

Realidades, retos y reflexiones. La Filología Alemana en el siglo XXI

Carmen Gómez García / Lorena Silos Ribas (eds.)



Realidades, retos y reflexiones. La Filología Alemana en el siglo XXI

1.^a edición, 1^a impresión, POD

© Editorial Idiomas, S.L. Unipersonal, 2019

© Carmen Gómez García / Lorena Silos Ribas (eds.)

Depósito Legal: M-21086-2019

ISBN: 978-84-8141-086-0

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las

sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o

procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares

mediante alquiler o préstamo públicos.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlichen zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Editoras/Verlegerinnen: Michaela Hueber, Sophie Caesar

Redacción/Redaktion: Carmen Gómez García / Lorena Silos Ribas (eds.)

Foto de portada/Umschlagfoto: Sophie Caesar

Diseño y Maquetación interiores/Lay-Out Innenseiten: Carmen Gómez García / Lorena Silos Ribas

Diseño cubierta/Umschlaggestaltung: Conny Schmitz

Impreso en España/Druck: Javelcom, Madrid

Realidades, retos y reflexiones.

La Filología Alemana en el siglo XXI

CARMEN GÓMEZ GARCÍA / LORENA SILOS RIBAS

(EDS.)

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	5
II. ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA	14
Kerstin I. Rohr / Beatriz Burgos: «Modul <i>Reiseprospekt</i> : Eine Kombination von Präsenz- und Online-Einheiten»	16
Eva Dorado: «Einsatz von digitalen Geräten in der Sekundarstufe und im <i>Bachillerato</i> : Videoproduktion im DaF-Unterricht»	28
Anatolí Adamidou: «Blogfolios: una forma de integrar el Portfolio europeo de las lenguas en la clase de alemán»	40
Pau Bertomeu: « <i>Instant-Messaging</i> -Texte zur Verbesserung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht»	53
Diego González: «Die Farben im DaF-Unterricht an der Primarschule»	70
Sabino Martínez: «Actividades lúdicas para motivar a principiantes y a falsos principiantes»	78
Rena Schenk: «C2 unterrichten? – Na klar! Sprachliche Möglichkeiten und Grenzen der Lehrenden im DaF-Unterricht»	84
Pavla Zajícová: «Zur Poesie von Grammatik und Wortschatz im Unterricht DaF. Typologie kleiner Formen und Aufgaben»	92
Isabella Leibbrandt: «Intertextuelles, hypertextuelles und postmodernes Lesen»	111
III. LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN	127
Ana Mansilla: «Las combinaciones usuales en la fraseología alemana y española de estructura [PREP + SUST.]. <i>Mit Schmerz(en)</i> y <i>con dolor(es)</i> : un estudio de corpus»	129
Juan Cuartero: «Verbos de desplazamiento en diccionarios electrónicos bilingües»	143
Carsten Sinner: «Translatología perceptiva. La percepción como reto»	155
David Fernández Vitores: «El alemán después del Brexit»	188
IV. LITERATURA	197
Christian Prado: «Die Burg im <i>Nibelungenlied</i> . Höfische Gemeinsamkeiten und/oder ethnische Unterschiede»	199

Marisa Siguan: «Autofiktion und Erinnerung bei Herta Müller und Max Aub»	209
María González: «Autofiktion und Alternativgeschichte in Zeiten der Wirtschaftskrise. Die weiterlebende DDR in Brussigs <i>Das gibts in keinem Russenfilm</i> und Martensteins und Peuckerts <i>Schwarzes Gold aus Warnemünde</i> ».....	220
Garbiñe Iztueta: «Die ostdeutsche Heimat im emotionalen Gedächtnis in Brigitte Burmeisters <i>Unter dem Namen Norma</i> (1994)».....	229
Irina Ursachi: « <i>Unheimliche</i> Realität. Das kollektive und individuelle Trauma in Jelineks Internetroman <i>Neid</i> ».....	238
Rolf-Peter Janz: «Die Flucht nach Europa und ihre Fiktionalisierung: J. Erpenbeck, <i>Gehen, ging, gegangen</i> und E. Jelinek, <i>Die Schutzbefohlenen</i> »	250
Ana R. Calero: «La construcción literaria de una sociedad paralela en <i>Ohrfeige</i> de Abbas Khider».....	260
Alicia Romero: « <i>Entre dos aguas</i> o la problemática identitaria de los migrantes».....	267
Yolanda García: «Aysel Özakin: reflejo de una vida nómada entre culturas y lenguas diversas»	275
Olga Amarís: «Asomarse al espejo de la Historia: los reflejos de la memoria en el pensamiento de Hannah Arendt y de María Zambrano».....	284

I. INTRODUCCIÓN

Desde que, a finales de los años setenta, el postmodernismo introdujera la desconfianza en la verdad, la realidad devino en un mero constructo social, en una trama de interpretaciones sobre los «hechos» reales, sujetas, en consecuencia, a la ideología imperante, al primado de la economía y a modas populistas. El concepto de verdad queda así restringido a cuanto la sociedad, en cada momento, esté dispuesta a creer (posverdad). A lo largo de las últimas décadas hemos sido testigos de cómo lo real se ha convertido en un escenario sometido a modificaciones que fluctúan a la velocidad de la «era digital» y al flujo imparable de datos, reflexiones, reclamos y propuestas que forman y deforman la percepción de nuestro entorno. Sin embargo, la idea de una realidad «monolítica, compacta» sigue vigente en la actualidad (Ferraris, 2013: 42); en consecuencia, cualquiera que detente el poder de narrar la realidad puede «pretender hacer creer cualquier cosa» (Ferraris, 2013: 42), incluso padecer el efecto más pernicioso del populismo mediático: «la convicción de que se trata de un sistema sin alternativas» (Ferraris, 2013: 43).

A ello se le une un estado de crisis de índole económica, civilizatoria y ambiental que el cambio de siglo y de milenio ha traído consigo y que potencia la incertidumbre del individuo. «Contemporáneos», resume Maurizio Ferraris en su *Manifiesto del nuevo realismo* (2013), «son el profundo escepticismo y la desconfianza radical en la humanidad, necesitada de salvación y de redención»¹. Más aún, la educación, el saber y la ciencia se han sumido en un desprestigio sin precedentes «del que solo pueden salvarse si se muestran capaces de ofrecer soluciones concretas a la sociedad»², desprestigio, pues, que desliga tanto al sujeto como a la comunidad de la capacidad de hacerse mejores. En conclusión, no solo se pone en entredicho el relato moderno de la prosperidad indefinida, sino, como afirma Marina Garcés:

también los posibles abiertos por la crítica posmoderna [...] ocupados por la destrucción y el miedo. De la condición posmoderna hemos pasado a la condición póstuma [...], que se caracteriza por la imposibilidad de intervenir con eficacia sobre las condiciones del tiempo *vivable*. (Garcés, 2017: 74)

Todo ello nos obliga a reflexionar sobre el papel que la Germanística, y con ella las Humanidades en su conjunto, desempeña en la apropiación de dicho tiempo *vivable*, marcado

¹ Maurizio Ferraris: *Manifiesto del nuevo realismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013, p. 49.

² Marina Garcés: *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama, 2017, p. 8.

por una revolución irreversible tecnológica e industrial. De lo que en definitiva se trata es de centrar nuestra atención en cuanto acontece y en lo que hacemos al respecto, de trabajar al unísono en una «alianza de saberes» que conjuguen la incredulidad ante los dogmas impartidos por los saberes establecidos (pensamiento crítico) y la convicción de que, mediante la reflexión autónoma e individual, previa a una forma de actuar conjunta en pro de la dignidad común del ser humano, conseguimos una sociedad más libre en la pluralidad y con mejores condiciones para todos. Una sociedad en la que aprender, enseñar y educar desde la reflexión y la crítica sean tareas ineludibles.

Este volumen pretende ofrecer una aproximación razonada y serenamente optimista ante una nueva etapa de la Historia. Como copartícipe de la educación del siglo XXI³, la Germanística española tiene en su mano el reto esencial de intervenir en la realidad, de potenciar la capacidad del individuo de aprehender lo real y de resituar al ser humano como centro de cualquier reflexión y debate. Así, entre los objetivos que la Germanística contemporánea ha asumido como propios se encuentran los siguientes:

- Potenciar un pensamiento crítico que permita realizar lecturas más reflexivas del discurso —censurado o parcial— presente en los medios de comunicación.
- Ofrecer lecturas de la realidad que rompan con los estereotipos enquistados en el imaginario español y que abunden en la asunción del hecho diferencial como parte necesaria de una sociedad global, integradora.
- Concienciar sobre el lenguaje que reproducimos, modelamos e inventamos, así como sobre la capacidad de la lengua de construir realidades en relación con el género, ideología, origen o religión.
- Reflexionar sobre la Literatura como hogar de memoria, personal y colectiva, y de la palabra como herramienta para la construcción de una identidad individual y común, aún en tránsito.
- Integrar el autoaprendizaje en las aulas e incentivar el análisis y la motivación por el estudio de la lengua alemana y sus manifestaciones culturales, haciendo uso tanto de los dispositivos y plataformas más actuales como de herramientas pedagógicas universales.

En consonancia con el objetivo primero de este volumen, que pretende mostrar cómo los germanistas contribuyen al debate social en torno a la realidad, hemos reunido las contribuciones presentadas en tres secciones, a saber: Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera, Lingüística y Traducción, Literatura. Como hilo conductor, la evidencia de repensar la labor del germanista implicado en la tarea de construir una realidad necesariamente más humana.

ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

En la sección de «Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera» son varias las contribuciones que reflexionan sobre la realidad actual en el aula de alemán y sobre cómo los docentes han sabido adaptar sus circunstancias y experiencias a las demandas de una sociedad digitalizada a través del uso de herramientas tradicionales e innovación tecnológica en el aprendizaje, y fomentando la autonomía y el pensamiento crítico entre el alumnado. El artículo de Kerstin I. Rohr Schrade y Beatriz Burgos Cuadrillero es prueba de esta aproximación a una enseñanza de lenguas que pretende integrar a las formas de aprendizaje tradicional las ventajas del aprendizaje *online*. Las autoras describen un proyecto que se ofrece en la plataforma *Moodle* y cuyo objetivo reside en la creación de una agencia de viajes en línea. Para su desarrollo, los alumnos se sirven de herramientas tecnológicas destinadas al aprendizaje individual, si bien trabajan la competencia oral en el aula. También la contribución de Eva Dorado reflexiona sobre el papel de las nuevas tecnologías y, en concreto, de los dispositivos móviles en el aula de alemán. En este caso se evalúa un proyecto de vídeo-producción con tabletas realizado por alumnos de Bachillerato y se describe la labor de evaluación por medio de rúbricas de los trabajos presentados por los alumnos. En opinión de la autora, el empleo de dispositivos tan populares en el aula tiene un impacto positivo en la motivación y en la creatividad del alumnado. Anatolí Adamidou muestra asimismo en su artículo cómo el portafolio electrónico adquiere un nuevo cariz pedagógico en forma de «blogfolio», cuya capacidad para potenciar la autonomía en el aprendizaje y mejorar el número y la calidad de las producciones orales del alumnado resulta evidente en el marco de este análisis. Del mismo modo, el proyecto llevado a cabo por Pau Bertomeu Pi tiene como objetivo fomentar la competencia escrita e integrar en el aula de DaF uno de los avances tecnológicos más notables de las últimas décadas: la mensajería instantánea, especialmente popularizada a través de la plataforma *Whatsapp*. La aportación

describe el desarrollo del proyecto e incluye un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores observados en las interacciones escritas realizadas por sus alumnos.

Los docentes de Lengua Alemana en los diversos ámbitos —centros de Educación Infantil y Primaria, centros de Educación Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas y universidades— deben también adaptar sus metodologías y contenidos al perfil de su alumnado. Las contribuciones de Diego González, Sabino Martínez, Rena Schenk y Pavla Zajíková constituyen una muestra de cómo la diversidad de niveles se convierte en reto en el aula de DaF.

En su artículo, Diego González reflexiona sobre la necesidad de introducir material relevante en el aprendizaje de alumnos de primaria. En un proyecto que se sirve de las teorías de la didáctica de las matemáticas y que integra pedagogías adaptadas a la edad de los alumnos, tales como la teatralización o la música, se relacionan los colores con diversos elementos del vocabulario cotidiano. El resultado del proyecto hizo evidente que la transferencia de materiales de otras áreas (en este caso, las regletas de Cuisenaire que se emplean en el aula de matemáticas) fomentó la implicación y, por lo tanto, el aprendizaje de los niños. Por su parte, Sabino Martínez describe actividades y juegos que contribuyen a mejorar el clima del grupo y fomentan el aprendizaje de forma natural en grupos de principiantes o falsos principiantes. Se trata de actividades de diversa índole destinadas a practicar todas las destrezas, si bien su principal objetivo es estimular la capacidad oral y auditiva de los alumnos. En el extremo opuesto del espectro se encuentra el artículo de Rena Schenk, quien abunda sobre el papel del docente universitario en los grupos con un nivel de lengua elevado, pero en los que se observan todavía carencias en algún ámbito lingüístico. Schenk establece la importancia de la comunicación a nivel departamental entre docentes nativos y no nativos para la preparación y el desarrollo de las clases de estos grupos, así como la toma de conciencia de los propios docentes sobre sus capacidades lingüísticas. La contribución de Pavla Zajíková expone las ventajas de integrar textos literarios en el aula de DaF, y propone diferentes tipologías de textos de carácter breve (entre otros, pictogramas, estrofas de versos libres, acrósticos o haikus), que pueden emplearse tanto en clases de principiantes como con alumnos de nivel avanzado. Zajíková presenta cada uno de los ejemplos textuales acompañado de una actividad adecuada, y señala también el aspecto gramatical o semántico que es posible trabajar con tal ejemplo. Del mismo modo, la aportación de Isabella Leibbrandt sugiere el empleo de textos literarios en la clase de lengua alemana con el objetivo de mejorar la competencia lectora de los estudiantes de lengua alemana.

Su artículo entraña una reflexión sobre las características que delatan la lectura posmoderna de una novela como *Die Vermessung der Welt*, de Daniel Kehlmann, así como sobre la lectura individual y la relación entre ficción e Historia.

LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Asimismo, las secciones de Lingüística y Traducción devienen en reflejo de lo que en la actualidad sendas disciplinas han situado en el centro de su interés. Por un lado, en su contribución sobre combinaciones fraseológicas y sus correspondencias entre la lengua alemana y la lengua española, Ana Mansilla estudia el par «mit Schmerz(en)» y «con dolor(es)» en un amplio corpus lingüístico, y observa convergencias y divergencias entre ambas combinaciones usuales, tanto en la frecuencia como en el modo de empleo. El texto recoge la metodología empleada y se detiene en los numerosos ejemplos que se han localizado para extraer las conclusiones. Por su parte, Juan Cuartero analiza los verbos de desplazamiento en los diccionarios bilingües de español-alemán de los que hoy día se dispone en la red, lo que deriva en una crítica pormenorizada sobre las propuestas de equivalencia que, sin duda, suponen una herramienta esencial para los estudiantes y estudiosos de ambas lenguas.

En cuanto al apartado dedicado a Traducción, Carsten Sinner ha legado una rigurosa contribución sobre Translatología perceptiva como herramienta de análisis traductológico, basada en consideraciones relativas a la calidad de la traducción y al efecto tanto del texto original como del texto meta. La actualidad de estas páginas es equiparable al ensayo referente a las últimas políticas lingüísticas de David Fernández Vítóres, quien, a partir de datos objetivos que muestran la posición del alemán en Europa y en la UE, reflexiona sobre el peso del alemán desde una perspectiva diacrónica, así como sobre la relevancia que el alemán, ante el Brexit, puede reclamar tanto dentro como fuera de las instituciones europeas.

LITERATURA

En este apartado, la reflexión sobre la realidad ha reunido contribuciones que abordan un cuestionamiento contemporáneo sobre la memoria, la (auto)ficción y la Historia, muchas de las veces como producto de una sociedad conformada a partir de traumas individuales y comunes.

Uno de ellos, quizá el más acuciante, se relaciona con el imparable flujo migratorio, que incide en el papel de la Literatura como constructora de una identidad más allá de las patrias.

