprovecha para introducir sus reflexiones o rememorar el pasado. Tema de las cartas son también las impresiones de los viajes que Bettina emprende, en especial el de aquellos en los que descubre la belleza de ciudades como Colonia o Bonn. Personajes contemporáneos acaparan asimismo el interés de la autora, tal como demuestra el episodio en el que narra su experiencia con una amigable Mme von Staël (Arnim, 1992: 51-53) o los fragmentos en los que revive emocionada su amistad con la fallecida Karoline von Günderrode (Arnim, 1992: 62-84).

Las cartas entre Bettina von Arnim y Elisabeth Katharina Goethe se caracterizan por el tono amistoso. Frau Goethe es la consejera maternal a la que la joven confía su salud física y anímica. Obedeciendo a los deseos de Goethe, Bettina entretiene a la madre con unas historias, con las que la dama confiesa disfrutar.

A la correspondencia mantenida entre ambas mujeres le siguen las cartas entre Bettina y Goethe, fechadas entre el 15 de mayo de 1807 y el 30 de agosto de 1808. Al igual que en el caso anterior, la autora de las cartas es mayoritariamente Bettina y en ellas se refleja la veneración de la joven por un Goethe maduro y consagrado, al cual convierte en receptor de sus sentimientos, experiencias e inquietudes. El entusiasmo y la extensión de las cartas de Bettina contrastan con la parquedad y la neutralidad de las respuestas de Goethe.

Desde un punto de vista temático, la correspondencia contiene anécdotas relacionadas con Bettina, proyectos de viaje y nuevas experiencias. Asimismo, la joven insiste en aparecer como una atenta cuidadora de la madre, dando testimonio de las actividades que realizan juntas o informando al hijo del estado de salud de la anciana. En sus respuestas un Goethe ya mayor y al mismo tiempo revitalizado por la energía de la joven se complace con sus muestras de afecto desinteresado, agradeciendo regalos y sugerencias.

La segunda parte de la obra comprende la correspondencia de Goethe y Bettina entre el 18 de diciembre de 1808 y el 11 de ene-

ro de 1824, un intercambio sin base real en algunos momentos, dado que la relación entre Bettina y Goethe fue inexistente desde 1817 hasta 1832. La muerte de Elisabeth Katharina Goethe es en esta ocasión lo que llevará a reestablecer la correspondencia en la ficción. Desde un punto de vista temático, el compromiso político de la escritora prevalece en esta segunda parte, concretamente su defensa del levantamiento del Tirol contra el ejército napoleónico en 1809. De este modo, Bettina perfila ya en su *opera prima* su posición política a favor de los ideales nacionales y liberales. Asimismo, aprovecha sus cartas para dejar constancia de sus inquietudes intelectuales y da paso a sus propias reflexiones, opinando con frecuencia sobre el arte en general y la literatura en particular. En este sentido, no vacila en expresar a Goethe su opinión sobre las figuras femeninas de sus obras, con las cuales, es incapaz de identificarse:

> [...] ach Du hast einen eignen Geschmack an Frauen, Werther's Lotte hatte mich nie erbaut, wär ich nur damals bei der Hand gewesen, Werther hätte sich nicht erschießen dürfen, und Lotte hätte sich geärgert daß ich ihn so schön trösten konnte. So geht mir's auch im Wilhelm Meister, da sind mir alle Frauen zuwieder, ich möchte sie alle zum Tempel hinaus jagen, und darauf hatte ich auch gebaut, Du würdest mich gleich lieb gewinnen, wenn Du mich kennen lerntest, weil ich besser bin und liebenswürdiger... (Arnim, 1992: 297)

La crítica a las figuras literarias goetheanas implica el cuestionamiento de su creador, una *inconsciente* osadía, entre otras, que Bettina intenta siempre enmendar enmascarándose bajo la actitud de niña patológica que, en la obra, tanto fascina a Goethe, o reconociendo la propia debilidad:

> Der Dicher (du, Goethe) muß zuerst dies neue Leben entfalten, er hebt die Schwingen und schwebt über den sehnenden, und lockt sie und zeigt ihnen, wie man über dem Boden der Vorurteile sich erhalten könne; aber ach! Deine Muse ist eine Sapho, statt dem Genius zu folgen, hat sie sich hinabgestürzt (Arnim, 1992: 317).

Bettina se considera la inspiración de Goethe, una musa que lejos de limitarse a ser objeto de la poesía, quiere crearla. Por ello se retracta con frecuencia de sus atrevidas afirmaciones con falsa humildad y por ello desempeña premeditadamente el papel de niña ingenuamente atrevida. El enmascaramiento de la escritora bajo la forma de lo pueril entronca asimismo con el ideario romántico, concretamente se encuentra en relación con el mito del niño, no el dependiente del adulto, sino del niño creador, genial y superior a los adultos. De ahí la especial simpatía de Bettina por la figura de Mignon, uno de los pocos personajes femeninos goetheanos de su agrado. Es más, si con alguno de los personajes de Goethe se sintió especialmente identificada la escritora, éste fue Mignon, hasta el extremo de autoconstruirse como artista y como personaje público sobre la base de dicha referencia. En el *Goethebuch*, Bettina hace alusión a Mignon reescribiendo sus palabras en el marco del contexto político del momento:

> [...] — ich möchte zum Wilhelm Meister sagen: komm, flüchte dich mit mir jenseits der Alpen zu den Tyrolern, dort wollen wir unser Schwert wetzen, und das Lumpenpack von Komödianten vergessen. [...] Ja, wenn etwas noch aus dir werden soll, so mußt Du deinen Enthusiasmus an den Krieg setzen, glaub mir, die Mignon wär nicht aus dieser schönen Welt geflüchtet, in der sie ja doch ihr Liebstes zurücklassen mußte, sie hätte gewiß alle Mühseligkeiten des Kriegs mit ausgehalten, und auf den rauhen Alpen in den Winterhöhlen übernachtet bei karger Kost, das Freiheitsfeuer hätte auch in ihrem Busen gezündet, und frisches, gesünderes Blut durch ihre Adern geleitet (Arnim, 1992: 251).

A diferencia de la Mignon de Goethe, la Mignon de Bettina no se muestra pasiva ante el mundo que la rodea; su activismo es indiscutible llegando incluso a reprochar a su creador su pasividad ante acontecimientos como el sangriento levantamiento tirolés:

> O, lieber Freund während Du Dich abwendest vor dem Unheil trüber Zeit, in einsamer Höhe Geschicke bildest, und mit scharfen Sinnen

> sie lenkest [...] Ja, Goethe, während diesem hat es sich ganz anders in mir gestaltet. [...] Ich liege an der Erde am verödeten Ort, und muß die Namen ausrufen dieser Helden, deren schauerliches Geschick mich verwundet; [...] Ach vereine Dich doch mit mir, Ihrer zu gedenken die da hinstürzen ohne Namen, kindliche Herzen ohne Fehl [...] (Arnim, 1992: 271-273).

A medida que avanza la obra se observa un paulatino cambio en la actitud de Bettina; si en la primera parte ésta se mantenía por lo general en los límites de la relativa prudencia, en la segunda se observa una mayor resolución a la hora de expresar opiniones artísticas y políticas. Esta determinación se irá consolidando y adoptará en el diario final la forma de un ideario estético propio. La tercera parte del *Goethebuch* está escrita en forma de diario y en él los recuerdos sobre el escritor y la abuela La Roche se entremezclan con otras vivencias y con las propias reflexiones sobre el amor, la naturaleza y el espíritu. El diario constituye el núcleo esencial de la obra y en él trabajó Bettine durante diez años. Aquí, la autora proclama la presencia del espíritu en la naturaleza convertida en lenguaje del amor y templo de la divinidad: «Geist ist göttlicher Kunststoff, in der sinnlichen Natur liegt er als unberührtes Material» (Arnim, 1992: 488).

La escritora bebe de la tradición idealista romántica y del panteísmo religioso de Schleiermacher. En la última parte de la obra Bettina anuncia ya las premisas de su proyecto estético —la *Schwebereligion*—, un ideal que desarrollará posteriormente de forma más extensa en su novela *Die Günderrode*. En el diario la autora defiende un concepto panteísta de la naturaleza y destaca su papel en el desarrollo del individuo. En opinión de Bettina, Dios se muestra en la naturaleza y de ésta debe nutrirse el espíritu humano para su crecimiento. De hecho, a lo largo de toda la obra y, en especial en la última parte, habla con entusiasmo de la naturaleza, aprende de ella y en ella se encuentra a sí misma, una empatía que remite indiscutiblemente al ideal romántico. La experiencia del individuo con la naturaleza es para Bettina la única forma de llegar a la divinidad:

> Alle sinnliche Natur wird Geist, aller Geist ist sinnliches Leben der Gottheit. — Augen ihr seht! — Ihr trinkt Licht, Farben und Formen! — O Augen, Ihr seid genährt durch göttliche Weisheit, aber alles tragt Ihr der Liebe zu Ihr Augen, daß die Abendsonne ihre Glorie über Euch spielen läßt, und der Wolkenhimmel eine heilige Farbenharmonie Euch lehrt, in die alles einstimmt: [...] Ah paradiesisches Mahl, wo die Kost sich in Weisheit verwandelt, wo Weisheit Wollust ist, und *diese* Offenbarung wird (Arnim, 1992: 466-467).

Por otra parte, la presencia del Romanticismo en el ideario poético de Bettina se observa asimismo en la defensa de la sociabilidad como forma de desarrollo del yo. A lo largo de la obra, la escritora aprende de las lecciones de Goethe, de las enseñanzas de su madre y de sus propias lecturas. Todo ello, unido a las experiencias que vive en la naturaleza, la irá consolidando como individuo. La estructura comunicativa con los demás determina por tanto la formación del yo, un proceso que en el caso de Bettina lleva implícito un total sumergirse en el otro hasta el punto de encontrar lo divino en él:

> Gott ist Mensch geworden in dem Geliebten, in welcher Gestalt Du auch liebst, — es ist das Ideal Deiner eignen höheren Natur, was Du im Geliebten berührst (Arnim, 1992: 488).

La relación con el otro se concibe en Bettina como una relación amorosa a través de la cual crece la propia subjetividad. De esta forma se explica la idealización de Goethe, la cual no obstante no se agota en la mera veneración. En la obra, la autonomía del yo femenino supera cualquier signo de subordinación iniciando un proceso de búsqueda a partir de la referencia del otro. Sólo a través de la idealización absoluta del amado es posible el descubrimiento de la propia identidad, la revelación de lo que para Bettina es lo más elevado de uno mismo. Dentro de este contexto se inscribe un nuevo concepto del amor, básico para la *Schwebereligion*, el cual entronca con la tradición platónica. El amor se entiende en Bettina como un instrumento al servicio del conocimiento y del propio desarrollo: «Liebe ist Erkenntnis» (Arnim, 1992: 530).

El amor de Bettina por Goethe es inmaterial, constituye una apelación amorosa a través de la cual crece la propia individualidad. En la obra, la reciprocidad del sentimiento no ocupa un papel preponderante, al contrario de lo que posteriormente sucederá en *Die Günderrode*, donde Bettina desplegará su ideario al completo y donde la estructura comunicativa será el eje central. El proceso de crecimiento del yo en el *Goethebuch* no es algo finito, sino que tiende a la progresión, en consonancia con el ideal orgánico e infinito del Romanticismo: «Wachsen ist das Gefühl, daß das Uranfänglichste zu seinem Ursprung in die Ewigkeit dringt» (Arnim, 1992: 511). El desarrollo de Bettina parte de la referencia de Goethe y madura a través de la experiencia del amor por él.

Este camino de perfeccionamiento a nivel subjetivo se corresponde a nivel estético con la búsqueda de la inmortalidad por parte del artista. Bettina aspira al Parnaso y de la mano del maestro quiere acceder a él. En este sentido, resulta especialmente interesante la lectura que Milan Kundera lleva a cabo en su obra *La inmortalidad* de la relación entre Bettina y Goethe. En su interpretación deja claro que lo que realmente le interesaba a Bettina no era alcanzar el amor del escritor, sino compartir la inmortalidad que le estaba reservada al maestro. De este modo afirma:

> Que Goethe pensara en la inmortalidad es algo que a la vista de su situación puede presuponerse. Pero ¿es posible que pensara en ella la desconocida joven Bettina a tan temprana edad? Por supuesto que sí. En la inmortalidad se piensa desde la infancia. Bettina formaba parte además de la generación de los románticos, que estaban deslumbrados por la muerte desde el día en que vieron por primera vez la luz del mundo. Novalis no llegó a los treinta años y sin embargo, aun tan joven, nada le inspiraba tanto como la muerte, la muerte bruja, la muerte transustanciada en el alcohol de la poesía. Todos vivían en la trascendencia, se superaban a sí mismos, estiraban los brazos a lo lejos, hacia el fin de sus vidas y mucho más allá de sus vidas, hacia las lejanías del no ser. Y como ya dije, donde está la muerte está también la inmortalidad, su compañera, y los románticos la tuteaban, con el mismo atrevimiento con el que Bettina tuteaba a Goethe. [...] Aquello era tan hermoso que no le importaba la boca casi sin dientes de Goethe. Por el contrario,

> cuanto más viejo, más atractivo era, porque cuanto más cerca estaba de la muerte, más cerca estaba de la inmortalidad. Sólo un Goethe muerto sería capaz de cogerla firmemente de la mano y conducirla al Templo de la Fama (Kundera, 1990: 84-85).

El reconocimiento de Bettina como escritora, al igual que el de sus contemporáneas, pasaba por el visto bueno de sus compañeros masculinos. De hecho, Clemens Brentano fue al principio su mentor y consejero, tal como claramente se observa en la obra *Clemens Brentano Frühlingskranz* (1844). Pese a los deseos de Bettina de convertirse en alumna aventajada de Goethe, la correspondencia original entre ambos refleja una actitud amable por parte del escritor aunque distante. En torno a 1810 se percibe no obstante un cambio en la relación y Goethe le pide a la joven lo siguiente:

> Da du doch nicht aufhören wirst mir gern zu schreiben und ich nicht aufhören werde dich gern zu lesen; so könntest du mir noch nebenher einen grosen Gefallen thun. Ich will dir nämlich bekennen daß ich im Begriff bin meine Bekenntnisse zu schreiben, daraus mag nun ein Roman oder eine Geschichte werden, das läßt sich nicht voraussehn; aber in jedem Fall bedarf ich deiner Beyhülfe. Meine gute Mutter ist abgeschieden und so manche andre die mir das Vergangne wieder hervor rufen könnten, das ich meistens vergessen habe. Nun hast du eine schöne Zeit mit der theuren Mutter gelebt, hast ihre Märchen und Aneckdoten wiederhohlt vernommen und trägst und hegst alles im frischen belebenden Gedächtniß. Setze Dich also nur gleich hin und schreibe nieder was sich auf mich und die Meinigen bezieht und du wirst mich dadurch sehr erfreuen und verbinden. Schicke von Zeit zu Zeit etwas und pricht mir dabey von dir und deiner Umgebung. Liebe mich bis zum Wiedersehn (Arnim, 1992: 689).

Goethe pretendía escribir sus memorias y las conversaciones de Bettina con su madre eran una fuente de información extremadamente valiosa. Bettina le entregó las cartas y sólo se decidió a publicarlas después de la muerte del maestro, aunque sin renunciar a su propia creatividad. La circunstancia de las memorias acercó por tanto a Bettina y a Goethe, un acercamiento que no tardó en con-

vertirse en distancia. Durante esta época, Bettina se presentó en una ocasión sin avisar en el balneario de Teplitz, donde se encontraba el escritor, para anunciarle su compromiso con Achim von Arnim. Este encuentro fue estilizado literariamente por Bettina en los llamados fragmentos de Teplitz (Arnim, 1992: 1161-1163), alcanzando un carácter erótico-religioso. Poco después llegó la ruptura definitiva tras una pelea en público entre Christiane Goethe y la escritora. El desencuentro entre ambas mujeres fue sólo la gota que colmó el vaso ya que Bettina y Goethe estaban muy lejos el uno del otro, especialmente desde el punto de vista ideológico. Pese a que Bettina intentó recomponer la amistad nunca lo consiguió. No obstante no cejó en su empeño y, años más tarde, quiso dedicar un monumento a Goethe con las ganancias que le aportara la publicación de su *Goethebuch*. La oportunidad surgió cuando la ciudad de Frankfurt, con motivo del setentavo aniversario del escritor, acordó levantarle una estatua, un proyecto para el cual se presentaron distintas propuestas. Entre los esbozos se encontraba por supuesto el de Bettina von Arnim, en el cual un Goethe imponente y entronizado proyectaba una áurea de inmortalidad en torno a su figura. Junto a él una aniñada Psique se aferraba a la lira del poeta.

Bettina habla en sus escritos del entusiasmo de Goethe por su modelo, aunque otras fuentes dan fe de su rechazo ante la propuesta de incluir el detalle de Psique (Arnim, 1992: 843):

> [Goethe] legte mir beide Hände auf den Kopf und segnete mich mit folgenden Worten, indem er die ausgepackte Skizze betrachtete [...]: «Dies Werk hast Du nur aus Liebe zu mir vollbringen können, und dies verdient wieder Liebe, und darum sei gesegnet, und wenn mir's Gott vergönnt, so sei alles Gute, was ich besitze, auf Dich und Deine Nachkommen vererbt» (Arnim, 1992: 844).

Aunque el proyecto de Bettina no fuera aceptado, con su Goethebuch consiguió hacer realidad su objetivo primordial. La publicación de la obra alcanzó un éxito sin precedentes, siendo incluso traducida al inglés, al francés y al ruso. Bettina había conseguido entrar en el reino de la inmortalidad junto al más grande de los poetas de su

tiempo, venciendo cualquier tipo de oposición y convirtiéndose en una de las figuras más emblemáticas del panorama político y cultural de la primera mitad del siglo XIX.

Bibliografía

Bäumer, K. y Schultz, H. (1995). *Bettina von Arnim*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Diers, M. (2001). *Bettine von Arnim*. Múnich: dtv.

Dischner, G. (1998). *Bettina. Eine weibliche Sozialbiographie aus dem 19. Jahrhundert*. Berlín/Hamburgo: Philo und Philo Fine Arts.

Drewitz, I. (1992). *Bettine von Arnim. Romantik — Revolution — Utopie*. Berlín: Claasen.

Hirsch, H. (2003). *Bettine von Arnim: Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kundera, M. (1990). *La inmortalidad*. Trad. Fernando de Valenzuela. Barcelona: Tusquets.

Ockenfuß, S. (1992). *Bettine von Arnims Briefromane. Literarische Erinnerungsarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt/M: Westdeutscher V.

Schmitz, W. y Von Steinsdorff, S. (1992). «Der Geist muss Freiheit geniessen». *Studien zu Werk und Bildungsprogramm Bettine von Arnims. Bettine-Kolloquium vom 6. bis 9 Juli 1989 in München*. Berlín: Saint Albin.

Schormann, S. (1993). *Bettine von Arnim. Die Bedeutung Schleiermachers für ihr Leben und Werk*. Tübingen: Niemeyer.

Von Arnim, B. (1992). *Goethe's Briefwechsel mit einem Kinde*. En: B. von Arnim. *Werke und Briefe in vier Bänden*. Eds. W. Schmitz y S. von Steinsdorff. Frankfurt/M: Deutscher Klassiker Verlag.

VI. Literatura alemanya: identitats i experimentació

La «Prosa experimental» en lengua alemana de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo XX

Ofelia Martí Peña
Universidad de Salamanca

En 1966 aparece *der sechste sinn. ein roman* de Konrad Bayer y dos años más tarde, en 1968, *herzzero* de Franz Mon Mon. En 1969 Oswald Wiener publica *die verbesserung von mitteleuropa*, *roman* y en 1970 aparece *D'Alemberts Ende. Projekt nr. 1* de Helmut Heißenbüttel. En ese mismo año Elfriede Jelinek publica *wir sind lockvögel baby! roman* (Jelinek, 1996) y Andreas Okopenko *Lexikon einer sentimentalen Reise zum Exporteurtreffen in Druden*. *Roman* (Okopenko, 1996).[1] Podrían añadirse otras obras; sin embargo, todas ellas son suficientemente representativas de la experimentación, radical y rupturista, a la que algunos autores someten las formas narrativas durante la década de los sesenta. Cada una tiene características propias que no pueden ser tratadas en este breve trabajo. Sin embargo, una primera lectura permite afirmar que la experimentación deliberada con la lengua, la utilización del collage y del montaje para cons-

1. En 1977 Gerhard Rühm edita *Das Gesamtwerk* de Konrad Bayer e incluye *der sechste sinn. ein roman* y en 1996 F. Mon publica *herzzero* en la editorial berlinesa Gerhard Wolf Janus Press. Estas son las versiones que se utilizan en este trabajo. Así mismo, manejo la edición de 1985 de la obra de O.Wiener *die verbesserung von mitteleuropa*, *roman*, la edición de 1988 de *D'Alamberts Ende. Projekt nr.* 1 de H. Heißenbüttel y la de 1996 de la novela de E. Jelinek *wir sind lockvögel baby! roman*. En 1996 A. Okopenko publica *Lexikon einer sentimentalen Reise zum Exporteurtreffen in Druden* en una nueva edición y editorial y subtitula su obra como *Roman*. Ésta de 1996 es la utilizada en este trabajo.

truir el texto y la obra, respectivamente, así como el papel relevante que se confiere al lector son rasgos comunes a todas ellas.

Bayer, Wiener, Okopenko y Jelinek formaban parte, junto con Carl Artmann, Gerhard Rühm, Ernst Jandl o Friedrich Achtleiner del *Wiener Gruppe*. Los miembros de este grupo vanguardista y provocador son los máximos representantes de la *konkrete Poesie* en Austria y los autores de gran parte de la prosa más experimental y rupturista que se escribió en la segunda mitad del siglo xx. Heißenbüttel y Mon lideraron esa tendencia poética en Alemania. La «poesía concreta» tiene también una importante presencia en Suiza, donde la figura de Eugen Gomringer y su círculo son considerados pioneros de la misma.

Estos autores experimentales son los mejores teóricos de los principios que inspiran su creación. Para ellos, los límites que imponen géneros y formas literarias son barreras que hay que transgredir, sosteniendo que los diversos modos de expresión artística deben interrelacionarse para potenciar la imaginación y abrir nuevos caminos a la creación literaria. A todos les une el interés por la obra de Ludwig Wittgenstein y por los planteamientos artísticos de las vanguardias históricas, muy especialmente, expresionismo, dadaísmo y surrealismo.

Las obras en prosa de estos poetas están sometidas a una radical experimentación, que es consecuencia directa de una profunda reflexión crítica sobre la lengua. La experimentación provoca a menudo sorpresa y rechazo, no sólo entre los lectores, sino también entre los profesionales de la literatura. En mi opinión, las dificultades que ofrece la lectura y el análisis de este tipo de obras experimentales suelen producirse cuando el estudio se aborda desde los parámetros aplicados a la novela tradicional realista. Para facilitar el acercamiento debe tenerse en cuenta que estas obras, como toda la prosa experimental, no representan un salto en el vacío, sino sólo un paso más en la evolución del género narrativo. Si se consideran su componente historicista, es decir su participación en el momento político y sociocultural en que surgen, así como el lugar que ocupan en la historia de la narrativa, se hacen más cercanas a los ojos del lector. Por otra parte, conocer la intención que mueve a sus autores

a romper con los parámetros convencionales y experimentar en terrenos desconocidos facilita su comprensión.

I

La experimentación en el arte y la literatura ha existido ya desde el Romanticismo y siempre ha estado, y está, estrechamente relacionada con el tratamiento de la lengua, tal y como se destaca en el *Sachwörterbuch der Literatur*: «In Lit. und Theater die praktische Erprobung neuer Ausdrucksformen und -mittel (Medien), neuer Aussageweisen und neuer Inhalte auf ihre Wirksamkeit und ihre Möglichkeiten als Aussage neuen menschl. Selbstverständnisses. Ein wesentl. Teil aller lit. Neuerungen in der Produktion und Rezeption von Lit. seit Romantik (Novalis, F. Schlegel) und Naturalismus (Zolas "roman expérimental") und insbes. der mod. Dichtung entstand aus dem E. als suchendem Bemühen nach neuen Mitteln und Wegen sprachl. Wirklichkeitsgestaltung…)» (Von Wilpert, 2001: 250). Ahora bien, es a partir de los años cincuenta, y especialmente durante los sesenta del pasado siglo, cuando los términos literatura experimental y prosa experimental cobran carta de naturaleza entre la literatura especializada. Cuando en este trabajo se utiliza el término prosa experimental se tiene en cuenta esa limitación temporal.

Los prosistas experimentales, en su mayor parte representantes de la «poesía concreta» y teóricos del lenguaje, retomaron una idea ya presente en el cambio de siglo, según la cual era necesario reflexionar sobre la utilización de la lengua coloquial y literaria, sus funciones, sus límites y sus posibilidades.[2] Las vanguardias de los años veinte introdujeron innovaciones radicales en la lengua literaria. Tras la Segunda Guerra Mundial los representantes de la *Trümmerliteratur* centran

2. Es inevitable recordar la aportación de los austriacos Hofmannsthal y Kraus. La tantas veces citada *Brief des Lord Chandos* (1902) plantea ya la incapacidad de la lengua para hablar de un mundo fragmentado. Gran parte de la obra ensayística de Kraus incide en una cuestión central para el escritor experimental, la lengua como elemento conformador de la realidad, no sólo como su transmisor.

su interés en la renovación de la lengua literaria, con el objetivo de que pudiera verbalizar la nueva situación creada tras la época nazi y la guerra. La lengua utilizada por Borchert o Böll en sus *Kurzgeschichten* es el ejemplo más claro de la *Kahlsprache* en la que se escribe la llamada *Trümmerliteratur* (Martí Peña, 2004). La obra de Gotfried Benn *Roman des Phänotyps* (1944) representaría el antecedente más inmediato de la prosa experimental de los años sesenta (Petersen, 1988).

La prosa experimental debe ser considerada, pues, como un paso más en la historia de la prosa narrativa. Ahora bien, significa un paso decisivo, porque nunca antes los narradores llevaron su experimentación con la lengua tan lejos como lo hacen los prosistas experimentales durante esa fase. Algunos críticos consideran la experimentación como un formalismo vacío de contenido.[3] Franz Mon, sin negar el interés de la literatura experimental por los aspectos materiales de la lengua, sostiene que el objetivo que se persigue experimentando con ella es liberarla de las funciones y significados que la historia le ha conferido a lo largo del tiempo: «Poesie ist die Anstrengung, diesen Funktionsvorgang zu durchbrechen und aufzuheben, die Sprache in ihrem Vollzug durch das Subjekt auf sich selbst zu beziehen, ihren Zeichenkörper — Laute, Silben, Wörter, Satzformen usw. — hervortreten, ‚material' werden zu lassen und dabei möglicherweise Sinnhinsichten zu erschließen, die anders nicht erreichbar sind, da sie nicht in den konventionellen Bedeutungen und Sinnschemata erfaßt sind. Sprache verhält sich zu sich selbst, ohne von ihren zivilisatorischen Funktionen gehetzt zu werden» (Mon, 1968: 429).

El proceso al que se refiere Mon alude al hecho cierto de que la lengua es parte activa en la configuración de la realidad, no tan sólo su vehículo de transmisión. Por tanto, toda crítica a la reali-

3. Cf. Von Kahler (1971) donde advierte de las consecuencias impredecibles que pueden acarrear, nada menos, que al género humano: «Sie bilden eine äußerste Bedrohung der menschlichen Verständigung oder genauer: des menschlichen Elements in der Verständigung zwischen Mensch und Mensch» (1971: 94). Para Hartung la tendencia de la prosa experimental hacia la abstracción, podría conducir a desvirtuar «die historische Faktizität» que, sin embargo, persigue el escritor experimental (1968: 487).

dad social, cultural o política del pasado o del presente significaría una reflexión crítica sobre la lengua en la que todas esas realidades se materializan. Según Lorenz, los escritores experimentales de los años cincuenta y sesenta, para los que la lengua —no sólo la literaria—, es un elemento clave de la condición humana, ponen el acento en ella «als ein soziokulturelles Zeichenensemble» (Lorenz, 1997: 2): «Die experimentelle Literatur verfolgt, und das hebt Mon deutlich hervor, kulturkritisch den Zweck, aufmerksam zu machen auf das Realität erst konstituirende und damit stets auch verändernde Wirkungspotential der Sprache» (Lorenz, 1997: 4).

No es casual que la reflexión crítica que los escritores experimentales dedican a la lengua se intensificara en la década de los cincuenta y se consolidara en la prosa experimental de los sesenta. La manipulación consciente y deliberada impuesta por el nazismo a la lengua para alcanzar sus fines movió a creadores, intelectuales y estudiosos de la inmediata posguerra al convencimiento de que la revisión crítica del pasado nazi comenzaba por la revisión crítica de la lengua empleada por el nazismo para propagar su ideología y afianzarse en el poder. Con razón lamenta Lorenz que la dimensión política de la prosa experimental de las décadas de los cincuenta y los sesenta, en concreto la crítica al pasado nazi, sea ignorada con demasiada frecuencia por los especialistas en esta materia (Lorenz, 1997: 2).

En este contexto hay otro aspecto que interesa a los prosistas experimentales. Los automatismos que la lengua genera se manifiestan en frases hechas, eslóganes, citas, etc. pocas veces inocentes, que contribuyen a propagar actitudes, ideas y comportamientos estereotipados. Reproducidos de forma mecánica e inconsciente por los hablantes, todos esos estereotipos pueden conducirles en algunos casos a una pérdida de identidad personal. Para Heißenbüttel, el sujeto «reduziert sich, überspitzt ausgedrückt, zu einem Bündel Redegewohnheiten» (1966: 202).[4] Por lo tanto, también es objetivo de los escritores ex-

4. Lorenz (1990) trata de la disolución de la visión unitaria y particular del individuo, sustituida por un sujeto que funciona como reproductor de textos e ideas preexistentes. La idea, central en las siguientes décadas, ya está presente en el primer Heißenbüttel. En términos narrativos podría conducir al fin de la figura del narrador.

perimentales llamar la atención del individuo sobre esas realidades. Lorenz afirma: «Geleitet von historischen Erfahrungen, die ihnen die 'Macht' der Sprache und die Ohnmacht des Einzelnen demonstriert hatten, suchten die experimentellen Schriftsteller nach Anknüpfungspunkten einer kritischen Sprachreflexion» (1997: 3).

No todos los autores utilizan los mismos medios para conseguir esos fines, sin embargo, es común a todos la *creación de contextos* nuevos y desconocidos que puedan constituir un campo libre de significados preexistentes y permitan desvelar significados velados por los usos y funciones habituales. Según Franz Mon: «Erst in der bestimmten Verwendung wird ein Wort genau. Seine allgemeine Ungenauigkeit, die sich in der langen Geschichte seiner Verwendung gebildet hat, erlaubt auch unvorhersehbare Nuancierungen in einem noch nie dagewesenen Kontext» (Mon, 1968: 430). El *collage*, tomado de las artes plásticas, y el *montaje*, del cine, son las técnicas empleadas para dar a sus textos contextos nuevos. Petersen ve en la utilización de esa técnica de composición el aspecto más relevante de la novela experimental, a la que denomina como *Montageroman* (1991: 298-332).

La aplicación simultánea de ambos principios de composición permite a estos escritores dotar a la prosa de rasgos propios. El *collage* confiere a cualquier segmento textual simultaneidad y pone de relieve la provisionalidad perseguida por el autor experimental. Además, permite mantener el carácter de obra abierta que alberga sentidos potenciales. Por su parte el *montaje*, sometido a la sucesión cronológica propia del cine, ofrece la posibilidad de imbricar unos segmentos en otros, creando según el principio de asociación de secuencias más amplias, en las se integran unidades más breves, aparentemente aisladas, hasta constituir contextos de significados concretos. Ambos principios, *collage* y *montaje*, coadyuvan a dotar a la prosa experimental de una singular *morfología textual*.

Mon destaca el proceso necesario para conferir al texto una forma y una textura determinadas cuando, al definir la literatura experimental de la segunda mitad del siglo XX afirma: «Wenn in den fünfziger Jahren in der Literatur und in der Kunst der Begriff 'experimentell' eine Rolle spielte, so deshalb, weil er das Primat der Methoden beim Entstehen von Texten gegenüber den inhaltlichen

Festlegungen, den ideologiebestimmten Wertsetzungen ausdrückte» (Mon, 1980: 48).

Por otra parte, la configuración del texto según las técnicas del *collage* y el *montaje* permite transformar la sucesión aparente de unos *textos*, donde predominan las dimensiones gráficas y fónicas de la lengua, en una *obra* en la que se destaca la parte significativa. Desde mi punto de vista, esa es la forma en la que se puede resolver uno de los conflictos centrales a los que se ve enfrentado el prosista experimental, y que Heimann define del siguiente modo: «Mit der Reduktion auf Sprache stellt sich das Problem, inwieweit aus bloß sprachimmanenten Impulsen epische Großformen wie der Roman überhaupt entstehen können» (Heimann, 1978: 9).[5]

Esa forma de construcción comporta otro rasgo común a la narrativa experimental y, por tanto, característico de la misma. Se trata del papel relevante que ha de desempeñar el *lector* como coautor necesario. Ha de conferir significados concretos a determinadas secuencias textuales que, en principio, albergan diversos sentidos potenciales. Mon hace referencia a ello: «Es ging darum, daß potentielles Material befragt, daß dem Leser eine offene Struktur angeboten werden sollte, aus der er zu seinen Ergebnissen gelangte, statt daß ihm eine vorab existierende Weisheit ästhetisch eingekleidet wie eine verzuckerte Pille gereicht wurde» (1980: 48-49). La complicidad del lector es una realidad con la que ha de contar el escritor de prosa experimental. El carácter dialógico y apelativo de muchos textos experimentales así como los diversos tipos de introducción, en las que el autor se dirige al lector, son elementos orientados a facilitar la lectura de las mismas.

II

La importancia de la morfología textual, la utilización del *collage* y el *montaje* en la composición de la obra, el papel relevante que se con-

5. El debate entre Heißenbüttel y Vormweg (*Briefwechsel über Literatur*, Neuwied, 1969) refleja la importancia que los prosistas experimentales confieren a la cuestión.

fiere lector y el compromiso de los autores con la realidad que viven («Sprachkritik als Kultur- und Zeitkritik») son rasgos comunes a las obras concretas y, por tanto, pueden ser considerados característicos de la prosa experimental.

El corpus que manejan los estudiosos es amplio e incluye tanto obras denominadas *Erzählung* como *Roman*. Algunas se subtitulan sencillamente *Texte* y otras carecen de adscripción formal. Nos ceñiremos a un corpus necesariamente reducido de obras consideradas experimentales por la literatura especializada y por sus autores.

Un primer acercamiento a *der sechste sinn. ein roman* de Bayer, *herzzero* de Mon, *D'Alemberts Ende. Projekt nr.1* de Heißenbüttel, *wir sind lockvögel baby! roman* de Jelinek, *Lexikon einer sentimentalen Reise zum Exporteurtreffen in Druden. Roman* de Okopenko y *die verbesserung von mitteleuropa, roman* de Wiener provocan sorpresa, curiosidad y un gran desconcierto. Se producen, al menos en parte, por la imposibilidad de analizarlas e interpretarlas según los parámetros habituales en el estudio de una novela tradicional. Es difícil reconocer la historia, describir a los personajes, trazar una acción narrativa o esbozar la constelación temática.

Lo primero que llama la atención es la configuración del texto. Desde la ortografía, la puntuación o la carencia de la misma, los juegos de palabras, la inclusión de frases hechas, citas, eslóganes, palabras en otras lenguas... hasta la tipografía y la disposición del texto sobre la página, todos son aspectos que distinguen a esta prosa. Su textura atrae al lector y, a la vez, provoca cierta resistencia en él.

Este aspecto cobra protagonismo en *herzzero* (Mon), *die verbesserung von mitteleuropa...* (Wiener) y *Lexikon–Roman* (Okopenko). Así, el texto de *herzzero* está dispuesto en dos columnas que, según su autor, corresponderían a dos versiones diferentes del mismo. El texto del *Lexikon–Roman* está dispuesto a modo de entradas de diccionario ordenadas alfabéticamente y el de *die verbesserung...* es el resultado de organizar todo tipo de textos de diversa procedencia según los principios del *collage* y del *montaje*. La inclusión de un *personen und sachregister (auswahl)*, con que se inicia el libro, el *vorwort* que le sigue, así como las *anmerkungen*, los apéndices A, B y C, unos *literaturhinweise* al final, el gráfico de la página CLXX o la numeración

con cifras romanas, podrían remitir a un ensayo que desde luego no es, aunque también se aleja de las categorías narrativas de la novela.

El *Nachwort* que Mon escribe en 1996 para *herzzero* da una reveladora explicación de la forma en que simultáneamente se teje el texto y se configura la obra. El *collage* y el *montaje* son fundamentales en ambos propósitos: «Das ursprüngliche Konzept zielte auf in sich strukturierte, kürzere Text in Prosa oder Dialogform. [...] Die Frage drängte sich auf, wie eine Großstruktur aussehen müßte, die sich aus einer Vielzahl von textuellen Kleingruppen aufbauen ließe, ohne jedoch ein übergeordnetes, organisierendes Thema vorwegliefe». Los dos principios aplicados de forma simultánea serían fundamentales en el proceso: «das dem Prinzip Collage entsprechende Offenhalten, Hervortasten der textmaterialen Entscheidungen und das dem Prinzip Montage gemäße minutiöse Aufeinanderpassen der kleinen Textbausteine» (Mon, 1996 [1968]: 140). Las series de textos sometidas a continuas variaciones como reducción, ampliación, permutación de sus elementos, evitaría que, en un momento dado, quedara fijado un tema concreto. A su vez, la imbricación minuciosa de los elementos de la urdimbre y la trama irían configurando unidades de sentido. En una cita es difícil explicar todo este proceso, sin embargo transcribo dos breves fragmentos de la columna derecha, que permiten vislumbrar la complejidad de la propuesta experimental de Mon:

wink
wem soll er winken
zum beispiel dir
aber mich sieht er doch gar nicht
trotzdem kann er dich kennen, wenn
auch nicht vom sehen
und ich, ich sehe ihm erst recht nicht
er ist auch noch ganz klein, mit
blossem auge kaum zu erkennen
vielleicht ist es bloss ein kadett. oder
ein schüler, der einen kadettenanzug
trägt oder überhaupt nur ein kind,
das mal ein schüler mit einem kadet-

tenanzug werden will, ein ganz kleines
kind, das noch kaum laufen kann (F. Mon, 1996 [1968]: 7).

Por medio de repeticiones, variaciones y permutaciones de palabras y frases sobre la figura del niño vestido con uniforme militar y sobre aquéllos que lo van percibiendo se van integrando unos segmentos textuales en otros. Poco a poco se van ofreciendo más referentes por medio de los cuales se crean contextos de significado que podrían evocar el pasado nazi. El fragmento termina como sigue:

ich wars nicht
wer wars denn
wer weiss was
wer weiss, was für sternlein stehn
eine fliege macht noch keinen
sommer
wie alt waren sie damals
ich weiss nicht
wie ein brot
wie einfach, wenn man bloss dran
denkt
wenn man nähertritt
wer will unter die soldaten
wie man reinschreit
„ganz wie der vater"
nur einer hatte ein wolhemd an
bei dieser hitze
und keiner weicht einen schritt (F. Mon, 1996 [1968]: 11-12).

Qué duda cabe que estas cadenas cuyos componentes son sometidos a todo tipo de variaciones recuerdan a los juegos de palabras que tanto divierten a los niños. Pero para el prosista experimental son juegos serios puesto que las series de textos son segmentos de realidad. Ciertas frases remiten a una realidad abstracta, pero al verse imbricadas unas en otras ofrecen referentes más concretos para constituir contextos de significado cambiantes, pero no ambi-

guos. Como indica Mon, el autor evita una *übergreifende thematische Festlegung* y se limita a conformar unidades de sentido. Al lector le corresponde dotarlas de significados concretos.

En *die verbesserung...* (Wiener) y en *Lexikon-Roman* (Okopenko) se desvanecen también las categorías de la novela convencional y cobra protagonismo la morfología textual. Además, predominan un tono ensayístico y un *narrador autorial* que articulan la voz del autor y hacen palidecer la figura del narrador ficticio. *die verbesserung...* está narrada en primera, segunda y tercera personas. Si exceptuamos a la figura del *bio-adapter*, es difícil dibujar a los personajes o trazar una historia, porque, en realidad, la lengua es la gran protagonista de esta obra, constiuyendo la reflexión crítica sobre la misma su tema central. Según Heimann (1978) la obra se mueve de forma sincrónica y diacrónica a través de la cultura europea buscando significados, desarrollos, así como formas de orientarse en su historia. Este recorrido se realiza siempre en clave crítica, apuntando hacia la lengua que conformó esas realidades. Así comienza el capítulo «*parodie*»:

> die zivilisationserscheinung des lachens.
>
> sprache ist alles, was bedeutung vermuten lässt, (eigens für die theologie formuliert die welt eine meinung gottes, sie beweist ihn indem sie die welt zu einer sprache erklärt) und sinn mutmassen heisst die sinnlichkeit degradieren.
>
> das lachen bedarf der sprache und ihrer suggerierten endgültigkeit (Wiener, 1985 [1970]: LXIV).

En el apartado c) *was tun?*, del capítulo «*notizen zum konzept des bio-adapters*» se lee:

> die sprache wird gemeinhin als gesellschaftliches bewusstsein, ja als gedächtnis der menschheit bezeichnet. diesen kalauer einmal wörtlich genommen: ein aufstand gegen die sprache ist ein aufstand gegen die gesellschaft (Wiener, 1985 [1970]: CXLIV).

En el *Lexikon-Roman* de Okopenko tampoco se cuenta ninguna historia. En realidad, se hace un inventario, por orden alfabético, de

determinados sentimientos, impresiones, opiniones, ideas, etc., del comerciante de productos químicos J. durante el viaje que le conduce al «encuentro de exportadores» en Druden. Entre otros *Dicke Leute*, *Die mit der Tulpe*, *Erfolg. 100 kg. attraktive Frau* (Okopenko, 1996 [1970]: 50, 51, 67, 127). Con razón, salvando las distancias, pone Janetzki esta obra en relación con la de Wiener. El carácter ensayístico de gran parte de los textos de ambas podría permitir calificarlas de *enzyklopedische Weltbeschreibung* (2001: 7), aunque los contenidos de Okopenko se mueven en un terreno más personal que los de la obra de Wiener.

En las restantes obras de nuestro corpus —*der sechste sinn* de Bayer, *D'Alemberts Ende. Projekt nr. 1* de Heißenbüttel y *wir sind lockvögel baby!* de Jelinek— los autores también persiguen el objetivo de presentar una visión critica de la sociedad del momento, a través de la crítica al lenguaje en que se expresan sus personajes. No tienen el tono ensayístico predominante en las anteriores, sino que están pobladas por numerosos personajes variopintos, inmersos en situaciones y anécdotas insólitas que sólo suponen momentos aislados de un suceder que a su vez no llega a constituir una historia. Ahora bien, como sucedía en las obras anteriores, el *collage* y el *montaje* convierten en obra literaria aquello que en una lectura rápida podría parecer una mera sucesión de unidades textuales.

En la contraportada de *D'Alemberts Ende. Projekt nr. 1* observa el autor: «Dies ist, was früher ein Roman gewesen wäre. Eine grosse Collage, die das Material eines einzigen Tages arrangiert». El libro cuenta el viaje en tren de un grupo de críticos de arte, periodistas e intelectuales que se reúnen en Hamburgo, pero partiendo todos de Múnich un día determinado, el 25 de julio de 1968. Todos los personajes están descritos con los mismos rasgos, viven las mismas situaciones y, con variantes, pronuncian frases análogas. Se convierten así en tipos, figuras despersonalizadas, carentes de rasgos propios, que sin embargo ejercen un poder en la sociedad en tanto que «creadores de opinión». El capítulo «*Materialien zur Sozialpsychologie des Intellektuellen*» se atribuyen a los diferentes personajes rasgos que definirían a los intelectuales de la posguerra, comunes a todos ellos:

1) D'Alembert hat eine Menge Chancen gehabt. Aber er hat sie nicht ausgenutzt. Die Schildkröte galt nach der Rückker aus der Emigration als einer der besten Propheten der amerikanischen Malerei. D'Alemberts Vorliebe für den Surrealismus hat die Schildkröte für Unsinn gehalten (Heißenbüttel, 1988 [1970]: 93).

En la página siguiente se lee:

2) Die Schildkröte hat eine Menge Chancen gehabt. Aber er hat sie nicht ausgenutzt. D'Alembert galt nach der Rückker aus der Emigration als einer der besten Propheten der amerikanischen Malerei. Die Vorliebe der Schildkröte für den Surrealismus hat Dr. Johnson für Unsinn gehalten (Heißenbüttel 1988 [1970]: 94).

Si la crítica cultural de la época de postguerra, reflejada en el estereotipo del intelectual, es el tema central en la obra *D'Alemberts Ende*, en la novela *der sechste sinn*, *ein roman* se tematiza la despersonalización, la falta de entidad individual, de los ciudadanos de la época. Esta novela inacabada de Konrad Bayer es un texto en prosa distribuido en unos 200 fragmentos, más o menos extensos, y escrito como tantos otros en minúsculas. Ante el lector se suceden con rapidez comentarios y situaciones protagonizadas por figuras grotescas. Las descripciones que de ellos hace el narrador se mezclan con frases de contenido filosófico que, pronunciadas por los personajes en esos escenarios totalmente surrealistas, resultan desconcertantes. Lo más cotidiano se equipara a situaciones absurdas.[6] Comienza de forma insólita:

damit begann der abend, der ganz unter blumen verschwand.

die bäuerin blieb ungerührt im stil der jahrhunderwende, obwohl es gerade ein paar minuten vor der essenzeit war. Ein vornehm wirkender junger mann beobachtet uns. Er klirrt im salon. Sie lächelt kaum merklich. Wo leben und eigentum bedroht werden, da hören alle un-

6. Las similitudes con la expresionista *Bebuquin* de Carl Einstein (1912) se establecen sin dificultad.

terscheidungen auf. Nina, die auf dem toilettentisch lag, hatte ringe unter den augen und war voller haare.

«ich habe den sechsten sinn» und seufzte (Bayer, 1969 [1966]: 19).

Poco a poco aparecen otros personajes de lo más variopinto: soldados, fotógrafos, un camarero. A esos personajes anónimos se unen otros con nombres como *georg braunschweiger* o *franz goldenberg*. Con ligeras variantes, todos pronuncian las mismas frases, viven idénticas situaciones y son caracterizados con los mismos rasgos y, por tanto, carecen de entidad individual. Por ejemplo: «hatte ringe unter den augen und war voller haare» o «er hatte haare rings um die augen». Muchos de ellos «fallen auf den telefonapparat» o «liegen auf dem toilettentisch» y todos dicen en algún momento la frase que da título a la obra: «ich habe den sechsten sinn». Hay otra frase que se repite con regularidad y que, por ello, cobra protagonismo: «wo leben und eigentum bedroht werden, hören alle unterscheidungen auf». El individuo lucha por mantener su identidad y lo que le es propio, pero el torbellino de la vida le arrastra a un destino común.

La novela de Elfriede Jelinek *wir sind lockvögel baby! roman* consta de 73 capítulos, algunos de los cuales contienen únicamente una frase. Está escrita en minúsculas y como signo de puntuación tan sólo se utiliza el punto. En una primera lectura se presenta a los ojos del lector un abigarrado panorama de escenas totalmente surrealistas que se suceden con la rapidez de un videoclip. Una serie de situaciones presentadas en breves frases paratácticas sin ninguna relación causal, final ni temporal entre ellas, sino dispuestas como un *collage* que despierta la sensación de simultaneidad. Sin embargo, al igual que en las obras anteriores, por medio del *montaje* se imbrican cuidadosamente unos segmentos en otros hasta constituir unidades de sentido. Todas estas situaciones están contadas con amargo humor, ironía y sarcasmo, con una lengua irreverente que no omite obvias alusiones al sexo. Situaciones violentas o divertidas vividas no sólo por los protagonistas: *maria*, *otto* o *emanuel*, sino por otras muchas figuras, algunas de ellas pertenecientes a la tradición literaria o a la cultura de los sesenta —como los *beatles* o *batman*— presentadas en clave paródica, como sucede en «*44. capitel good morning*»:

> good morning rief robins helle stimme zur tür hinein. keine antwort. nur poltern mit dem vorsetzer und sattes behagliches brummen batmans war zu vernehmen. da kam er ja geradade zurecht. mit einem kühnen sprung war auch robin im bett und setzte sich voller hoffnung in bewegung. dröhenendes lachen kam hinter der tür hervor hinter der superman schlief. good morning sagte robin [...]. Der gemeinderat von frankfurt sprach sich dafür aus die polizei der stadt mit elektro knüppel aus zurüsten. die knüppel die elektrische schläge austeilen eignen sich besonders zur zerstreuung von demonstrationen (demonstrationen).
>
> batman ist das sümbol für die ungeheure stärke des grosssen volkes der vereinigten staaten von amerika robin ist der garant dafür dass das grosse volk der vereinigten staaten von amerika auch in zukunft ungeheuer stark sein wird. robin pflegt niemals zu wachsen daher wird die zukunft noch einige zeit auf sich warten lassen (Jelinek, 1996 [1970]: 154).

La importancia que cobran el *collage* y el *montaje* en las novelas comentadas es indudable. Asimismo hay que destacar que, para los prosistas experimentales, la dimensión concreta del texto/*Text* es tan relevante como la dimensión abstracta de la obra/*Werk*. La *Lust am Text*, que según Roland Barthes forma parte del juego creativo y ya practicaron los dadaístas, caracteriza estas obras. Juego serio, pero juego y complicidad con el lector al que se insta a romper los automatismos y actitudes habituales con que se enfrenta a la novela convencional. Los autores son conscientes de ello y tratan de ganarse al lector atrayendo su atención e invitándole a adoptar un papel activo y creativo. Tanto el carácter dialógico que a menudo se imprime a los textos como la inclusión de una *gebrauchsanweisung* o una *vorbemerkung* son modos de reclamar su participación.

Wiener incluye alusiones directas al lector y le provoca a lo largo de toda su obra *die verbesserung von mitteleuropa*, *roman*. En el capítulo «*zwei studien über das sitzen. I*» se repiten las observaciones, llenas de humor e ironía, que hace el yo-autorial al lector:

> wie sich das ganze dreht und windet? nein? ihr müsst euch mehr zeit nehmen! heutzutag lesen die menschen nicht mehr richtig: viel zu

> flüchtig! sie haben das lesen verlernt! was für ein schaden. am besten schlagt ihrs wieder weiter vorn auf, so auf seite xv oder xxv, und stufiert die ganze geschichte noch einmal durch. wie schlampig das alles geworden ist! das hättet ihr nicht erwartet! aber auch sehr locker, gebt es zu, sehr locker (Wiener, 1985 [1970]: cxxiv).

herzzero de Mon, *wir sind lockvögel baby!* de Jelinek y el *Lexikon-Roman* de Okopenko comienzan con un texto dirigido al lector. Una *vorbemerkung* en la primera y una *gebrauchsanweisung* en las otras dos obras. En *herzzero* el narrador advierte al lector en la *vorbemerkung* de que existen dos versiones del texto y realiza algunas observaciones al respecto. A continuación le recomienda tener a mano un lápiz, un bolígrafo y un rotulador y, con todo lujo de detalles, le explica de qué forma ha de utilizar cada uno de ellos, ya sea para subrayar y corregir o para completar:

> nicht nur die an-
> führungszeichnen an stellen, wo man
> jemanden sprechen hört, sondern auch
> wörter, satzteile, redensarten, sprich-
> wörter, zitate (auch selbstgemachte,
> vom himmel gefallene, denkbare, sag-
> bare) (F. Mon, 1996 [1968]: 3).

wir sind lockvögel baby! roman de Jelinek también comienza con una *gebrauchsanweisung*. La página siguiente contiene seis pegatinas con diferentes subtítulos para la novela, por ejemplo: *die verabschiedung der begleiter*, *das eigene nest* o *ist das nicht schon krieg?* El «manual de instrucciones» insta al lector a elegir uno, recortar la pegatina y ponerla en el espacio destinado a tal fin al comienzo del libro. Además le exige que haga cambios importantes en el libro, «sie sollen dieses buch sofort eigenmächtig verändern» —comenzando por el subtítulo— , le provoca con diversos argumentos que traslucen una actitud autoritaria, instándole a ejercer *gegengewalt* frente a la violencia que supuestamente contiene el libro:

> sie brauchen das ganze nicht erst zu lesen wenn sie glauben zu keiner besseren gegengewalt fähig zu sein. wenn sie aber gerade daran arbeiten jene massiven offiziellen kontrollen & ihre organe zu unterminieren zu zerstören dann ist es unsinnig & verfehlt diese zeit für das lesen des buches zu verschwenden (Jelinek, 1996 [1970]: 2).

Estoy de acuerdo con Heimann cuando afirma: «Diese Übernahme der Autorrolle durch den Leser wird um so mehr erzwungen, je mehr sich der 'Autor' darauf beschränkt, lediglich, 'Material' zu liefern. Das kann so weit gehen, daß dies 'Material' in Lexikonform dem Leser zur Schaffung eines Romans bereitgestellt wird wie in Andreas Okopenkos, *Lexikon einer sentimentalen Reise zum Experteurtreffen in Druden*» (Heimann, 1978: 17-18).

No cabe duda de que la obra de Okopenko constituye el ejemplo más evidente del papel de coautor que se atribuye al lector en las obras experimentales, tal como pone de relieve la *Gebrauchsanweisung* con que comienza la obra:

> Dieses Buch hat eine Gebrauchsanweisung, denn es wäre hübsch, wenn Sie sich aus ihm einen Roman basteln wollten. Die sentimentale Reise zum Exporteurtreffen in Druden muß erst vollzogen werden. Das Material liegt bereit, wie die Donau und die Ufern für viele Reisen und Nebenausflüge nach Wahl bereitliegen. Das Material ist alphabetisch geordnet, damit sie es mühelos auffinden. Wie in einem Lexikon (Okopenko, 1996 [1970]: 3).

En 1996 Okopenko ha realizado una versión electrónica de su obra con diversos enlaces que ofrecen al lector la posibilidad de modificar diferentes partes del texto. El autor traslada la versión definitiva del texto electrónico al lector.

III

Después de todo lo afirmado sobre la prosa experimental y el brevísimo análisis de seis obras representativas, puede comprenderse

mejor la sorpresa y el desconcierto que estas obras provocaron en su momento, y aún hoy provocan, no sólo entre los lectores, sino también entre los estudiosos de la literatura.

Cuando en 1964 Konrad Bayer leyó de su novela inacabada *der sechste sinn. ein roman* en la reunión anual del *Gruppe 47* en Sigtuna, encontró un rechazo frontal de críticos tan relevantes como Hans Mayer o Erich Fried.