Así, el vínculo existente entre la realidad histórica y la reflexión literaria comienza a tratarse ya en *Los Nibelungos*, de lo que da buena cuenta la aportación de Christian Prado, quien, además, trata la homogeneización como herramienta de elaboración literaria. No obstante, la Literatura ofrece un espacio de transformación de lo autobiográfico en materia de ficción según propone Marisa Siguan, en cuya contribución se aborda la autoficción de las obras de Herta Müller y Max Aub como una búsqueda de la verdad; su realización ficcional revierte en una transmisión más nítida de lo vivido gracias a una lengua que permite distanciamiento y recreación del dolor experimentado. De la misma forma, la autoficción sirve como medio para regresar a una República Democrática Alemana paralela que coadyuve a una nueva configuración e interpretación literaria y contrafáctica del mundo, como presenta María González. Alemania del Este como patria en la memoria emocional, perceptual e intelectual, tanto individual como colectiva, es el tema que Garbiñe Iztueta dilucida tomando como punto de partida la novela *Unter dem Namen Norma*, de Brigitte Burmeister.

Lenguaje literario, pues, asumido como herramienta de expresión de traumas individuales o colectivos, cuyo objeto reside en forzar un recuerdo y cuestionamiento individual y social, propone Irina Ursachi en su contribución sobre *Neid*, novela que Elfriede Jelinek publicó en internet para tal efecto. Otra novela de la Nobel, *Die Schutzbefohlenen*, junto con *Gehen, ging, gegangen*, de Jenny Erpenbeck, constituyen la materia de estudio de Rolf-Peter Janz, pues a partir de ambos textos Janz tematiza exhaustivamente la ficcionalización y estudia formas de relatar el horror vivido por los inmigrantes que huyen de sus respectivos países a Europa.

Consecuencia de los flujos de migrantes o refugiados a países europeos es, como bien observa Ana R. Calero a partir de la novela *Ohrfeige*, de Abbas Khider, la formación de una sociedad paralela construida a partir de un tejido de oposiciones binarias. Su repercusión a modo de cuestionamiento de la identidad individual y de la doble identidad cultural se erige en el tema de *Entre dos aguas*, de Rosa Ribas, analizada por Alicia Romero. Al igual que en esta aportación, la contribución de Yolanda García se centra en la identidad del inmigrante y en el desarraigo como una de sus principales características, en esta ocasión a partir de la obra de Aysel Özakin, escritora alemana de origen turco. Frente a la expresión del dolor causado por el desarraigo y el intento de enraizarse en una sociedad ajena, la reflexión de Olga Amarís propone

el encuentro entre Historia y memoria, esto es, una mirada integradora sobre el exiliado, paria consciente, ya postulada por Hannah Arendt y María Zambrano.

Carmen Gómez García y Lorena Silos Ribas

II. ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

Modul *Reiseprospekt*: Eine Kombination von Präsenz- und Online-Einheiten

Kerstin I. Rohr Schrade, Beatriz Burgos Cuadrillero

Universität La Laguna

krohr@ull.edu.es / bburgosc@ull.edu.es

Abstract

Seit einigen Jahren wird das Fach *Deutsch im Tourismus III* (sprachliches Ausgangsniveau A2/1) des Bachelorstudiengangs *Tourismuskonzeption* der *Facultad de Economía, Empresa y Turismo* im Rahmen des Programms zur Förderung des virtuellen Lehrens und Lernens im *Campus virtual* der Universität La Laguna mittels *Moodle* angeboten, einer Lernplattform, die nicht nur die Handhabung der organisatorischen Abläufe des Unterrichts erleichtert, sondern insbesondere den Zugang zu neuen Lehr- und Lernformen ermöglicht.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es das Modul *Reiseprospekt* vorzustellen, einen *LQuest* bzw. ein Lernarrangement für den Fremdsprachenunterricht, das handlungsorientiertes, autonomes und kollaboratives Lernen sowie die Medienkompetenz fördert und mit verschiedenen für den Präsenzunterricht vorgesehenen Lernmodulen verzahnt ist bzw. diese sinnvoll ergänzt. Während im Unterricht der Schwerpunkt auf die mündlichen Fertigkeiten gelegt wird, stehen im *LQuest* die Gründung eines Reiseveranstalterunternehmens, die Produktion eines Prospektes für eine 5-tägige Pauschalreise durch Spanien und natürlich die (schriftlich vorbereitete) mündliche Präsentation des Folders an. *LQuests* fußen auf *WebQuests* und weisen wie diese eine einheitliche didaktische Struktur von 5 Stufen auf: *Einführung*, *Arbeitsauftrag*, *Arbeitsablauf*, *Evaluation* und *Rückschau*. Aus Platzgründen werden wir uns auf die detaillierte Darstellung und Beschreibung des *Arbeitsablaufs* beschränken, in dem ein (fach-)sprachliches digitales Lerngerüst integriert ist, das den Studenten dazu verhelfen soll, die zu erlernenden Sach- und Deutschkenntnisse zu festigen und in den zukünftigen zu bewältigenden, beruflichen Handlungssituationen erfolgreich anzuwenden.

Schlüsselwörter: Deutsch im Tourismus, *Blended Learning*, *LQuest*, Reiseprospekt

1. Ausgangssituation

Heutzutage existiert kaum noch ein Bereich der modernen Gesellschaft, der nicht von der Digitalisierung betroffen ist und begonnen hat sich deren Potenzialen zu öffnen. Dies ist auch an der Universität La Laguna der Fall, wobei mittels der Lernplattform *Moodle* nicht nur die Handhabung der organisatorischen Abläufe des Unterrichts erleichtert, sondern insbesondere der Zugang zu neuen Lehr- und Lernformen ermöglicht werden, wie z. B. dem *Blended Learning*, einem gemischten Lernen, in dem *E-Learning* mit dem Präsenzunterricht kombiniert wird. Wie man Online- und Präsenzelemente im Lernangebot verbinden kann, das möchten wir anhand der webbasierten Projektarbeit *Reiseprospekt* aufzeigen, die im Fach Deutsch im Tourismus III des Bachelorstudiengangs *Grado en Turismo* der *Facultad de Economía, Empresa y Turismo* auf dem Programm steht, wobei nach der Gründung eines Reiseveranstalterunternehmens das Anfertigen eines Prospektes für eine 5-tägige Pauschalreise durch Spanien und natürlich wie in jeder Projektarbeit auch die (schriftlich vorbereitete) mündliche Präsentation des Folders anstehen. Sie ist Bestandteil der kontinuierlichen Evaluation und kommt u.a. den im Qualifikationsrahmen des *Grado en Turismo* geforderten sozial-motivationalen Fertigkeiten und Fähigkeiten — Schlagworte sind hier Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Teamarbeit etc. — sowie der Medienkompetenz entgegen.

Das Projekt wird in Form eines *LQuest* in der virtuellen Aula des Fachs (*Altur3*) veröffentlicht und den Studenten zugänglich gemacht. *LQuests* fußen auf *WebQuests* und weisen wie diese eine einheitliche didaktische Struktur von 5 Stufen auf⁴: *Einführung*, *Arbeitsauftrag*, *Arbeitsablauf*, *Evaluation* und *Rückschau*. Allerdings zielt der Auftrag des *LQuests* auf den

⁴ Zur näheren Beschreibung s. Gerber 2007.

Erwerb einer Fremdsprache ab. Daher wird im Arbeitsablauf ein (fach-)sprachliches digitales Lerngerüst angeboten, das den Studenten den Weg zum Endprodukt erleichtern sowie ihnen dazu verhelfen soll, die zu erlernenden Sach- und Deutschkenntnisse zu festigen, um sie in den zukünftig zu bewältigenden, beruflichen Handlungssituationen erfolgreich anwenden zu können. Dieses Lerngerüst vergleichen die *LQuest*-Autoren Ton Koenraad und Gerard Westhoff mit dem Spielen an einem Flipperautomaten. Lehrende haben hierbei, wenn überhaupt, nur einen begrenzten Einfluss auf den Lernprozess ihrer Studenten, denn als Beobachter desselben bleibt ihnen nur zu hoffen, dass die Stahlkugel nicht allzu früh das Spielfeld über die kleinen Abläufe verlässt, die sich im unteren Spielfeldbereich befinden. Einen größtmöglichen Lernerfolg erzielen bedeutet daher für die *LQuest*-Designer »[...] try to make high scores probable by building smart machines that are designed in such a way that the chance of learning-hits is as great as possible« (Koenraad; Westhoff in Rohr Schrade; Caridad de Otto, 2010: 2). Natürlich war beim Planen bzw. Entwerfen unseres Lernarrangements zudem auch dessen curriculare Einbettung wichtig: Während in den Lerninhalten des Regelunterrichts die mündlichen Fertigkeiten im Vordergrund stehen, so zielt der *LQuest*, wie eingangs schon erwähnt, auf die (kreative) Textproduktion eines Reiseprospektes und dessen (schriftlich vorbereitete) mündliche Präsentation ab. Ein für die Studenten recht neues Schreiben, denn die Schreibfertigkeit in den beiden vorangegangenen Kursen von jeweils 6 ECTS war überwiegend präkommunikativer Art.

2. Der Reiseprospekt

2.1 Themenwahl

Ein wesentlicher Aspekt bei Projektarbeiten im Fremdsprachenunterricht ist sicherlich der Einsatz von der zu erlernenden Sprache in realen (berufsbezogenen) Situationen. Da die Mehrheit unserer Absolventen zu Hause, also im Tourismusempfängerland, mit der deutschen Sprache konfrontiert wird, lag es nahe als Thema für den Reiseprospekt eine 5-tägige Pauschalreise durch Spanien vorzugeben, denn der kommunikative Zweck eines Reiseprospektes besteht darin, »Angehörige einer fremden Kultur über das eigene Land, die eigene Region oder Gemeinde zu informieren und für diese zu werben« (Schopp, 2010: o.S.).

Einmal davon abgesehen, dass die Lerninhalte des Faches auf die Kontaktsprache und nicht auf die Integrationssprache Deutsch ausgerichtet sind⁵, wirkt sich die Gelegenheit, etwas über das eigene Land berichten zu können, positiv auf die Motivation der Lerner aus. Das Einbinden einer Pauschalreise – ob Teil- bzw. Vollpauschalreise oder All-inclusive-Tour – in die Aufgabenstellung kommt nicht von ungefähr, zumal eine pauschale Gruppenreise mit beschränkter Teilnehmeranzahl erstellt werden soll und die Lerner somit innerhalb des großangelegten Themas bei der Wahl ihrer Zielgruppe ihrer Kreativität freien Lauf lassen können: Von Rentnern, Behinderten, Messebesuchern, Kultur- oder Naturliebhabern über Abenteurern, Sportbegeisterten, frisch Verheirateten bzw. Singles bis hin zu Wellness-Urlauber, Beautyfreaks und Modebewussten etc. Hierbei vollzieht sich die Gruppenbildung »nach den Kriterien Alter, Bildung, Beruf, Einkommen und Lebensstile« (Althof, 2001: 42) und hängt u.a. auch vom touristischen Angebot der von den Studenten auszuwählenden spanischen Region ab. Im Vordergrund stehen hier die Fragen: Was bietet die Region an natürlichen Bedingungen, touristischer Infrastruktur, Attraktionen und Sehenswürdigkeiten etc.? Welche Leistungen lassen sich kombinieren und an wen verkaufen?

⁵ Das Unterrichtsmaterial ist selbsterstellt und basiert auf *Szenarien Deutsch im Tourismus*.

2.2 Textsorte

Was einen Reiseprospekt ausmacht bzw. welche formalen und gestalterischen Merkmale ihn charakterisieren, darüber gehen die Ansichten auseinander, da sich unter dem Begriff »die unterschiedlichsten Textsorten, jeweils in unterschiedlichster Aufmachung und Ausstattung, angefangen vom Umfang, über das Format, die Farben bis hin zur Typografie« (Schopp, 2010: o. S.) subsumieren. Einigkeit besteht wohl darüber, dass der Reiseprospekt ein weit verbreitetes Werbemittel in der Tourismusbranche ist, das eine informative sowie eine werbende Funktion besitzt, wobei erstere überwiegt. Laut Freyer (2004: 587) sind Reiseprospekte oftmals nur »Auszüge aus den — umfassenderen — Katalogen«, und sollen »Aufmerksamkeit erzielen und die emotionale Ebene ansprechen« bzw. etwas vom Flair der Reise, etwas von der Atmosphäre der Destination dem Leser so vermitteln, dass er den Wunsch verspürt die Reise zu buchen (vgl. Freyer, 2004: 588). Ferner werden Reiseprospekte aufgrund »des Prinzips der Eigenartigkeit der Werbung und des Zwanges, Kontraste zu setzen, um sich von der Konkurrenz zu unterscheiden, [...] nicht nach einem einheitlichen Schema entworfen« (Kulzer, 2014: 15). Sie lassen sich aber in einzelne Bausteine zerlegen. Für unser Lernvorhaben soll der Prospekt für eine 5-tägige pauschale Gruppenreise durch Spanien neben den für ihn typischen Bildelementen folgende Bestandteile aufweisen: Headline, Name des Reiseveranstalters und Firmenlogo, praktische Hinweise (Kontaktaten, Zielgruppe bzw. Mindestteilnehmeranzahl, Reisedauer, -saison und -preis) sowie Reiseverlauf, Leistungspaket und Informationstext über Land und Leute. Ansonsten ist es den Studenten freigestellt, auch weitere Textelemente wie z.B. eine Subline oder ein Early Bird zu inkludieren. Was das Format und den Umfang angeht, so ist ein Folder, ein handliches Faltprospekt (Din A4 Blatt) zu erstellen, dessen Vorder- und Rückseite so gestaltet sind, dass sie Interesse wecken.

2.3 Sprachliche Aspekte

Auf der Folder-Vorderseite übernimmt die Headline die Aufgabe, die Neugierde des Lesers zu wecken und auf die nachfolgenden Textabschnitte zu lenken. »Sie ist außerdem das Textelement, das in der Regel die Aufmerksamkeit erregenden und produktspezifischen Zusatznutzen [...] thematisiert« (Janich, 2003: 45), die aber »durch ihre Typografie, ihre sprachliche Form [...] mehr der Aufmerksamkeitsweckung als einer echten Werbeinformation« (Janich, 2003: 46) dient. Um den Studenten das Entwerfen derselben zu erleichtern, ist, wie wir später sehen werden, eine Online-Übung im Lerngerüst des *LQuest* eingebaut.

Der informativen Funktion des Reiseprospekts gerecht zu werden, ist für unsere Lerner mit sprachlichem Ausgangsniveau A2/1 sicherlich auch kein Problem, denn informieren kann man in einfach strukturierten Sätzen und mit dem notwendigen Wortschatz. Wie sieht es aber mit dem »Ansprechen der Gefühlsebene« aus? Seine sprachliche Umsetzung scheint für die elementare Sprachverwendungsstufe ein doch recht gewagtes Unterfangen zu sein. Dem ist aber nicht so: In unserem Fall wird die Gefühlsebene im Informationstext über Land und Leute, im Reiseverlauf und im Leistungspaket hauptsächlich durch die gut dosierte Verwendung von Adjektiven angesprochen, mit denen sich nicht nur das besondere Flair der Destination sondern auch das Firmenimage ausdrücken lässt (*idyllische* Landschaft, *imposante* Sehenswürdigkeit, *geschmackvoll eingerichtetes* 4-Sterne Hotel, *ausgiebiges* Frühstück, *abwechslungsreiches* Freizeitprogramm, *modern ausgestatteter* Reisebus, *erfahrenes* Personal, *preiswertes* Angebot etc.). Im schriftlich vorzubereitenden Vortragstext kann die Überredungsarbeit, den Kunden zum Buchen zu bewegen, auch durch das Stellen von rhetorischen Fragen wie »Haben Sie Lust auf X? Dann sind Sie bei uns genau richtig! oder Sie suchen X? Dann haben wir das Passende

für Sie!« bzw. durch Ankündigungen wie »Sie werden begeistert sein oder Das wird Ihnen bestimmt gefallen« geleistet werden, die die Rede-Wirkung erhöhen, da mit ihnen das Publikum direkt angesprochen wird.