Muy diferente fue la valoración que años más tarde hizo Peter Handke de otra obra de Bayer, *Der Kopf des Vitus Bering* (1965), que responde a los mismos principios que inspiraron *der sechste sinn*. Afirmaba Handke que en *Der Kopf des Vitus Bering* se daban los primeros pasos hacia una nueva literatura, en la que ya no era posible distinguir entre forma y contenido porque esos dos ámbitos estaban en una relación interactiva tan estrecha que los contenidos surgían de la disposición formal de las frases, del tratamiento de la lengua. No sólo Peter Handke, también Botho Strauß siguió el camino que iniciaron Bayer y otros prosistas experimentales en la década de los sesenta del siglo pasado. Sus propuestas eran arriesgadas, probablemente, porque partían de la libertad más absoluta en la interpretación de la tradición narrativa y en la elaboración de unas propuestas estéticas proyectadas para un futuro que, para ellos, tardaba demasiado en llegar. Estoy de acuerdo con Töteberg (1989: 10) cuando afirma que el destino de los escritores vanguardistas es abrir y allanar caminos desconocidos, que otros, más tarde, recorrerán.

Bibliografía primaria

Bayer, K. (1969 [1996]). *Der sechste sinn. ein roman*. En *Das Gesamtwerk*, Gerhard Rühm (ed.). Reinbek: Rowohlt.

Heissenbüttel, H. (1988 [1970]). *D'Alemberts End. Projekt 1*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Jelinek, E. (1996 [1970]). *Wir sind lockvögel baby! Roman*. Reinbek: Rowohlt.

Mon, F. (1996 [1968]). *Herzzero*. Berlín: Gerhard Wolf Janus Press.

Okopenko, A. (1996 [1970]). *Lexikon einer sentimentalen Reise zum Exporteurtreffen in Druden*. Roman. Viena: Deuticke.

Wiener, O. (1985 [1969]). *Die verbesserung von mitteleuropa, roman*. Reinbek: Rowohlt.

Bibliografía secundaria

Brüggemann, D. (1974). «Die Aporien der konkreten Poesie». *Merkur* 28, pp. 148-165.

Drews, J. (1980) (ed.). *Vom Kahlschlag zu movens. Über den langsame Auftauchen experimenteller Schreibweisen in der westdeutschen Literatur der fünfziger Jahre*. Múnich: Text und Kritik.

Hartung, H. (1965). *Experimentelle Literatur und konkrete Poesie*. Göttingen: Vandenhoeck.

Hartung, H. (1968). «Antigrammatische Poetik und Poesie. Zu neuen Büchern von Helmut Heißenbüttel und Franz Mon». *Neue Rundschau* 79, pp. 480-495.

Heimann, B. (1978). *Experimentelle Prosa der Gegenwart*. Múnich: Oldenbourg Verlag.

Heißenbüttel, H. (1980). «'Meine' oder 'die' fünfziger Jahre». En: Drews 1980, pp. 55-61.

Heißenbüttel, H. (1966). *Über Literatur. Aufsätze*. Múnich: DTV.

Janetzki, U. (2001). «Andreas Okopenko». En: *KLG*. Múnich: Text und Kritik.

Lorenz, O. (1997). «Franz Mon». En: *KLG*. Múnich: Text und Kritik.

Lorenz, O. (1990). «Helmut Heißenbütel». En: *KLG*. Múnich: Text und Kritik.

Martí Peña, O. (2004). «La 'Kurzgeschichte' en el panorama literario alemán de posguerra (1945-1949)». *Estudios Filológicos Alemanes*, 4, pp. 61-93.

Mon, F. (1968b). «An eine Sege denken». *Akzente*, 15, pp. 429-436.

Mon, F. (1980). «Meine eine fünfziger Jahre». En: Drews, 1980, pp. 37-54.

Petersen, J. H. (1988). «Absolute Prosa». *Amsterdamer Beträge zur neueren Germanistik*, 27, pp. 71-88.

Petersen, J. H. (1991). *Der deutsche Roman der Moderne*. Stuttgart: Metzler Verlag.

Töteberg, M. (1989). «Konrad Bayer». En: KLG. Múnich: Text und Kritik.

Von Kahler, E. (1971). *Die Auflösung der Form*. Múnich: List.

Von Wilpert, G. (2001). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner.

Impresionismo y espontaneidad en Liliencron

Feliciano Pérez Varas (†)
Universidad de Salamanca

El Impresionismo

El Impresionismo surge originalmente no en la literatura, sino en la pintura, en la corriente pictórica denominada plenairismo (*Freilichtmalerei*). Nace en Francia entre 1860 y 1870 y alcanza extraordinaria difusión en Europa. El Impresionismo pictórico tiene como rasgos característicos la despreocupación por la forma y la acentuación de las impresiones lumínicas y cromáticas, porque lo que verdaderamente se pretende reproducir no es la realidad, sino la impresión instantánea que la realidad produce en el espectador. En Alemania y en Austria el periodo más intenso de creación de literatura impresionista se extiende aproximadamente de 1890 a 1910. Pero en rigor el Impresionismo comienza a desarrollarse al mismo tiempo que el naturalismo y es contemporáneo suyo. Ahora bien, mientras en el decenio de 1880 la literatura naturalista es no sólo predominante, sino casi exclusiva, con la excepción de las escasas obras de Liliencron y de algún otro escritor de menor relieve como Peter Hille, en el decenio de 1890 se invierten los términos y el predominio corresponde al Impresionismo y a las otras corrientes de carácter idealista y subjetivo, mientras la literatura naturalista empieza a disminuir no sólo en cantidad, sino también en calidad si se exceptúa la creación de Gerhart Hauptmann.

En cuanto a la estética, el Impresionismo, puesto que concede importancia predominante a la impresión, busca la reproducción de

impresiones subjetivas, sensoriales o anímicas, instantáneas, transitorias e irrepetibles. La exposición de una acción meramente externa o la valoración ética de esa acción carecen de interés para el Impresionismo, que tiene como objeto preferente la exposición de estados de ánimo momentáneos o de la sensación instantánea provocada en la sensibilidad por la realidad observada. El Impresionismo logra alcanzar una extraordinaria perfección formal y un admirable refinamiento de las posibilidades expresivas del lenguaje sirviéndose de figuras estilísticas como la onomatopeya y la sinestesia, y utilizando con profusión y destreza el adjetivo para conseguir gamas de impresiones y sensaciones finamente diferenciadas. Partiendo de la idea de que el sustantivo da la noción y el adjetivo el matiz, con el adjetivo obtienen la caracterización rigurosa de los matices de la percepción anímica o sensorial y con él consiguen también una rica expresividad en las sinestesias.

En el aspecto sintáctico, aparte de otros recursos, utilizan como esquema preferido la parataxis, que, al consistir en una yuxtaposición de los componentes individuales del complejo expresivo, es un instrumento adecuado para reproducir con fidelidad las series de impresiones sucesivas e inconexas. Finalmente, puesto que el peculiar concepto de la percepción de la realidad propio del Impresionismo considera la impresión instantánea e irrepetible como cauce auténtico de las vivencias, se evitan las formas complejas, que requieren una estructura y un análisis, y se prefieren las formas menores tanto en la lírica, en la que predominan las composiciones breves, como en la narrativa, que tiene como formas predilectas los *Skizzen* y las *Erzählungen* y raras veces llega a la *Novelle* o al *Roman*, como en el teatro, en el que son característicos los *Einakter* y a veces las obras de más de un acto no son en realidad otra cosa que series de *Einakter*.

El Impresionismo en la literatura alemana

La identificación de los autores impresionistas es difícil y discutible e implica una cierta relatividad porque una gran parte de los escritores que se adscriben al bloque de las corrientes idealistas y sub-

jetivistas manifiestan rasgos impresionistas. Algunos de ellos desarrollaron su etapa juvenil dentro de los cánones del Impresionismo, desde el cual accedieron luego a otras corrientes como el simbolismo, el neoromanticismo y el decadentismo, cuyos rasgos aparecen en sus obras junto a los específicamente impresionistas. Por ello, en la mayoría de los casos lo que la caracterización de un autor como impresionista expresa en realidad es el predominio o la abundancia de unos rasgos estilísticos y la preferencia por unos temas que podemos considerar típicamente impresionistas sobre otros más típicamente neorománticos, simbolistas o decadentistas. Cultivadores antológicos de la estética impresionista en Alemania fueron autores hoy poco conocidos como Heinrich von Reder (1824-1909) y Peter Hille (1854-1904), y otros de mayor relieve como Detlev von Liliencron (1844-1909) y Max Dauthendey (1867-1918). Un capítulo aparte, en varios aspectos, es el Impresionismo vienés.

Detlev von Liliencron

Detlev von Liliencron fue hombre de vida inestable y aventurera que tiene innegable reflejo en la inquietud, la inestabilidad, la fantasía y la aguda sensibilidad que se manifiestan en su personalidad literaria Es creador de una literatura espontánea, auténtica por su cercanía a la realidad descrita y que supone una innovación frente al epigonismo clásico-romántico, inerte ya pero vigente todavía en la época. Sabe plasmar con maestría sucintas impresiones anímicas y sensoriales, tanto visuales como acústicas, plenas de inmediatez y de colorismo.

Aunque su producción abarca también la narrativa y el teatro, ni en una ni en otro alcanzó éxitos estimables. Su auténtica valía se manifiesta en la lírica, en la que se convierte en el representante más caracterizado del Impresionismo alemán y ejerce extraordinaria influencia sobre los poetas de su época, concretamente sobre figuras tan determinantes en la lírica alemana moderna como Rainer Maria Rilke, quien confesaba su afinidad con él, y Hugo von Hofmannsthal.

Su creación lírica comienza a darse a conocer en 1883 con *Adjutantenritte*, su obra más representativa, que es una colección de poemas líricos, baladas y bosquejos en prosa, basada en vivencias procedentes de su participación en la guerra franco-prusiana de 1870-1871. La siguen, hasta el año de su muerte, 1909, media docena larga de colecciones de poemas, en las que a veces prueba su maestría con formas estróficas poco usuales. La catalogación de Liliencron no fue clara en su época ni lo ha sido en la posteridad. Los naturalistas lo consideraron uno de los suyos, y, ciertamente, su mundo de convivencia literaria en los años de Múnich y Berlín, a partir de 1888, lo componen escritores como Otto Julius Bierbaum, Richard Dehmel o Gustav Falke, naturalistas en sus comienzos, pero tan polivalentes y versátiles como el propio Liliencron.

Conviene recordar que si alguna corriente literaria está seriamente afectada por el denominado *Laokoon-Problem*, es el Impresionismo, dados sus antecedentes pictóricos. Fue Lessing quien, en 1766, planteó la cuestión de la diferencia radical que caracteriza los modos de expresión propios de las artes plásticas por un lado y de la literatura por otro. Mientras las artes plásticas presentan un momento sugestivo encuadrado en una coexistencia espacial que implica una simultaneidad, la literatura presenta una acción que, al implicar un devenir, está necesariamente encuadrada en una sucesividad cronológica. La contraposición podría resolverse si la literatura devalúa la acción y sobrevalora la impresión. Pero la impresión es compleja, puesto que normalmente está compuesta no por una sensación, sino por una serie de sensaciones que, al tener que ser descritas, presentadas, anulan la instantaneidad e imponen la sucesividad. Es indiferente que lo que se narre no sea una acción, sino una serie de impresiones, porque, en cualquier caso, no pueden ser transmitidas en un conjunto simultáneo como se transmiten los desencadenantes estético-emocionales de una pintura o una escultura: no pueden narrarse todas las sensaciones al mismo tiempo. Esta contradicción parece haber preocupado a Liliencron en su lírica temprana. El breve poema *Viererzug* (*Enganche de a cuatro*), perteneciente a su primera época, ofrece una muestra sugestiva:

Viererzug	Enganche de a cuatro
Vorne vier nickende Pferdeköpfe, Neben mir *zwei blonde Mädchenzöpfe,* *Hinten der Groom mit wichtigen Mienen,* *An den Rädern Gebell.*	Delante, cuatro basculantes cabezas de caballo, junto a mí, dos rubias trenzas de muchacha, detrás, el lacayo con aires de importancia, junto a las ruedas, ladridos.
In den Dörfern windstillen Lebens Genüge,	En los pueblos, templanza de vida en calma chicha, [por los campos,
Auf den Feldern fleissige Spaten und Pflüge, *Alles das von der Sonne beschienen* *So hell, so hell.*	laboriosas palas y arados, todo ello iluminado por el sol tan límpido, tan límpido.

El poema enumera las impresiones que va recibiendo un viajero sentado en el interior de un coche de postas, cuyas características se explicitan en el título (*Enganche de a cuatro*) y en la mención del *groom* o lacayo que, en la parte trasera exterior, va con aire de hierática solemnidad. La composición no contiene otra cosa que una serie de impresiones: tres impresiones visuales y una auditiva en la primera estrofa, todas de carácter marcadamente objetivo, y tres impresiones visuales en la segunda, éstas de carácter más subjetivo.

Un dato significativo está en la selección del lenguaje. El Impresionismo consigue un admirable refinamiento sirviéndose de figuras estilísticas como la onomatopeya y la sinestesia, y utilizando con profusión y destreza el adjetivo para conseguir gamas de impresiones y sensaciones finamente diferenciadas. Pero la adjetivación aquí es objetiva, tópica incluso (*blonde Mädchenzöpfe*, *wichtige Mienen*), y, como mucho, contamos con una expresión que podría ser sinestésica (*windstille Lebens Genüge*) y con una prosopopeya (*fleissige Spaten und Flüge*). Se potencia el contenido visual o sonoro de las impresiones mediante la despersonalización de la frase que se obtiene elidiendo elementos básicos del complejo oracional (sujeto, verbo) y expresando los restantes (el complemento) a través de una sinécdoque que mutila la totalidad corpórea del ser reduciéndola a la parte que genera la impresión (*Pferdeköpfe*, *Mädchenzöpfe*) o se elimina para retener sólo su efecto (*Gebell*, *fleisige Spaten*), o en la que el microcosmos abarcado se reduce a la impresión resultante (*Lebens Genüge*). Se han

elidido los caballos, la chiquilla, los perros, los lugareños y los agricultores. Del único ser mencionado en su totalidad corpórea, el *Groom*, no se menciona más que su mímica. Y la totalidad del cosmos queda diluida en un *alles das*.

En esta misma línea cabe registrar que el desplazamiento del coche de postas está difuminado para potenciar las impresiones recibidas a lo largo de ese movimiento de traslación: en toda la composición no hay ni un solo verbo, esto es, no hay ni un solo ejemplo de la clase de palabras que expresan la acción. Lo más cercano al verbo son un participio de presente, convertido ya en adjetivo (*nickende*) y un participio de pretérito como elemento componente de una construcción de voz pasiva (*beschienen*), a la que se ha desprovisto de la forma finita de su verbo auxiliar. Mediante la elipsis el poema se convierte en una serie paratáctica de frases reducidas a su mínima expresión: están compuestas por una partícula locativa (*vorne*, *neben*, *hinten*) o una expresión circunstancial igualmente locativa (*An den Rädern*, *In den Dörfern*, *Auf den Feldern*, *Alles das*) y un complejo adjetivo+sustantivo que puede ser sujeto agente o complemento directo. Las formas verbales elididas podrían ser *ist*, *sind*, *gibt es*, *befinden sich*, etc., pero atendiendo a la clave impresionista del poema evidentemente deberían ser en todos los casos verbos de percepción. Y, sin embargo, la destreza del poeta le permite difuminar la idea de acción e informarnos de que el coche está en movimiento. Si ya la idea del movimiento basculante de las cabezas de los caballos y de los ladridos junto a las ruedas es sugerente, aunque no inequívocas; aún hay otro recurso que le permite transmitir la idea del coche en marcha: el uso del plural en *Dörfern* y en *Feldern*. La idea implica el paso de la diligencia por lugares distintos. El orden de las impresiones puede ser considerado fruto de la espontaneidad.

Pese a la facies peculiar de esa sintaxis caracterizada por la drástica elipsis que hace de cada frase una unidad desgajada de la anterior y de la siguiente, y que responde ejemplarmente al principio de la inmediatez y la espontaneidad, el autor se sirve de la rima para darles a las impresiones una vertebración. El esquema de rima traba las dos estrofas de manera sugerente:

	1) –köpfe	A		5) –üge	D
I	2) –zöpfe	A	II	6) –üge	D
	3) –ienen	B		7) –ienen	B
	4) –ell	C		8) –ell	C

Hay un evidente esquema organizativo: los dos primeros versos de cada estrofa están relacionados por la identidad de su esquema, el pareado; y los versos 3 y 7, 4 y 8 están trabados por la rima *-inen* para los dos primeros y *-ell* para los dos segundos. Además de la articulación establecida por la rima, también en la exposición paratáctica hay un orden. Primero se enumeran las impresiones del entorno inmediato de la diligencia: delante, dentro, detrás y debajo junto a las ruedas, y luego se exponen las del paisaje: los pueblos, los campos y la panorámica. El arte aquí muestra ya el nervio de artificio que le da impulso estético.

Pero en la pesquisa de la espontaneidad en la reproducción de las impresiones podemos avanzar unos pasos considerado otros elementos constitutivos de la lírica. La distribución de los ocho versos en pies métricos nos da unas series asimétricas de dáctilos, troqueos, anapestos y yambos que no parecen responder a ninguna estructura armónica. Y, sin embargo, el poema tiene un ritmo. Un ritmo, por cierto, pregnante. Gero von Wilpert describe en su *Sachwörterbuch der Literatur* el ritmo como «Harmonische Gliederung eines lebendigen Bewegungsablaufs in der Zeit zu sinnlich faßbaren, ähnlich wiederkehrenden Teilen, doch im Gegensatz zum exakt-gleichförmigen, rational zähl- und meßbaren Takt nicht ständige Wiederholung des Gleichen. [...] und erst in dessen sprachlichen Erfüllung aus dem Schwung der lebendig eingeordneten Rede entsteht der Rhythmus, mitbestimmt vom gedanklichen Gehalt, besonders der Wiederkehr und Gliederung der Haupttonstellen (Akzente), vom Tempo, den Pausen und den Tonabstufung in betonte und unbetonte bzw. lange und kurze Teile durch Nachdruck oder Dauer». Si apoyándonos en un concepto que, como Von Wilpert señala, carece aún de precisión, intentamos establecer si el poemita de Liliencron posee articulación consciente o acredita espontaneidad irreflexiva, descubrimos lo siguiente en este esquema en el que, para

mayor claridad, se han señalado en negrita las vocales que soportan los acentos principales:

Vorne vier / nickende / Pferde / köpfe,	1-2-3 /	1-2-3 /	1-2 /	1-2
Neben mir / zwei blonde / Mädchen / zöpfe,	1-2-3 /	1-2-3/	1-2 /	1-2
Hinten der / Groom mit wicht / igen / Mienen,	1-2-3 /	1-2-3 /	1-2 /	1-2
An den Räd / ern Gebell.	1-2-3 /	1-2-3		
In den Dörf /ern windstillen / Lebens Ge / nüge,	1-2-3 /	1-2-3-4 /	1-2-3	/ 1-2
Auf den Feld / ern fleissige / Spaten und / Pflüge,	1-2-3 /	1-2-3-4 /	1-2-3	/ 1-2
Alles das / von der Sonne / beschienen	1-2-3 /	1-2-3-4 /	1-2-3	
So hell, / so hell.	1-2 /	1-2		

Estas secuencias silábicas, determinadas por el acento y por el ritmo natural de elocución, pueden desconcertar un momento, pero no sólo no desconciertan, sino que dan la clave interpretativa del ritmo y de la estructura y ponen de manifiesto una cuidadosa elaboración que no tiene nada que ver con la espontaneidad.

La obra que da a conocer a Liliencron es la colección de poemas líricos, baladas y bosquejos en prosa, basada en vivencias de su participación en la guerra franco-prusiana de 1870-1871, aparecida en 1883 y titulada *Adjutantenritte*, esto es, *Cabalgadas de ayudante*, bien entendido que el término ayudante tiene aquí el significado militar: oficial destinado personalmente a las órdenes de un general o jefe superior. Liliencron, que era nieto por línea materna de un general americano, ingresó en el ejército prusiano, alcanzó el grado de oficial y en 1875 tuvo que dejar el ejército por deudas. Al abandonar el ejército intentó rehacer su vida en América y fracasó también tras probar fortuna en quehaceres diversos: fue profesor de idiomas, pianista y… maestro de equitación. ¡Si sabría él de los aires de marcha de los caballos!

Porque, efectivamente, el ritmo establecido en los versos del poema por las secuencias silábicas condicionadas por los acentos principales y sus pausas elocutivas es el de un tiro de caballos en marcha. La serie 1-2-3 es la clave del galope, clave de los tres tiempos más la pausa, que es el momento de suspensión en que el caballo tiene los cuatro cascos en el aire; si galopa a mano derecha,

la secuencia es pie izquierdo – mano izquierda – pie derecho, a la vez, y se puede contar: uno, dos, tres, pausa. El trote, que es el aire adecuado para recorridos largos, tiene dos tiempos, en los que el caballo mueve simultáneamente pie izquierdo – mano derecha, pie derecho – mano izquierda, y se puede contar: 1-2 /1-2. Y el galope largo, que es el más rápido de todos los pasos, tiene cuatro tiempos: a mano derecha la secuencia es: pie izquierdo – pie derecho – mano izquierda – mano derecha – suspensión. Se puede contar: 1-2-3-4. El verso 1) de la primera estrofa se abre con dos trancos de galope, seguidos, y se cierra con dos de trote, seguidos también, y ese mismo esquema siguen los versos 2) y 3), todos de diez sílabas. La estrofa se cierra con un verso más corto, de seis sílabas, compuesto por dos claves de galope. Esas dos claves empalman el paso con la estrofa siguiente, que ofrece una variedad rítmica: los dos primeros, más largos que los decasílabos anteriores, puesto que tienen doce sílabas, están configurados por las siguientes claves: galope – galope largo – galope – trote; el tercero, decasílabo otra vez, tiene una estructura diferente a sus análogos de la estrofa anterior, pues está compuesto por una clave de galope, otra de galope largo y otra de galope. Y el que cierra la estrofa y el poema es un verso quebrado: cuatro sílabas que componen dos claves de trote.

Podemos observar que en la transición de la primera estrofa a la segunda se nos da una información adicional: al acabar la primera estrofa, en la que un paso predominantemente de galope se aliviaba al final de los tres primeros versos con el cambio de ritmo a trote, el ritmo de galope sostenido del cuarto verso continúa y se incrementa en la segunda estrofa con la ampliación de la marcha al galope largo, un galope largo que se inicia después de los ladridos junto a las ruedas. Esto es, el carruaje ha salido de los núcleos de población (donde había perros) y se mueve ahora ya, al galope largo, en campo abierto. Los pasos de trote son los naturales cambios de ritmo como fases de alivio de los caballos. Así se desprende de un estudio del poema, en el que la espontaneidad está modulada por esta técnica de artificio, la cual no es otra cosa que la elaboración artística de la naturalidad y es componente indispensable de toda obra de arte, por muchas protestas de espontaneidad que formulen las corrientes estéticas.

Pero hay otras composiciones de la primera época de Liliencron donde la espontaneidad de la creación impresionista queda más evidentemente refutada por la presencia de un ajustado esquema compositivo en el que se distribuyen no sólo armónicamente, sino incluso simétricamente los recursos del Impresionismo. Véase un ejemplo creado entre 1895 y 1904:

Die Musik kommt	Viene la música
Klingkling, bumbum und tschingdada, *Zieht im Triumph der Perserschah?* *Und um die Ecke brausend brichts* *Wie Tubaton des Weltgerichts,* *Voran der Schellenträger.*	Klingling, bumbum y tschingdada, ¿Pasa triunfal el sha de los persas? Y doblando la esquina irrumpe atronador como sonido de trompeta del Juicio Final, por delante el portador del chinesco.
Brumbrum, das große Bombardon, *Der Beckenschlag, das Helikon,* *Die Piccolo, der Zinkenist,* *Die Türkentrommel, der Flötist,* *Und dann der Herre Hauptman*	Brumbrun, el gran bombardón, el choque de platillos, el helicón, el flautín, el corneta, el tambor turco, el flautista, y luego el señor capitán.
Der Hauptmann naht mit stolzem Sinn, *Die Schuppenketten unterm Kinn,* *Die Schärpe schnürt den schlanken Leib,* *Beim Zeus! das ist kein Zeitvertreib,* *Und dann die Herren Leutnants.*	El capitán avanza con sentimiento de orgullo, el barboquejo de escamas metálicas [bajo la barbilla, el fajín le ciñe el esbelto cuerpo, ¡por Zeus, esto no es ningún pasatiempo! Y luego los señores tenientes.
Zwei Leutnants, rosenrot und braun, *Die Fahne schützen sie als Zaun;* *Die Fahne kommt, den Hut nimm ab* *Der sind wir treu bis an das Grab!* *Und dann die Grenadiere.*	Dos tenientes, rosados y morenos, la bandera la protegen como empalizada; la bandera viene, quítate el sombrero, ¡a ella le somos fieles hasta la tumba! Y luego los granaderos.
Der Grenadier im strammen Tritt, *In Schritt und Tritt und Tritt und Schritt,* *Das stampft und dröhnt und klappt und flirrt,* *Laternenglas und Fenster klirrt,* *Und dann die kleinen Mädchen.*	El granadero con paso marcial, pisada y paso y paso y pisada, patea y retumba y tabletea y vibra, el cristal de farolas y ventanas tintinea. Y luego las muchachitas.

Die Mädchen alle, Kopf an Kopf,	Las muchachas todas, cabeza con cabeza,
Das Auge blau und blond der Zopf,	el ojo azul y rubia la trenza,
Aus Tür und Tor und Hof und Haus	desde puerta y portón y patio y casa,
Schaut Mine, Trine, Stine aus,	mira Mine, Trine y Stine.
Vorbei ist die Musike.	Ya ha pasado la música.
Klingkling, tschingtsching und Paukenkrach,	Klingling, tschingtsching y estruendo de bombo,
Noch aus der Ferne tönt es schwach,	todavía desde lejos resuena débilmente,
Ganz leise bumbumbumbum tsching;	muy suave bumbumbumbum tsching;
Zog da ein bunter Schmetterling,	¿Ha pasado por aquí una mariposa de colores,
Tschingtsching, bum, um die Ecke?	tschingtsching, bum, doblando la esquina?

El poema recoge las impresiones sonoras, visuales e imaginativas provocadas por el desfile de una unidad militar con bandera y banda de música, que pasa ante el poeta-espectador en una calle en la que el grupo militar entra doblando una esquina y de la que sale doblando otra esquina. La dinámica de la recepción de impresiones es inversa a la del poema anterior, porque si allí era el sujeto receptor el que se desplazaba para ir al encuentro del emisor sensorio, aquí el sujeto receptor está inmóvil y el emisor sensorio pasa ante él. Pero las diferencias son también considerables en otros aspectos. Si en *Viererzug* podíamos identificar testimonios que evidenciaban una elaboración artística del acopio de impresiones y anulaban la pretendida espontaneidad reivindicada por la estética del Impresionismo, en *Die Musik kommt* esos testimonios se multiplican hasta provocar el asombro por la cuidadosísima elaboración artesanal, casi un trabajo de taracea, con que Liliencron articula en el poema la riada de impresiones que le provoca el paso de la unidad militar.