3. *LQuest* - Arbeitsablauf

Der *LQuest* wird vor Vorlesungsbeginn im Fach *Altur3* veröffentlicht, so dass die Studenten sich nicht nur von Anfang des Semesters an ein Bild davon machen können, was sie in der Projektarbeit erwartet (*Arbeitsauftrag* und *-ablauf*) bzw. was von ihnen wie erwartet wird (*Evaluation*), sondern auch ihre Zeit autonom einteilen können, um das Endprodukt bzw. die Teilaufgaben, deren Ergebnisse zu einem festgelegten Zeitpunkt über die *Moodle*-Lernaktivität *Aufgabe* eingereicht werden müssen, zu bewältigen. Die Präsentation des Reiseprospekts findet in den letzten 2 Semesterwochen statt. Im Folgenden beschränken wir uns auf die Beschreibung des *LQuest*-Arbeitsablaufs.

Zunächst einmal steht die Gruppenbildung durch die *Moodle*-Aktivität »Abstimmung« an, die namentlich durchgeführt wird, wobei die Lerner wiederholt abstimmen können.

***LQuest* - Arbeitsablauf: 1. Schritt:**

a) Einzelarbeit:

- Wählen Sie eine spanische Provinz in der »Abstimmung« in der virtuellen Aula des Faches (*Altur3*) aus und bilden Sie 4-er Gruppen.
- Nehmen Sie dann mit Ihren Gruppenmitgliedern Kontakt auf.

b) Gruppenarbeit:

- Einigen Sie sich auf eine Zielgruppe und geben Sie sie im *Forum* »Thema für die Projektarbeit« und den Namen Ihrer Gruppe (= Region) an.

Das Thema bzw. die ausgewählte Zielgruppe wird von der jeweiligen Projektgruppe in einem Forum angegeben, damit die Kursteilnehmer die schon gewählten Zielgruppen überblicken und gegebenenfalls zwecks Originalität abändern können. Nach dem Konfigurieren der Gruppen in *Moodle* beginnen die Lerner mit der Gründung ihres Reiseveranstalterunternehmens.

***LQuest* - Arbeitsablauf: 2. Schritt:**

a) Gruppenarbeit:

- Entwerfen Sie den Namen für Ihren Reiseveranstalter und die Kontaktdaten (Telefonnummer, Fax, E-Mail- und Web-Adresse).

b) Einzelarbeit:

- Machen Sie die Übung »Telefonansagen«.

c) Gruppenarbeit: Entwerfen und schreiben Sie gemeinsam die Ansagetexte für Ihren Anrufbeantworter und die Warteschleife für Ihr Call-Center. Wählen Sie eine passende Musik dafür aus.

d) Einzelarbeit:

- Jedes Gruppenmitglied schreibt und nimmt anschließend beide Ansagetexte auf.

e) Gruppenarbeit:

- Entscheiden Sie sich für die besten Aufnahmen. Verteilen Sie folgende Rollen: Wer ist für den schriftlichen Text (doc-Format) für den Anrufbeantworter und wer ist für den schriftlichen Text für die Warteschleife verantwortlich? Wer ist für die gesprochenen Texte (mp3) (2 verschiedene

Sprecher) und wer ist für die Technik verantwortlich? Laden Sie dann die 2 geschriebenen sowie die 2 gesprochenen Texte zum angegebenen Zeitpunkt in *Altur3* hoch. Vergessen Sie nicht die Rollen-Verteilung anzugeben.

Beim Kreieren des Reiseveranstaltersnamens gehen die Lerner unserer Erfahrung nach meist wie folgt vor: Entweder werden die Anfangsbuchstaben der Vornamen der vortragenden Studenten unter Hinzunahme der Bestimmungswörter »Reisebüro«, »Reisen« oder »Tours« etc. zu einem Namen zusammengefügt oder aber es werden die diversen Zielorte mit den genannten Bestimmungswörtern kombiniert bzw. auf schon vorhandene Reiseveranstalter zurückgegriffen.

Da trotz Internet das Telefon ein wichtiges Element der Kundenkontaktaufnahme ist, werden die Lerner dazu angehalten, Texte für ihren Anrufbeantworter bzw. ihre Warteschleife zu schreiben und aufzunehmen, wobei die weiche, melodische und vertrauensbildende Sprechhaltung nachzuahmen ist und die Ansagetexte auch mit einer entsprechenden Musik unterlegt werden sollen. Der korrekte Textaufbau wie auch die notwendigen Redemittel werden im Lerngerüst mit der *JClic* Übung »Telefonansage⁶« bereitgestellt (Abbildung 1 und 2).

- | |
|---|
| 1. Saludar |
| 2. Nombrar la empresa |
| 3. Dar a entender el por qué nadie coge el teléfono |
| 4. Ofrecer otra posibilidad de contactar con la empresa |
| 5. Dar las gracias por la llamada |
| 6. Dar a entender que la empresa devolverá la llamada o parecido |
| 7. Rogar al cliente que deje su nombre y/o número de teléfono o un mensaje después de la señal o parecido |

Abbildung 1: Anrufbeantworteransage

	Unsere Berater befinden sich im Moment alle im Gespräch.
	Ihr Anliegen ist uns wichtig. Bitte bleiben Sie dran
	Der nächste freie Mitarbeiter wird Ihr Gespräch schnellstens entgegennehmen.
	Wir freuen uns über Ihren Anruf.
	Wir bitten Sie um einen Augenblick Geduld.
	Wir verbinden Sie so schnell wie möglich mit einem Kundenberater.
	Einen kleinen Augenblick noch bitte.

Abbildung 2: Redemittel für eine Warteschleife

***LQuest* - Arbeitsablauf: 3. Schritt:**

a) Gruppenarbeit: Erstellen Sie das Firmenlogo für Ihren Reiseveranstalter. Benutzen Sie hierfür ein Bildverarbeitungsprogramm Ihrer Wahl (z.B. Paint). Das Bild-Logo kann mit formrealen- oder formabstrakten Bilder Ihr Unternehmen, Ihre Zielgruppe oder Ihr Produkt widerspiegeln.

⁶ <http://clic.xtec.cat/e/s/jclic/>

b) Einzelarbeit: Machen Sie die Übung »Headline« und erstellen Sie danach einen Titel für Ihren Reiseprospekt.

c) Gruppenarbeit: Diskutieren Sie in der Gruppe: Was thematisiert jede Headline (Zielgruppe, Unternehmen, Produkt)? Welcher Titel gefällt am besten? Ordnen Sie dann die 4 Titel nach Ihren Präferenzen (Titel Nr. 1 ist ..., Titel Nr. 2 ist ... etc.).

Durch die mit dem Autorenprogramm *Lim* erstellte Übung »Headline⁷« wird u.a. auf die Thematisierung von dem Produkt, dem Unternehmen bzw. dem Konsumenten (Abbildung 3)

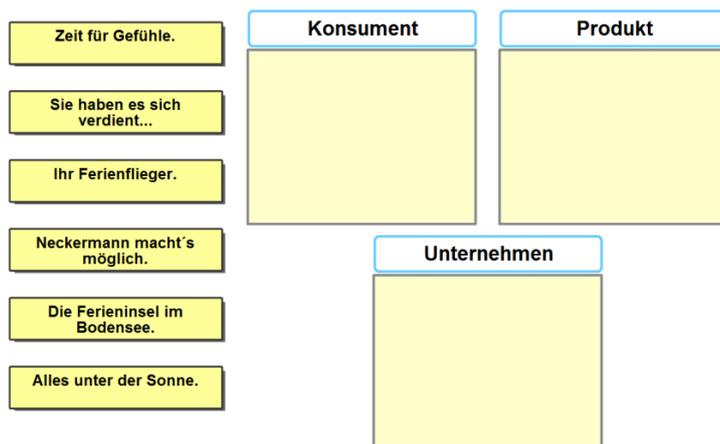


Abbildung 3: Thematisierung der Headline

wie auch auf die Interpunktion in der Headline eingegangen, wobei die Lerner die verwendeten Satzzeichen (Abbildung 4)

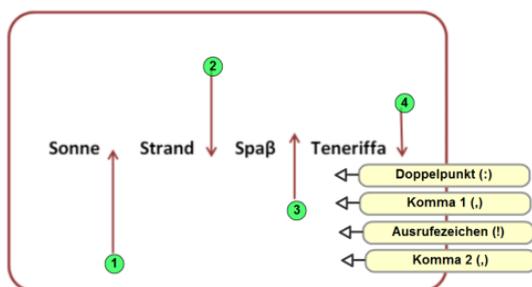


Abbildung 4: Interpunktion in der Headline

sowie die von ihnen implizierte Stimmführung entdecken (Abbildung 5).

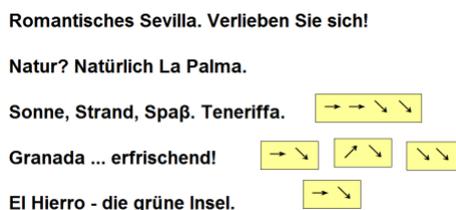


Abbildung 5: Steigende, fallende und gleichbleibende Stimmführung

⁷ <http://www.educalim.com/>

Im Präsenzunterricht wird dies durch eine Vorlese- bzw. Diktatübung (3-er Gruppen) anhand von Titeln ohne Interpunktion aufgegriffen (beispielsweise »Natur. Natürlich La Palma./Natur? Natürlich La Palma.../Natur – natürlich La Palma! /etc«.):

Setzen Sie Satzzeichen. Lesen Sie Ihren gegliederten Titel laut und pausiert vor bzw. notieren Sie die Titel Ihrer Kommilitonen. Wie klingt er? Vergleichen Sie nun die Satzzeichen untereinander.

Ferner werden neben der Typographie (Fettdruck, Majuskel, farbliche Abgrenzung) auch mögliche »Macharten« (u.a. Alliteration oder Asyndeton) angesprochen. Von Einfallsreichtum zeugen eingereichte Titel wie

Erster Gang ... Galicien.

AndaLUXien

Schnüren Sie Ihre Stiefel!

Flamenco, Tapas ... und Leidenschaft!

Eine Emotion. Eine Kultur. Eine Stadt. Granada für Sie.

Malaga, die lebendige Natur.

Sevilla. Die Magie liegt im Süden.

LQuest - Arbeitsablauf: 4. Schritt:

a) Einzelarbeit: Machen Sie die Übungsreihe »Leistungspaket« Schreiben Sie dann einen kleinen Text über das Leistungspaket für einen Wochenend-Trip und für eine Zielgruppe Ihrer Wahl. Gehen Sie auf die Website www.wordle.net und generieren Sie eine Wortwolke. Speichern Sie die Wortwolke ab und drucken Sie sie für den Unterricht aus.

b) Gruppenarbeit: Entwerfen Sie das Leistungspaket für Ihre 5-tägige Pauschal-Rundreise (mit mindestens 3 Stationen). Neben Unterkunft, Verpflegung, Flug (ab Deutschland, Österreich, Liechtenstein oder der Schweiz), Zubringerbus zum Hotel bzw. zum Flughafen, Transportmittel für die Rundfahrten etc., sollte das Paket auch eine Reiseversicherung enthalten.

c) Gruppenarbeit: Geben Sie die Zielgruppe, Hinweise (u.a. Mindestteilnehmeranzahl und Reisedaten) sowie den Pauschalpreis (mit eventueller Gruppenermäßigung) an.

Die mit Hot Potatoes⁸ zu Audio- und Videoinhalten erstellte, interaktive Übungsreihe »Leistungspaket« vermittelt den Lernern die zur Beschreibung der Leistungen notwendigen Redemittel. Das frei zugängliche und leicht zu handhabende Web 2.0-Werkzeug *Wordle* (Abbildung 6) stellt die Worthäufigkeit eines Textes grafisch dar. Im Unterricht wird das Leistungspaket nur anhand der ausgedruckten Wortwolke in 5-er Gruppen reihum vorgestellt und die Zielgruppe erraten.

Stellen Sie Ihr Leistungspaket vor. Verraten Sie nicht gleich am Anfang Ihre Zielgruppe...

⁸ <http://hotpot.uvic.ca/index.php>

Klicken Sie auf [Die Loreley-Tour](#) und lassen Sie den Link geöffnet.

Fahren Sie als Fahrgast zu den verschiedenen Orten. Lesen und ergänzen Sie die Burgbeschreibungen.



1. Die Burg Klopp

Die _____ Burg wird im Jahre _____ erstmals urkundlich erwähnt.

Sie ist eines _____ schönsten _____ der Stadt Bingen und eine _____ schönsten, wiederhergerichteten _____ am Rhein.

Heute befindet sich in ihrem Turm das Bingerer _____. Es stellt mehrere Waffensammlungen und andere _____ aus.

Abbildung 9: Die Loreley-Tour¹⁰

LQuest - Arbeitsablauf: 6. Schritt:

- Einzelarbeit: Machen Sie mehrmals die Übung »Nominal- und Verbalstil«.
- Gruppenarbeit: Entwerfen Sie Ihren Reiseverlauf. Am 1. Tag reisen die Teilnehmer an und am 5. Tag ist die Heimreise.

Bei dem schriftlich bzw. mündlich zu präsentierenden Reiseverlauf kommt eine von uns angelegte Dichotomie ins Spiel (Nominal- versus Verbalstil), die nicht nur Platz, sondern auch Druckkosten spart. Die Verbalsubstantive werden mit der SpellMaster-Übung »Nominal- und Verbalstil« (Abbildung 10) eingeübt¹¹, die auch im Zwei-Spieler-Modus (10 Pluspunkte für gefundene Paare, 2 Minuspunkte für einen Fehlversuch) gespielt werden kann: Substantive werden gelesen, die Verben gehört und dann zugeordnet.



Abbildung 10: Nominal- und Verbalstil

Die so eingeübten Verbalsubstantive bzw. Verben wenden die Lerner dann zu zweit im Präsenzunterricht an, wobei auch Synonyme (erreichen – ankommen – die Ankunft) eingebaut sind (Abbildung 11):

- Erklären Sie den Reiseverlauf *Das Erzgebirge*.
- Verschriftlichen Sie den Reiseverlauf *Donauschiffahrt von Passau nach Linz*.

¹⁰ <http://www.ms-asbach.de/>

¹¹ Die Installationsdatei für dieses Programm ist leider nicht mehr verfügbar. <http://www.spellmaster.com/>.

1. Tag:
 Mit dem Schiff reisen Sie [Schiffsreise] um 9.00 Uhr ab Passau auf der Donau nach Linz. Gegen 14.00 Uhr erreichen [ankommen → Ankunft + in + Dat] Sie die Oberösterreichische Hauptstadt, wo [dort] Sie bereits Ihr Bus für eine Stadtrundfahrt durch die wunderbare Donaumetropole erwartet.

Abbildung 11: Reiseverlauf verschriftlichen

LQuest - Arbeitsablauf: 7. Schritt:

a) Einzelarbeit:

- Machen Sie die Übung »Korrektur-Vortragstext«.

b) Gruppenarbeit:

- Teilen Sie sich den Vortrag auf.

- Vergessen Sie nicht im Text das Publikum zu begrüßen, die Gruppe zu präsentieren (Name des Reiseveranstalters, Titel der Pauschalreise, Zielgruppe etc.), das Wort an Ihre Kollegen weiterzugeben und sich zu verabschieden. Markieren Sie im definitiven Vortragstext, wer welchen Teil vorträgt.

c) Einzelarbeit:

- Jedes Gruppenmitglied schreibt den Vortragstext für seinen Teil (maximal 2,5 Minuten) lädt ihn im Gruppen-Wiki hoch und korrigiert die Vortragstexte der zwei anderen Mitglieder.

Das Revidieren des Vortragstextes wird mit der Übung »Korrektur«¹² eingeführt (Abbildung 12)

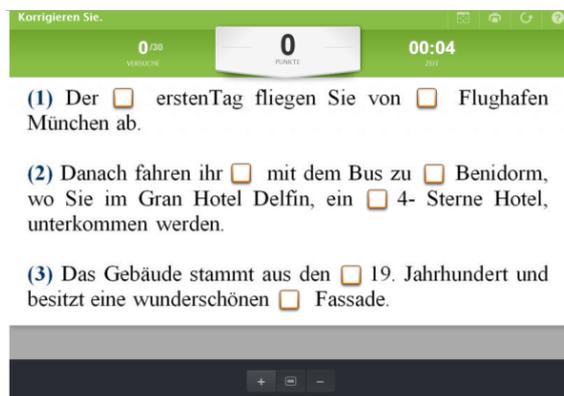


Abbildung 12: Korrektur Vortragstext (Reiseverlauf)

und ist ein Teil des Schreibprozesses. In unserem Fall bezieht sich das Überarbeiten auf die Textoberfläche (d.h. Rechtschreibung, Grammatik etc.) und ist daher von relativ mechanischer Art. Hierfür wird für jede Gruppe ein Wiki angelegt, ein Hypertextsystem für Webseiten, und so konfiguriert, dass es nur für die Gruppenmitglieder zugänglich ist und vor den anderen Kursteilnehmern verborgen bleibt. Dort können die Studenten die publizierten Texte lesen und direkt überarbeiten. Dieses Werkzeug fördert nicht nur das kollektive Schreiben, sondern es ermöglicht dem Lehrenden auch, die verschiedenen Textversionen (mit Autor/in und Änderungsdaten) zu vergleichen und sich einen Überblick über die Arbeitsabläufe innerhalb der Gruppe zu verschaffen.

¹² Die Übung wurde mit <http://www.educaplay.com> erstellt.

LQuest - Arbeitsablauf: 8. Schritt:

a) Gruppenarbeit:

- Erstellen Sie eine Power-Point-Präsentation für Ihren Vortrag (maximal 10 Minuten).
- Üben Sie zusammen Ihre Präsentation.
- Entwerfen Sie z.B. mit <http://office-lernen.com/faltblatt-vorlagen/> Ihren Reiseprospekt im Faltblattformat.

Im letzten Schritt sind die Power-Point-Präsentation sowie der Reiseprospekt zu erstellen und die Präsentation in der Gruppe einzuüben, wobei die genaue Zeitvorgabe einzuhalten ist.

Für das Faltblatt sollten die Studenten auf die in Office angebotenen Vorlagen zurückgreifen, um ein einheitliches Format des Prospektes zu garantieren, das letztendlich dem Lehrenden auch die Beurteilung desselben vereinfacht. Nach den Präsentationen stimmt das Publikum darüber ab, welche Gruppenpräsentation ihnen am meisten gefallen hat. Hierfür wird eine »Abstimmung« (individuell und anonym) in der virtuellen Aula generiert. Die Gewinnergruppen werden publiziert und erhalten einen Bonuspunkt auf die Gesamtnote des Projektes (1. Platz: 1,0, 2. Platz: 0,5 und 3. Platz: 0,25).

Unser Lernarrangement schließt mit einem Präsenzelement: Die nach einer Präsentation anstehende Fragerunde fällt aufgrund der hohen Studentenzahl (etwa 160) im Plenum aus, denn sie würde die Studenten nicht nur sprachlich überfordern. Sie ist Teil des mündlichen Examens, in dem ein Verkaufsgespräch auf der Grundlage des jeweiligen Gruppenprospektes simuliert wird.

4. Literaturangaben

- Althof, W., *Incoming-Tourismus*, München, Wien, Oldenbourg Verlag, 2001 (2., vollständig überarbeitete Auflage).
- Freyer, W., *Tourismus-Marketing. Marktorientiertes Management im Mikro- und Makrobereich der Tourismuswirtschaft*, München, Wien, Oldenbourg Verlag, 2004 (4., überarbeitete Auflage).
- Gerber, S., «WebQuests - E-Learning nicht nur für Anfänger», in *e-teaching.org* (2007), <https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/webquest/WebQuest.pdf> (Letzter Zugriff: 7.7.2016).
- Held, G.; Jurcic, Ch.; Köhler, B.; Pichler, G.; Rohr, K.; Steinhäusl, U., *Szenarien Deutsch im Tourismus. Didaktisch-methodische Analyse von Handlungsfeldern im Tourismusbereich für den Deutschunterricht an spanischen Hochschulen*, Madrid, Goethe Institut, 2004.
- Janich, N., *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen, Gunter Narr, 2003.
- Kulzer, W., *Der Wirkungsprozess von Werbung in der Tourismusbranche aus linguistischer Sicht. Eine sprachwissenschaftliche Zielgruppenanalyse deutscher Reiseprospekte*, Hamburg, Diplomica®Verlag, 2014.
- Rohr Schrade, K. I.; Caridad de Otto, E., «Berufs- und Fachsprache Deutsch im Tourismus: Der LQuest», in *Wie global sind wir? Der Einfluss der Globalisierung in der Kommunikation. Linguistische und didaktische Aspekte der Kommunikation in der Wirtschaft*, Universität Hamburg, 2010, S. 1-13.

Schopp, J. F., «In „fremdem Gewand“. Anmerkungen zum Problem der visuellen Gestaltung von Touristikprospekten», in *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 17 (2012), http://www.inst.at/trans/17Nr/2-8/2-8_schopp.htm (Letzter Zugriff: 7.7.2016).

**Einsatz von digitalen Geräten in der Sekundarstufe und im *Bachillerato*:
Videoproduktion im DaF-Unterricht
Eva Dorado Cuesta
Colegio Base
edorado@colegiobase.com**

Abstract

Heutzutage kann man sich kaum noch Berufe vorstellen, die ohne Computer und ohne das Internet funktionieren könnten. Obwohl Smartphones oder Tablets immer noch an vielen Schulen verpönt sind, oder sogar verboten, weil sie die Aufmerksamkeit der Lernenden ablenken, werden die Kinder immer früher mit Gerätetypen konfrontiert. Damit werden die nächsten Fragen aufgeworfen: Ist es sinnvoll, Tablets im Unterricht einzusetzen? Was bringt es im Unterricht? Haben sie einen Mehrwert? Wenn ja, welchen? Tablets können eine wichtige Hilfe als unterstützendes Werkzeug des Lernprozesses einer Fremdsprache leisten: sie verschmelzen in einem gleichen Gerät Wissen, Kreativität, Motivation sowie Mobilität. Außerdem sind die Vorteile dieser Geräte auf den ersten Blick erkennbar: Ein Knopfdruck genügt, um über ein Tablet eine Information einzuholen. Einerseits benötigen die Lernenden nicht lange, um diese Geräte in ihren Schulalltag aufzunehmen. Nach kurzer Zeit wird die Bedienung eines Tablets mit Selbstverständlichkeit benutzt und damit ein Video gedreht, ohne dass die Lernenden oder selbst die Lehrkraft Technikexperten sind. Andererseits sind die Tablets mit Kamera und Mikrofon ausgestattet und auch mit den Grundfunktionen für die Bearbeitung eines Videos. Ein anderer Vorteil von einem Tablet ist, dass die Videoaufnahmen im gleichen Gerät bearbeitet werden können, mit dem sie produziert worden sind. Wo früher eine Videokamera, ein Mikrofon und ihre entsprechende Software nötig waren, um ein Video zu drehen und zu bearbeiten, kann dies heute alles in einem Gerät, dem Tablet, geschehen. Zweifelsohne bietet diese Videoproduktion im DaF-Unterricht in der Schule nicht nur eine Variation der traditionellen Lehrmethoden, d.h. Lehr- und Arbeitsbuch und Abkehr vom frontalen Unterricht, sondern auch eine große Anregung für die Lernenden: Projektarbeiten, die die Lernenden betreffen und interessieren, können nicht nur motivierend wirken, sondern auch den Lernenden wichtige Hilfe leisten, um in der Zielsprache kommunizieren zu können.

Schlüsselwörter: Videos, Mobilgeräte, Sekundärstufe

1. Das Fach Deutsch als Zweitsprache

Normalerweise ist Englisch in der spanischen staatlichen gymnasialen Sekundärstufe sowie in den vergleichbaren Privatschulen die erste und einzige Pflichtfremdsprache. Ein bilingualer Zweig an einem spanischen staatlichen Gymnasium mit Deutsch als erster Fremdsprache und deutschsprachigem Unterricht ist in den sogenannten PASCH-Schulen (Goethe-Institut, 2017) zu finden.

Französisch oder Deutsch werden in der Sekundarstufe und auch in *Bachillerato* als Zweitsprache(n) angeboten, sofern an den Schulen ein DaF-Unterrichtsangebot vorliegt. Französisch wird weit mehr als Zweitsprache angeboten und auch mehrheitlich von den Lernenden gewählt. Nur an den privaten spanischen Schulen wird Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe angeboten und häufig kurz vor ihrem Ende (5^o und 6^o Primaria, 5. und 6. Klasse) eingesetzt.

Die folgende Tabelle ist nur ein Beispiel aus eigener Erfahrung und sollte deswegen als Muster nicht verwendet werden.

Colegio Base			
Schuljahr 2016 / 2017			
	Lernende	Deutsch	Französisch
5.º Primaria	64	13 (20,31%)	51
6.º Primaria	32	10 (31,25%)	22
1.º ESO	61	19 (31,14%)	42
2.º ESO	48	19 (39,58%)	29
3.º ESO	54	17 (31,48%)	37
4.º ESO	38	12 (31,57%)	26

Tabelle 1: Anzahl der Deutsch- vs. Französischlernende

Das Fach Deutsch als Zweitsprache umfasst nur zwei Unterrichtsstunden pro Woche in der Primar- und Sekundarstufe und auch im *Bachillerato*. Mit der neuen Schulreform, LOMCE, hat das Fach Deutsch als Zweitsprache in den letzten zwei Jahren vor dem Abitur, d.h. *Bachillerato*, eine geringere Wochenstundenzahl: statt vier Stunden eben nur zwei.

2. Die DaF- Lernenden

Das Alter der Deutschlernenden liegt zwischen 10 und 11 in der Primarstufe (5.º und 6.º Primaria, 5. und 6. Klasse), zwischen 12 und 16 in der Sekundarstufe (1.º - 4.º ESO, 7. - 10. Klasse) und zwischen 16 und 18 im *Bachillerato* (1.º- 2.º *Bachillerato*, 11.- 12. Klasse). Es handelt sich dabei um Jugendliche, die Deutsch in der Schule nicht freiwillig lernen und die in den meisten Fällen ausschließlich in der Schule und nicht nebenbei zusätzlich in ihrer Freizeit Deutsch lernen. Im Gegensatz beispielsweise zu anderen Teilnehmern, die freiwillig und mit einer hohen Motivation in die Escuela Oficial de Idiomas, d.h. die staatlichen Fremdsprachschulen für Erwachsene, oder die zum Goethe Institut gehen.

Auf der anderen Seite haben aber die Lernenden großes Interesse an Handys, sozialen Netzwerken, Internet, neuerer Technik, Selfies, Musik, Theater, usw. Außerdem besitzt fast jeder Lernende heutzutage ein eigenes Smartphone oder Tablet oder sogar beides, kennt ihre wichtigsten Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten und beherrscht die Nutzung der wichtigsten Apps, so dass er mit dem Umgang mit den digitalen Medien vertraut ist.

3. Die Schule

Colegio Base ist eine private Schule, d.h. ohne staatliche Förderung, die im Norden von Madrid liegt (siehe im Internet: <http://www.colegiobase.com/>). Zu Beginn des Schuljahres 2014/2015 startete Colegio Base den Einsatz von Tablets im Unterricht und entschied sich für das 1:1 Modell. Jeder Schüler besitzt sein eigenes, mobiles Gerät, das er täglich zur Schule bringen muss und mit dem in jedem Unterricht gearbeitet wird. Bei dem Gerät handelt es sich um das iPad der Firma Apple.

Das Tablet-Projekt wurde zuerst nur in 1.º ESO (7. Klasse) implementiert. Im Schuljahr 2015/2016 umfasste das Tablet-Projekt auch 5.º und 6.º der Primarstufe (5. und 6. Klasse) und 1.º ESO (7. Klasse) und 2.º ESO (8. Klasse); das Projekt wächst jedes Schuljahr weiter. Colegio Base investierte seinerseits sowohl in die benötigte digitale Infrastruktur, d.h. die technische Ausstattung: Smartboards, Beamer, drahtloses Netzwerk, usw., die in jedem Klassenraum verfügbar sind, als auch in die Fortbildung seiner Lehrkräfte.

4. Der DaF-Unterricht

Die deutsche Sprache ist in Spanien nicht so weit verbreitet wie die englische Sprache, die überall gehört und gesprochen wird. Für einen DaF-Lernenden ist die Sprache und ihre Landeskunde, zum Beispiel Sitten und Bräuche, total fremd. Auch wenn keines der deutschsprachigen Länder so weit weg wie die USA liegt, ist die amerikanische Kultur bekannter und berühmter als jedes deutschsprachige Land: beispielsweise Halloween, Thanksgiving vs. Sankt Martin, der Nikolaus; Rihanna, Coldplay, Radiohead, Beyonce, Lady Gaga, Sam Smith, DaF Punk vs. Rammstein, Die Toten Hosen, Xavier Naidoo, Culcha Candela, Mike Singer, Sportfreunde Stiller, Cro...

Bedingungen wie der Klassenraum und die frontal aufgestellten Tischreihen fördern auch nicht die sprachliche Interaktion der Lernenden im Fremdsprachenunterricht, denn es ist nicht immer möglich diese Sozialform durch andere (z.B. Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit) zu ersetzen. Die Schülerzahl und die zwei Unterrichtsstunden pro Woche behindern auch den Redeanteil der Lernenden. Unsere Klassengröße ist maximal 19 Lernende in einer Gruppe (siehe Tabelle 1), aber bei anderen Lehrkräften erhöht sich diese Klassengröße bis auf 33. Die Unterrichtsdauer einer Unterrichtsstunde entspricht im Colegio Base nur fünfzig Minuten und »[d]er Sprechanteil der Lehrpersonen betrug durchschnittlich etwa 70% der Unterrichtszeit, der Anteil der Lernenden etwa 30%. Bei einer Kursgröße von 15 Personen und einer Unterrichtsdauer von 45 Minuten entspricht das einer Sprechzeit von durchschnittlich einer Minute pro Kursteilnehmer« (Brintzer; Hantschel; Kroemer; Möller-Frorath; Ros, 2016: 12). Es ist also glasklar, dass die Lernenden leider nur geringe Möglichkeit haben, in der Fremdsprache zu sprechen.

Aufgrund dieser knappen Zeit und der Klassengröße sind die sprachlichen Interaktionen der Lernenden sehr beschränkt und die mündliche Interaktion während des Unterrichts ist nicht ausreichend. Kleine Vorträge, kurze Referate oder eine Präsentation zu halten kommt im Deutschunterricht selten vor. Ein weiterer Grund dafür ist die Schüchternheit der Lernenden, im Klassenraum auf Deutsch zu sprechen. Es handelt sich hier nicht darum, dass die Lernenden nicht die grammatikalischen Strukturen oder den bestimmten Wortschatz beherrschen, eher schämen sich die meisten Lernenden auf Deutsch im Klassenraum zu sprechen. Oft kommen nur die am extrovertiertesten Lernenden zu Wort, manche brauchen viel mehr Zeit zum Sprechen, aber die meisten halten sich zurück, wenn es ums Sprechen geht. Es kann auch sein, dass diese Unterrichtseinheiten wegen Feiertagen (Tag der Arbeit, Allerheiligen, spanischer Nationalfeiertag, langes Wochenende ...), Ausflügen (Atapuerca, Las Pesquerías Reales, Europäisches Parlament...) oder anderen Schulprojekten (Tag der Naturwissenschaften, Welttag des Buches...) ausfallen. Außerdem steht die Deutschstunde häufig am Rand des Schülerstundenplans, deswegen sind die Lernenden müde und haben öfters nicht die gewünschte Energie zum Lernen.

4.1 Die Idee

Das Ziel ist es also, den Sprechanteil der Lernenden zu erhöhen und dass die Lernenden möglichst oft und möglichst viel auf Deutsch kommunizieren, auch wenn sie grammatikalische Fehler machen könnten. Ideal wäre es noch, dass die Lernenden auch außerhalb des Klassenraums auf Deutsch sprechen könnten.

Die Neurodidaktik liefert folgendes Hintergrundwissen:

- Das Gehirn lernt am besten beim Üben.
 - Die Verknüpfung von Gefühlen und Lernen ist sehr wichtig, ohne Emotion gibt es gar kein Lernen.
 - Das Vorwissen und das Neuwissen müssen auch verankert werden, neue Informationen ohne Anschlussstellen sind nicht lernbar.
- Die Festigung des Neuwissens wird am besten im Gehirn durch Wiederholung, Aufgabenvielfalt, Aufmerksamkeit, Emotionen, Bewegung... erlangt.