Ya se ha repetido que la onomatopeya y la sinestesia son recursos habituales del Impresionismo. Si en el poema anterior no era así, en éste la presencia de la onomatopeya y de la aliteración es abrumadora a través de un doble recurso: la reproducción onomatopéyica de sonidos musicales y el uso de palabras de base onomatopéyica. El efecto de la sonoridad configura el verso inicial, que reproduce los sonidos de la banda militar, *Klingkling, bumbum und tschingdada*, y el verso final, *Tschingtsching, bum, um die Ecke?* Entre uno y otro la onomatopeya y la aliteración, juntas o separadas, vertebran todo el

poema: en el verso 3, *brausend brichts*; en el 4, *Tubaton*; en los versos 6/7, *Brumbrum*, *das große Bombardon*, / *Der Beckenschlag*,…; en el 9, *Türkentrommel*, todas basadas en la acumulación de las oclusivas 'b' y 't'. En la estrofa tercera la sonoridad se desplaza hacia los grupos consonánticos 'st' y 'sch' y 'k': v. 11, *stolzem Sinn*; v. 12, *Schuppenketten unterm Kinn*; v. 13, *Die Schärpe schnürt den schlanken Leib*. La cuarta estrofa, que es, de paso, el eje estrófico de una composición formada por siete estrofas, desplaza el campo impresionista hacia lo visual, y en la quinta retorna la sonoridad generada por la acumulación de consonantes, predominantemente de 'st', 'sch' y 't'; v. 21, *strammen Tritt*; v. 22, *Schritt und Tritt und Tritt und Schritt*; vv. 23/24, *stampft und dröhnt und klappt und flirrt*; / *Laternenglas und Fenster klirrt*. En la quinta estrofa la sonoridad se desahoga en la aliteración de 'k' (*Kopf an Kopf*), 'b' (*blau und blond*), 't' (*Tür und Tor*), 'h' (*Hof und Haus*), aparte de la reiteración de la sílaba «–ine» en los nombres de las chiquillas (*Mine*, *Trine*, *Stine*). Y la estrofa final retoma en estructura circular el arsenal onomatopéyico de la primera: en el verso 30, *Klingkling*, *tschingtsching und Paukenkrach*; en el 32, *bumbumbumbum tsching*; y en el verso final, el 35, *Tschingtsching*, *bum*. La distribución de las impresiones sitúa dos estrofas sonoras iniciales por delante de otras dos predominantemente visuales, la tercera y la cuarta, y coloca después una de sonoridad exultante, otra cromática y cierra el poema con otra sonora, análoga a la primera. Hay en este aspecto, sí, una asimetría, una espontaneidad.

Conviene reseñar que la cascada de impresiones auditivas y visuales está recogida en un marco señalado con precisión: comienza cuando la unidad militar dobla una esquina de la calle (*um die Ecke brausend brichts*) y termina cuando el sonoro y vistoso grupo dobla la esquina opuesta (*Zog da ein bunter Schmetterling* / *…um die Ecke?*).

La sinestesia tiene escasa representación en el poema. Pueden considerarse tales el hecho de que en un caso el torrente de sonidos musicales que se aproxima suscite la imagen visual de un desfile triunfal del sha de los persas y de que, en otro caso, a la inversa, la rápida desaparición del cosmos de sonidos suscite la visión del paso fugaz, de una mariposa multicolor. De todos modos, lo más interesante es observar la colocación estratégica de estas dos imágenes

poéticas: la primera está colocada en el segundo verso, la segunda en el penúltimo, es decir, en el segundo también, pero de abajo hacia arriba.

La sintaxis se ajusta a los cánones impresionistas en cuanto que es fundamentalmente paratáctica. Las impresiones se exponen en frases autónomas, incluso en la descripción de los sujetos (*Der Hauptmann naht mit stolzem Sinn / Die Schuppenketten unterm Kinn*) y la elisión del verbo no es sistemática como en el poema anterior, sino escasa y estratégica, jugando con el ritmo, por ejemplo en la estrofa segunda, que es una mera enumeración de los instrumentos que componen la banda militar, o en el primer verso de la estrofa cuarta (*Zwei Leutnants*, *rosenrot und braun*), puesto que el verso siguiente tiene su sujeto (aunque sea un pronombre referido a los tenientes), su verbo y su complemento; y otro tanto ocurre en los dos primeros versos de la estrofa sexta (*Die Mädchen alle*, *Kopf an Kopf / Das Auge blau und blond der Kopf*), ya que los dos siguientes constituyen otra frase independiente y completa sustentada en el verbo *ausschauen*. Y, por supuesto, la elisión es sistemática en el último verso de las cinco primeras estrofas, que actúan como introductorios de la estrofa siguiente.

Otros criterios indicativos de una estructura, de una articulación o una simetría dan resultados análogos. Por ejemplo, la rima. Las siete estrofas del poema tienen idéntica arquitectura, son grupos de cinco versos compuestos por dos pareados y un verso libre, con el esquema aa-bb-c. Los cuatro primeros versos tienen ocho sílabas y rima masculina, el quinto tiene siete sílabas y rima femenina. La construcción estrófica evidencia, pues, no una espontaneidad, sino una voluntad constructiva consciente.

Y quedan todavía los criterios de identificación estructural relativos al contenido, que se manifiestan en el entramado expositivo del argumento. El primero es llamativo y se advierte en la concatenación de las estrofas: el último verso de cada una introduce e inicia temáticamente la siguiente. La primera remata con la presencia del portador del chinesco, el llamado en alemán *Schellenbaum*, un instrumento característico de las bandas militares, consistente en un mástil que soporta la armadura de la que penden campanillas y cascabeles, que se lleva apoyado en un tahalí y se hace sonar sacudiéndolo al compás

de la marcha; así queda explicitado en el último verso de la primera estrofa que la cascada sonora que se describe en el verso primero es el torrente musical de una banda militar. Y esa banda se describe en una rápida y sonora enumeración de los instrumentos en la segunda estrofa, cuyo último verso anticipa lo que viene detrás de la banda: el capitán. El capitán es el tema de la tercera estrofa, predominantemente visual, y remata en el quinto verso con la introducción de los tenientes, a los que se dedica realmente sólo el primer verso, que contiene una impresión cromática, en una estrofa axial como veremos luego; los tres versos siguientes están dedicados a la bandera, y el quinto anticipa el tema de la quinta estrofa: los granaderos. A ellos, a la sonoridad de su recio paso, se dedican los cuatro primeros versos; el quinto introduce un elemento nuevo y delicado: las chiquillas espectadoras. La estrofa sexta contiene el toque de intimismo costumbrista de las chiquillas contemplando agrupadas el desfile desde sus casas, y remata el poema con la del retorno cíclico a la música que lo iniciaba. La séptima y última estrofa describe el desvanecimiento de la impresión musical, que se evade del ámbito del poeta y que, unida con el conjunto cromático que ha pasado ante él, le provoca la imagen poética del paso fugaz de unas mariposa de colores.

El poema está cuidadosamente articulado, hasta el punto de que lo correcto no es hablar de simple ordenación, sino de rigurosa simetría con la siguiente estructura. Las estrofas primera y séptima recogen la entrada y la salida de la música en circunstancias idénticas, provocando una imagen poética y atronando al doblar una esquina, en la entrada, y desvaneciéndose y provocando una imagen poética al doblar la esquina opuesta, en la salida. Las estrofas segunda y sexta componen el marco para la unidad militar: por arriba, la segunda estrofa, la banda de música; por abajo, la sexta, las embelesadas chiquillas espectadoras.

Las estrofas tercera, cuarta y quinta, centrales simétricamente, tienen como contenido los militares y, dentro de esas tres estrofas centrales los tres versos centrales (17/18/19) están dedicados a la bandera, núcleo de la composición. Por encima de ellos hay dieciséis versos, por debajo de ellos hay otros dieciséis. Gráficamente el esquema es éste:

I → Entrada de la música doblando la esquina + imagen poética

II → Banda de música

III → Soldados, capitán

IV → Soldados, tenientes: BANDERA

V → Soldados, granaderos

VI → Niñas espectadoras

VII → Salida de la música doblando la esquina + imagen poética

El eje simétrico del poema, como es evidente, lo constituye la bandera, a la que se dedican tres versos, en el centro de los cuales está el verso número dieciocho, que es el eje de simetría de la composición poética y que dice: *Die Fahne kommt*, *den Hut nimm ab*.

Hemos encontrado esquemas de simetría en la sonoridad, en la delimitación local del torrente de impresiones, en la colocación de las imágenes poéticas y en la arquitectura estrófica. Sobre esta última queda por añadir que el estudio del ritmo arroja idénticos resultados; las estrofas están todas compuestas por cuatro series de cuatro yambos más un verso cataléctico al que le falta la sílaba larga (tónica) en el último pie métrico que constituiría el cuarto yambo. Regularidad, también, una regularidad que, obsérvese, corresponde al paso militar.

Lógicamente, no en todas las composiciones de Liliencron se puede identificar el mismo rigor arquitectónico. Las dos elegidas corresponden a su primera época, que no quiere decir a su adolescencia, puesto que sus primeros poemas vieron la luz cuando el autor tenía bien corrida la treintena. Él confiesa en 1900 que escribió sus primeros versos a los treinta y cinco años. Su primera época es la de su asunción de la estética impresionista y su afán por desarrollarla, pero, evidentemente, le quedaba un poso del credo constructivo de las estéticas precedentes. Años más tarde parece sentirse menos preocupado por esquemas y estructuras.

Resulta obligado volver a una cuestión ya aludida: si, independientemente de las admirables estructuras arquitectónicas construidas con los materiales propios del Impresionismo (sensaciones

cromáticas y lumínicas, onomatopeyas, sinestesias, etc.), era posible en la creación poética la espontaneidad que irradia de tantas pinturas impresionistas. Y la respuesta no puede ser más que afirmativa. Lo avalan otras composiciones del propio Detlev von Liliencron y, de modo antológico, poemas de la otra figura representativa del Impresionismo alemán, Max Dauthenday, un cuarto de siglo más joven que Liliencron y cuya producción lírica comenzó a ver la luz diez años después que la de Liliencron, en 1893. Puede servir como ejemplo su composición *Die Amseln haben Sonne getrunken*:

Die Amseln haben Sonne getrunken, *Aus allen Gärten strahlen die Lieder;* *In allen Herzen nisten die Amseln,* *Und alle Herzen werden zu Gärten* *Und blühen wieder.*	Los mirlos han bebido sol, desde todos los jardines irradian las canciones en todos los corazones anidan los mirlos, y todos los corazones se convierten en jardines y vuelven a florecer
Nun wachsen der Erde die großen Flügel *Und allen Träumen neues Gefieder.* *Alle Menschen werden wie Vögel* *Und bauen Nester im Blauen*	Ahora le crecen a la tierra las grandes alas y a todos los sueños nuevo plumaje, todos los humanos se vuelven como pájaros y hacen nidos en el aire.
Nun sprechen die Bäume im grünen Gedränge *Und rauschen Gesänge zur hohen Sonne,* *In allen Seelen badet die Sonne,* *Alle Wasser stehen in Flammen,* *Frühling bringt Wasser uFeuer* *Liebend zusammen.*	Ahora hablan los árboles en la verde espesura y susurran cantos al alto sol. en todas las almas se baña el sol, todas las aguas están en llamas la primavera reúne agua y fuego en amante concordia.

Max Dauthenday se ha despreocupado de la rima, que es libre; ha jugado sin constricciones con la longitud del verso, que es desigual no sólo en el conjunto estrófico, sino también dentro de cada estrofa; y ha manejado a su albedrío la construcción estrófica, puesto que cada estrofa está compuesta por un número distinto de versos. El ritmo resulta de la combinación de estos factores y se ajusta a la volatilidad del contenido expresivo. Ha renunciado también a recursos como la elipsis verbal para desconectar la acción en la génesis de la impresión: aquí cada frase, casi cada verso, tiene su verbo. El poeta ha volcado su esfuerzo en la exposición de las impresiones recibidas,

una exposición que pretende reproducir la simultaneidad de la recepción, no sólo en la parataxis que vertebra el poema, sino incluso en el uso de la conjunción temporal *nun* para abrir las estrofas segunda y tercera con ese «ahora». El canon impresionista se vuelca en este caso en la reproducción de impresiones, eso sí, finamente metaforizadas, hasta conseguir ese abanico de sensaciones surgidas en el poeta en un momento receptivo ante la efusión de la naturaleza. ¿Cuál de las dos técnicas, la de Liliencron o la de Dauthenday, aprovecha mejor la estética naturalista? ¿Cuál de ellas alcanza cotas más altas de belleza, de emocionalidad, de empatía? Naturalmente, la pregunta tiene tantas respuestas como lectores

¿La literatura consuela? Sobre «Cherubin Hammer und Cherubin Hammer» y otros textos de Peter Bichsel

Anna Montané Forasté
Universitat de Barcelona

Entre las múltiples y complejas cuestiones que Bichsel, ayudándose de relatos y ejemplos, también a veces de lo que él llama *Hauseckenphilosophie*, consigue explicar admirablemente en sus *Frankfurter Poetik-Vorlesungen* se halla el tema de la naturaleza reflexiva del ser humano y sus implicaciones, que él resume así: «[D]er Mensch [...] leidet doch darunter, daß ihn die Reflexion daran hindert, original, erstmalig und einmalig leben zu können» (1997: 19). Nadie puede emocionarse como al ver por primera vez la montaña del Matterhorn, siendo indiferente si en lugar de limitarse a contemplarla se decide por la ascensión, y no por incapacidad de sentir emociones, sino porque la *primera vez* no existe. Antes de ver el Matterhorn o de subir a él se han visto sus imágenes, se han escuchado relatos de turistas, leído testimonios de alpinistas y ello, inevitablemente, mediatiza el encuentro con la naturaleza. Ni siquiera el primer beso de Hansli en el patio de la escuela es el primer beso, porque antes de que Hansli besara a Vreneli, Fritz (por lo visto más aventajado en temas amorosos) ya le había hablado de ello (Bichsel, 1997: 20).

La montaña más famosa de los Alpes suizos o el beso de Hansli y Vreneli sirven a Bichsel para recordarnos que nuestra vida está condenada a una suerte de secundariedad. Porque lo primario, aquello que tendría el frescor de la primera vez, de la originalidad, de lo único, extraordinario e inmediato nos está vedado. Y la literatura —no hay que olvidar que estos ejemplos pretenden esclarecerla— surgiría

justamente de la consciencia de esta discrepancia, la discrepancia entre la inalcanzable primariedad y la inevitable secundariedad, y *no* del deseo de ocultarla.[1] Bichsel escribe: «Deshalb heißt auch das alte Thema der Literatur [...] "Eine Geschichte zu schreiben über die Unmöglichkeit, eine Geschichte zu schreiben." [...] Die Geschichte von der Geschichte, die man nicht schreiben kann, ist die Geschichte vom Leben, das man nicht leben kann» (1997: 22).

La literatura, pues, toma su impulso de la experiencia de una imposibilidad: la vida que uno no puede vivir. Y parece que de la necesidad hace virtud: dado que la inmediatez es imposible, dado que existe *una* historia que jamás podrá ser contada, se dedica a contar *historias*, en plural. Y las historias consuelan, dice Bichsel (Bichsel, 1997: 12). La literatura consuela con las infinitas posibilidades de la narración, nos hace más llevadera la experiencia del límite, en definitiva, hace más soportable nuestra finitud: «Das Leben retten werden uns die Geschichten allerdings nicht. Sie machen es nur erträglich. [...] [D]ie Endlichkeit des Lebens bleibt und die Traurigkeit darüber» (1997: 96).

Que la literatura no puede salvarnos es obvio, pero tal vez pueda aliviarnos, piensa Bichsel, invitándonos a que nos instalemos cómodamente en la ficción, en una vida decididamente secundaria (nunca ha pretendido no serlo).[2] La pregunta sería ahora: ¿Hasta qué punto consuela la literatura *de* Bichsel? ¿Hasta qué punto *su* literatura es capaz de borrar aunque sólo sea transitoriamente el rastro de la

1. Sólo la llamada literatura de consumo, dice Bichsel, pretende que lo que transmite sea recibido como algo auténtico, original (Bichsel, 1997: 21).

2. En su segunda *Poetik-Vorlesung*, Bichsel recapitula lo expuesto en la primera e introduce el «concepto» de *sekundäres Leben*: «In der ersten Vorlesung habe ich davon gesprochen, daß die Literatur nicht das Originalerlebnis meint, sondern die Reflexion, nicht die Dinge beschreibt, sondern beschreibt, was es von Dingen zu sagen gibt. Der Entscheid, lesend zu leben, kann deshalb auch der Entscheid gegen das originale Leben sein, ein Entscheid für das sekundäre Leben» (1997: 44). Esta idea de una vida sustentada por la lectura reaparece en su último libro *Das süße Gift der Buchstaben*: «Lesen kann auch eine Alternative an und für sich sein, und ich kenne Leute, die leben um zu lesen. Sie haben sich sozusagen für ein sekundäres Leben, für eine Alternative zum Leben entschlossen» (2004: 76).

carencia? Para responder a esta cuestión nada parece más indicado que el análisis de *Cherubin Hammer und Cherubin Hammer*. Porque tomadas todas las precauciones para evitar leer este libro como lo que no es (plasmación literaria de las reflexiones poetológicas de su autor) y dicho de antemano que temas y contenidos son algo muy ajeno a la literatura de Bichsel,[3] tal vez pueda considerarse que, al menos en parte, en esta historia Bichsel pone a prueba su visión de la literatura, pues todo lo que espera en la vida el Cherubin Hammer —personaje central del relato—, lo espera de la literatura.

Cherubin Hammer und Cherubin Hammer se anuncia como una historia de biografías:

> Peter Bichsel erzählt die Geschichte von Cherubin Hammer, der glaubt, ein Schriftsteller zu sein, und erfolglos versucht, die Biographie eines Schriftstellers zu leben. Ihm stellt er einen zweiten Cherubin Hammer gegenüber, einen Kerl von Mann und Charmeur, dem man nicht trauen kann und den doch jeder liebt und der auf den ersten Blick so etwas hat wie eine Biographie. Von ihm gäbe es zu erzählen, aber nur Anekdotisches (Bichsel, 2001).

Cherubin Hammer y Cherubin Hammer son dos personajes exagerados, esclavos de una imagen de sí mismos. Al segundo Cherubin, el Cherubin del que se podrían contar tantas cosas, empezando por su costumbre de ir de copas en taxi (aunque la distancia entre los locales no supere los treinta metros), Bichsel le reserva sólo las notas a pie de página; digamos que lo hunde materialmente en ellas. Y también espiritualmente.[4] Porque este Cherubin vital, charlatán y fanfarrón que caía bien a todos, que gustaba de la transgresión y

3. Literatura es para Bichsel una búsqueda en el lenguaje y sobre el papel, dejarse conducir por las palabras. Al inicio de su carrera decía: «Mich interessiert, was auf dem Papier geschieht, wenn ich das Wort 'Tisch' schreibe. Ich erwarte von diesem Wort, daß es mir weitere Wörter bringt, daß es Sätze provoziert» (Bichsel, 1968: 409).

4. Para un lúcido análisis del juego de Bichsel entre notas a pies de página y cuerpo del texto, vid. Rothenbühler 2000.

se esperaba una vida larga, muere a los sesenta y cinco años, víctima de su propia imagen, obligado a ser el que los otros esperaban que fuera, el de la leyenda que él tanto había alimentado. Y lo trágico es que, como en la famosa anécdota de Chaplin, Cherubin resulta ser un pésimo imitador de sí mismo:

> Er begann sich selbst nachzuahmen, hatte aber nicht das geringste schauspielerische Talent und war viel schlechter als der echte Cherubin, der er selbst einmal war. Die Geschichten über Cherubin erzählten sich jetzt nicht mehr die Säufer in der Taverne. Er hatte sie jetzt selbst zu erzählen. Aber lange dauerte das nicht mehr (Bichsel, 2001: 103).

Es el otro Cherubin Hammer el que ocupa el cuerpo central de las páginas del libro. En principio indigno de tanto protagonismo —ni siquiera su nombre es suyo (lo ha tomado prestado del otro) y parece ser que un par de párrafos bastarían para contar su historia—, el autor dice que está ahí sólo debido a su obstinación, él es el único que ha tenido interés en alargar una historia que no tiene interés y está decidido a contarla «so fantasielos als möglich» (Bichsel, 2001: 10). Tanta ostentación de desinterés —el personaje no tiene ningún interés, su historia se contará del modo menos interesante posible y si algún lector piensa que se le revelará por qué Cherubin Hammer subía desde hacía muchos años diariamente un canto rodado a la montaña (la única cosa que promete ser interesante) más vale que desista (Bichsel, 2001: 10)—, tanta ostentación de desinterés despierta un gran interés. Como el prestidigitador que ni siquiera cuando cuenta el truco deja de hacer magia —precisamente entonces suele hacer el número más espectacular—, Bichsel muestra aquí su truco particular anunciando una historia sin interés para que el lector la suponga interesante. La sorpresa llega cuando éste se descubre conmovido por un personaje hacia el cual inicialmente le han hecho sentir rechazo. Este acercamiento del lector hacia el personaje, que se produce casi de un modo imperceptible (en gran parte debido al hábil uso que Bichsel hace de la acronía), se corresponde con los cambios que se van produciendo en la relación que mantienen Hammer y la literatura. Veámoslo.

Con casi dos metros de altura, 49 de calzado, vestido con pantalón gris y americana cruzada a juego prácticamente desde que vino al mundo, declarado inútil en la mili, ex boyscout y ex coleccionista de sellos, lento y patoso, empollón, capaz de aprenderlo todo y sin interés por nada, huraño y aburrido, el Dr. Hammer, primero profesor de secundaria y después archivero sin atención al público, es el personaje plúmbeo por antonomasia. De él se nos cuenta que jamás se había decidido por nada, ni por una mujer (aunque estaba casado con Rosa y tenía un hijo), ni por una casa (aunque tenía una con jardín), ni por la Filología Alemana (aunque había estudiado en Berna y Múnich). La única decisión de su vida, tomada a una edad muy temprana, fue la de tener una biografía, la biografía de un escritor[5] que escribía poesía y subía diariamente, año tras año, un canto rodado a la montaña (Bichsel, 2001: 25).

Desde muy joven, pues, Hammer se propone vivir imitando un ideal. Se diría que el deseo de pasar a la posteridad como un gran poeta convierte toda su vida en una vida posterior en tanto copia que es de una imagen anterior.[6] Y esta imagen compendia (aquí la sorna de Bichsel es constante e insuperable) la biografía de los más grandes: Goethe, Keller, Stifter, Fontane... Como Keller, él tam-

5. Quizás Bichsel con este personaje obsesionado con vivir la vida de un escritor haya querido parodiar un tipo de biografías de las que ya hablaba en sus *Poetik-Vorlesungen* en estos términos (1997: 39): «Es gibt über Autoren Biographien, die den Eindruck erwecken, daß jemand nur und ausschließlich und nichts anderes als ein Autor war. Seine Spaziergänge sind bedeutend, seine Begegnungen haben immer mit seiner Literatur zu tun [...]».

6. Probablemente Bichsel repita aquí el gesto de Jean Paul al inicio de su *Konjenktural-Biographie* (1986: 867): «[I]ch will meine Lebensgeschichte, die mir noch bevorsteht, treu in poetischen Episteln aufsetzen. Sollt' ich sie wider Verhoffen nicht erleben; so hab' ich doch die Komödienprobe, die gestikulierende Lufterscheinung, das Panorama davon gehabt und halb Europa die Beschreibung». Abundando en la poca confianza que los germanistas inspiran a Bichsel, Peter von Matt (2000: 33) ha señalado la ascendencia de Jean Paul en la obra del escritor suizo: «Fast alle Kritiker sind Germanisten, und kein Kritiker hat gemerkt, daß sein jüngstes Buch, der wunderbare *Cherubin Hammer und Cherubin Hammer*, ein Jean-Paul-Roman aus der Gegend von Amrain und Jammers ist».

bién tenía su etapa alemana porque, durante un semestre, había vivido en Múnich, y cuando le alarmaba no haber escrito todavía su *Grüner Heinrich* pensaba en el longevo Fontane (Bichsel, 2001: 35). Goethe y, en general, los «Goethe» eran para él un auténtico señuelo. De su viaje a Roma de fin de secundaria hablaba como de su *estancia* en Roma. Allí, ante la tumba de August von Goethe había decidido morir joven, de una muerte razonablemente aurática, en París o de tuberculosis (Bichsel, 2001: 89). Su fantasía le había llevado a comprarse un batín color burdeos y Hammer se imaginaba a sí mismo sentado con esta prenda en la biblioteca de una antigua villa, la que habría de ser después tan concurrida por todos los deseosos de ver dónde había escrito aquel poema: «Das mit der Ruhe auf dem Berg und mit den Bäumen» (Bichsel, 2001: 23). Y no contento con la usurpación literaria, lamentaba que Rosa, su mujer, siendo tan inculta como la Vulpius, no fuera tan bonita (Bichsel, 2001: 89).

Si este Cherubin Hammer nos enseña algo es que nada es más efectivo para no vivir que desear tener una biografía determinada. Sus diarios, más de cuarenta cuadernos, rotulados pomposamente con letra ornamental —*Die Tagebücher*—, empezados siempre con la misma ilusión y abandonados a lo sumo en la tercera página, son el reflejo material de una vida enteramente vacía: «Die Tagebücher Hammers —schwarze Wachstuchhefte — klärten nichts auf, ergaben kein Leben» (Bichsel, 2001: 10). Por otra parte, el posible sentido de subir a diario un canto rodado a la montaña se agota en una obsesiva contabilización. Hammer no quería subir cada día un canto rodado a la montaña, quería haber subido 365 cantos rodados al año (366 en años bisiestos), quería, pues, haberlo hecho. Porque Hammer era incapaz de disfrutar de la naturaleza y, además, le molestaba la gente que la frecuentaba. Para él, eran un hatajo de ignorantes que desconocían el nombre y la altura de los Alpes bearneses, que ni siquiera habían leído a Stifter (Bichsel, 2001:15). En cambio él, que sí lo había hecho y con profundidad, entre otras cosas recitaba en griego la invocación a las musas que abre la Odisea, y se conocía al dedillo las denominaciones latinas de las setas que, por cierto, odiaba (Bichsel, 2001: 38).

La agrafía de Hammer no es sino una manifestación de la gran oquedad en su existencia. Pero también lo son el saber y la erudición ya que solo tienen un efecto aislante. De Hammer se dice que cuanto más leía, más le parecía su entorno una «Steppe der Ungebildetheit» (Bichsel, 2001: 55) y podía tener fantasías como la siguiente: «[D]ie ganze Odyssee auswendig im Original deklamieren und Angst verbreiten mit griechischen Vokabeln» (Bichsel, 2001: 35). Todo apunta a una vida invivible porque la vida de Hammer, como regreso que siempre es de un futuro —la anhelada posteridad de un gran literato—, queda permanentemente ubicada en el pasado, queda como petrificada (la ocupación con los cantos tal vez no sea casual). Hammer no siente la inasibilidad del presente porque ni siquiera intenta atraparlo; como se dice en el texto, vivía su vida en el pasado: «Er lebte sein Leben in der Vergangenheit, und wenn er in der Beiz saß , fiel ihm nicht etwa ein: 'Ich sitze in der Hinteren Egg', sondern: 'Er saß in der Hinteren Egg'. Die werden noch staunen» (Bichsel, 2001: 38).

Pero Bichsel no deja a su personaje anclado en este pasado imposible sino que, con el tiempo, Hammer evoluciona, cambia, y el cambio le conduce a sí mismo: «Cherubin Hammer war in seinem langen Leben endlich zum Cherubin Hammer geworden» (Bichsel, 2001: 100). Un día, cerca de la jubilación o ya jubilado, Hammer se da cuenta de que ya es demasiado tarde para su proyecto biográfico: «Aber inzwischen war alles zu spät, die Gedichte noch nicht geschrieben, die Biographie noch nicht gelebt» (Bichsel, 2001: 81); otro, de que ya lleva días sin subir su canto a la montaña; intenta entonces volver a la disciplina, pero en vano: «Irdgendwie ahnte er, daß er seine Biographie aufgegeben hatte» (Bichsel, 2001: 86). Lo que podría parecer una derrota, en realidad es un comienzo. Hammer empieza a vivir, pero en su caso eso significa que empieza a vivir *en la* literatura, que por fin se instala cómodamente en la ficción, en lo secundario. La literatura deja de ser para Hammer el ideal incómodo y tiranizante de pasar a la posteridad como un gran escritor, un ideal que le ha desvitalizado y aislado durante toda la vida, para convertirse en un medio donde habitar, en un ámbito que lo humaniza.

Varias cosas de este nuevo Hammer, que ha dejado de ser el personaje hosco, ceñudo e intratable que el lector ha conocido, hablan de su también nueva relación con la ficción. Simbólicamente, la transformación se condensa en una *Game Boy* que Hammer se compra venciendo todos sus prejuicios y que oculta celosamente, como un secreto inconfesable, en un cajón de su antigua mesa de trabajo, en el archivo.[7] La *Game Boy* viene a sustituir la tarea diaria de subir el canto rodado a la montaña. Ahora Hammer también va cada día al río, pero en lugar de coger un canto para seguir alimentando la ficción del poeta excepcional se sienta y se entrega con absoluta adicción a las piedras representadas en la pantalla del juego electrónico. Y parece que este Hammer también empieza a amar. Jugando con la *Game Boy* piensa en Rosa, con la que desde hace un tiempo se sienta en la cocina y comparte lecturas. En secreto, Rosa ha leído la *Odisea* cuyo inicio tantas veces ha escuchado recitar, y también a Goethe. Hammer se alegra tanto que le regala gladiolos (Bichsel, 2001: 100). Y también piensa en Lydia, una camarera fea y grotesca del bar de Senn, el de la montaña, que le trata de *Herr Dichter* y a la que Hammer ha empezado a escribir poemas. Los grandes literatos siguen siendo un modelo, pero ahora un modelo romántico: el como mínimo septuagenario Hammer no descarta proponer a Lydia una muerte a lo Kleist (Bichsel, 2001: 91).

El «nuevo» Hammer también empieza a hablar (Bichsel, 2001: 81), aunque sobre todo, lo que de verdad hace es empezar a narrar: «Erzählen ist etwas anderes als Sprechen» (Bichsel, 2001: 97). Después de la muerte de Rosa, cuando Hammer ya vivía en el asilo, más de una vez la policía tuvo que hacer sus averiguaciones porque Hammer siempre se escapaba. Senn, el dueño de la taberna de la montaña fue interrogado, pero él no sabía nada de Hammer ya que hacía años que no lo veía y, en realidad, ni siquiera sabía que se llamaba Cherubin. En cambio, su hija Silvia de cinco años sí conocía a un tal Cherubin: «Der erzählt schöne Geschichten» (Bichsel, 2001:

7. En el mismo cajón Hammer esconde sus superadas ínfulas literarias, el batín color burdeos que nunca llegó a vestir.

98), dijo. Discretamente, Bichsel va convirtiendo a Hammer en un personaje entrañable que sabe hablar a los niños, comunicarse con ellos a través de la literatura y que, a su modo, vela por la pervivencia de las narraciones. El gusto por los grandes relatos literarios contagia a Silvia que, según se dice, tenía verdaderamente preocupados a sus padres porque la niña, en lugar de hablar, contaba historias, historias como la de la montaña mágica, la del gigante con un solo ojo en la frente o la de las sirenas en el Egeo (Bichsel, 2001: 99).

Y el mismo Hammer parece cada vez más una figura surgida de la ficción: ficción dentro de la ficción. Cuando la policía preguntó a Silvia por su aspecto, la niña dijo: «Der sieht nicht aus» (Bichsel, 2001: 98). Esta invisibilidad, propia de los ángeles, es también la que va adquiriendo en los relatos de los parroquianos de la taberna que Hammer frecuentaba. Ya no le llamaban Dr. Hammer, sino Cherubin y se preguntaban si Hammer todavía vivía pues calculaban que ya debía andar por los ochenta. Su antigua vecina no sabía explicarlo, pero tenía una imagen nítida de Cherubin Hammer sujetando de la brida a un caballo blanco. Y cuando un día, en la taberna, alguien afirma haber visto caminar a Hammer entre el trigo, ir a su encuentro y no hallarlo (Bichsel, 2001: 108) —con la imagen de esta transformación Bichsel cierra el libro— la figura de Cherubin Hammer roza ya lo legendario. Desapareciendo en los campos de trigo y también de las páginas del libro, Cherubin, a quien Bichsel no le concedió la posteridad del gran literato, alcanza la del personaje literario.

Mientras que el otro Cherubin dejó las ya de por sí degradantes notas a pies de página para pasar a formar parte del olvido (*vid. supra*), este Cherubin pervive en los relatos de los otros y la pequeña Silvia hereda su legado literario. La literatura o la apuesta por la vida secundaria lo ha salvado. No obstante, ver en el final del libro un *happy end* sería, a todas luces, mistificación. Porque el Cherubin que Bichsel, sin abandonar el humor, eleva a leyenda no deja de ser un anciano desubicado que juega con una *Game Boy*, que se escapa del asilo, que sigue yendo al archivo una vez jubilado e incluso roba actas, hurto por el que sólo gracias a la mano diestra de Rosa y a la benevolencia del presidente del tribunal no es sancionado (Bichsel,

2001: 101 y ss.). El que regresa a sí mismo para descubrir su identidad es, como se desprende de una de las imágenes más bellas y rotundamente tristes del libro, un retrato punzante de la senilidad:

> Und Hammer war müde geworden, alt, krank und müde, und die Steine fielen vom Himmel, und er drehte sie mit einem Druck des rechten Daumens und ließ sie mit dem linken Daumen in die Mauer sausen, Plom. Wie oft schon hatte er den *Game Boy* weggeschmissen, weit ins Feld hinaus, aber zehn Minuten später holte er ihn wieder, suchte das ganze Feld ab, um nur noch einmal, nur noch einmal zu versuchen, auf 20000 Punkte zu kommen, und um ihn leuchten zu sehen in der Dämmerung, und um auch ein bißchen an Rosa zu denken. Lydia war eine wunderblaue Frau (Bichsel, 2001: 93 y ss.).

Las narraciones, dice Bichsel, no están ahí para aportarnos contenidos; es el contenido (el mínimo indispensable) el que *porta* la narración. El escritor no niega que podamos percibir un contenido en los relatos, pero sí que consigamos comprenderlos atendiendo a él, porque el punto de destino de la literatura será siempre narrar (no narrar contenidos) (Bichsel, 1997: 8-11). Y el acto de narrar se eleva desde un sentimiento, desde un estado de ánimo: «Es ist die Stimmung, aus der Geschichten entstehen: die Traurigkeit über die Endlichkeit der Dinge und des Lebens» (Bichsel, 1997: 60). Sin embargo, si nos fijamos en el caso de *Cherubin Hammer und Cherubin Hammer*, ¿no habría que añadir que las historias no solamente surgen de la conciencia de finitud, sino que también regresan a ella?, ¿que una literatura tan consciente de la carencia que la impulsa acaba también retornando a ella como el perseguido al lugar del delito y, que por lo tanto, no consuela? Pero: ¿no se nos acusará entonces de una excesiva fijación en el contenido, en los temas y de olvidar que la literatura no hace otra cosa que mostrarse a sí misma?

En sus *Poetik-Vorlesungen*, Bichsel afirma que su vocación escritora se la debe únicamente a las letras del abecedario: «Ich wollte damit nur noch einmal feststellen, daß mich nichts anderes als die Buchstaben zum Schriftsteller gemacht haben: weder ein Leiden noch ein Anliegen noch eine pädagogische Absicht — vorerst nur

die Buchstaben» (Bichsel, 1997: 14). Y todavía hoy, las letras, que no los temas, le siguen ayudando a escribir. Bichsel habla de la escritura como de una suerte de ritual en el que el adulto repite aquel momento de la infancia en el que los cubos del abecedario se juntaron para formar la primera palabra:

> Man möchte irgend etwas schreiben, und das Angebot von irgend etwas ist zu groß, ist unendlich. Da helfen nur noch die Buchstaben des Erstkläßlers: B-A-U-M, das Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern, von Wörtern zu Sätzen. Und trotzdem beginne ich immer falsch. Ich suche nach Themen und ich sollte doch längst gelernt haben, daß das Suchen nach Themen hoffnungslos ist (Bichsel, 2004: 109).[8]

¿Y si el consuelo que supuestamente aporta la literatura residiera no en las narraciones y sus infinitas posibilidades, en la historias que se cuentan, sino sobre todo en el mismo lenguaje, en las palabras y su capacidad evocadora? Para salir de la duda tal vez no sea ocioso volver a Cherubin Hammer y detenernos en un aspecto de este personaje hasta ahora silenciado: su fascinación por la belleza de ciertos nombres, preferentemente topónimos. Más que las rígidas taxonomías, Hammer amaba palabras como *Domodossola* que aparece repetidamente en las páginas vacías de sus diarios. Y se cuenta que, ebrio, pronunciaba *Montélimar* como si se tratara de un poema (Bichsel, 2001: 63). También con gran placer silabeaba *Auberjonois*, el nombre de un pintor cuya pintura no le gustaba y le hablaba a Rosa del *Kolophonium* por el gusto de pronunciar la palabra (Bichsel, 2001: 65). Un día, contando cosas de su admirada *Odisea*, impartió

8. De algún modo Bichsel no ha podido separarse nunca más de los cubos del abecedario con los que en la primaria descubrió que de las letras surgen las palabras. Por eso, dice que no puede escribir si no tiene un teclado, si no tiene ante sus ojos y a disposición todo el abecedario (cf. Bichsel, 2003: 108). También Augusto Monterroso (1993: 33 y ss.) recuerda en *Los buscadores de oro* sus cubos de madera coloridos con todas las vocales y las letras de la imprenta de su padre con las que de pequeño le permitían jugar. ¿Serán ambos, Bichsel y Monterroso, maestros en la brevedad por su marcado apego a la dimensión física del lenguaje?

a Rosa una pequeña lección: «das hatte er ihr beigebracht [...] daß die Ägais viel mehr ist als nur ein Meer, nämlich ein Wort» (Bichsel, 2001: 96).

El gusto por las palabras, Hammer lo comparte con otro personaje cuya historia Bichsel cuenta en una de las columnas recogidas en *Doktor Schleyers isabellenfarbige Winterschule*. En realidad, lo que se explica en la columna titulada significativamente *Am Anfang war das Wort*, parece un episodio de la vida del mismo Cherubin Hammer que ya conocemos. Bichsel no dice cómo se llama el protagonista de la columna, pero se trata también de un anciano que pasa ya de los ochenta y que, como Hammer, tiene la costumbre de escaparse del asilo para luego regresar. Como se desprende de las palabras de sus compañeros, la pasión de este anciano por los topónimos era bien conocida en el asilo:

> [E]r sagte immer so Wörter — er sagte tagelang >Samarkand< und >Salamanca< und >Salerno<, er sagte >Santa Cruz< und er sagte >Alexandria<-, aber er sagte nur die Wörter, sonst nichts, nur die Wörter — oft den ganzen Tag >Salamanca<, wie wenn es eine alte Geliebte wäre (Bichsel, 2002: 122).

Un día este anciano se escapa del asilo debido a la magia de una palabra, al poder evocador de un topónimo —Gossau— que de pequeño oyó por los altavoces del tren. En busca de este antiguo amor se compra un billete para Gossau, pero el columnista sabe que cuando el anciano llegue a Gossau no hará nada especial, se limitará a contemplar el nombre en el letrero de la estación, a pronunciarlo:

> [I]n Wirklichkeit wird er in Gossau aussteigen und wird auf dem Bahnhofsschild den wunderschönen Namen «Gossau» weiß auf blau lesen, wird den Namen auch tonlos mit den Lippen nachbilden wie ein lesendes Kind, wird sich dann auf eine Bank setzen und auf den nächsten Zug warten und mit ihm zurückfahren ins Altersheim (Bichsel, 2002: 125).

Pero si Bichsel tiene la seguridad de que el anciano no hará otra cosa que leer el nombre de Gossau y, sin haber abandonado el recin-

to de la estación ferroviaria, regresará al asilo es porque este anciano no sólo se parece mucho a Cherubin Hammer, sino a él mismo. Solo que el topónimo que acompaña al escritor suizo desde la infancia es Eisenach. Nunca ha ido a Eisenach. De pequeño se quedó con la melodía del nombre, luego Eisenach quedó situado en la RDA y ahora que nada le impediría visitar la ciudad sigue sin hacerlo, prefiere contemplar el cartel de la estación:

> Ich habe das Bahnhofschild nie verpaßt, da steht es groß und schwarz auf weiß: «Eisenach». Ich freue mich jedesmal, wenn ich es sehe, wie wenn ich eigentlich nicht den Wunsch nach einer Stadt gehabt hätte, sondern nur nach einem Wort, einem Namen (Bichsel, 2002: 124).

Las palabras, los nombres (y no los lugares) son todo lo que se desea. Las palabras son superiores a la realidad — el nombre Egeo es mucho más que el mar Egeo, le decía Hammer a Rosa. Y de alguna manera, las palabras son superiores a las narraciones, porque es poco lo que cuentan y, en cambio, mucho lo que permiten fantasear. Como contaba Bichsel en una historia minúscula que quizá sólo sea un engarce de topónimos elegidos por su musicalidad, las palabras invitan a la añoranza:

> Sehnsucht
> In Langnau im Emmental gab es ein Warenhaus. Das hieß Zur Stadt Paris. Ob das eine Geschichte ist? (Bichsel 1997: 44)

Bichsel se complace en la añoranza que despiertan las palabras, es más, su elogio del lenguaje es casi un alarde de esta complacencia. A diferencia de Lord Chandos, el autor suizo celebra la enorme distancia que separa las palabras de las cosas. Del lenguaje ama su intrínseca vaguedad,[9] la indeterminación que nos permite ver en nuestra imaginación mucho más de lo que vemos en nuestra realidad.

9. Que como veíamos más arriba combina con el énfasis en su materialidad, en su casi asibilidad.

A propósito de la palabra *Baum* dice: «Durch die vier Buchstaben kriegt er sein Pathos. Er ist mehr als nur er selbst — ein Baum» (Bichsel, 2002: 107). *Baum*, dice Bichsel, se refiere al árbol que tengo delante de casa y a todos los árboles imaginables. El lenguaje es, para Bichsel, el ámbito de la ensoñación.

Y sin embargo, el entusiasmo de Bichsel por lo ficticio ¿no oculta una gran desazón? De hecho, si sus personajes y él mismo prefieren contemplar nombres de lugares, pronunciarlos, deletrearlos o silabearlos antes que vivirlos es porque no conciben la experiencia sin frustración. Como reza la cita de Goethe que sintomáticamente Bichsel tiene colgada en la pared de enfrente de su mesa de trabajo: «Erfahrung ist immer eine Parodie auf die Idee» (Bichsel, 2004: 75). Comparada con la amplitud de la idea o si se quiere del sueño, la experiencia no es nada.

En los textos más recientes de Bichsel se esquiva la realización del deseo porque se teme, se sabe, que será decepcionante. Pero quizás sea éste un conocimiento que ya tenían sus primeros personajes, los de *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*: ¿por qué Paul, el protagonista de *San Salvador*, se quedó sentado, esperando a Hildegard después de escribirle una carta en la que decía «Mir ist es hier zu kalt, ich gehe nach Südamerika»? (Bichsel, 1991: 43) O ¿por qué el marido de la historia *Roman* anuló la reserva de hotel en Locarno y retomó la costumbre dominical de salir a pasear con su esposa? (cf. Bichsel, 1991: 59). Y la misma señora Blum ¿por qué no bajó un día a conocer al lechero, si de verdad tenía tantas ganas de conocerle? ¿No pensaría que saldría perdiendo?[10]

Más arriba teníamos dificultades en afirmar que una historia como la de Cherubin Hammer pudiera considerarse, en el sentido bichseliano, literatura que consuela. Intentamos entonces subsanar lo que podía ser una desafortunada fijación en el contendido dirigiendo nuestra atención al lenguaje. Y las palabras nos han conducido de nuevo a las historias. Tal vez allí, en las primeras historias

10. Peter von Matt (2000: 34) señala cómo suele pasar inadvertido que la sencillez de los personajes de Bichsel y de sus vidas es solo aparente; la sencillez oculta el sueño de una existencia que aspira a lo más alto.

de Bichsel, se halle también una posible respuesta a la pregunta que nos ha ocupado:

> Erklärung
>
> Am Morgen lag Schnee.
>
> Man hätte sich freuen können. Man hätte Schneehütten bauen können oder Schneemänner, man hätte sie als Wächter vor das Haus getürmt.
>
> Der Schnee ist tröstlich, das ist alles, was er ist - und er halte warm, sagt man, wenn man sich in ihn eingrabe.
>
> Aber er dringt in die Schuhe, blockiert die Autos, bringt Eisenbahnen zum Entgleisen und macht entlegene Dörfer einsam (Bichsel, 1991: 61).

Semejante al de la nieve, el consuelo de la literatura de Bichsel sería ambiguo (como mínimo).

Bibliografía

Bichsel, P. (1968). «Die Geschichte soll auf dem Papier geschehen». *Akzente*, 5, pp. 406-411.

Bichsel, P. (1991). *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Olten: Walter-Verlag.

Bichsel, P. (1997). *Der Leser. Das Erzählen. Frankfurter Poetik-Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bichsel, P. (1993). *Zur Stadt Paris. Geschichten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bichsel, P. (2001). *Cherubin Hammer und Cherubin Hammer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bichsel, P. (2003). *Doktor Schleyers isabellenfarbige Winterschule. Kolumnen 2000-2002*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bichsel, P. (2004). *Das süße Gift der Buchstaben. Reden zur Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bucheli, R. (2000). «Die melancholische Poesie der Hauptsätze. Gedanken zur Bodenlosigkeit in Peter Bichsels Prosa». En: H. Hoven (ed.). *In Olten umsteigen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 80-89.

HOVEN, H. (2000) (ed.). *In Olten umsteigen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

JEAN PAUL (1986). *Konjenktural-Biographie*. En: N. MILLER (ed.). *Werke in drei Bänden*. Múnich: Carl Hanser Verlag. B.I., 863-906.

MONTERROSO, A. (1993). *Los buscadores de oro*. Barcelona: Anagrama.

ROTHENBÜHLER, D. (2000). «Im Modus des Trotzes. Anmerkungen zu Peter Bichsels Fußnoten-Buch 'Cherubin Hammer und Cherubin Hammer'». En: H. HOVEN (ed.). *In Olten umsteigen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 112-123.

VON MATT, P. (2000). «Kleine Laudatio auf Peter Bichsel. Gottfried-Keller-Preis 1999». En: H. HOVEN (ed.). *In Olten umsteigen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 31-35.

Historia y memoria en la última narrativa de Günter Grass[1]

Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla

Narrativa, memoria e identidad

Pese a la crisis recurrente que la actividad narrativa ha experimentado en el transcurso del siglo xx, que se ha plasmado en la repetida realización de un «Aufstand gegen das Erzählen» (Lützeler, 1986: 3), la literatura no ha renunciado a seguir descubriendo nuevas relaciones de sentido, ni a sustentar su actividad narrativa en la rememoración del pasado, como tampoco se ha desprendido de su ancestral función de contribuir a conformar la identidad de un individuo, de una generación, de una cultura o de una nación (Lützeler, 1986: 17). Sobre la literatura, y específicamente sobre la narrativa, sigue recayendo una responsabilidad de singular trascendencia: interpretar el pasado, otorgarle un sentido, y con ello mantener vivo el recuerdo y coadyuvar a la configuración de una memoria y de una identidad.

La asunción de esa responsabilidad tiene sus raíces en determinadas realidades históricas y personales, pero también en una concepción del escritor y del intelectual que otorga a éstos una función

1. Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación *Literatura e identidad cultural. La interpretación del pasado en la narrativa alemana a partir de 1945* (HUM2006-03572/FILO). Dicho proyecto está financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

crítica, de compromiso y de obligación moral para con la sociedad. Los escritores que de manera explícita o implícita asumen un compromiso con su época recurren en sus creaciones a la experiencia y a la imaginación, modeladas por sus convicciones, pero también a la memoria, tanto individual como colectiva, entendida ésta como autoconciencia y como crítica de la historia. Gracias a la experiencia vital, que es biográfica, a la imaginación y al recuerdo, el escritor reconstruye no sólo lo que es o fue, sino también lo que pudo haber sido, y configura, con ello, una historia virtual que muestra que las circunstancias pudieron ser diferentes. La creación literaria, en su confrontación con el pasado, resulta así de la articulación artística de un presente, pero también de la evocación crítica de un pasado, cuyas huellas obligan a considerar el futuro. La literatura, en ese caso, emana de la memoria que rescata y de la escritura que recupera, y revive lo que es, lo que fue y lo que será. Esa literatura se enfrenta al pasado y combate el olvido no desde la neutralidad, sino desde el compromiso que surge de las experiencias vividas, de los deseos y de las convicciones.

En las investigaciones sobre la memoria realizadas en los últimos años se observa la sustitución progresiva de un enfoque psicocognitivo, que centra el interés en las características específicas de la memoria individual, por otro de naturaleza cultural que se ocupa de la memoria colectiva (Eigler, 2005). Ahora el núcleo de la investigación lo forman las denominadas culturas del recuerdo, o sea, variables históricas y culturales de la representación colectiva del pasado y de la identidad (Beßlich, Grätz y Hildebrand, 2006).

A través de la confluencia del pasado y el presente, al recordar se construye y se define una identidad, sea ésta individual o colectiva. En ese proceso, la historia es tanto origen del recuerdo como su propio resultado. La construcción de la identidad, por esa razón, no sólo depende de lo acontecido en el pasado, sino también de la forma y el modo específicos que adopta el recuerdo. Aleida Assmann y Jan Assmann distinguen, a este respecto, una memoria comunicativa y una memoria cultural. La memoria comunicativa recurre al recuerdo biográfico y se fundamenta en la «interacción social» propia de la vida cotidiana. Su contenido es difuso y cambiable; no

posee un sentido estable, si bien puede alcanzar un significado social y colectivo. La memoria cultural, en cambio, se cimienta en el recuerdo de objetivaciones sólidamente establecidas en una sociedad. La diferencia fundamental entre la memoria comunicativa y la cultural estriba en la modalidad del recuerdo y no en la distancia temporal con lo recordado. Ambas son *modi memorandi* y por ello se interrelacionan e influencian recíprocamente.

> Erinnerung gemäß dem kommunikativen Gedächtnis bedeutet, daß vergangene Ereignisse, ob selbst erlebt oder aufgrund medialer Darstellungen erfahren, im sozialen 'Nahhorizont' verortet werden. Sie werden als Bestandteil der von sozialen Gruppen geteilten Lebenserfahrung verstanden, die im Horizont dieser begrenzten Formationen sinnhaft ist. Diese Erinnerung ist gruppenspezifisch. Sie produziert 'sozialen Sinn'. Erinnerung gemäß dem kulturellen Gedächtnis bedeutet, daß vergangene Ereignisse (wiederum: ob selbst erlebt oder aufgrund medialer Darstellung erfahren) im kulturellen 'Fernhorizont' verortet werden. Sie werden als fundierende Ereignisse mit normativen und formativen Implikationen verstanden, die weitreichende Bedeutung für die gesamte kulturelle Formation haben. Diese Erinnerung ist kultur- oder nationenspezifisch. Sie produziert 'kulturellen Sinn' (Erll, 2003: 50).

La estrecha relación que manifiestan la memoria, en cuanto hecho de recordar, y la identidad, en cuanto conjunto de rasgos y circunstancias que definen y diferencian a una persona o a un grupo social, es un tema recurrente en la literatura contemporánea, fundamentalmente en países que en su historia reciente han sufrido cambios sociopolíticos profundos, como es el caso de Alemania. Sobre todo la narrativa actual tiende a plasmar estéticamente el proceso de recuerdo y olvido que emprenden determinados individuos o colectivos, a fin de recrear, a través de sus particulares visiones del pasado, unas identidades imaginadas o reales. Recurriendo a determinados procedimientos formales, esta narrativa moldea, de manera diversa, diferentes conceptos y formas de construcción de la memoria y la identidad, y proyecta, a veces someramente, otras veces con sorprendente prolijidad, unos modelos identitarios con una significativa

carga simbólica, que bien pueden influir, de manera determinante, en las modalidades que adoptan en la sociedad contemporánea los procesos individuales y colectivos de evocación del pasado y de construcción de identidades. A partir de estas consideraciones, se analizará cómo Günter Grass actualiza en su última narrativa, específicamente en las obras *Im Krebsgang* (2002) y *Beim Häuten der Zwiebel* (2006), la memoria comunicativa y cultural referida al pasado reciente de Alemania.

El recuerdo de las víctimas alemanas

Con anterioridad a la publicación de su novela *Im Krebsgang*, Grass venía quejándose de la tardanza y los titubeos con que se recordaban las penalidades que las potencias vencedoras infringieron a los alemanes durante la Segunda Guerra Mundial. La destrucción de las ciudades alemanas, la muerte de centenares de miles de civiles en los bombardeos y la huida de más de diez millones de alemanes de Prusia oriental ante el avance del Ejército Rojo habían sido temas relegados, por lo general, a un segundo plano, también en la literatura. Los alemanes, pese a haber desencadenado la guerra, también tienen derecho, en opinión de Grass, a conmemorar a sus muertos, sin que ello suponga relativizar los crímenes cometidos por Alemania. Al principio del nuevo milenio, piensa que ha llegado la hora de recordar a todas las víctimas, incluidas las alemanas. En menos de un año, escribe la novela *Im Krebsgang*, en la que narra el dolor que los propios alemanes sufrieron durante la Segunda Guerra Mundial. En la obra, Grass se lamenta de no haber contado antes una historia que no se debe dejar a la extrema derecha.

Aparecida en febrero de 2002, la novela trata del hundimiento en las gélidas aguas del Báltico, el 30 de enero de 1945, por tres torpedos de un submarino ruso, del barco alemán *Wilhelm Gustloff*, con más de 10.000 personas a bordo que huían del avance soviético. La mayoría de ellos eran refugiados, casi la mitad niños. Sólo sobrevivieron unas 1.200 personas. Ninguno de los dos bandos en conflicto dio publicidad a la peor catástrofe marítima de la historia.

La ofensiva soviética que pondría fin a la Segunda Guerra Mundial y que en la Prusia oriental desencadenó una huida en masa de alemanes precedió al último viaje del buque. A bordo del *Wilhelm Gustloff* se amontonaron, por encima de las posibilidades del barco, miles de refugiados, entre ellos 4.500 bebés, niños y jóvenes. También embarcaron 1.000 marineros de submarino y 370 auxiliares de marina. Antes de zarpar, al barco se le dotó de artillería antiaérea, lo que lo distinguía como buque de guerra (Grass, 2002: 111).

Durante la corta travesía, surgieron entre los cuatro capitanes del buque continuas disputas por el mando. No lograron evitar que el *Wilhelm Gustloff* se topara con el *S 13*, un submarino soviético con *47* hombres y diez torpedos a bordo. Ese día reinaba un frío helador: 18 grados bajo cero. El *S 13* se acercó sin obstáculo alguno a su objetivo. A las nueve y cuatro minutos de la noche, hora alemana, lanzó el primer torpedo y luego, los otros dos, que impactaron de lleno en el *Wilhelm Gustloff*. Se impuso el caos y el pánico. Desde el *Wilhelm Gustloff* no se pudo emitir ninguna petición de auxilio por radio. También falló la radiotelegrafía. Las imágenes que se sucedieron eran de un horror indescriptible. Murieron más de 4.000 niños, ahogados, helados o arrastrados por el barco a las profundidades; apenas se salvaron cien. Sin embargo, se salvaron muchos hombres, entre ellos los cuatro capitanes. Las cargas de profundidad que lanzó un acorazado alemán que llegó a la zona, tratando de hundir al submarino ruso, causaron numerosas víctimas. También sus maniobras imprudentes en una zona plagada de náufragos arrastró a muchos a sus hélices y sus cuerpos quedaron destrozados.