Die große Frage ist also, wie kommt man dahin? Dank der Begeisterung der Lernenden für moderne Technologie und ihrem großen Interesse an allem, was mit Tablets, Smartphones, Internet oder ähnlichem zu tun hat und ihrer technologischen Kompetenz entschieden wir uns für die Videoproduktion der Lernenden im DaF-Unterricht. Ein Kurzfilm ergänzt die Arbeit mit dem Kursbuch auf motivierende Weise, bietet zahlreiche Sprechansätze, liefert Impulse zum Sprechen und zum Schreiben, fördert die Anwendung und den Transfer vom gelernten Wortschatz und kommunikative Strukturen und bietet den Lernenden eine angenehme Abwechslung und Anregung im Unterricht, d. h. nicht immer mit dem Lehrwerk und im Klassenraum zu arbeiten.

Im Gegensatz zu den Lehrwerksinhalten sind die Lernenden von der Idee einer Videoproduktion sehr begeistert. Ein selbst entworfenes Video betrifft die Lernenden normalerweise emotional und wird lebenslang behalten. Lernende, die nicht vor der Klasse in einer Fremdsprache sprechen wollen oder sich nicht trauen, können auf diese Weise viel leichter, vor einer Kamera und auch außerhalb des Klassenraums, auf Deutsch sprechen. Außerdem freuen sich die Lernenden immer darauf, wenn sie etwas Neues erfahren, zusammen mit den Freunden etwas unternehmen und ein bisschen schauspielern können. Deswegen arbeiten sie engagiert an der Videoproduktion. Die Lernenden sind sich auch bewusst, dass alle ihre Kurzfilme später im Unterricht gezeigt werden, das fügt der Videoproduktion noch viel mehr Motivation hinzu.

Die Videoproduktion bringt viele Vorteile mit sich, aber auch Nachteile. Während der Videoproduktion könnten auch Probleme vorkommen: Es kann sein, dass die Eltern nicht damit einverstanden sind, wenn ihre Kinder in Netzwerken sind oder ein Profil besitzen, deswegen ist es sehr wichtig, eine Einwilligung der Eltern zur Verwendung von Fotos oder Videos zu haben, auf denen die Lernenden zu sehen sind.



COLEGIO BASE

CLÁUSULA CONTINUIDAD TRATAMIENTO DE LOS DATOS DE ALUMNOS MATRICULADOS EN EL CENTRO

COLEGIO BASE está especialmente sensibilizado en la protección de datos de carácter personal, ajustando sus actuaciones a lo requerido en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y en la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de

mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar, y a la propia imagen.

Mediante el presente solicitamos su autorización para que sus datos personales y los de su hijo/a aportados en la solicitud y contenidos en la documentación de matrícula, continúen siendo tratados por el COLEGIO BASE.

Los datos que suministró en el proceso de matrícula de su hijo/a están incluidos en un fichero titularidad de COLEGIO BASE, cuya finalidad es realizar la gestión académica, económica y administrativa, necesaria para la organización y desarrollo de la actividad formativa en COLEGIO BASE, de su hijo/a o representado/a.

Por otro lado, le recordamos que, durante el transcurso del periodo escolar, son captadas y utilizadas imágenes de los alumnos/as en la composición de archivos gráficos o video gráficos, que podrán ser utilizadas exclusivamente para:

1.- Orlas o anuarios elaborados por el centro o por su personal para su entrega exclusiva a alumnos o familias de alumnos del Colegio.

2.- Blogs o herramientas similares siempre que estos sean cerrados y sea necesaria clave para su acceso.

3.- Revista escolar *El Globo*.

4.- Página web del colegio (www.colegiobase.com) en sus apartados de noticias, proyectos, destacados o similares. La utilización de archivos gráficos o video gráficos para cualquier otro fin solo se realizará con consentimiento expreso de los interesados.

El tratamiento de las imágenes del alumno/a se efectúa con serio respeto hacia la persona, de conformidad con la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar, y a la propia imagen, eliminando cualesquiera captaciones o filmaciones que pudieren atentar estos derechos fundamentales. Las imágenes no son utilizadas para otros fines distintos a los expresados, ni son cedidas a terceras personas, salvo las autorizadas al tratamiento.

Como padres/tutor/representante del alumno/a, en relación al tratamiento de su imagen/voz, descrito en este apartado, indique si manifiesta su

Consentimiento		No Consentimiento	
----------------	--	-------------------	--

En caso de no estar de acuerdo en el tratamiento de la imagen del menor para los fines señalados, de acuerdo con la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, le recordamos que Ud. podrá, en cualquier momento, manifestar la no conformidad a COLEGIO BASE por escrito o por correo electrónico a lopd@colegiobase.com, y adjuntando fotocopia del DNI.

Seguidamente, en cuanto a la utilización de mensajes y grabaciones de audio y vídeo efectuadas con teléfonos móviles u otros sistemas por alumnos u otras personas fuera de la autorización de la Dirección: el Centro se compromete a alertar a los alumnos sobre la utilización de imágenes sin el consentimiento del interesado y las implicaciones legales a que pueden dar lugar.

II. Cesión o comunicación de los datos personales.

El pago de las cuotas de enseñanza a través de entidades bancarias o financieras comporta necesariamente la comunicación de datos personales a dichas entidades. A su vez, estos datos serán objeto de cesión, a la Consejería de Educación para la expedición del libro de escolaridad, y la emisión de títulos oficiales, a la Consejería de Deporte de la Comunidad de Madrid, así como, a la Consejería de Sanidad para efectuar las campañas de prevención de enfermedades o de vacunación que la misma organice.

Así mismo, se atenderán las peticiones de datos que provengan de la Administración Pública y que éstas exijan a COLEGIO BASE. En todo caso, las cesiones se realizarán de forma reglada, no pudiendo emplearse los datos comunicados para fines distintos de los que motivan su recogida.

III. Ejercicio de derechos. Por último, con respecto a los datos personales proporcionados, podrá ejercitar los derechos de acceso, rectificación y cancelación, enviando un escrito dirigido a COLEGIO BASE, C/ Camino Ancho 10, La Moraleja, Alcobendas, 28109 Madrid, o bien a través del correo electrónico lopd@colegiobase.com. Del mismo modo, en las direcciones indicadas, podrá manifestar, en cualquier momento, la oposición al envío de comunicaciones comerciales de COLEGIO BASE y las entidades directamente relacionadas con ésta.

Alumno: _____, curso _____
Alumno: _____, curso _____
Alumno: _____, curso _____
Alumno: _____, curso _____

Firma de los padres/tutor/representante legal:
Nombre y Apellidos Padre/Tutor
N.º DNI:
Nombre y Apellidos Madre/Tutora
N.º DNI:

Tabelle 2: Muster der Einwilligung der Eltern zur Verwendung von Fotos oder Videos ihrer Kinder

In der Regel sind Schulen mit Computern, Lautsprechern, Zugang zum Internet, einem Beamer und einer digitalen Tafel oder Leinwand ausgestattet, aber technische Probleme sind nicht auszuschließen. Es ist auch wichtig zu bedenken, dass ein großer Teil der Videoproduktion außerhalb der Schule oder der Schulzeit bearbeitet werden muss, damit die Lernenden später im Unterricht ihre Projekte zeigen können. Ein anderes Problem wäre die Lehrkraft selbst, die sich nicht für einen Technik-Experten hält. Als Lehrkraft braucht man nicht so viel Erfahrung mit Technik. Es wird angenommen, dass die Lernenden ein Video aufnehmen und bearbeiten können und auch gut mit der neuen Technologie umgehen können. Wenn nicht, dann helfen sie sich untereinander.

4.2 Die Videoproduktion

Damit die Lernenden ein Video drehen können, brauchen sie ein Thema, klar genug formulierte Arbeitsanweisungen und eine begrenzte Zeitvorgabe. Die Projektthemen werden normalerweise von der Lehrkraft ausgewählt, je nach Niveau und den im Unterricht bearbeiteten Inhalten, aber nicht unbedingt: Die Vorschläge der Lernenden sind auch immer willkommen.

a. A1 Niveauthemen:

1.º ESO (7. Klasse): *Hallo, ich heiße, Das ist meine Schule, Mein Lieblingstier.*

2.º ESO (8. Klasse): *Ich bin krank, Mein Tagesablauf, Berufe, Hobbys, Einen Ausflug planen.*

b. A2 Niveauthemen:

3.º ESO (9. Klasse): *Fashionweek, Mein Tagesablauf (im Perfekt), Mein Zimmer, Das ist mein Haus.*

4.º ESO (10. Klasse): *Masterchef (Kochrezepte), Talentshow, Taschengeld, Werbespot, Das Wetter.*

c. B1 Niveauthemen:

1.º und 2.º BACHILLERATO (11. - 12. Klasse): *Reporter für einen Tag, Warum sollten deutsche Jugendliche Madrid besuchen, DACH-Musik, Ein Missverständnis, Interview mit einem Popstar.*

Die Arbeitsanweisungen sind kurz und bündig und auch auf Deutsch: Einen Kurzfilm drehen. Die Länge des Videos wird von der Lehrkraft bestimmt: ca. zwei Minuten in der Sekundarstufe und fünf im *Bachillerato*, ohne Filmabspann und *outtakes*.

Der Unterrichtsverlauf ist folgender: Zuerst bekommen die Lernenden einen Lesetext, mit dem Thema, dem Arbeitsauftrag und den Arbeitsanweisungen. Im Plenum wird er vorgelesen und mit Hilfe der Lehrkraft verstanden. Erklärungen sind auch auf Spanisch möglich.

Krank sein

Am Samstag hat Daniel Geburtstag. Er darf alle seine Freunde zu seiner Geburtstagsparty einladen. Er feiert zu Hause, im Garten. Tom, Anne, Eva, Felix und Peter kommen am Samstag auf die Party. Aber Paul kommt nicht. Warum?

Aufgabe: Mit Hilfe von eurem Tablet dreht in Kleingruppen (3 - 4 Schüler) einen Kurzfilm. Der Kurzfilm muss ca. 2 Minuten dauern, ohne Outtakes und Nachspann.

Tabelle 3: Beispiel von einem Arbeitsauftrag. Zielgruppe: 2.º ESO, Ende von A1.

Das ist mein Haus

Wo wohnst du? Wie viele Zimmer gibt es? Welche Möbel und Gegenstände gibt es in den verschiedenen Zimmern? Wo sind die Sachen normalerweise? Was ist dein Lieblingsplatz zu Hause?

Aufgabe: Mit Hilfe von eurem Tablet dreht in Kleingruppen (3 - 4 Schüler) einen Kurzfilm. Der Kurzfilm muss ca. 2 Minuten dauern, ohne Outtakes und Nachspann.

Tabelle 4: Beispiel von einem Arbeitsauftrag. Zielgruppe: 3.º ESO, Anfang von A2

Nachdem der Arbeitsauftrag gegeben ist, entscheiden die Lernenden selbst bei der Gruppeneinteilung, mit wem sie in der Arbeitsgruppe zusammenarbeiten wollen. Die Gruppengröße in der Sekundarstufe ist maximal vier Lernende pro Gruppe, ab *Bachillerato* haben die Lernenden freie Wahl. Das wirkt einerseits sehr motivierend und die Freude an der gemeinsamen Arbeit steigt, aber falls es einen Außenseiter im Kurs geben würde, sollte die Lehrkraft die Gruppenszusammensetzung bestimmen.

Eine einfache Zufallsmischung für die Gruppenverteilung ist der Random Team Generator (<https://www.randomlists.com/team-generator>), aber man kann dafür auch Spiele einsetzen: z. B. mit farbigen Wäscheklammern. Jeder Lernende zieht aus einem Beutel eine farbige Wäscheklammer, von denen drei oder vier die gleiche Farbe haben. Die Lernenden mit derselben Farbe bilden auf diese Weise eine Arbeitsgruppe.

Bei dieser Videoproduktionsvorbereitung ist der Unterrichtsablauf jeweils etwas anders: Die Aufmerksamkeit der Lernenden richtet sich nicht mehr auf die Lehrkraft, sondern auf den Arbeitsauftrag. Die Lehrkraft geht nicht hin und wieder zu den Lernenden, um etwas zu korrigieren, sondern sie sitzt an ihrem Platz und steht jederzeit zur Verfügung und falls die Lernenden Fragen haben, gehen sie zu ihr; die Lernenden sprechen in Kleingruppen miteinander über die Videoproduktion, aber nicht ausschließlich; die Lehrkraft kontrolliert nicht direkt die Arbeit der Lernenden, was den Lernenden in der Regel viel mehr Spaß macht, dann wird es im Klassenraum laut(er), weil die Atmosphäre locker ist. Dem Anschein nach sieht es so aus, als ob die Lernenden nicht am Projekt arbeiten würden, aber ganz im Gegenteil: Die Lernenden arbeiten mit etwas mehr Emotion, sprechen miteinander über die Aufgabe, lesen, schreiben Sätze, üben Wortschatz, Grammatik und Aussprache, korrigieren sich gegenseitig usw. Das alles ist bei dieser Aktivität am wichtigsten.

Normalerweise brauchen die Lernenden keine Liste mit praktischen Apps oder Programmen, mit denen sie die Videos bearbeiten können. Sollten sie eine brauchen, kann man ihnen eine sehr kleine zur Verfügung stellen: Movie Maker oder iMovie. Aber es gibt noch weitere: Magisto (<https://www.magisto.com>), Animoto (<https://animoto.com>), Videolicious (<https://videolicious.com>), Masquerade (<http://msqrd.me>).

4.3 Evaluieren der Videoproduktion

Alle Kurzfilme werden im Unterricht gezeigt und auf Spanisch im Plenum kommentiert: Was man positiv an dem Kurzfilm findet (»Am Besten hat mir gefallen, dass...«, »Ich finde, dass...«, »Es war eine tolle Idee...«) und was man an dem Video verbessern könnte (»Es wäre sogar besser, wenn...«). Negative Aspekte werden weder beachtet noch besprochen. Dieses Feedback wird von der Lehrkraft und von den Lernenden nicht benotet.

Die Kurzfilme gelten als mündliche Prüfung und als solche werden sie von der Lehrkraft evaluiert. Aber nicht ausschließlich, denn die Lernenden dürfen sie auch evaluieren: Eine aktive Einbeziehung der Lernenden in den Bewertungsprozess findet ab 3.º ESO (9. Klasse) statt. Dabei bewerten einzelne Lernende die Kurzfilme von den Arbeitsgruppen, außer der eigenen.

Sowohl die Lernenden als auch die Lehrkraft haben gemeinsame Bewertungskriterien und Bewertungsskalen, die das ermöglichen. Die Kriterien, bzw. die Aspekte, die später evaluiert werden, werden von der Lehrkraft vorgegeben und die Lernenden haben die Möglichkeit, am Anfang des Kurses diese Kriterien zu ergänzen und zu modifizieren. Wichtig dabei ist die Klarheit der Bewertungskriterien und die Transparenz gegenüber den Lernenden von Anfang an, deswegen sind die zu evaluierenden Aspekte und ihre jeweilige Definition auf Spanisch, damit die Lernenden sie verstehen und mit ihnen arbeiten können.

	PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN
EXCELENTE 3	La pronunciación, ritmo y entonación es excelente. No se habla ni demasiado deprisa, ni demasiado despacio. El ritmo es ágil, se utilizan pausas para facilitar la comprensión. Se habla fuerte y claro, el vídeo se oye bien.
BUENO 2	La pronunciación, ritmo y entonación es adecuada. No se habla ni demasiado deprisa, ni demasiado despacio. El ritmo es ágil, se utilizan pausas para facilitar la comprensión. Se habla con claridad, pero no siempre se oye bien el vídeo.
REGULAR 1	La pronunciación, ritmo y entonación es adecuada, pero con algunos errores: se habla demasiado deprisa o demasiado despacio. El ritmo es lento o excesivamente rápido, no se utilizan pausas para facilitar la comprensión y apenas se oye el vídeo.
DEFICIENTE 0	La pronunciación, ritmo y entonación no es aceptable. Se habla con muy poca claridad, por lo que no se entiende el vídeo.

Tabelle 5: Beispiel des Bewertungskriteriums Aussprache und Intonation

Die folgenden Aspekte werden von den Lernenden evaluiert: Aussprache und Intonation, Wortschatz, Inhalt, Format, Kreativität, Sehhilfe, Arbeit und Quellen. Dieser letzte Aspekt wird nur ab 1.º *Bachillerato* bewertet. Die Grammatik ist der einzige Aspekt, der nur von der Lehrkraft evaluiert wird. Die Bewertungsschablonen sind auf Spanisch.

Die Bewertung jedes Aspektes richtet sich nach den zugeordneten Ausprägungsgraden (3 ist sehr gut – 2 gut – 1 genügend – 0 ungenügend). Alle Aspekte haben die gleiche Gewichtung und daraus wird eine Note gebildet.

PLANTILLA PARA EVALUAR UNA EXPRESIÓN ORAL EN LA ESO (ALUMNOS)			
	NOMBRE DEL GRUPO		
Pronunciación y entonación			
Vocabulario			
Trabajo			
Conocimiento del tema			

Organización			
Creatividad			
Ayuda visual			
NOTE	/21	/21	/21
3 = excelente, 2 = bien, 1 = regular, 0 = deficiente			

Tabelle 6: Beispiel einer Schablone von einer Schülerbewertungsskala

PLANTILLA PARA EVALUAR UNA EXPRESIÓN ORAL EN BACHILLERATO (PROFESOR/A)			
	NOMBRE DEL GRUPO		
Pronunciación y entonación			
Vocabulario			
Trabajo			
Gramática			
Conocimiento del tema			
Organización			
Creatividad			
Ayuda visual			
Recursos bibliográficos			
NOTE	/27	/27	/27
3 = excelente, 2 = bien, 1 = regular, 0 = deficiente			

Tabelle 7: Beispiel einer Schablone von einer Lehrkraftbewertungsskala

Bei der Bewertung durch Lernende bewertet jeder Lernende anonym die Kurzfilme aller anderen Arbeitsgruppen, außer des eigenen Kurzfilms. Die Bewertungen der Lernenden sind anonym und müssen auch anonym bleiben und von der Lehrkraft respektiert werden, obwohl

die Lehrkraft nicht damit einverstanden sein könnte. Die Lernenden müssen allmählich erkennen, dass auch sie für ihren Lernprozess und für ihr Handeln verantwortlich sind.

PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN	3	2,75	2,75		
VOCABULARIO	3	2,5	2,5		
TRABAJO	2,75	3	2,75		
CONOCIMIENTO DEL TEMA	3	2,75	3		
ORGANIZACIÓN	2,75	3	2,75		
CREATIVIDAD	2,5	2,75	2,75		
EXPOSICIÓN	3	3	3		
AYUDA VISUAL	3	3	3		
NOTA	$20,24 = 9,5$	$19,724 = 9,4$	$19,524 = 8,9$	/ 24 =	/ 24 =

Deutsch ist einfach und macht Spaß
Eva Dorado Cuesta. Colegio Base

PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN	3	3	3		
VOCABULARIO	3	2,75	3		
TRABAJO	3	3	3		
CONOCIMIENTO DEL TEMA	2,75	2,75	3		
ORGANIZACIÓN	3	2,75	3		
CREATIVIDAD	3	3	3		
EXPOSICIÓN	3	3	3		
AYUDA VISUAL	3	3	2		
NOTA	$20,24 = 9,5$	$20,15 = 9,2$	$20,11 = 9,5$	/ 24 =	/ 24 =

Deutsch ist einfach und macht Spaß
Eva Dorado Cuesta. Colegio Base

Tabelle 8: Beispiel von Bewertungen durch Lernende. Aus rechtlichen Gründen kommen die Namen der Gruppen nicht vor

Der Schülerdurchschnitt wird auf dieser Weise errechnet: Zuerst addiert man alle einzelnen Noten für denselben Kurzfilm miteinander, um so eine Summe bilden zu können. Das Ergebnis wird dann durch die Anzahl der Lernenden geteilt, die denselben Kurzfilm evaluiert haben, das ist die Lernendenendnote, d.h. aus diesen Teilnoten ergibt sich die Gesamtnote der Lernenden. Diese Lernendennote zählt als 40 % der Gesamtnote und die der Lehrkraft 60%.

GRUPO (ARBEITSGRUPPE): L. D. – B. A.
a. Nota de los alumnos (Gesamtnote der Lernenden): 8,1
$8.5 + 7.7 + 7.7 + 7.7 + 9.1 + 8.7 + 9.1 + 7.9 + 7.9 + 7.9 + 8.5 + 7.7 + 7.7 = 106,1/13$
b. Nota de la profesora (Note der Lehrkraft): 8,3
NOTA FINAL (Gesamtnote): $3,24 + 4,98 = 8,2$
GRUPO (ARBEITSGRUPPE): D. M. – M. F. – L. N.
a. Nota de los alumnos (Gesamtnote der Lernenden): 9
$9.2 + 9.6 + 10 + 7.9 + 9.5 + 8.7 + 8.9 + 9.1 + 8.5 + 9.2 + 9.7 + 8,1 = 108,4 / 12$
b. Nota de la profesora (Note der Lehrkraft): 10
NOTA FINAL (Gesamtnote): $3,6 + 6 = 9,6$

Tabelle 9: Gesamtnotenbeispiel. Aus rechtlichen Gründen kommen die Namen der Gruppen nicht vor

Die Beteiligung der Lernenden am eigenen Bewertungsprozess empfinden wir als positiv, da diese die Transparenz und Akzeptanz des Bewertungsergebnisses erhöht. Außerdem entwickeln die Lernenden durch den Bewertungsprozess die Reflexionsfähigkeit des eigenen Lernens und erleben die Wirkung ihres Lernens.

Als Gefahr könnte man nennen, dass die Differenz zwischen Lernenden- und Lehrkraftbewertung zu hoch sein könnte. Aus eigener Erfahrung können wir sagen, dass wir bis jetzt in diesem Sinne kein Problem hatten. Normalerweise gibt es geringe Unterschiede zwischen unseren Noten und denen der Lernenden, denn sie sind viel kritischer als wir, aber diese Meinungsverschiedenheit besteht nur aus einem Punkt Abweichung nach oben oder unten.

8. Abschluss

Die Frage ist natürlich, inwiefern Deutschlehrer in Spanien diesen Vorschlag in Ihren Kursen einsetzen könnten. Welche Vorteile, Nachteile und Kritik an dieser Methode Lehrer finden könnten, und ob sie die Bewertung durch Lernende anwenden würden. Als Tipp lässt sich formulieren: Es lohnt sich, neue methodische Ansätze auszuprobieren.

9. Literaturangaben

Brinitzer, M.; Hantschel, H.-J.; Kroemer, S.; Möller-Frorath, M.; Ros, L. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen, 2016.

Goethe-Institut, «Initiative Schulen: Partner der Zukunft», <https://www.goethe.de/ins/es/de/spr/eng/pas.html> (Letzter Zugriff: 10.1.2017).

Random Team Generator, <https://www.randomlists.com/team-generator> (Letzter Zugriff: 2.1.2017).

**Blogfolios: Una forma de integrar el
Portfolio europeo de las lenguas en la clase de alemán**
Anatolí Adamidou
EOI Rivas-Vaciamadrid
anatoli.adamidou@educa.madrid.org

Resumen

En el estudio de caso llevado a cabo por la docente investigadora con alumnos de alemán de una de las Escuelas oficiales de idiomas de la Comunidad Autónoma de Madrid como primer ciclo de una investigación-acción, se experimentó con una herramienta de la Web 2.0, el blog, dándole un uso innovador bajo el nombre de «blogfolio». Los participantes, dos grupos de alumnos de alemán de los niveles Básico 2 e Intermedio 1, crearon blogfolios con el apoyo de la docente investigadora y de una wiki colaborativa como soporte, realizando actividades destinadas a una familiarización con el Portfolio europeo de las lenguas (PEL), en concreto, con sus conceptos y sus contenidos. Entre los resultados destacan la consecución de una mayor familiaridad con el PEL, el aumento de la autonomía de los aprendientes y una mayor cantidad y diversidad de sus producciones en lengua alemana.

Palabras clave: blog, blogfolio, EOI, Portfolio europeo de lenguas, alemán

1. Introducción

El presente artículo está basado en un proyecto de investigación-acción que la autora realizó en su centro de trabajo, en el Departamento de Alemán de la Escuela Oficial de Idiomas de Rivas-Vaciamadrid. Dicho proyecto partió de una necesidad de su ámbito de enseñanza que, al ser el motivo de la investigación, se explicará en primer lugar. A continuación, se comentará cómo se ha desarrollado el proyecto y, finalmente, a qué resultados y conclusiones se ha llegado a lo largo de la investigación.

2. El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

Pasados ya más de diez años desde el desarrollo y la difusión del PEL, los profesores de idiomas generalmente sabemos de su existencia y los profesores de lengua alemana, en concreto, lo conocemos por su nombre en alemán: Europäisches Sprachenportfolio. Nacido como proyecto para fomentar el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida de aprendientes de todas las edades y partiendo del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), sus objetivos principales son dos:

- Fomentar la autonomía de las personas que aprenden idiomas, a través de su auto-evaluación, auto-reflexión y seguimiento, mediante, por ejemplo, herramientas como el diario de aprendizaje.
- Incluir y valorar en el currículum otras maneras de informar sobre el nivel y la capacidad comunicativa en lenguas extranjeras, aparte de las convencionales (certificados de estudios reglados).

2.1 El Portfolio Electrónico (e-PEL)

En España, los autores Pitarch, Álvarez y Monferrer (2009) se encargaron de elaborar, en el marco del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE), la versión electrónica del PEL, que denominaron e-PEL. Igual que los portfolios electrónicos de otros

idiomas, su finalidad era aportar, frente al PEL convencional de papel, difícil de manipular y actualizar y de capacidad limitada, las ventajas de un acceso universal a Internet: independencia del soporte físico, flexibilidad y posibilidad de una presentación personalizada. Además, pretendía reforzar el papel del usuario como propietario del PEL y facilitar su integración con otras plataformas web (Pitarch, Álvarez y Monferrer, 2009). Los autores distinguen, según el concepto metodológico, dos tipos de Portfolio educativo predominantes: en concreto, aquellos que se conciben como herramienta didáctica de enseñanza y evaluación dirigida por el docente, y los que se conciben «como una herramienta de auto-gestión del proceso de aprendizaje propiedad del usuario» (Pitarch, Álvarez y Monferrer, 2007: 4). La versión e-PEL (14+) para adultos, que ellos mismos han desarrollado, pretende recoger lo mejor de los dos modelos. Otra diferencia destacable de la estructura del e-PEL con respecto a su antecesor en papel radica en el orden de las partes del PEL (1. Pasaporte, 2. Biografía 3. Dossier), y comienza por la Biografía en lugar del Pasaporte de Lenguas para reforzar el concepto de autonomía del aprendiz. Por otro lado, se añaden tablas de reflexión dirigidas a reforzar la competencia intercultural y plurilingüe.

2.2 La práctica docente en la clase de alemán de la EOI

Aunque en los métodos de alemán de los últimos años se han ido integrando sus objetivos principales —como la autonomía de los aprendientes— a través de la auto-evaluación, la auto-reflexión y el seguimiento con herramientas, tales como el diario de aprendizaje, la docente observó que sus estudiantes de alemán apenas conocían ni usaban el propio PEL ni su versión electrónica. Tras preguntar a otros profesores de alemán, confirmó que apenas está difundido el uso del diario de aprendizaje, y que se desaprovechan otros elementos esenciales del PEL, la Biografía y el Dossier y, por lo tanto, la posibilidad de informar sobre el nivel y la capacidad comunicativa en lenguas extranjeras del aprendiz más allá de certificados y diplomas.

Esta falta de familiaridad es la que motivó a la docente a iniciar una investigación-acción. Convencida de las ventajas y del valor didáctico del Portfolio introducido por Klenowski (2005) y corroborado por muchos autores, se propuso experimentar con una herramienta novedosa para acercarla a los alumnos de la EOI. Tras revisar la bibliografía relevante, confirmó que desde los inicios del PEL varios autores habían advertido la necesidad de crear actividades para fomentar su implementación en clase. González (2009) acuñó para ellas el término *in-class-activities* (González, 2009: 375). Con todo, la falta de ejemplos ilustrativos se percibía en investigaciones más recientes (Yilmaz y Akcan, 2012).

2.3 Blogs y blogfolios

La idea de utilizar blogs para fomentar el conocimiento del PEL y su aplicación entre los alumnos surgió al encontrar un estudio realizado por García Carreño (2010), quien denominó «blogfolios» a los blogs de sus alumnos que servían como una especie de portfolio electrónico. Esta docente universitaria e investigadora introdujo el término, refiriéndose a una herramienta online de evaluación continua en un ámbito educativo ajeno a la enseñanza de lenguas. Se trata, pues, de blogs que el usuario configura y usa como un portfolio.

Cuando aplicamos esta herramienta a nuestra propia problemática del aprendizaje de idiomas, descubrimos que el blogfolio compartía características con el Portfolio Electrónico de las Lenguas, sobre todo la de ser accesible desde cualquier lugar. Pero, además, aportaba ventajas que el e-PEL no ofrecía, como la flexibilidad y facilidad de actualización de un blog y la posibilidad de coevaluación y colaboración por otros aprendientes.

En contraste con el enfoque aportado por García Carreño (2010), que se centraba en la auto-evaluación y la evaluación continua llevada a cabo por el profesor, en nuestro caso se trataba de un enfoque didáctico en doble sentido. Nos interesaba 1) que los alumnos llegaran a conocer los contenidos y objetivos del PEL, y 2) que aprovecharan las posibilidades que brinda el blog, empleándolo como una especie de portfolio para fomentar la auto-reflexión, la auto-evaluación y una mayor autonomía de aprendizaje.

2.4 El proyecto

Las limitaciones de la investigación, que se desarrolló con un pequeño número de alumnos en las clases de alemán de una EOI que es extensión de otra, la falta de compañeros docentes que pudieran colaborar en la investigación y la variabilidad del número de alumnos presenciales —debida a la no-obligatoriedad de la enseñanza de idiomas en este tipo de centros— fueron factores que, entre otros, condicionaron la elección del método. En este sentido, la elección del blog como instrumento de experimentación y en parte de evaluación y medición de los resultados, ofrecía la ventaja de poder llevar a cabo parte del estudio de manera asincrónica, independientemente del número de alumnos presentes en cada momento en el aula.

2.5 Contexto

El centro en el que se puso en práctica la investigación es la EOI de Rivas-Vaciamadrid, que en el curso 2014-2015 constituía una extensión de la EOI de San Fernando y donde se pueden estudiar tres cursos de alemán: el nivel básico 1, el nivel básico 2 y el intermedio 1. El público de este centro se reparte en grupos heterogéneos de estudiantes con asistencia muy irregular. Para el fin de la investigación, se eligió una muestra que consistía en 22 alumnos del nivel básico 2 y 13 alumnos del nivel intermedio 1.

2.6 Diseño de investigación

Con el fin de lograr los objetivos ya mencionados, se diseñó un proyecto de investigación en el marco de un Trabajo de Fin de Master de la docente. Partiendo del objetivo principal, acercar a los estudiantes de alemán los conceptos y objetivos del portfolio mediante blogfolios, se fijaron unos objetivos más específicos, en concreto: crear in-class-activities, fomentar la autonomía de los aprendientes, impulsar la creación de materiales para incluir en el Dossier o la Biografía del PEL y aprovechar las posibilidades de blog y wiki para un trabajo colaborativo y realizar de forma permanente una auto-evaluación y co-evaluación.

Teniendo en cuenta el contexto tan limitado, se optó por un estudio de caso como primer ciclo de una investigación-acción. La cuestión principal de la investigación, a saber, si el blogfolio podía ser una herramienta adecuada para integrar el PEL en la enseñanza del alemán, se subdividió en preguntas más específicas en torno a las cuales se analizarían los datos recopilados:

- ¿Puede el uso del blogfolio, en combinación con una wiki colaborativa, mejorar la comprensión de los objetivos y contenidos del Dossier y de la Biografía del PEL por parte los alumnos de la EOI? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
- ¿Ayudan las tareas colaborativas y de co-evaluación en la wiki a los aprendientes a adquirir más seguridad a la hora de realizar tareas y seleccionarlas para su inclusión en el Dossier del PEL?