Por ir armado y porque se encontraba bajo el mando de la Marina de Guerra alemana, el hundimiento del *Wilhelm Gustloff* no fue considerado un crimen de guerra. «Wenn hier von Schuld zu sprechen ist», exclama el hijo del narrador antes de que finalice la novela, «dann muß die oberste Marineleitung, muß der Großadmiral angeklagt werden. Er hat zugelassen, daß außer den Flüchtlingen eine Masse Militärpersonal eingeschifft wurde. Der Verbrecher heißt Dönitz!» (Grass, 2002: 192).

La obra comienza con un interrogante: «Warum erst jetzt?», al que se responderá a lo largo de la novela: otras catástrofes, el

propio fracaso y los crímenes cometidos por Alemania lo impidieron. Siguiendo la «andadura del cangrejo» y mediante una mezcla perfecta de historia y ficción que se ajusta a un enfoque semidocumental, Grass investiga a través de tres generaciones de una misma familia el hundimiento del buque. Revive el drama, tratando de recorrer el tiempo oblicuamente, «etwa nach der Art der Krebse, die den Rückwärtsgang seitlich ausscherend vortäuschen, doch ziemlich schnell vorankommen» (Grass, 2002: 8-9). En diagonal y en zigzag, jugando con tiempos y espacios, recorre la historia de las tres generaciones y de buena parte del siglo XX. A partir de la crónica de una familia se ofrece, así, una visión del pasado reciente de Alemania. El panorama histórico que se muestra abarca desde 1936 hasta 1999, e incluso se remonta, en algunos aspectos, hasta el siglo XIX. La acción transcurre en la Alemania nacionalsocialista, en las zonas de ocupación establecidas en 1945, en los dos Estados alemanes fundados en 1949 y, por último, en la Alemania unificada a partir de 1990.

El narrador en primera persona, Paul Prokiefke, es un periodista mediocre nacido la misma noche del hundimiento en el lugar de los hechos. Su madre, Tulla Prokiefke, es una de las supervivientes. En avanzado estado de gestación, sin saber con certeza quien era el progenitor, dio a luz a su hijo a los pocos minutos de ser rescatada. Mujer de muchos hombres, futura militante comunista de sorprendente heterodoxia y prodigiosas contradicciones —es capaz de encender una vela a Stalin y otra a la Virgen María—, sabe defender y mantener sus ideas por muy radicales que sean. El naufragio del *Wilhelm Gustloff* la marcó para siempre. No pudo superar la contemplación de los miles de niños que cayeron en las gélidas aguas del Báltico. Esa noche su cabello encaneció para siempre. Su hijo Paul creció sin tener un verdadero padre. Poco antes de la construcción del muro, Paul dejó Berlín Oriental y pasó al Oeste para estudiar Periodismo. Aconsejado por el Viejo, una especie de *alter ego* de Grass, Paul cede a las insistentes peticiones de Tulla de contar lo sucedido cuando descubre que su hijo Konny, un muchacho solitario, pero precoz y brillante, del que vive separado, ha abierto en internet una página web —www.blutzeuge.de—, en la que elogia

el nazismo y reconstruye de manera minuciosa el hundimiento del *Wilhelm Gustloff*.

La historia de estos tres personajes ficticios —Paul, Tulla y Konny— se complementa con la de tres personajes históricos. Alexander Marinesko, el comandante del submarino soviético que hundió el barco y que aún hoy es considerado un héroe en Rusia; Wilhelm Gustloff, el líder nazi que dio nombre a la embarcación, y David Frankfurter, el estudiante judío que en 1936 asesinó a Gustloff en Suiza para así vengar los numerosos crímenes del nazismo.

La fecha clave de los hechos narrados es el 30 de enero. El 30 de enero de 1933 llega al poder el nacionalsocialismo. Un 30 de enero de 1895 nace Wilhelm Gustloff, un fanático de Hitler que se convierte en jefe de las agrupaciones del partido nazi en el extranjero. Cincuenta años más tarde, el 30 de enero de 1945, comenzó, «auf den Tag genau fünfzig Jahre nach der Geburt des Blutzeugen, das auf ihm gestaufte Schiff zu sinken und so zwölf Jahre nach der Machtergreifung, abermals auf den Tag genau, ein Zeichen des allgemeinen Untergangs zu setzen» (Grass, 2002: 11). Asimismo en esa misma fecha se produce el nacimiento del narrador, quien, por tratarse de un día maldito, siempre se negará a celebrar su cumpleaños.

Poco a poco, «a paso de cangrejo», retrocediendo para avanzar, el narrador reconstruye las biografías de los tres personajes históricos involucrados en los hechos, unas vidas que condensan buena parte de la agitada historia de Europa en el siglo xx. Comienza con la de Wilhelm Gustloff y en su relato, que es interrumpido continuamente con múltiples consideraciones, intercala fragmentos biográficos de los otros dos personajes.

Wilhelm Gustloff nace en 1895 en Schwerin, en el Este de Alemania. En 1929 ingresa en el Partido Nacionalsocialista Alemán del Trabajo (NSDAP). En Suiza goza del apoyo de políticos y funcionarios y despliega intensas actividades de agitación. Su fanatismo parece quedar confirmado con la frase que se le atribuye: «Ich liebe auf der Welt am meisten meine Frau und meine Mutter. Wenn mein Führer mir befähle, sie zu töten, würde ich ihm gehorchen» (Grass, 2002: 10). El 4 de febrero de 1936 David Frankfurter, un estudiante

judío de Medicina, lo mata en Suiza. Entre desfiles y muestras de duelo es enterrado en Schwerin, su tierra natal, donde se le erige un monumento. Convertido en «mártir» del nazismo, en 1937 se bautiza con su nombre un barco del organismo vacacional *Kraft durch Freude*.

Alexander Marinesko nació el 15 de enero de 1913 en Odesa, a orillas del Mar Negro. Se enrola en la flota de la Bandera Roja del Mar Negro y pronto es destinado, como oficial de navegación, a un submarino. Cuando las purgas ordenadas por Stalin afectaron al almirantazgo de la flota del Báltico, fue nombrado comandante de un submarino más bien pequeño y antiguo, el *M 96*. Tras comenzar la guerra, se hizo cargo de un submarino moderno, el *S 13*. Sospechoso de espionaje, se le aplazó el consejo de guerra ante la inminencia de la ofensiva y la escasez de comandantes. Sólo un éxito espectacular podía salvarlo. Se lo ofreció el hundimiento del *Wilhelm Gustloff* y, días después, el del *General von Steuben*. Ordenó disparar contra el *Wilhelm Gustloff* por considerarlo un objetivo militar, sin saber que estaba lleno de refugiados. No obstante, no consiguió que le nombraran héroe de la Unión Soviética, como reclamó insistentemente. Era evidente que los más de doce mil muertos que tenía en su haber no contaban (Grass, 2002: 168). En septiembre de 1945 se le privó del mando de su submarino. Poco después fue degradado a teniente y en octubre dado de baja en la Marina soviética. En los años sesenta fue rehabilitado. Murió el 25 de noviembre de 1963 en Leningrado, de cáncer. El 8 de mayo de 1990, se le erigió en San Petersburgo un monumento. Aunque con retraso, fue nombrado héroe de la Unión Soviética.

Finamente, David Frankfurter, hijo de rabino, nació en 1909 en la ciudad serbia de Daruvar. Desde la infancia padeció una infección de la médula ósea, que le obligó a someterse a numerosas operaciones. Comenzó a estudiar Medicina en Alemania, donde experimentó directamente el odio cotidiano a los judíos (Grass, 2002: 16). En octubre de 1933 huyó a Berna, lugar supuestamente seguro, donde continuó sus estudios sin lograr finalizarlos. A causa de la persecución a la que los nazis sometían a los judíos, el 4 de febrero de 1936 asesinó en Davos a Wilhelm Gustloff de varios disparos. Acto segui-

do se entregó a la policía cantonal. Ante ella, y luego ante el tribunal pronunciaría las mismas frases: «Ich habe geschossen, weil ich Jude bin. Ich bin mir meine Tat vollkommen bewußt und bereue sie auf keinen Fall» (Grass, 2002: 28). En Suiza fue condenado a 18 años de reclusión y amnistiado el 1 de junio de 1945. Una vez en libertad emigró a Palestina. Prestó sus servicios como funcionario en el Ministerio de Defensa israelí. Murió en Israel en 1984.

Frankfurter es un personaje admirado por otro joven, esta vez de ficción, llamado Wolfgang Stremplin. Con el alias «David», el nombre de pila de Frankfurter, se hace pasar por judío y participa en internet con el hijo del narrador, que utiliza el de «Wilhelm», en intensas discusiones sobre el hundimiento y la figura de Wilhelm Gustloff. Es un enfrentamiento entre un projudío y un neonazi que acontece en la realidad virtual del ciberespacio a raíz de las secuelas de la tragedia del hundimiento. El debate pone de relieve los sectarismos y las contradicciones del presente. Los dos jóvenes se dan cita en Schwerin. Recorren la ciudad y visitan el lugar donde en otro tiempo había estado una gran lápida conmemorativa dedicada a Wilhelm Gustloff. Inesperadamente, Stremplin se permite escupir sobre el plinto y Konny, que percibe el hecho como una profanación, lo mata de varios disparos. Queda así vengado el lejano asesinato de Gustloff. El hijo de Prokiefke será condenado a siete años de prisión en un centro para menores. En el juicio se reconstruyen los hechos. Al finalizar la obra el padre descubre una nueva página web neonazi —www.kameradschaft-konrad-prokiefke.de—, que presenta a su hijo como mártir. El hallazgo le obliga a exclamar desesperado: «Das hört nicht auf. Nie hört das auf» (Grass, 2002: 216). El peligro de un resurgimiento del nazismo nunca dejará de existir.

Junto al narrador inventado, en la novela aparece una figura denominada el Viejo que, aunque no participa en los hechos, exige al narrador que cuente lo sucedido, a ser posible, con claridad, exactitud y de manera completa. Al Viejo no le satisfacen simples fragmentos de recuerdos (Grass, 2002: 55). Experto en todo lo relacionado con la ciudad de Danzig, piensa que hubiera sido tarea de su generación relatar el sufrimiento de los refugiados de Prusia oriental durante la Segunda Guerra Mundial. Nunca se hubiera de-

bido callar tanto dolor y tanta muerte, sólo porque a las víctimas se las consideraba culpable de lo sucedido y era necesario su arrepentimiento confeso. Tampoco se debió dejar el asunto en manos de «den Rechtsgestrickten» (Grass, 2002: 99). Ahora ya es demasiado tarde para él. Después de mucho buscar en las listas de supervivientes, cree haber encontrado un sustituto, el narrador, alguien a quien en lugar de a él, «por representación», se le puede exigir que informe sobre la invasión del Reich por los ejércitos soviéticos y lo que siguió (Grass, 2002: 99).

El Viejo, una especie de *alter ego* de Grass, le da el encargo al narrador de contar lo sucedido. Pero no es él quien lo coacciona, sino su madre Tulla. Insistentemente, Tulla le pide a su hijo que «informe» al mundo entero la auténtica verdad de lo acontecido. Se lo debe a los demás como feliz superviviente (Grass, 2002: 31). Incluso invoca el deber filial, para convencerlo. Sin embargo, Paul Prokiefke no se deja coaccionar. Constata, una y otra vez, que en Alemania nadie quiere saber nada del asunto, ni en el Oeste ni mucho menos en el Este. La historia del hundimiento del *Wilhelm Gustloff* es un tema tabú. Hasta que a finales de enero del noventa y seis descubre en internet la página web www.blutzeuge.de, que le deja perplejo. No puede entender cómo el hundimiento del *Wilhelm Gustloff* y el líder nazi que le dio nombre al buque atraen ahora a los cibernautas. Tras la página web, supuestamente mantenida por una agrupación neonazi, se oculta su propio hijo, quien, desde la perspectiva de la extrema derecha, ofrece una versión deformada de los hechos. Es cuando Paul se decide a escribir sobre la catástrofe, con la intención de presentar una descripción acorde con la realidad histórica.

Entre diálogos que transcurren en un lenguaje coloquial y popular, y descripciones de sucesos acaecidos antes y después del hundimiento, en los que se superpone el relato fragmentado de los supervivientes del drama, Paul utiliza, con intención objetivadora, un estilo periodístico en la configuración de su narración. Hace un uso constante de la elipsis que le lleva a prescindir de manera creciente del pronombre personal «yo», construye con frecuencia frases incompletas e inunda su discurso de expresiones como «Das mag stimmen», «Wird wohl stimmen», «So wird, so kann es gewesen

sein. So ungefähr ist es gewesen» o «Ich kann nur berichten, was von Überlebenden an anderer Stelle als Aussage zitiert worden ist» (Grass, 2002: 57, 67, 101, 137). Son recursos más propios de una crónica periodística que de un relato literario, lo que provoca una pérdida de intensidad narrativa: lo épico se distancia de la acción creadora, para quedar reducido a simple información. No obstante, por su estructura, el texto es considerado, como reza el subtítulo, «eine Novelle», una novela corta.

Siguiendo la técnica de «retroceder para avanzar como los cangrejos», el relato interrumpe la cronología de lo sucedido con continuas consideraciones sobre el presente. Avanza en diagonal y en zigzag, recorre el tiempo transversalmente, intercambiando de manera constante el pasado con el presente. Grass atiende así al discurrir simultáneo de los acontecimientos en el tiempo y muestra, una vez más, que toda cronología es mera ficción, que la verdad no radica, unilateralmente, en la razón o la sinrazón de una de las partes, en una memoria que pretenda ser unívoca, sino en la suma de todos los segmentos implicados.

La fragilidad de la memoria

En el verano de 2006, Grass publicó *Beim Häuten der Zwiebel*, cuya elaboración le llevó tres años. Aunque su publicación estaba prevista para el 1 de septiembre de 2006, la obra se puso a la venta dos semanas antes, debido a la polémica y el revuelo mediático que la precedió. La cebolla, que da título a la obra, es una metáfora de la memoria. Gracias al recuerdo, las capas de la memoria van quitándose poco a poco hasta llegar a su interior más profundo, a la esencia misma de lo acontecido en el pasado. Al pelar la cebolla, o sea, al escribir, lo que estaba oculto sale piel a piel, frase a frase, y recobra vida. Sin embargo, escudriñar en la propia memoria provoca lágrimas, hace que rebroten dolores, heridas aún no cicatrizadas. Es el drama del recuerdo. Así es el proceso de la escritura que sigue Grass en esta obra.

Beim Häuten der Zwiebel es un libro de memorias sobre los años de adolescencia y juventud de Grass, desde que tenía doce años,

en 1939, cuando comenzó la Segunda Guerra Mundial, hasta 1959, cuando apareció *Die Blechtrommel*, que le lanzó a la fama. Es una obra de prosa brillante, con una amplia diversidad de estilos y de una gran calidad literaria, que, en su condición de literatura autobiográfica, puede ser considerada como una de las mejores de su autor. Algunos críticos la valoran incluso como una obra maestra.

Escrita unas veces en primera y otras en tercera persona, *Beim Häuten der Zwiebel* trata de los recuerdos de la época en que Grass era un escolar rebelde, que a menudo tenía que cambiar de colegio; de su afición a la lectura y al cine; de sus primeros amores y su despertar al sexo, que describe sin ningún tipo de tabúes; de la guerra, de las crueles vivencias y del miedo en sus tiempos de soldado, en los que en más de una ocasión estuvo a punto de morir; de la propia vulnerabilidad a la seducción por la propaganda nazi; de su estancia, tras concluir la guerra, en un campo de prisioneros estadounidense, donde conoció a Joseph, un joven creyente de diecisiete años, de procedencia bávara, rigurosamente católico, del que se hizo amigo y más tarde pensó que podría tratarse de Joseph Ratzinger que llegó a ser papa como Benedicto XVI; del hambre y el frío en la inmediata posguerra; de los trabajos que tuvo que aceptar en una Alemania arrasada; de sus experiencias de estudiante, cuando cursaba estudios en las Academias de Bellas Artes de Düsseldorf y de Berlín; de sus viajes por Italia y Francia en autostop; de su evolución hasta convertirse en artista y escritor; de su primera participación en las reuniones del Grupo 47 y de la época en la que vivió en París redactando *Die Blechtrommel*, en una húmeda planta baja. Grass se recrea en la descripción de la ciudad de Danzig y rememora con afecto a su familia, amigos y profesores. Recuerda con ternura a su madre, quien siempre le apoyó en sus deseos de ser artista y había sido violada a la entrada de las tropas soviéticas; a su tío, ejecutado tras el asalto al edificio del Correo polaco en Gdansk; a su primera mujer, Anna; y a Paul Celan, con el que mantuvo una estrecha amistad en la capital francesa. Con su padre mantuvo una relación ambivalente que oscilaba entre el amor y el odio.

En unos episodios a veces alegres y divertidos, a veces tristes y dolorosos, en los que el autor utiliza su conocida técnica de la

Vergegenkunft, con la que concreta artísticamente la confluencia simultánea del pasado, el presente y el futuro, la obra muestra, en los veinte años que abarca la narración, cómo surge, se forma y se desarrolla la personalidad de un joven Grass, con sus debilidades y defectos, pero también con sus virtudes. Al mismo tiempo presenta dos décadas cruciales en la historia de Alemania, marcadas por el estallido de la Segunda Guerra Mundial, la derrota y destrucción del país germano, la fundación de la República Federal y la República Democrática, y la era de Adenauer, en la que se inicia la reconstrucción del país y que Grass critica sin ambages. El relato de sus experiencias en la guerra confiere a la obra un carácter antibelicista.

En *Beim Häuten der Zwiebel*, Grass intenta redescubrir a un joven que al escritor le resulta ajeno y al que interpela por su comportamiento en determinadas situaciones. El autor no oculta ni busca evasivas. No es reticente a la verdad. No encubre ni mitiga los aspectos más dolorosos. Quiere ser sincero y franco. Muestra a un yo que lucha por recordar, que se confiesa y da preferencia a la autenticidad del recuerdo, sin escrúpulos ni indulgencia alguna. En su afán, ese yo adopta dos posturas narrativas, al desdoblarse en un yo empírico y un yo poético. El primero es algo olvidadizo. Intenta justificarse valiéndose de subterfugios. El segundo, en cambio, es la voz de su conciencia. Duda, analiza y rememora lo que aquél silencia. Uno se defiende y el otro acusa. A veces los recuerdos son confusos y falla la memoria. Entonces se impone la conjetura, lo que pudo haber ocurrido, unas suposiciones que aparecen enriquecidas con la fecunda imaginación del autor y cuya improbable veracidad él mismo reconoce. En el relato se amalgaman así, con voluntad deliberada, la ficción y la realidad vivida. Grass plasma en *Beim Häuten der Zwiebel* una concepción estética que ya aplicó en *Das Treffen in Telgte* y que tiende tanto a la ficcionalización de lo fáctico como a resaltar la facticidad de lo ficcional. En numerosas ocasiones recuerda a *Die Blechtrommel* y a lo acontecido en otras novelas. Sorprende entonces lo impregnada que está de episodios autobiográficos la obra literaria de Grass.

La revelación más sorprendente que realiza en la obra es que formó parte, poco antes de que finalizara la Segunda Guerra Mundial

y con tan sólo diecisiete años, de una unidad de las Waffen-SS, el temible cuerpo de élite del régimen nazi, brazo armado de las SS, considerado como el más sanguinario. Nunca antes lo había declarado públicamente. No lo hizo en sus numerosos libros, artículos, entrevistas y conferencias. Tampoco se lo contó a su biógrafo, Michael Jürg. Ni siquiera sus hijos lo sabían. Sólo se lo confesó, en 1986, al escritor austriaco Robert Schindel.

A los quince años, cuando servía como auxiliar de artillería antiaérea, Grass intentó enrolarse como voluntario en la flota de submarinos del Ejército alemán, pero lo rechazaron por ser demasiado joven. Aún no le había llegado el turno a su quinta, la de 1927, y, además, el cupo ya se había cerrado. Era un modo de alejarse de su familia, de las estrecheces de la vivienda familiar. Algo más de un año después, en septiembre de 1944, semanas antes de que cumpliera diecisiete años, lo llamaron a filas. Pero no para los submarinos. Fue incorporado forzosamente a una unidad de las Waffen-SS. Eran unos tiempos en los que la Alemania nazi, ya al borde del colapso, reclutaba a todo varón de entre dieciséis y sesenta años. Fue sometido a un duro entrenamiento en Dresde, para adiestrarlo en la lucha de carros. Se le asignó la 10.ª división Jörg von Frundsberg, a la que se incorporó como artillero de tanque a finales de febrero de 1945. Esta división acorazada de las SS ya no era la temida unidad de élite que había sido con anterioridad. Ya no estaba compuesta, mayoritariamente, por voluntarios fanatizados. Dadas las enormes pérdidas que había sufrido frente al Ejército Rojo, y ante la merma de afiliaciones, se intentó reorganizar la unidad, como era usual en las Waffen-SS desde finales de 1943, por conscripción obligatoria, con soldados recién llamados a filas. Grass recuerda, no obstante, que la doble runa del cuello de su uniforme no le resultaba chocante. Por aquel entonces los adolescentes idolatraban a los héroes y consideraban un honor pertenecer a ese cuerpo. Sabía que las Waffen-SS eran unas unidades de élite que eran desplegadas en lugares difíciles y que registraban más bajas que las demás. Durante el adiestramiento en la lucha de tanques, en el otoño y el invierno, se embruteció ciertamente, pero nunca participó, ni directa ni indirectamente, ni supo nada de los crímenes de guerra que luego salieron a la luz. En

los escasos tres meses que sirvió como soldado en las Waffen-SS no disparó ni un solo tiro. Dos veces se vio implicado en combates en el frente ruso. Las primeras muertes que presenció no eran de rusos, sino de alemanes, entre ellos muchos de su edad. No tenía conciencia de culpa alguna. Estaba convencido de que Alemania llevaba a cabo una guerra defensiva que salvaría a Occidente del bolchevismo. Estaba cegado por el sistema ideológico del nacionalsocialismo. Posteriormente fue herido y capturado por fuerzas norteamericanas, que luego lo liberarían. Sólo después de la guerra fue consciente de los crímenes cometidos por las Waffen-SS. Por eso, por pudor, como afirma Grass, no contó antes ese episodio de su vida.

Sus revelaciones no intentan minimizar como una «tontería juvenil» lo que hizo, asegura Grass. Excepto en aquellos primeros momentos, siempre ha sentido el peso de la culpa. Su ignorancia de antaño de los crímenes del nazismo no pudo aliviar la conciencia de haber servido a un sistema que planificó, organizó y llevó a cabo la aniquilación de millones de seres humanos. Su vergüenza creció al conocer los crímenes de las Waffen-SS. Durante muchos años quiso callar lo que había acatado con el torpe orgullo de sus años de juventud, por vergüenza siempre renovada y pese a la carga que pesaba sobre su conciencia. Aunque no tuvo una responsabilidad activa en los crímenes del nazismo, siempre ha vivido y vivirá hasta el final de sus días con un sentimiento de responsabilidad compartida, afirma Grass.

Antes de que apareciera *Beim Häuten der Zwiebel*, a modo de anticipo de su publicación, Grass reveló lo sustancial de estos hechos en una entrevista concedida al diario *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, aparecida en la edición del 12 de agosto de 2006. Grass asegura en ella que la ocultación de su pertenencia a las Waffen-SS le ha agobiado permanentemente. Su largo silencio le provocó un sentimiento de culpa que le ha pesado como una ignominia. Ésta es una de las razones por las que escribió *Beim Häuten der Zwiebel.* Siempre tuvo la necesidad de contarlo, de hacerlo público, si bien en un contexto apropiado. No bastaba una simple confesión. Tenía que ser narrado considerando el entorno en que creció. Además, nunca dejó de ser escéptico ante la escritura autobiográfica. El recuerdo es frágil y

engañoso. La memoria no es fiable, tiende a embellecer el pasado, a simplificarlo. Desconfiaba de su propia memoria. Hasta que no se decidió a escribir sobre su juventud, no encontró la forma literaria adecuada. Fue quitando pieles de la cebolla, retirando capas. Ese procedimiento le permitió relatar los episodios dolorosos de su vida, articularlos literariamente.

No obstante, el tema central de la obra no es su pertenencia a las Waffen-SS, sino la angustiosa pregunta sobre su ingenuidad en aquella época, la ceguera ideológica, y, sobre todo, las omisiones culpables en las que incurrió. ¿Cómo pudo correr tras la ideología nazi tan inocentemente? ¿Por qué no hizo preguntas cuando su tío fue ejecutado tras el asalto al correo polaco en Danzig, acusado de un acto de resistencia? ¿Por qué no preguntó cuando su profesor de Latín, un sacerdote católico que albergaba dudas sobre la victoria final, de repente desapareció? ¿Por qué calló cuando desapareció un joven que era testigo de Jehová y que se negaba a coger el fusil?, se interroga. Esos son los aspectos más críticos de la obra. No hay atenuante alguno a la parte de culpa que le corresponde, asegura. Inevitablemente, estas revelaciones desataron una agria polémica, dentro y fuera de Alemania.

La opinión pública se dividió en sus apreciaciones. Las reacciones fueron tanto de indignación y estupor como de comprensión y aprobación. Como en polémicas anteriores sobre la obra de Grass, los criterios invocados fueron políticos, ideológicos y morales. Muchos de sus lectores no entendían cómo un escritor comprometido como Günter Grass, considerado una autoridad moral, al que muchos veían como la conciencia de la nación alemana, que había dedicado gran parte de su obra a reflexionar sobre la Alemania nazi y a denunciar el silencio culposo de muchos de sus compatriotas que habían relativizado la culpa histórica del país germano, no hubiera revelado su pertenencia a las Waffen-SS en el más de medio siglo transcurrido desde entonces. Ese largo silencio provocó malestar entre sus numerosos admiradores, si bien algunos creyeron que más vale tarde que nunca, e indignó a sus detractores, algunos de los cuales cuestionaron el Premio Nobel de Literatura que recibió en 1999. No pocos estimaron que había perdido su credibilidad moral.

No obstante, también recibió muestras de comprensión y solidaridad.[2]

Ante las numerosas críticas, Grass se sintió incomprendido y consideró «personalmente hiriente» el revuelo suscitado tras su confesión. Recordó que era un adolescente cuando sucedieron los hechos. Recomendó a sus detractores que leyesen detenidamente el volumen y no procediesen como si su propia memoria estuviera libre de dudas. Lamentó que algunos sectores intentasen denigrar sus logros literarios convirtiéndolo en persona *non grata*, silenciándolo y destruyéndolo como ciudadano político. Reclamó el derecho a no revelar determinados episodios de su vida hasta haber encontrado la fórmula adecuada para hacerlo.