- ¿Se fomenta la creación de materiales variados y aptos para el dossier del PEL mediante el uso de blogfolios?
- ¿Contribuyen los blogfolios a un mayor uso y seguimiento del PEL por parte de los alumnos?
- ¿Puede el uso de un blogfolio fomentar la autonomía del aprendiente y cumplir así con una de las ideas centrales del PEL y del Marco Común Europeo de Referencia?
- ¿Ha tenido alguna repercusión el empleo del blogfolio en las destrezas lingüísticas de los participantes?
- ¿Perciben los alumnos de la EOI el blogfolio como un apoyo en su proceso de aprendizaje en general? Y, si es así, ¿en qué destrezas perciben mayor progreso?

2.7 Wikis y blogs como instrumentos de investigación

Los blogfolios, además de blogs creados por los participantes en Blogger y la wiki de aula fueron los instrumentos de investigación principales. La wiki aportó tanto datos cuantitativos como cualitativos (imagen 1), sobre todo con respecto a tareas de coevaluación y colaboración. Los blogfolios sirvieron de base para un análisis cuantitativo y cualitativo de todos los participantes y, con más detalle, de siete casos seleccionados.

Imagen 1 Wiki colaborativa

▼ Sunday, April 12		
 Projekt Blogfolio edited ... Ausweis die Luft von dein Mund. Hör deinen schönen Pfiff. Wenn dein Nacker ist streng (Afri...	 africanieto1	7:56 pm
 Projekt Blogfolio edited (view changes)	 i116antoniolosada	7:42 pm
 Projekt Blogfolio edited ... Atme ein und aus. Hör den Vogelgesang. 5 PFEIFEN (Antonio) Füll dein Mund mit Luft. Schli...	 i116antoniolosada	7:42 pm
 Projekt Blogfolio edited ... Monicas blogfolio Albertos Blogfolio Nachos Blog Sergios Blog Antonios Blog	 NachodeGregorio	1:17 pm
▼ Thursday, April 9		
 Projekt Blogfolio edited ... ENTSPANNUNGSÜBUNG 2 Atme drei oder vier Mal langsam ein und aus. 3 ENTSPANNUNGS MIT VOGELGE...	 Gemma_Vegas	8:08 pm
 Projekt Blogfolio edited ... Cartoons {Lehrer harm-bengen-karikatur.jpg} ENTSPANNUNGSÜBUNG 2 Atme drei oder vier Mal ...	 AnatoliAdamidou	5:58 pm
▼ Saturday, April 4		
 Projekt Blogfolio edited ... Wir finden gesund, viel Wasser zu trinken, viel Obst und Gemüse zu essen, sport zu machen, vie...	 AnatoliAdamidou	8:01 pm
 Lehrer ham-bengen-karikatur.jpg uploaded	 AnatoliAdamidou	8:00 pm
▼ Sunday, March 29		

Registros de entradas de docente y participantes en la wiki

2.8 Wikis para el trabajo colaborativo

En cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, hay numerosos estudios que confirman que se logran buenos resultados empleando wikis para trabajos de escritura colaborativa. Entre otros, el estudio de Arnold, Ducate y Kost (2009) llevado a cabo con estudiantes de alemán puede servir de ejemplo de cómo trabajar con wikis y de cómo pueden ser de utilidad para una

enseñanza de lenguas más colaborativa y que a la vez fomente la autonomía del alumnado. En cuanto a la presentación de los contenidos, la wiki está más orientada hacia el producto final, no necesariamente organizado por orden cronológico, como es el caso del blog. Además, de acuerdo a una comparativa establecida por Miyazoe (2010) en comparación con este último, la wiki tiene un carácter más colectivo y colaborativo, abierto al trabajo y a la administración por varios usuarios. Para nuestro proyecto, parecía más indicado como soporte que permite al alumno experimentar e intercambiar conocimientos y opiniones con los demás usuarios y con el profesor, de manera que se pueda sentir más seguro a la hora de seleccionar el material que quiera incluir posteriormente en su propio blogfolio. Así pues, una wiki de aula que ya conocían los alumnos del curso o cursos anteriores sirvió de soporte para presentar los contenidos del proyecto y como plataforma en la que los participantes llevaran a cabo trabajos colaborativos y de coevaluación como paso previo a sus blogfolios.

2.9 Las múltiples funciones del blog

Las características de los blogs y sus ventajas para la enseñanza de lenguas se han discutido por varios autores en los últimos años (Kennedy, Murray y Miceli, 2010; Rivens, 2010; Comas-Quinn, Mardomingo y Valentine, 2009, entre otros). Teniendo en cuenta su origen como una especie de diario online, muchos autores han investigado su potencial como herramienta para mejorar la expresión escrita en la segunda lengua.

El estudio llevado a cabo por los investigadores Arslan y Sahin-Kizil (2010) aporta datos a favor del uso de un blog colaborativo como instrumento para fomentar la expresión escrita en alumnos de inglés como segunda lengua. Parece transferible a nuestro caso con el alemán, en el que, entre otros, pretendemos fomentar la producción de materiales escritos para su inclusión en el Dossier del PEL.

Desde el punto de vista de la investigadora, una de las mayores ventajas del blog, comparado con un portfolio de otro tipo, es que permite a cada uno de los estudiantes elaborar, compartir y co-evaluar producciones lingüísticas en diversos formatos (grabaciones de audio y de vídeo, texto escrito, imagen, música, etc.) sin necesidad de que estas sean definitivas. Una aportación interesante para nuestro estudio fue el artículo de Dippold (2009), «Peer feedback through blogs», que investiga las posibilidades de evaluar por pares mediante blogs en la enseñanza del alemán, aunque se limita a textos escritos.

Los datos que aportaron la wiki colaborativa y los blofolios de los participantes se complementaron con el diario del profesor y con grabaciones de audio realizadas durante sesiones presenciales. Otra fuente de datos importante consistió en los cuestionarios, que incluían preguntas cerradas para obtener datos cuantitativos y preguntas abiertas para recoger datos cualitativos.

2.10 Desarrollo y análisis

Después de un pilotaje con cuatro participantes, se inició el proyecto Blogfolio, de unas ocho semanas de duración. Comenzó con unas sesiones informativas sobre el PEL, apoyadas por la wiki de aula y la presentación de los blogfolios piloto. Los participantes crearon sus blogfolios siguiendo instrucciones colgadas en la wiki colaborativa. Durante el trabajo con los blogfolios se iban proponiendo a los participantes actividades relacionadas con el PEL. Se registró una participación desigual entre los dos grupos, debida sobre todo al abandono de los estudios y otras incidencias en el grupo de NB2 (Nivel Básico 2), frecuentes en las EEOOII.

Antes de analizar los datos relevantes para las preguntas de investigación, se elaboró un perfil de los participantes, que ya reveló ciertas diferencias entre los dos grupos. Por un lado, el grupo de NB2 resultó tener una mayor experiencia con métodos de auto-estudio; por otro lado, el nivel de competencia en lenguas extranjeras era más alto y más amplio entre los alumnos del grupo de NI. Los datos recopilados se analizaron agrupándolos en torno a las preguntas de investigación.

2.11 Resultados

Los resultados aquí recogidos, basados en los instrumentos anteriormente descritos mediante triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas, no pretenden una generalización del caso estudiado. En palabras de Martínez Carrazo (2006), citando a Yin (1989), «la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica”» (Martínez Carrazo, 2006:173). Es decir, el estudio de caso único aquí presentado sirve para ilustrar y representar varias teorías del campo de investigación de las TIC en la enseñanza de lenguas.

2.12 Beneficios del blogfolio

Con respecto a la pregunta de si el proyecto blogfolio había contribuido a la mejor comprensión del Dossier y Biografía del PEL, más del 60% de los participantes respondió afirmativamente. Las ventajas más citadas de ser usuario de un PEL fueron su valor didáctico y su valor informativo en relación con empleos o instituciones.

Tabla 1 Cuestionario final

ÍTEM 11 Continuación del blogfolio					
Grupo NB2			Grupo I1		
opción	sujetos	porcentaje	opción	sujetos	porcentaje
Sí	6	50,0	SÍ	8	66,7
No	3	25,0	NO	4	33,3
N.S., N.C.	3	25,0	TOTAL	12	100%
TOTAL		12	100%		

Respuestas afirmativas y negativas a la pregunta sobre la intención de seguir usando el blogfolio en el futuro, diferenciadas por grupos y en números totales

Tabla 2 Cuestionario final

ÍTEM 13 a Más autonomía gracias a blogfolio					
Grupo NB2			Grupo I1		
opción	sujetos	porcentaje	opción	sujetos	porcentaje
Sí	8	66,6	Sí	10	83,3
No	3	25	NO	2	16,7
N.C.	1	8,3	-----	-----	-----
TOTAL		12	TOTAL	12	100%

Respuestas afirmativas y negativas a la pregunta de si el participante ha percibido que gracias al blogfolio tiene más recursos y mayor autonomía a la hora de aprender el alemán

Las mayores diferencias entre los dos grupos se produjeron con respecto a las dos preguntas siguientes: si el blogfolio era beneficioso para el aprendizaje (del alemán), lo cual confirmó la gran mayoría de los participantes del NI1 y solo la mitad de NB2, y la intención de continuar con el blogfolio, que confirmó un 67% del grupo de NI1 y sólo la mitad del NB2 (tabla 1). Como resultado más positivo del proyecto Blogfolio se puede considerar el hecho de que una mayoría de los participantes expresara haber adquirido mayor autonomía en el aprendizaje de la lengua gracias al blogfolio (tabla 2).

2.13 Valoración de las actividades del proyecto

Con respecto a cuáles fueron las actividades más beneficiosas para las competencias comunicativas, las más citadas por los participantes fueron las tareas de lectura, de expresión oral, las de la wiki y del blogfolio en general. En cuanto a la influencia que el proyecto blogfolio ejerció sobre las actividades fuera del aula, se pudo registrar una ampliación de las actividades, incluso con destrezas que antes no se practicaban, y la integración de nuevos recursos de aprendizaje. En cuanto a la cantidad de materiales creados para el Dossier, se aprecia una clara diferencia entre los dos grupos de participantes. Un dato curioso es que, en contra de lo que cabe esperar considerando el aumento de la producción sobre todo escrita en alemán y la ampliación de las actividades fuera del aula, los participantes, al final del proyecto, decían dedicar menos tiempo al aprendizaje fuera del aula que al inicio.

Tabla 3 Entradas de blogfolios

Nivel Básico 2	
blogfolios	13
entradas	Total: 46; promedio: 3,5
diversidad de formatos	5
Nivel Intermedio 1	
blogfolios	12
entradas	Total: 77; promedio: 6,4
diversidad de formatos	6

Estadística de número de blogfolios, entradas de blogfolio y número de blogfolios que incluyen una variedad (mínimo dos o más) de formato

En cuanto al progreso de las destrezas, aumenta en ambos grupos, y es más precisa la auto-evaluación. En NI1 se percibe un mayor equilibrio entre las destrezas al final del proyecto (tabla 4). Con relación a los resultados finales de junio de 2015, en el caso del grupo de Intermedio 1 la media es superior a la de cursos anteriores de este nivel, y en el de Básico 2 hay un número de «aptos» mayor de la media (gráficos 1 y 2) de los resultados de junio de esta Comunidad.

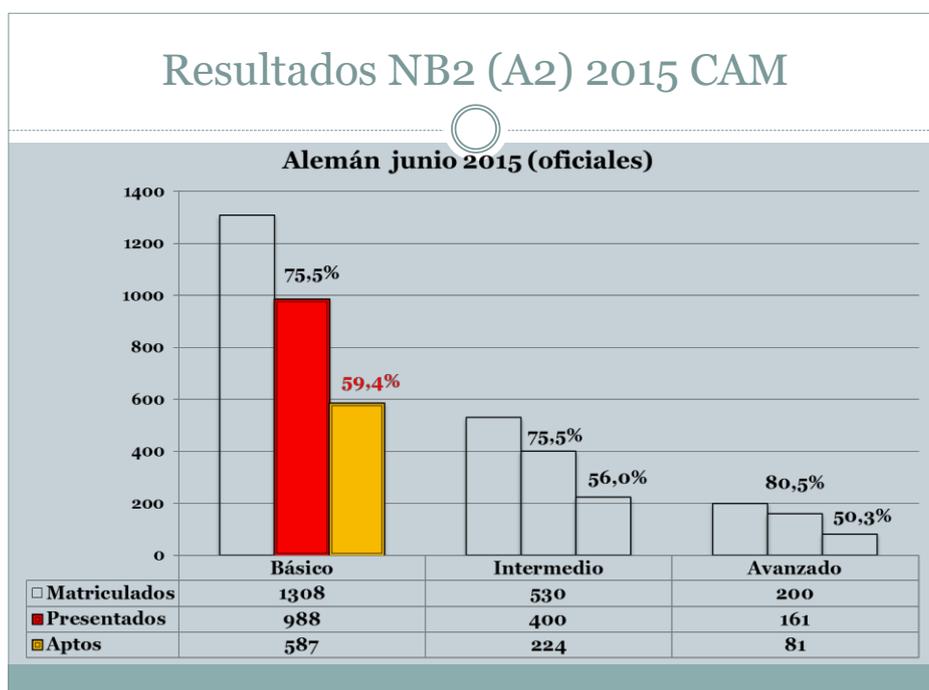
Tabla 4 Nivel Intermedio 1 - Resultados junio

N.º	Comprensión lectora	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral
1	11	14	14	NP
2	20	18	17	22
3	20	20	16	21
5	22	19	20	19
6	20	22	16	19
7	20	20	19	17

8	18	16	16	18
9	18	18	12	NP
10	20	20	15	18
11	22	19	18	18
12	19	18	21	17
13	16	18	16	16

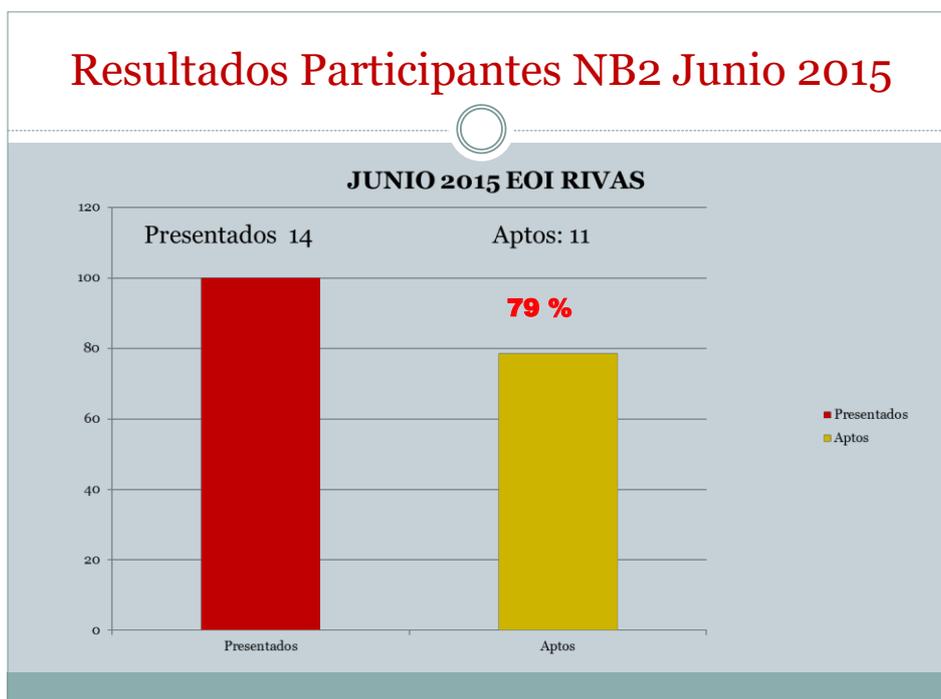
Resultados finales de junio de 2015 por destrezas; NP: No Presentado. Puntuación mínima para aprobar: 15= 60%. Puntuación máxima: 25= 100%

Gráfico 1



Resultado de los exámenes de certificación de junio de 2015 publicados para las EEOOI de toda la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM)

Gráfico 2



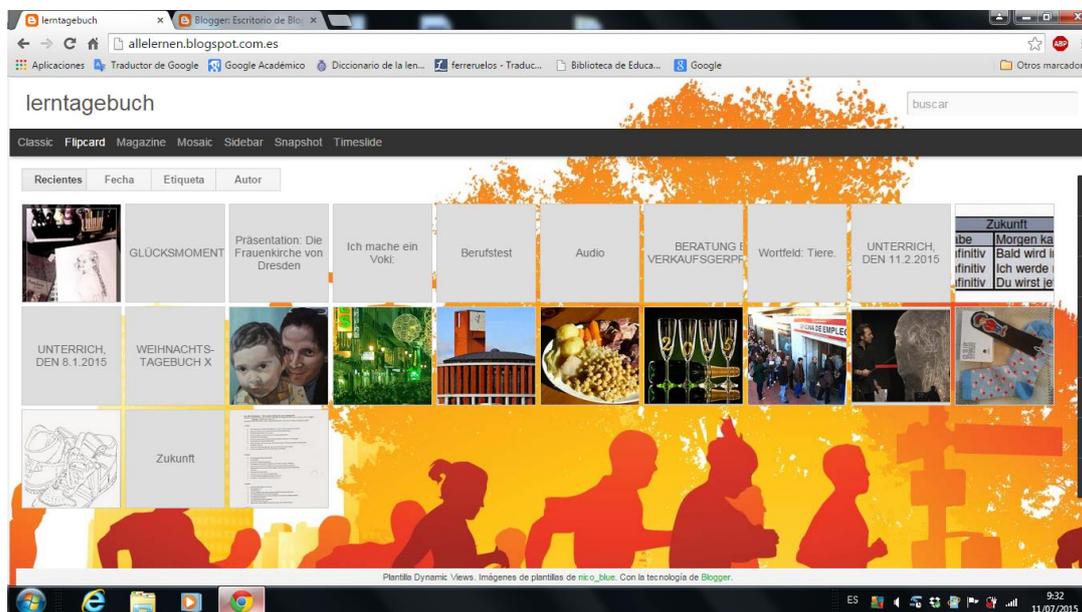
Resultados de exámenes de certificación del Nivel Básico 2 de junio de 2015 en Rivas-Vaciamadrid

Como se puede apreciar en los gráficos 1 y 2 sobre resultados de exámenes de certificación de junio de 2015, en comparación con el porcentaje de aprobados del examen de certificado del nivel básico 2 (equivalente a un A2 del MCER), un 59,4 % en toda la CAM, en la EOI de Rivas-Vaciamadrid aprobó el 79 % (11 de 14) de los alumnos presentados, habiéndose presentado el 61% de los matriculados. El porcentaje de aprobados entre los participantes (9 de 12) asciende al 75%, habiéndose presentado el 100%. Naturalmente, teniendo en cuenta el reducido número de sujetos de los que disponíamos para esta investigación, estos números son sólo orientativos.