En definitiva, el largo silencio de Grass, su tardanza en revelar unos hechos ocurridos en plena adolescencia, posiblemente sea un error, pero un error que debe ser valorado en sus justas proporciones y que puede resultar comprensible desde su motivación psicológica e histórica. En ningún caso ese silencio puede invalidar la calidad de su inmensa obra literaria ni tampoco anular la justa razón de las causas que con tanto empeño Grass ha defendido a lo largo de su vida y continúa defendiendo. Este caso es un ejemplo más de la necesidad de que se recupere la memoria, por muy frágil que ésta

2. En el transcurso de la polémica se constató que existía constancia del pasado de Grass en los archivos. Siendo prisionero de guerra de las tropas estadounidenses, entre mayo de 1945 y abril de 1946, reconoció su pertenencia a las Waffen-SS. Fue capturado por los norteamericanos el 8 de mayo de 1945 cerca de Marienbad, en la actual República Checa. Con ocasión de su traslado a un nuevo campo de prisioneros, se le registró el 3 de enero de 1946. Por aquel entonces tenía dieciocho años. En una de las dos fichas de registro afirma haber pertenecido a la División Acorazada Frundsberg, como soldado raso. Figura con el número de prisionero 31G-6078785 y se muestran sus huellas dactilares. Como profesión consta la de colegial. La anotación «W-SS: 10.11.1944» parece indicar la fecha de su alistamiento en las Waffen-SS. También se aportan datos sobre su estado de salud y se indica que el 24 de abril de 1946 fue puesto en libertad. La ficha aparece rubricada con la firma de Grass. Desde 1964, fecha en la que fueron entregados los documentos por los Estados Unidos, cualquier biógrafo o historiador hubiera podido consultarlos en los archivos del Ejército alemán de Berlín, pero nadie lo hizo.

sea, de que no se incurra en la amnesia, la desmemoria, el olvido o el silencio. Pues la memoria forma parte tanto de la experiencia vivida como de la conciencia histórica y, al actualizarla, se logrará que el pasado, aunque también el presente y el futuro, se perciban bajo otra luz (Juliá, 2006: 17).

Bibliografía

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. Múnich: Beck.

Assmann, A. y Harth, D. (1991) (eds.). *Mnemosyne. Formen und Funktionen kultureller Erinnerung*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Assmann, A. y Friese, H. (1998). «Einleitung». En: A. Assmann; H. Friese (eds.). *Identitäten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp. 11-23.

Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Múnich: Beck.

Beßlich, B.; Grätz, K. y Hildebrand, O. (2006) (eds.). *Wende des Erinnerns? Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989*. Berlín: Erich Schmidt.

Eigler, F. (2005). *Gedächtnis und Geschichte in Generationenromanen seit der Wende*. Berlín: Erich Schmidt.

Erll, A. (2003). *Gedächtnisromane. Literatur über den Ersten Weltkrieg als Medium englischer und deutscher Erinnerungskulturen in den 1920er Jahren*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Erll, A. y Nünning, A. (2005) (ed.). *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlín / Nueva York: De Gruyter.

Grass, G. (2002). *Im Krebsgang. Eine Novelle*. Ed. de Daniela Hermes. Göttingen: Steidl.

Grass, G. (2006). *Beim Häuten der Zwiebel*. Göttingen: Steidl.

Lützeler, P. M. (1986). *Zeitgeschichte in Geschichten der Zeit. Romane im 20. Jahrhundert*. Bonn: Bouvier.

Mayer-Iswandy, C. (2002). *Günter Grass*. Múnich: DTV.

Mertens, M. (2005). *Figurationen von Autorschaft in Öffentlichkeit und Werk von Günter Grass*. Weimar: VDG.

Øhrgaard, P. (2005). *Günter Grass. Ein deutscher Schriftsteller wird besichtigt*. Viena: Paul Zsolnay Verlag.

Pezold, K. (2003) (ed.). *Günter Grass. Stimmen aus dem Leseland*. Leipzig: Militzke.

Juliá, S. (2006). «Bajo el imperio de la memoria». En: *Revista de Occidente* 302-303, pp. 7-19.

Stolz, D. (2005). *Günter Grass, der Schriftsteller. Eine Einführung*. Göttingen: Steidl.

Zimmermann, H. (2006). *Günter Grass unter den Deutschen. Chronik eines Verhältnisses*. Göttingen: Steidl.

Irrungen, Wirrungen um Literatur: Günter Grass' Fonty zwischen Köln und La Sorbonne

M. Loreto Vilar
Universitat de Barcelona

Ein weites Feld (1995), der sogenannte Wenderoman von Günter Grass, beinhaltet eine allzu oft verkannte[1] metaliterarische Auseinandersetzung, die jedem Literatursüchtigen sachlich angebracht und zeitlich fällig erscheinen sollte. Der Schriftsteller, eifriger Leser seit den Kinderjahren, zeigt somit seine genauen Kenntnisse der Alltagsdiskussionen in den philologischen Seminarräumen abendländischer Universitäten.[2] Mit der subtilen Ironie eines lesekundigen Beobachters plädiert Grass zugleich für eine bewusst kritische Lektüre und ein sorgfältiges literaturwissenschaftliches Prozedere, das nicht nur urtextbezogen ist, sondern vielmehr Zeugnis ablegt von der guten alten Liebe des belesenen, wissensdurstigen Belesprits für die Originaltexte, die ihn beschäftigen. Altmodisch mag sich dies vielleicht anhören in der heutigen Ära der selbstgerechten Medialität, doch Grass soll es als Autor, d. i. eventuell als Betroffener, gewiss besser wissen.

1. Die Rezeption von *Ein weites Feld* ist überwiegend auf den politischen Inhalt des Romans fokussiert. Dazu siehe Neuhaus, 1998: 224-233.

2. Anfang 1993 begann Grass die Arbeit am Roman. Bekannt ist, dass der Schriftsteller den Berliner Germanisten Dieter Stolz, Autor einer Dissertation zur Bildlichkeit im Werk Grass', als Hilfe für die notwendigen Recherchen in den verschiedenen Archiven engagierte. Dazu siehe Neuhaus, 1998: 217. Dass Grass durch sämtliche Gespräche mit Stolz über die Arbeitsroutine in den germanistischen Seminaren deutscher Universitäten auf den neuesten Stand gebracht wurde, ist anzunehmen. Information über die universitäre Praxis in anderen Ländern hätte ebenfalls durch Stolz geliefert werden können.

Der bejahrte Theo Wuttke, Hauptperson im Grass'schen *Weiten Feld*, fungiert durch eine unheimliche Reihe biografischer Zufälle bekannterweise als Wiedergänger von Theodor Fontane,[3] der aber im Roman nie beim Namen, sondern stets als »unser Autor«, der »Unsterbliche«, der »Einundalles« oder auch »Monsieur X« angedeutet wird. Solch einem Protagonisten hängt die Anrede Fonty deswegen an, weil er »eine Fülle von Zitaten auf Abruf [hat]« (S. 9), die ihm den Auftritt als Urheber geradewegs ermöglicht. So ein Muster kenntnisreicher Annahme der heute kanonisierten Literatur wird durch ein zutreffendes auktoriales Kunststück mit zwei Figuren konfrontiert, die sich für das philologische Studium der deutschen Literatur entschieden haben. Dass es zwei weibliche Studierende sind, lässt sich wohl als ein edelmütiges Zublinzeln des 1995 achtundsechzig Jahre alten Günter Grass an jene jungen Frauen interpretieren, die die philologischen Fakultäten überwiegend besetzen.

3. Unabgesehen von der Namenskoinzidenz und der zweifelhaften geradlinigen Familiengeschichte, die Hoftaller, ehemals Angestellter der Staatssicherheit, parat hat (S. 684f.), um Theo Wuttke als den Ururenkel Fontanes belegen zu können, stimmen im Roman *Ein weites Feld* eine ganze Reihe biographischer Korrespondenzen zwischen dem großen Realisten und dem Grass'schen Protagonisten überein. Theo Wuttke wurde genau hundert Jahre nach Theodor Fontane, am 30. Dezember 1919, wie der Dichter in Neuruppin geboren. Sein Vater, Max Wuttke, war Steindrucker gewesen. Schon als Kind wusste er die Gerüche der Fontane'schen Löwen-Apotheke mit denen des väterlichen Arbeitsplatzes in der Lithographiewerkstatt zu mischen und wurde in der Schule wie Fontane als »Engelsköpfchen« (S. 232) gehänselt. Während des Zweiten Weltkrieges war er in Frankreich als Kriegsberichterstatter tätig. Dort ging er eine Liaison mit der Lyoner Gastwirtstochter Madeleine Blondin ein, eine durchaus glaubhafte Verkörperung der Dresdner Näherin Magdalena Strehlenow, die als Vorlage für die Fontane'sche Lene Nimptsch aus *Irrungen, Wirrungen* anzusehen ist —die »Folgen« jener Beziehung, personifiziert in einer widerborstigen, zartbittren Enkeltochter, einer angehenden Germanistin, gewinnen in *Ein weites Feld* eine zentrale Rolle, wie hier zu sehen sein wird—. Bei seinem 70. Geburtstag, also im Jahr, als die Berliner Mauer fiel, näherte sich das Aussehen Theo Wuttkes der bekannten Litographie Fontanes, die Max Liebermann 1896 angefertigt hat. Die hier wie im Folgenden angegebenen Seitenangaben entstammen der Steidl-Ausgabe des Jahres 1995.

Martina Grundmann, 20, Germanistikstudentin in Köln befindet sich im 4. Semester. Nathalie alias Madeleine Aubron, 22, bereitet nach dem 8. Semester Germanistikstudium an der Sorbonne ihre Magisterarbeit über »Motivverknüpfungen, Lokalitäten und die Erzählhaltung« (S. 449) in den sogenannten Berlinromane des großen Realisten Fontane vor. Mit der ersten kollidiert Grass' Fonty durch eine unvermeidbare Schicksalswende: seine Tochter Martha, seine Mete, heiratet Martinas Vater, und beim Hochzeitsmahl sitzt der Brautvater neben der jungen Studentin, mit der er bald ins Gespräch kommt. Nathalies Bekanntschaft macht Fonty unter der Schirmherrschaft seines Tagundnachtschattens, des Spitzels Hoftaller: er arrangiert ein Treffen mit der Französin, die sich als die Enkeltochter des Romanhelden erweist, von der dieser bis dahin nichts gewusst hat.

Mich interessiert die Wechselwirkung von beiden angehenden Literaturwissenschaftlerinnen und dem Fontane-Schwärmer Theo Wuttke, und wie sich ihr geistiger Austausch im jeweiligen inhaltlichen Kontext des Romans *Ein weites Feld* entfaltet. Denn angesichts der Auswirkungen ihrer Koinzidenz im Leben des alten Fonty wird eine durchaus plausible Stellungnahme Günter Grass' der wissenschaftlichen Erörterung von Literatur gegenüber zu erkennen sein.

Martina und der Prof von Martina wissen es besser

Martha Wuttke, 38, Parteigenossin bis März 1989, Lehrerin von Beruf, heiratet am 5. September 1990, also im Kontext des historisch entscheidenden Jahres der Vereinigung, den westlichen Bauunternehmer Heinz-Martin Grundmann, 56. Oder, wie Friedel Wuttke, Bruder der Braut, es zum Punkt bringt: »[D]er reiche Wessi« hat »die arme Ostmaus [...] aufgegabelt« (S. 291). Das katholische Zeremoniell der Trauung in der Berliner Hedwigskirche wird in wenigen Zeilen skizziert, durch die aber die kritisch-skeptische Ansicht des Aktenschleppers und ehemaligen Kulturaktivisten Theo Wuttke nicht ohne Brisanz verdeutlicht wird. Die Beschreibung der Hochzeit der Tochter Fontys konzentriert sich dann im Roman

vielmehr auf die Szene in der Gaststätte »Offenbach-Stuben« im Prenzlauer Berg. Dem Causeur Grass muss wohl eher das Gespräch am Tisch in der guten Ostberliner Stube viel wichtiger erscheinen, denn beim Essen kommen tatsächlich Ost und West zusammen.

Aus dem östlichen Revier sitzen Theo und Emilie Wuttke als Brauteltern und Gastgeber, Inge Scherwinski als Freundin und Hausnachbarin der Braut, Bruno Matull, der in der Hedwigskirche als Pfarrer amtierende Priester, der Martha Wuttke beim Konvertieren zum Katholizismus behilflich gewesen ist und ihr nun den ehelichen Segen erteilt hat, und der namenlose Erzähler, Mitarbeiter vom Potsdamer Fontane-Archiv,[4] als Trauzeuge gewählt wegen seiner katholischen Herkunft. Es fehlen die ebenfalls eingeladenen Professor Freundlich und Frau aus Jena, hinter deren Entschuldigung wegen »Unaufschiebbare[r] Universitätstermine...« (S. 279) sich der erniedrigende Evaluierungsprozess der DDR-Lehrstuhlkräften versteckt, dem der Jude und ehemalige Mexiko-Emigrant erliegt. Unter den Vertretern des Westens sitzt zunächst die verwitwete Schwester der vor fünf Jahren verstorbenen ersten Frau Grundmann, Bettina von Bunsen, die die beiden mutterlosen Grundmann-Kinder in Freiburg im Breisgau großgezogen hat. Sie wird von Martina Grundmann, eines dieser Kinder, begleitet. Die Einladung hat auch Friedel Wuttke angenommen, der jüngste Bruder der Braut, evangelischer Verlagskaufmann in Wuppertal, den der Mauerbau 1961 zum jugendlichen Ostzonenflüchtling gemacht hat zusammen mit seinen zwei Brüdern. Es fehlen die zwei älteren Brüder der Braut: Teddy Wuttke ist als Beamter in Bonn der Meinung, er darf nicht in die DDR, und der Hauptmann Georg Wuttke, Pilot

4. Außer in dieser Szene, der einzigen im Roman, in der ein konkreter männlicher Ich-Erzähler persönlich aktiv ist, benutzen die jeweiligen Erzählerfiguren in *Ein weites Feld* stets die Wir-Erzählform, so dass es tatsächlich von einem »Erzählerkollektiv« ausgegangen werden kann. Es handelt sich jedenfalls um eine ziemlich merkwürdige Erzählperspektive: die Mitarbeiter eines Archivs, die üblicherweise mit der Pflege eines Dichternachlasses beschäftigt sind, beschließen, die Biographie ihres treuesten Besuchers zu registrieren. Zu der Motivierung, die sie dazu bewogen haben mag, und dem Zweck solch einer Arbeit, deren Produkt in der Fiktion der Roman ist, siehe Haase, 2001: 131f.

bei den Starfightern, ist 1978 infolge eines Blinddarmdurchbruchs gestorben. Der Jurastudent Thomas Grundmann, Martinas Bruder, der an der Mutter besonders hing, nimmt an der feierlichen Angelegenheit auch nicht teil.

Auf diese Art und Weise durch das Schicksal vereinigt, treffen sich Menschen, die einander völlig fremd sind oder im Laufe der Jahre einander fremd geworden sind. Tischgespräche kommen am Anfang nur schwierig in Gang und es ist deutlich, dass allseits eine gewisse Angst vor dem Unheimlichen herrscht. Darin spielen ferner die verschiedenen familiären Verhältnisse der Anwesenden eine entscheidende Rolle, so dass die meisten ihre Hemmungen nicht überwinden können. Lediglich die junge Martina Grundmann, die »für hübsch oder niedlich angesehen« (S. 283) wird und nun noch »mit gefälligem Chic« (S. 288) eingekleidet ist, hat es leichter. Dies ist wohl so, weil sie von Anfang an nicht nur als unbekümmert unwissend präsentiert wird, sondern vielmehr als ahnungslos bis dumm. Mit wenigen, gut dosierten aber entscheidenden Details und noch bevor sie auf ihren Tischnachbarn Fonty einredet, schildert Grass die Figur der jungen Germanistikstudentin als Produkt der gängigen selbstzufriedenen Trivialität unserer westlichen Welt.

In Ost-Berlin ist Martina Grundmann auf Entdeckungsreise. Ihr gehört zweifelsohne diejenige Stimme, die die sütterlinähnliche Schrift, mit der Emmi Wuttke die Gästenamen an den Tischkärtchen geschrieben hat, für »niedlich« (S. 280) hält. Auch die Offenbach-Stuben findet sie später »niedlich« (S. 286), ein Gleichgültigkeit bis Scherzhaftigkeit demonstrierendes Attributivum, das von der jungen Studentin unreflektiert als Joker wiederholt wird. Martina Grundmann zeigt dann gleich ganz snobistisch ihren Kosmopolitismus vor, indem sie sich selbst aber nur noch lächerlich macht. So wird sie zum Beispiel vom Hauptgericht namens »Schöne Helena«, rosa gebratene Entenbrust mit Orangensoße, dazu Gemüse und Kartoffelpuffer als Beilage, an einen »Wochenendtrip nach Amsterdam [erinnert], wo sie kürzlich mit Freunden ihren zwanzigsten Geburtstag bei ‚ganz lecker knuspriger Pekingente' gefeiert habe« (S. 290). Wo sie überallhin gereist ist, erzählt sie

ihrem schweigsamen Tischnachbarn, dem sie bald die Anrede Du und »Opa Wuttke« (S. 297) aufzwingt. Vom Ausland kennt Fonty nur Frankreich und dies noch als Wehrmachtsoldat, er reagiert aber auf Martinas Bericht über ihre Reise nach Bali prompt mit dem Fontane'schen Gedicht *Die Balinesenfrauen auf Lombok* (1895). Von der Einheit scheint die Studentin andererseits unbetroffen zu sein, schließlich interessiere sie der Osten Deutschlands überhaupt nicht, Paris oder Amsterdam läge für sie trotz der Fremdsprache kulturell viel näher (S. 296). Es sind schließlich alles Zeichen von zwei völlig entgegen gesetzten, unvereinbaren Lebenseinstellungen: selbstzufriedener Unwissenheit, imponierender Fassade und gesprächiger Trivialität vs. inquisitorischem Ahnen, respektvoller Bescheidenheit und schweigsamer Gründlichkeit.

Bald beginnt Martina Grundmann, dem uninteressierten Fonty »die Probleme westlicher Studenten in überfüllten Hörsälen in so drangvoller Enge« (S. 288) auszumalen. Das »Geplapper« (S. 288) der Studentin beginnt Fonty aus seinem Schweigen erst dann herauszulocken, als das Thema zum Studiumsgegenstand Theodor Fontane kommt. Dies ist die eine Gelegenheit, die Grass nutzt, um die unphilologische Praxis des postmodernen philologischen Verfahrens erbarmungslos zu karikieren:

> Ganz ungehemmt gab Martina Grundmann zu, so gut wie nichts vom Unsterblichen gelesen, doch immerhin die Fassbinder-Verfilmung von *Effi Briest* gesehen zu haben. »Aber Sekundärliteratur kriegen wir mit, jedenfalls so viel, daß man den Durchblick hat und ihn einordnen kann, wie unser Prof sagt, ungefähr zwischen Raabe und Keller...« (S. 296).

Fonty wagt dann sogar eine kurze, präzise Frage nach dem *Stechlin*, worauf Martina Grundmann ihm eine Antwort gibt, die tatsächlich zeigt, »wieviel Selbstbewußtsein fröhlich auf Unwissenheit fußen kann« (S. 296):

> Nur ein paar kürzere Sachen hab ich angefangen, irgendwas mit Verwirrungen und Schach von sowieso. Komm da nicht weiter: diese ewigen Spaziergänge und seine endlosen Dialoge. Sind ja manch-

> mal ganz witzig, bestimmt. Und kann gut sein, daß das seine besondere Erzähltechnik ist, wie unser Prof sagt. [...] Also, ich bin mehr für das Minimalistische, wenn du verstehst, was ich meine. Na, Fragmentarisches [...] Aber auch Randfiguren können ganz interessant sein. Unser Prof hat ein paar ausgegraben. Waren früher ziemlich berühmt sogar. Paul Heyse zum Beispiel, wenn dir der ein Begriff ist. Hat später sogar den Nobelpreis gekriegt. Heut kennt den keiner mehr. Und deshalb finden wir den interessant, weil... Na, weil man den wiederentdecken kann. Unser Prof will extra ein Seminar über Heyse und ein paar andere machen... Natürlich muß man das alles nicht lesen, nur Kurzfassungen... Außerdem gibt es ja Sekundärliteratur... (S. 296f.)

Der Erzähler, der diese unerhört antiliterarische, philologieferne Grundsatzerklärung mitbekommen hat, hätte der Studentin einen dringenden Besuch des Potsdammer Fontane-Archivs, wo er tätig ist, vorschlagen wollen, um somit Fonty ins Wort zu fallen und dessen nun wohl angebrachte, voraussehbar zerschmetternde Reaktion irgendwie zu neutralisieren oder gar zu vermeiden. Doch Martinas Gesprächspartner findet plötzlich und wohl wegen der absolutesten Unbefangenheit ihrer Worte Vergnügen an der jungen Studentin. »Er zitiert [...] einige Tunnelverse von Heyse, darunter den Begrüßungsvers ‚Silentium, Lafontaine hat's Wort...', und versucht [...], den immerhin möglichen Gewinn beim Lesen von Originaltexten anzupreisen« (S. 297). Das dadurch exemplifizierte Rezept von Wissen plus Respekt findet jedoch bei Martina Grundmann keinen Nährboden, denn sie postuliert dann wie folgt weiter:

> Der Urtext sei bloßer Vorwand für das, was Literatur eigentlich ausmache, nämlich den endlosen Diskurs über all das, was nicht geschrieben stehe und über den Urtext hinausführe, ihn nebensächlich, schließlich gegenstandslos werden lasse und so den Diskurs fördere, bis er den Rang des eigentlich Primären erreicht habe (S. 297).

Martina Grundmann redet durch den Mund ihres »Profs« an der Kölner Universität, der es wohl anders begründen, selbst aber

bestimmt nie zu Wort bringen würde. Ihm zufolge sei nicht der literarische Text, sondern der literaturwissenschaftliche Metatext an sich selbst untersuchungswert, das heisst: in der postmodernen philologischen Debatte spiele nur das über Literatur Geschriebene eine Rolle, nicht die Literatur selbst. Die Gewichtsverschiebung, die Grass somit tadelt, ist keine andere als die Negation des literarischen Textes und somit auch des Autors durch die massenmedienorientierte Allmacht eines jeden Lehrstuhlinhabers und Produzenten einer gewaltigen Menge primär gewordenes Sekundäres. Die Meinung des Nobelpreisträgers kommt alsbald in Form von amüsierter Empfehlung des erfahrenen Literaturliebhabers Fonty an das unerfahrene, Literaturwissenschaft studierende »Kind«:

> Fonty wollte nur noch wissen, ob soviel Sekundäres nicht ‚kolossal ledern' sei. Dann fügte er nicht etwa resigniert, eher heiter hinzu: »Wenn man will, mein Kind, kann man die längste Geschichte kurz fassen. Zum Beispiel ist beim *Stechlin* die Mache: zum Schluß stirbt ein Alter und zwei Junge heiraten sich; das ist so ziemlich alles auf fünfhundert Seiten« (S. 297f.).

So findet Fonty nun wieder die angebrachtesten Worte aus der umfangreichen Produktion des von ihm vergötterten Dichters, hier zitiert er zum Beispiel die berühmte Stelle im Brief von Fontane an den Berliner Redakteur, der den Vorabdruck des Stechlin übernahm, Adolf Hoffmann. Darin zeigte der Autor des fünfhundert Seiten langen Romans, dass er ebenfalls über die Fähigkeit verfügte, »die Mache« des Werkes, also die Geschichte, die erzählt wird, wenn nötig extrem kurz zusammenzufassen. Literatur ist für Fontane jedoch und trotz seiner in jenem Brief explizierten Skepsis am eigenen Werk[5] etwas Anderes. Beim literarischen Kunstwerk geht es nämlich um ästhetische Kriterien, die von der jeweiligen Idee des Dichters getragen und dem sogenannten Wortmaterial subsum-

5. Wohl die wichtigste, gegen jene auktoriale Skepsis entscheidenste Meinung zum Roman *Der Stechlin* ist im Essay *Der alte Fontane* (1910) von Thomas Mann zu lesen. Dazu siehe auch der Nachtrag *Noch einmal der alte Fontane* (1954).

miert werden. Und dem Philologen soll laut Definition —und Fonty respektive Grass zufolge— an erster Stelle der Urtext von Wichtigkeit sein, der sei zu hinterfragen. Zu welchen Zwecken, und was der Fachmann wie der Laie daran gewinnen kann, wird im Roman anhand von der Geschichte Nathalie Aubrons enträtselt.

Aus Liebe zur Literatur

Ende September 1990, kaum sind Theo Wuttke und Hoftaller aus dem Boot ausgestiegen, in dem sie auf dem Neuen See des Tiergartens rudern gegangen sind, kündigt der Spitzel Besuch an: Fontys Enkeltochter ist aus Frankreich studienhalber aber auch privat nach Berlin gekommen. Sie hat vor, das Potsdamer Fontane-Archiv zu besuchen, will aber auch ihren Großvater kennenlernen. Die junge Studentin, deren Existenz Fonty bis zu diesem Moment unbekannt geblieben ist, wird vom Mittler Hoftaller als »wirklich reizend« und »niedlich« (S. 412, 418) beschrieben, er selbst soll entzückt gewesen sein, ihr nach längerer Korrespondenz wieder zu begegnen. Fonty kann dennoch seine Erstarrung nicht überwinden, zumal seine Frau Emilie von seiner französischen Liaison während des Krieges nichts ahnt, oder so glaubt er das. Da kann er allerdings mit Hoftallers Diskretion und seinem Savoir-faire rechnen, der die Begegnung ganz professionell organisiert. Bei seiner Ankündigung wirken jedoch für den Leser einige Details vielsagend. Schon die Tatsache beispielsweise, dass die Französin den Namen ihrer verstorbenen Großmutter, Madeleine, ihrem eigenen, Nathalie, vorzieht, beweist ihre Achtung vor alter, lebenserfahrenerer Menschen. Vom Erzähler, der mit ihr schon vorher beruflichen Kontakt hatte wie Hoftaller, wird sie wie folgt vorgestellt: »Klein bis zierlich, mal lebhaft burschikos, dann wieder still, ganz Ohr, dabei ungekünstelt naiv und dennoch von jener mitteilsamen Klugheit, die zum Gespräch einlud« (S. 418).

Dass das erste Treffen mit der Enkeltochter eine Art Wendepunkt im Leben des Protagonisten signalisiert, wird durch die zentrale Lage angedeutet, die die Begegnung im Roman einnimmt: Fonty und die junge Madeleine lernen sich genau mitten im dritten

von den fünf Büchern kennen, aus denen *Ein weites Feld* besteht. Grass bedient sich für die Darstellung dieser Szene andererseits jener Symbolik, die die französische Studentin im Werk Fontanes zu studieren beabsichtigt: das Geschehen im ganzen dritten Buch spielt am oder auf dem Wasser,[6] wo die verschiedenen Ruderpartien stattfinden. Theo Wuttke und seine Frau Emilie verbringen nach der Hochzeit der Tochter einige Tage auf der Insel Hiddensee, wo die Nachmittage am Strand in angenehmer Plauderei mit dem Jenaer Professor Eckhard Freundlich vergehen. Zurück in Berlin rudert Fonty auf dem Neuen See des Tiergartens zunächst von Hoftaller begleitet, dann von Madeleine Aubron und schließlich zu dritt mit der jungen Französin und seiner Frau Emilie, deren Verhältnis ein sehr freundliches ist.[7] Auf die wachsende Spannung in der Dreiecksbeziehung Hoftaller–Fonty–Madeleine wird wiederum durch das Motiv des Wassers hingewiesen: während der Spitzel weder schwimmen noch rudern kann und sich nur auf festem Boden bequem fühlt, lieben Fonty und seine Enkeltochter das flussige Element, in dem sie sich darüber hinaus gewandt und mit Sicherheit bewegen können. Die aufschlussreichesten Szenen, die das exemplifizieren, sind wohl die zwei Momente des Platzwechsels im Ruderboot. Mit großen Schwierigkeiten und voller Gefahr wechselt Fonty den Platz mit Hoftaller (S. 406ff.), ganz schnell und leichtfüßig geht das im Gegensatz mit Madeleine (S. 431). Dies ist allerdings ein Indiz dafür, dass die vom Beobachtungsobjekt Theo Wuttke befürchtete, doch lange ersehnte Befreiung von der Kontrolle seines Tagundnachtschattens näher rückt, und dass die Erlösung gerade durch seine allerseits gefeierte Enkeltochter herbeigeführt werden soll. Bezeichnend in diesem Sinne ist ebenfalls die Geschicklichkeit,

6. Zu das Wasser-Motiv im Werk Fontanes siehe Haase, 2001: 182f.

7. Die Großzügigkeit und das Verständnis Emilie Wuttkes für den Seitensprung ihres Mannes während des Krieges und das schwierige Glück seiner französischen Liebe lässt in ihr eine Frauenfigur entdecken, die nicht nur die Vergangenheit bewältigt hat, sondern ihrer Zeit richtig voran denkt und handelt. Neben dem Erzählerkollektiv lässt Grass sie in *Ein weites Feld* wohl als Denkmuster oft zu Wort kommen. Als Beispiel dafür siehe S. 443-447.

mit der es Madeleine Aubron schon beim ersten Treffen gelingt, Hoftaller von ihrem Großvater entfernt zu halten:[8]

> Ich bin Ihnen sehr verbunden, Monsieur Offtaler, daß Sie mir den Weg zu meinem Großvater eröffnet haben. Gleichfalls empfinde ich Ihre Diskretion als lobenswert: in Montpellier ist man ahnungslos. Das ist gut so. Mama, die noch immer ein wenig bekümmert ist, sollte geschont werden. Man muß ja nicht alles —wie sagt man— an die große Glocke hängen, nicht wahr? Doch nun möchte ich Sie um Verständnis bitten, Monsieur. Herr Wuttke und ich haben einander sehr viel zu erzählen (S. 419).

Von einer so diplomatischen Bitte entwaffnet, kann sich Hoftaller nur zurückziehen. Zu zweit auf dem Boot, in voller Vertrautheit, findet dann das erste Gespräch zwischen Fonty und seiner Enkeltochter statt. Da verflechten sich plötzlich Vergangenheit und Zukunft. Madeleine erzählt von ihrer Großmutter, von der späten offiziellen Anerkennung der Widerstandstätigkeit ihres Großvaters während des Krieges, sowie von ihrem Studium und ihrer Bewunderung für Fontane und sein Werk. Gleich fühlt sich Fonty in der Gewissheit bestätigt, dass die Französin doch noch das Modell eines jungen Studierenden erfüllt, das er seit dem Gespräch mit Martina Grundmann bei der Hochzeitsfeier für verendet hielt. Madeleine Aubron verfügt darüber hinaus über eine faustische Eigenschaft, eben diejenige, die dem Wissenschaftler ausmacht: sie wird nämlich vom Wissensdrang getrieben. Zwar will sie unbedingt lernen und ist recht neugierig, zugleich ist sie aber auch respektvoll und geduldig und kann gut zuhören. Und sie weiß außerdem ganz genau, wo sie als Enkelkind einer »pute à boches« (S. 426) und »collaboratrice horizontalle« (S. 427) auf der Welt steht, sie, freilich der einzige Mensch, der die alte Frau wirklich geliebt und richtig verstanden hat.

8. Weitere Momente des Triumphs von Madeleine Aubron über Hoftaller im Roman sind die Feier der Einheit (S. 467f.), die letzte Nervenkrise Fontys (S. 712, 723f.) und der ironievolle Abschied (S. 775, 777).

Ihrer Großmutter Madeleine Blondin ist die französische Studentin dankbar dafür, dass sie ihr trotz ihrer Lebensgeschichte nicht Ressentiment sondern gerade Liebe übertragen hat, zunächst für die deutsche Sprache, dann für die deutsche Literatur und schließlich für das Werk Fontanes, eine Liebe, die sie selbst in den vierziger Jahren mitsamt der Liebe für jenen unmilitärischen deutschen Soldaten namens Théodore entdeckt hat. Den Horror, den Madeleine Blondin erleiden musste —kahlgeschoren wurde die von einem Deutschen Geschwängerte gezwungen, durch Lyon zu laufen—, solch eine menschenerniedrigende Gewaltaktion läßt sich fast fünfzig Jahre später natürlich nicht wiedergutmachen. Die alte Dame hat es auch zeitlebens weder versucht noch gewollt. Weltabgewandt hat sie in ihrem Lieblingsbuch, Fontanes *Irrungen*, *Wirrungen*, den Trost gefunden, den sie brauchte, indem sie die Entsagung Lene Nimptschs zu ihrer eigenen gemacht hat: »‚Glaube mir, daß ich dich habe, diese Stunde habe, das ist mein Glück. Was daraus wird, das kümmert mich nicht.' Und Madeleine Blondin hat alles wortwörtlich genommen« (S. 416). Ihre Enkelin, die eine weit unbetroffenere Leserin des Unsterblichen ist, sucht auch keine nachträgliche Abrechnung.[9] Sie will nun lediglich die Geschichte der *Terreur* in Frankreich während der NS-Besatzung revidieren, indem sie die

9. Dazu siehe Haase, 2001: 179f.: »Bei ihr [Madeleine] ist das Vergangene kein Druckmittel, mit dem sie auf mechanistische Weise das schlechte Gewissen Fontys belastet, obwohl sie angesichts des Schicksals ihrer Großmutter und auch ihrer Mutter dazu neigen könnte. Vielmehr vergegenwärtigt sie das Vergangene als erlebte Zeit in all ihren widersprüchlichen Details, so daß die Schuldfrage wie in Fontanes Romanen in den Hintergrund tritt, aber die vorher verweigerte Erinnerung Fontys beflügelt wird, an Dichte gewinnt und so ein authentisches Bild der Geschehnisse vermittelt. [...] Durch [Madeleines] Glaube, Liebe, Phantasie lösen sich dessen [Hoftallers] belastende ‚Fakten' in einem situativ-lebensweltlichen Kontext auf und gewinnen so eine neue, ‚entlastende' Bedeutung«. Vgl. Gebauer, 2006: 189: »Madeleine […] trägt idealistische Züge und ist als Kontrastfigur zu Hoftaller konzipiert […] Basiert die Paarung mit Hoftaller, der ja u. a. mit dem Teufel assoziiert wird […], trotz gelegentlicher ‚Fürsorge' auch auf Erpressung und so letztlich auf Macht, so erscheint die Beziehung zwischen Fonty und Madeleine als ein machtfreies Verhältnis, welches nur auf gegenseitiger Zuneigung gründet«.

Arbeit einer im Prinzip unbedeutenden Widerstandsgruppe ans Licht bringt. Denn gleichzeitig kann sie sich dann auch mit der auf Leid und Erniedrigung fußenden Geschichte ihrer Familie versöhnen, wenn sie nämlich einem Mitglied dieser Gruppe Dankbarkeit bezeigt, jenem Mann eben, der das einzige Glück im Dasein ihrer Großmutter bedeutet hat, nicht zuletzt durch sein Nahebringen der deutschen Literatur. Als Krönung solch einer historisch revisionistischen Unternehmung wird Fonty schon beim ersten Treffen »ganz inoffiziell und nach familiärer Zeremonie« (S. 427) von seiner Enkeltochter mit einem französischen Orden dekoriert.[10]

Derartige objektivierte Einstellung erscheint lediglich in der dritten Generation möglich. Den verschollenen Liebhaber der Großmutter erinnern »viele [in Frankreich] als Lump und niemand als antifaschistischen Helden« (S. 421). Cécile, die Tochter der alleinerziehende Madeleine Blondin, hat das Haus in den Cevennen, wo ihre Mutter schwanger und kahlgeschoren Zuflucht gefunden hatte, mit siebzehn verlassen, um woanders nach Halt zu suchen. Den fand sie in Montpellier in der Ehe mit dem beträchtlich älteren Automechaniker Gilles Aubron. Und um jede Gefahr fern von dem einzigen Kind dieser glücklichen Ehe zu halten, verbot Cécile »zu Hause oder gar bei Tisch irgend etwas Deutsches, und sei es nur einen VW oder eine Schwarzwälder Kuckucksuhr« (S. 421). Wenn sie nun die Möglichkeit hätte, würde sie jede Annäherung Theo Wuttkes noch ge-

10. Die Tatsache, dass es Hoftaller gewesen ist, der als Erster diese Szene vorgesehen hat, soll hier jedoch keine weitere Rolle spielen. Zwar ist es Madeleine Aubron gewesen, die sich Mitte der achtziger Jahre um die Auszeichnung bemüht hat, die Fonty nun schließlich vom französischen Staat für sein Engagement für den Widerstand ab Frühling 1944 erhält, der Stasi-Spitzel Hoftaller hat sich aber dem Anliegen der Studentin besonders behilflich gezeigt. Denn durch die so spät bewiesene, im Sozialismus aber immer noch sehr hoch bewertete Tätigkeit seines Beobachtungsobjekts Theo Wuttke hat er nicht zuletzt auch sein eigenes Profit erwartet: eine offizielle Dekorierungszeremonie beim vierzigjährigen Jubiläum der DDR hätte auch ihm beruflich gefördert. Nicht von Bedeutung ist für Hoftaller das Detail, dass die ganze Widerstandsarbeit Fontys sich auf Fontane-Lesungen in einem Partisanensender beschränkt hat, die für die Soldaten der Besatzungsmacht bestimmt waren und ihren Kampfgeist geschwächt haben sollen.

wiss abweisen, »ihn womöglich beschimpf[en]: Boche! Und Schlimmeres« (S. 449), ganz im Gegensatz zu ihrer verstorbenen Mutter Madeleine Blondin, die alles Deutsche liebte und das Interesse der Enkeltochter dafür aufzuwecken wusste. Grass ist sich folglich dessen bewusst, dass die Vergangenheit wohl nur aus der Distanz der Enkelkindergeneration zu bewältigen ist, wie es der Fall von der jungen Germanistikstudentin belegt. Oder aber, wie das Leben deren Großmutter bezeugt, aus der Perspektive, die von der Literatur vergegenwärtigt wird.[11] Nur, der Unterschied zwischen der alten und der jungen Madeleine bildet den neuralgischen Punkt in der Grass'schen literarischen Darlegung: »Im Gegensatz zu ihrer Großmutter, die überall —und sei es zwischen den Zeilen— Trost suchte und fand, war Madeleine Aubron eine kritische Leserin« (S. 425).

Was Literatur und konkret das Werk Fontanes für eine angehende Philologin wie Madeleine Aubron bedeutet, und wie sie sich damit auseinandersetzt, wird in *Ein weites Feld* in starkem Kontrast präsentiert zu der Arbeitsweise von Martina Grundmann. Darin spielt erneut ein Universitätsprofessor eine nicht unwichtige Rolle als Vermittler. Der Professor von »La petite« (S. 419) an der Sorbonne wird jedoch nur flüchtig und stets mit Respekt erwähnt trotz der viel intimeren Beziehung, die Studentin und Lehrstuhlinhaber verbindet,[12]

11. In all ihrer Prägnanz erscheint die Aktualität einer solchen Überlegung besonders heute, im Nachhall der Kontroverse, die sich letzten Sommer bei der Veröffentlichung des Grass'schen Erinnerungsbuches *Beim Häuten der Zwiebel* (2006) entzündete. Dazu siehe vor allem folgende Zeitungsartikel: Grass (12.08.2006 u.10.09.2006), Finger (16.08.2006), Wegner (17.08.2006), Faz.net (13.08.2006 u. 14.08.2006).

12. Darin lässt sich wohl eine Parallele ziehen zwischen Madeleine Aubron, ihrer Großmuter Madeleine Blondin und Magdalena Strehlenow. Als Madeleine Aubron in einem Brief an Theo Wuttke das Verhältnis als »zunehmend schwierig« (S. 546) beschreibt, antwortet dieser: »Beides, der Einfluß der Hugenotten auf die deutschsprachige Literatur und die Bindung an einen Ehemann und Vater dreier Kinder, liegen auf zu weitem Feld: du wirst ackern und rackern müssen« (S. 546). In einem späteren Brief Fontys an seine Enkeltochter erfährt der Leser aber noch über das Ende dieser Beziehung: »Lese mit Erleichterung, daß Du ihn selten und wenn, dann aus wachsender Distanz siehst« (S. 630).

was schließlich nur noch für die Französin sprechen kann. Sie wird nämlich als eine sachlich konzentrierte und in Gesellschaft bewusst taktvolle junge Frau geschildert. Im Erlebnis ihrer Weiblichkeit ist sie andererseits auch attraktiver und sexuell enthemmter als ihre deutsche Kommilitonin. Um nicht zu vergessen, dass Madeleine Aubron außerdem und gerade durch ihre Klugheit und ihre umfangreichen, fachspezifischen Kenntnisse für jeden einzelnen Literaturinteressenten im Roman, ob Geheimen Informator, Mitarbeiter des Fontane-Archivs, Fontane-Wiedergänger oder Professor für deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts, viel anziehender wirken muss als die plapprige Martina Grundmann. Wichtiger noch: Madeleine Aubron ist die Formel »wie unser Prof sagt« völlig fremd, denn, was Literatur betrifft, hat sie ihre eigene, auf genau durchforschten Textquellen basierte Ansicht. Dies ist bestimmt ihrem eingeborenen Talent und dem Vorbild der Großmutter zuzuschreiben, wohl aber auch dem literaturwissenschaftlichen Diskurs ihres Professors an der Sorbonne.

Das philologische Verfahren der Enkelin Fontys wird in *Ein weites Feld* konkret anhand der Beobachtungen des Erzählers als Mitarbeiter des Potsdamer Fontane-Archivs, folglich aus der Perspektive eines fachkundigen Referenten, beschrieben:

> Wir [Mitarbeiter des Archivs] —das sei zugegeben— bewunderten ihren Ernst, ihre in heutiger Zeit ein wenig altmodisch anmutende Wissenschaftlichkeit, aber auch ihr von Logik bestimmtes Urteil, dessen Schärfe manchmal von gefühligen Einsprüchen, nein, eher vom plötzlich mitredenden Gefühl gemildert wurde. Nicht verschwiegen soll werden, daß ihr Charme, vom ersten Besuch an, das Archiv verzaubert hat. Man könnte sagen, Madeleine hat ein wenig Esprit in unsere trotz aller internationalen Korrespondenz noch immer realsozialistisch verengte Bude gebracht. Sobald sie eintrat, kam etwas vom Geist des Unsterblichen über uns [...] Sie redete wie gedruckt und war fast so zitatsicher wie unser Freund Fonty [...] (S. 458).

Dadurch werden nicht nur charakterspezifische Züge aufgelistet —Madeleine erscheint hier als charmant, witzig und einfallsreich—, sondern wohl auch jene Eigenschaften, die Grass zufolge

unentbehrlich sind im philologischen Rüstzeug, nämlich: Ernst, absolute Kenntnis des Forschungsobjekts, wissenschaftliche Methodik, ein von Logik bestimmtes und vom Gefühl temperiertes, scharfes Urteil und nicht zuletzt grammatisch korrekte Ausdrucksfähigkeit. Damit ausgerüstet, schreibt die angehende Germanistin eine Magisterarbeit über »kunstvolle Verknüpfungen von Motiven, zum Beispiel über den Immortellenkranz, das offene Ofenfeuer, die wiederholten Ruderpartien« (S. 441). Das interessiert sie nämlich sehr, »weil es immer Nebensächlichkeiten und keine dicke Leitmotive sind« (S. 441). Dass ein belesener Fontane-Verehrer, wie Fonty es einer ist, auf so eine ihm »spät geschenkte Enkeltochter« (S. 459) stolz ist, bedarf keine weitere Begründung: ihm gefällt die junge Madeleine, die ihn »Monsieur Wuttke« nennt. Schon der Vergleich zwischen ihrer direkten Frage mitsamt Antwort: »‚Oder darf ich zu Ihnen grand-père, nein, Großpapa sagen?' / Sie durfte« (S. 427), und der entsprechenden, rethorisch formulierten Frage Martina Grundmanns: »Ach, ich sag jetzt einfach du und Opa Wuttke, darf ich? Also [...]« (S. 296f.), entpuppt sich als vorausdeutend für das Fortschreiten der Beziehung des Protagonisten zu beiden Studentinnen und für sein Verschwinden am Ende des Romans.

Madeleine, oder Ein Haus voller Bücher

Beim ersten Treffen auf dem Boot im Neuen See des Tiergartens besorgt Madeleine Aubron ihren Großvater völlig unwissend mit einer sehr anziehenden Zufluchtsmöglichkeit aus einer Welt, die ihm kurz vor der Feier der Einheit Deutschlands unlebbar geworden ist:

> Und dann begann Madeleine, während sie aufs Ufer zuruderte, eine Idylle auszumalen: in einem einsamen, kaum noch bewohnten Dorf in den Cevennen, wo die Großmutter noch vor Kriegsende und der Geburt ihres Kindes gezwungenermaßen habe leben müssen, sei ihr, dem anhänglichen Enkelkind, als Erbe ein Haus, gemauert aus Feldsteinen, zwar klein, doch voller Bücher, zugefallen, unter ihnen

> einige aus dem Besitz des entschwundenen Großvaters, von dem kein Photo, kein Brief, nicht einmal eine Postkarte gezeugt hatte. Und in dem Cevennenhäuschen mit den dicken Mauern und dem tiefen Fluchtkeller —»Monsieur müssen wissen, daß dort bis weit ins achtzehnte Jahrhundert die Hugenotten Zuflucht suchten«— habe sie während Ferienzeiten —»Und zwar mit grand-mère gemeinsam«— viele Erzählungen von Storm, Keller und Raabe lesen dürfen, aber auch *Irrungen, Wirrungen*, das Lieblingsbuch der Großmutter, zu studieren begonnen. So früh sei sie auf den Unsterblichen gekommen: »Keine sechzehn war ich, als mich grand-mère bekannt gemacht hat«. Jetzt noch könne sie den Anfang der schöntraurigen, aber auch ein bißchen dummen Geschichte hersagen: »An dem Schnittpunkte von Kurfürstendamm und Kurfürstenstraße [...] Fonty, der seiner Enkeltochter ausgehungert und wie nach langer Fastenzeit zuhörte, stellte nur selten vorsichtige, nach Einzelheiten tastende Fragen [...]« (S. 421f.).

Später erfährt Fonty vom Freitod seines besten Freundes, Eckhard Fröhlich, der es in der DDR als Jude und West-Exilant nie einfach gehabt hat und nach 1989 seine Arbeit als juristischer Professor wieder in Frage gestellt sah. Da hätte er sich mit den Worten des Mannes fast identifiziert: »Nicht nur für Juden ist hier [im vereinigten Deutschland] kein Platz« (S. 662). Dass Fonty sich aber gleich danach sagt: »Na gut, woanders ist auch Welt!« (S. 662), kann in diesem Kontext jedoch nur als Verweis auf seine Erwägung der Zuflucht interpretiert werden, die seine Enkelin für ihn representiert. Madeleine Aubron, die trotz ihres Trotzkismus (S. 470) die Einheit mit Bewunderung und aufrichtige Freude erlebt —worin sie sich übrigens auch von der Haltung Martina Grundmanns entfernt—, kann Fontys geistigen Hunger tatsächlich sättigen, dies eben durch ihr kritisches Lesen (S. 425) und durch ihr philologisches Verfahren bei der Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts (S. 458). Das ist der große Unterschied gewesen zwischen ihrer Aufnahme vom Werk Fontanes und derjenigen ihrer Großmutter. Durch ihre kritische Lektüre von Romanen wie *Irrungen, Wirrungen* differenziert sich Madeleine Aubron aber auch von ihrem Großvater, dem großen Fontane-Bewunderer, dessen

Dasein sich stets an der vom großen Realisten literarisch variierten, leidverursachenden Observanz der standesgemäßen Ordnung orientiert hat. Darin stimmt sein Leben bis 1990 mit dem der alten Madeleine völlig überein, schließlich hat sie Fontane erst und nur durch ihren deutschen Liebhaber Theo Wuttke lesen gelernt.

Durch das ständige In-Frage-Stellen von der Enkeltochter, durch ihr kritisches Urteil über die triumphierende Rolle von Ordnung, Standesbewusstsein und Vernunft im Werk Fontanes, wird Fonty nun die Möglichkeit einer neuen Existenz geboten, eines neuen Lebens,[13] in dem auch Gefühle von Wichtigkeit sind, was von Haase (2001: 181) als »Herzensvernunft« definiert wird:

> »Bien sûr!« rief sie [Madeleine Aubron]. »Sie [Fonty] werden mir jetzt die Gesetze einer ständischen Gesellschaft als zwar dünkelhaft, aber rechtens erklären und sich, wie unser Monsieur X, wenn auch bedauernd und voller mitleidendem Gefühl für die unglücklich Liebenden, an die standesgemäße Ordnung halten; doch mich hat diese resignative Tendenz oft sehr ärgerlich gemacht: Incroyable! Schon als Kind war ich, wenn mir grand-mère aus ihrem Lieblingsbuch vorgelesen hat, wütend [...]« (S. 425).

Madeleine Aubron entdeckt im erlebten Muster ihrer Großmutter und auch in der tragisch wirkenden Identifizierung ihres Großvaters mit Fontane just den Beleg dafür, dass Literatur im entsprechend reprimierenden gesellschaftlichen Kontext wohl als eine Art Lebenssurrogat, und gar als Opium für die eigenen Gefühle wirken kann. Dagegen ist sie von ihrem sorgfältigen Lesen und ihrem philologischen Eifer geimpft. Und damit ausgerüstet kommt sie Fonty zu Hilfe, der bereit ist, das unexplizierte Angebot wahrzunehmen. Nur so kann der Wiedergänger des Unsterblichen endlich ein eigenes Leben führen.

Im historischen Kontext der Einheit Deutschlands verliert das Potsdamer Fontane-Archiv auf einem Schlag drei seiner zugetan-

13. Für Gebauer (2006: 190) evoziert »die Verbindung zwischen alt (Fonty) und jung (Madeleine) in der Generationsabfolge ein ewiges Leben«.

sten Besucher: Madeleine Aubron, die von den Mitarbeitern so willkommene »zartbittre Schokolade« (S. 459), Hoftaller, der dem Archiv ab und zu mit neuem Material versorgte, und Fonty, in dem die »fleißigen Fußnotensklaven« (S. 10) mit Recht die Personifizierung Fontanes sahen. Trotzdem bietet *Ein weites Feld* ein durchaus zufriedenstellendes Finale: das Fortleben von Großvater und Enkeltochter in den Cevennen, in der Idylle eines abgelegenen Häuschens voller Bücher, worin, wie Gebauer vermutet, »das Paradies im Reich der Literatur aufgesucht wird« (2006: 190). Von dort aus und durch die gut fundierte, kritische Perspektive seiner »Enkelin, Geliebte[n], Freundin und Muse« (ebd.) angeregt, wagt Fonty, den alten Briest zu berichtigen und somit auch Fontanes »weitem Feld« zu relativieren, denn jedenfalls er, der Wiedergänger, sieht dem Feld nun ein Ende ab (S. 781).[14]

Dass sich der Exmitglied der Waffen-SS Division »Jörg von Frundsberg« und Nobelpreislaureat Günter Grass wohl fühlt in der Haut seines Fontane-Schwärmers, liegt auf der Hand. Daraus lässt sich die in *Ein weites Feld* fiktionalisiert projizierte Funktion von Literatur entnehmen: ihre von der Forschung gut dokumentierte lebenserhaltende Macht[15] wird im Roman an der Existenz von Theo Wuttke, wie auch an der seiner französischen Geliebten Madeleine Blondin, abermals bewiesen. Doch in der Person der jungen Ma-

14. Vgl. Gebauer, 2006: 189: »Sein [Fontys] letzter Kartengruß [aus den Cevennen], wo er schreibt, dass er ‚ein Ende des weiten Feldes' (781) sieht, kann als Erleichterung ob seiner Befreiung, doch ebenso auch als Zeichen des Bewußtseins eines nahen Endes gelesen werden — auch weil die Äußerung im Gegensatz dazu steht, was der ‚lebendige', mit der Vielfalt des Lebens konfrontierte Fonty ständig wiederholt, daß nämlich vieles ‚ein weites Feld' sei […]«. Später schlussfolgert Gebauer (2006: 190) jedoch: »Sieht man Madeleine symbolisch mit dem Fluchtort Fontys verbunden, so erweist sich dieser Nicht-Ort also nicht nur als Ort des Todes, sondern auch des Lebens«.

15. In diesem Bereich siehe die Rede Günter Grass' bei der Verleihung des Nobelpreises 1999, *Bücher als Überlebensmittel*. Was die Forschung betrifft, siehe z. B. die Studie von Siguan (2002) zur durch Literatur realisierbare Bewältigung von Sprachlosigkeit und Identitätsauslöschung infolge von Lebenstraumata bei Autoren, die den Holocaust überlebt haben wie Jean Améry, Jorge Semprún und Primo Levi.

deleine Aubron entdeckt der Leser die Verkörperung des —Grass zufolge— idealen Literaturwissenschaftlers: primärtextkundig, sekundärtextfest und restlos kritisch.

Bibliographie

Grass, G. (1995). *Ein weites Feld. Roman*. Göttingen: Steidl.

Faz.net (2006). »Reaktionen auf Grass. Ein globaler Schock«. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, www.faz.net [Abgerufen: 04-09-2006].

Faz.net (2006). »Vergangenheitsbewältigung. Debatte über Grass wird hitziger«. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, www.faz.net [Abgerufen: 04-09-2006].

Finger, E. (2006). »Das Geständnis-Event«. In: *Die Zeit Online*, www.zeit.de [Abgerufen: 04-09-2006].

Gebauer, M. (2006). *Wendekrisen: Der Pikaro im deutschen Roman der 1990 Jahre*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Geissler, R. (1999). »Ein Ende des ‚weiten Feldes'?« In: *Weimarer Beiträge*, 1. S. 65-81.

Grass, G. (1999). »Bücher als Überlebensmittel«. Der Schriftsteller und sein Antrieb zum Schreiben. Rede zur Verleihung des Nobelpreises. In: http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1999/lecture-g.html [Abgerufen: 15-10-2006].

Grass, G. (2006). »Günter Grass im Interview. ‚Warum ich nach sechzig Jahren mein Schweigen breche'«. Interview mit Frank Schirrmacher und Hubert Spiegel. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12-08, Feuilleton, S. 33.

Grass, G. (2006). »Mi vergüenza creció al conocer los crímenes de las Waffen-SS«. In: *El País*, Cultura, 10-09. S. 46ff.

Grass, G. (2006). *Beim Häuten der Zwiebel.* Göttingen: Steidl.

Haase, M. (2001). »Der Fall Fonty — Günter Grass' *Ein weites Feld*«. In: M. Haase. *Eine Frage der Aufklärung. Literatur und Staatssicherheit in Romanen von Fritz Rudolf Fries, Günter Grass und Wolfgang Hilbig*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang. S. 109-198.

Lukács, G. (1970 [1950]). »El viejo Fontane«. In: *Realistas alemanes del siglo xix*. Übers. J. Muñoz. Barcelona / México D.F.: Grijalbo. S. 291-341.

Mann, Th. (1990 [1910]). »Der alte Fontane«. In: Th. Mann. *Reden und Aufsätze*, 1. Frankfurt a.M.: Fischer. S. 9-34.

Mann, Th. (1990 [1954]). »Noch einmal der alte Fontane«. In: Th. Mann. *Reden und Aufsätze*, 1. Frankfurt a.M.: Fischer. S. 816-822.

Neuhaus, V. (1998). *Schreiben gegen die verstreichende Zeit. Zu Leben und Werk von Günter Grass*. München: DTV.

Siguán, M. (2002). »Über Sprache und ihre Grenzen: einige Beispiele zur Bewältigung von Sprachlosigkeit in der Literatur (Jean Améry, Primo Levi, Jorge Semprún)«. In: U. Haß-Zumkehr; W. Kallmeyer; G. Zifonun (Hg.). *Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr. S. 605-622.

Wegner, B. (2006). »Die Reaktionen sind wie ein Fallbeil«. Gespräch geführt von Volker Ullrich. In: *Die Zeit Online*, www.zeit.de [Abgerufen: 04-09-2006].