2.14 Estudio de casos

Con el fin de profundizar en el estudio de caso se seleccionaron siete participantes de perfiles distintos. Para ello se reunieron todos los datos cualitativos (blogfolio, diario, cuestionarios) y cuantitativos recogidos en rúbricas intentando establecer posibles relaciones entre perfil, blogfolio y sus resultados para el aprendizaje. En el contexto de este artículo, únicamente se presentan muy resumidamente dos de los casos estudiados.

Imagen 2 de blogfolio



Captura de pantalla de un blogfolio de pilotaje

Caso n.º 13

Se trata de un blogfolio que pertenece a una participante licenciada en Bellas Artes y que debido a una vida laboral irregular faltaba por temporadas, aunque había creado su blogfolio como pilotaje y sirvió como modelo. Su blogfolio está muy bien organizado e incluye todos los formatos posibles, le da múltiples usos, como diario y diario de aprendizaje (imagen 2). La participante era consciente de sus dificultades de comprensión oral en alemán. El hecho de experimentar con audiovisuales en el marco de las actividades propuestas para el blogfolio, con toda probabilidad ha tenido un efecto positivo en su comprensión oral, destreza en la que obtuvo mejores resultados hacia el final del proyecto.

Caso n.º 22

En este caso se trata de una estudiante del Nivel Básico 2 de Bachillerato y, por tanto, una de las más jóvenes del grupo. Arrastraba desde el primer curso problemas de expresión escrita. El uso que hacía de los recursos web era poco experto, con poco manejo de recursos para fines de aprendizaje de idiomas. A pesar de haber tenido grandes dificultades con la creación de su blogfolio, que le impidieron aprovecharlo para los fines que se proponían en el proyecto, gracias a la creación de materiales para el Dossier y el blogfolio consiguió mejorar su destreza en expresión escrita y en comprensión lectora.

3. Resumen

Los principales resultados de esta investigación confirmaron, en primer lugar, la falta de familiaridad con el PEL entre los alumnos de alemán de la EOI al comenzar el proyecto.

Después de su desarrollo, los datos revelan que los participantes valoraron positivamente el aumento de su autonomía, el hecho de haber conocido nuevos recursos, el trabajo colaborativo y la co-evaluación, así como el uso del blogfolio como PEL. En cuanto a los puntos negativos del proyecto, muchos destacaron la falta de tiempo y de pericia en el manejo de los TIC. En cuanto a los casos estudiados, se comprobó que los blogfolios fueron tan diversos como los perfiles de los participantes, lo que confirmaba su valor como Dossier, aunque, en parte, llevó a grados de consecución de los objetivos muy distintos. Se perfilaron como posibles factores positivos la duración de la práctica con el blogfolio y la experiencia previa con TIC. No obstante, algunos ejemplos demostraron que se pudieron lograr ciertos objetivos de aprendizaje y valoración del Blogfolio aun sin haberlo realizado de manera completa. Como resultado inesperado de las actividades del proyecto con la wiki y los blogfolios, se vio reforzada la interdependencia entre los participantes, algo que en uno de los grupos se llegó a valorar como algo positivo.

4. Conclusiones

Partiendo de la pregunta inicial sobre si el blogfolio podía ser una herramienta adecuada para acercar a los alumnos de alemán a los principios y contenidos del PEL, se puede afirmar que gracias a este se ha logrado una mejor comprensión de los objetivos y contenidos del PEL y que ha aumentado la autonomía de los aprendientes. Las actividades didácticas para poner en práctica contenidos del PEL se han aprovechado ampliamente. En cambio, aquellas dirigidas a preguntas teóricas —por ejemplo, webquest sobre el PEL— no tuvieron repercusión. Los resultados indican que los participantes emplearon el blogfolio como alternativa al PEL. Ha aumentado la producción e interacción escritas en alemán, sobre todo de trabajos susceptibles de formar parte de un Portfolio o blogfolio de lenguas en grupos de distintos niveles de competencia de la lengua extranjera. El grupo de mayor nivel de competencia, NI1, ha mejorado la expresión y comprensión oral, tanto en cantidad como en diversidad. El trabajo con el blogfolio se ha reflejado en los resultados de las evaluaciones finales de los dos grupos, que han sido superiores a los de la media en la Comunidad. Cabe destacar, además, que se consiguieron integrar en el blogfolio las destrezas de comprensión y expresión oral y registrar progresos en el grupo de nivel intermedio.

Finalmente, no hay que perder de vista que los resultados de esta investigación sirven como prueba del valor didáctico que el Portfolio Europeo de las Lenguas tiene para el aprendizaje de idiomas, ya que todas las actividades del proyecto, independientemente del medio elegido, eran, al fin y al cabo, actividades basadas en conceptos y partes elementales del PEL.

5. Futuras investigaciones

Aunque factores como el número y el perfil de los participantes, el contexto del centro educativo y el entorno pueden variar, el estudio ha sido concebido de manera que, debido a la casi total independencia de equipos y recursos TIC del centro de enseñanza y el tipo de actividades propuestas, podría repetirse con facilidad en otra EOI y con otros idiomas.

En futuras investigaciones, sería necesario profundizar en un segundo ciclo de investigación-acción para explotar datos que no han podido aprovecharse en el marco de este proyecto. Para ello, habría que incluir un mayor número de participantes, involucrando a otros docentes y participantes con una competencia lingüística más elevada. Esta última condición sería muy

aconsejable dados los resultados tanto más positivos que ha reflejado en este primer ciclo de investigación-acción con los participantes que ya habían superado el Nivel Básico de alemán. Por la experiencia aquí descrita, se ha visto la necesidad de integrar en mayor medida los aspectos teóricos sobre el PEL, tanto en sesiones presenciales como a través de cuestionarios, y de prolongar la fase del desarrollo del proyecto a más de ocho semanas, con el fin de que los participantes dispongan de más tiempo para familiarizarse con el uso de las TIC.

Más allá de las cuestiones iniciales en las que se ha basado la investigación, sus resultados son susceptibles de generar nuevos interrogantes e hipótesis que podrían ser objeto de estudios más amplios de investigación cuantitativa, y que a su vez podrían aspirar a una generalización de los resultados aquí descritos.

6. Obras citadas

- Adamidou, A., «Acercamiento al Portfolio Europeo de las Lenguas con la ayuda de blogfolios», Universidad Nacional de Educación a Distancia, Trabajo Fin de Máster, octubre de 2015, URL: [http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned: Máster-Filología-TICETL-Aadamidou](http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:Máster-Filología-TICETL-Aadamidou) (Última consulta: 13/02/2017).
- Arnold N.; Ducate L.; Kost, C., *Collaborative Writing in Wikis: Insights from Culture Projects in Intermediate German Classes*, Portland State University, 2009.
- Arslan, R. S.; Sahin-Kizil, A., «How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners?», en *Computer Assisted Language Learning*, 23 (3), (2010), pp. 183-197.
- Comas-Quinn, A.; Mardomingo, R.; Valentine, C., «Mobile blogs in language learning: making the most of informal and situated learning opportunities», en *ReCALL*, 21(1), (2009), pp. 96–112. URL: [http:// oro.open.ac.uk/12341/1/ReCALL_MALL_Comas-Quinn_paper_final.pdf](http://oro.open.ac.uk/12341/1/ReCALL_MALL_Comas-Quinn_paper_final.pdf) (Última consulta: 14/11/2017)
- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2002. Traducción del inglés Common European Framework of Reference for Languages, 2001.
- Dippold, D., «Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced german class», en *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 21(1), (2009), pp.18-36, doi: 10.1017/S095834400900010X
- García Carreño, I. D. V. «E-Portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral» En *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12 (3), pp. 34-56. Universidad Católica Cecilio Acosta, 2011, URL: https://www.researchgate.net/profile/Ingrid_Garcia_Carreno/publication/259217015_E-Portafolio_rubricas_y_blogfolio_para_una_evaluacion_integral/links/0c96052aac7b0b0eb1000000/E-Portafolio-rubricas-y-blogfolio-para-una-evaluacion-integral.pdf (Última consulta: 14/11/2017).
- González, J. Á., «Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio», en *ELT Journal*, 63 (4), (2009), pp. 373-382, URL: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/63/4/373/678990/Promoting-student-autonomy-through-the-use-of-the> (Última consulta: 13/02/2017)
- Kennedy, C.; Murray, S. V.; Miceli, T., «Using an L2 blog to enhance learners' participation and sense of community», en *Computer Assisted Language Learning*, 23(4), (2010), pp. 321-341, URL: <http://www.tandfonline>.

- com/doi/full/10.1080/09588221.2010.495321?scroll=top&needAccess=true (Última consulta: 14/11/2017).
- Klenowski, V. Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación, Madrid, Narcea, 2005.
- Martínez Carrazo, P. C., «El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica», en *Pensamiento y Gestión* (20), pp. 165-193, (2006), URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499471> (Última consulta: 14/11/2017).
- Miyazoe, T.; Anderson, T., «Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog and wiki in an EFL blended learning setting», en *System*, 38(2), (2010), pp. 185-199.
- Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE), «Portfolio Europeo de las Lenguas. Portfolio electrónico (e-PEL +14)», 2014, URL: <http://oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/epel.html> (Última consulta: 14/11/2017).
- Pitarch Gil, A.; Álvarez Platero, A.; Monferrer Daudí, J., «El ePEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida», en *RED. Revista de Educación a Distancia* (VIII), (2009), pp. 1-14.
- Pitarch, A.; Álvarez, A.; Monferrer, J., «e-PEL: paradigma de gestión de portfolios educativos», en Congreso Español de Informática (CEDI), (2007), URL: <http://grelingua.uji.es/arts/sintice-07.pdf> (Última consulta: 14/11/2017).
- Rivens Mompean, A., «The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a foreign language», en *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 22(3), (2010), pp. 376-395, doi: en <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344010000200>.
Wiki alemananatoli.wikispaces.com, URL: <http://alemananatoli.wikispaces.com/PEL>
- Wiki aleman2. wikispaces.com, URL: <http://aleman3.wikispaces.com/Projekte>
- Wiki aleman3.wikispaces.com, URL: <http://aleman2.wikispaces.com/Projekt+Blogfolio>
- Yılmaz, S.; Akcan, S., «Implementing the European Language Portfolio in a Turkish context», en *ELT journal*, 66 (2), (2012), pp. 166-174.
- Yin, R. K., «Case Study Research: Design and Methods», en *Applied Social Research Methods*, Sage Publicat, 1989.

Instant-Messaging-Texte zur Verbesserung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht

Pau Bertomeu Pi

Universitat de València

pau.bertomeu@uv.es

Abstract

Im Zuge der zunehmenden Medialisierung der Gesellschaft übt das *Instant-Messaging* (im Folgenden, IM) einen großen Einfluss auf verschiedene Lebensbereiche, wie z. B. das Fremdsprachenlernen, aus. Dabei spielt das mobile Lernen im Moment eine sehr wichtige Rolle, doch dessen Wirkung als Lernmittel ist noch ziemlich unerforscht. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit darauf eingegangen, inwieweit der Einsatz von IM-Texten im DaF-Unterricht zu einer Verbesserung der Schreibkompetenz führen kann. Dies wird im Rahmen eines vierwöchigen Projekts mit WhatsApp an einem spanischen Gymnasium mit 16- bis 17-jährigen Lernenden untersucht. Der Einsatz der aus dem WhatsApp-Gespräch resultierenden Texte und deren Analyse beweisen, dass die vorgeschlagene Methodologie zur Verbesserung der Schreibkompetenz beiträgt, indem die Anzahl der intralingualen und morphosyntaktischen Fehler beim Schreiben reduziert wird.

Schlüsselwörter: Mobiles Lernen, Schreibkompetenz, *Instant-Messaging-Texte*, WhatsApp, Neue Medien, Deutsch als Fremdsprache

1. Einleitung

Unsere heutige Gesellschaft ist in den letzten Jahren intensiv durch das *Instant-Messaging* (im Folgenden, IM) geprägt worden, was Konsequenzen für die sozialen und interpersonellen Beziehungen mit sich gebracht hat. Demnach ist eine zunehmende Medialisierung, auch im Bereich des Fremdsprachenlernens, zu verzeichnen, in dessen Rahmen die Neuen Medien an Bedeutung gewonnen haben. Dieses Phänomen ist bereits aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert worden – wie der Chat-Kommunikation, der Annotierung von Lernerkorpora oder dem mobilen Lernen – doch es bleibt noch zu erforschen, inwieweit die Arbeit mit IM-Diensten, wie bspw. WhatsApp, und den daraus entstandenen IM-Texten effektiv für die Verbesserung der Schreibkompetenz (d. h. die Abnahme der Fehleranzahl) ist. Dies zu untersuchen ist Ziel der vorliegenden Studie. Insofern werden anschließend ein Projekt mit IM-Texten im Rahmen eines Praktikums als DaF-Lehrer an einem spanischen Gymnasium und dessen wichtigste Untersuchungsergebnisse präsentiert.

2. Theoretische Grundlagen

Die theoretische Basis dieser Arbeit stützt sich auf zwei wesentliche Kernbereiche, die das Projekt einrahmen und fachspezifisch legitimieren: das mobile Lernen (2.1) und die Schreibkompetenz mit Fokus auf der Fehleranalyse (2.2). Ferner soll das Ganze innerhalb des kooperativen, projektorientierten Ansatzes betrachtet werden, d. h. »als eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt« (Legutke, 2003: 259), und bei der nach kommunikativen Ernstfällen gesucht wird.

2.1 Mobiles Lernen

Es gibt Definitionen zum mobilen Lernen, die die Größe des Mobilfunkgeräts oder die Möglichkeit einer uneingeschränkten Datenübertragung als ausschlaggebende Merkmale

festsetzen (vgl. Krauss-Hoffmann et al., 2007: 15). Andere unterscheiden dabei zwei Kernaspekte (vgl. Kukulska-Hulme und Traxler, 2005; Castrillo et al., 2014): »it can refer to learner mobility, since educational activities are no longer fixed to a physical location, but it also signifies the fact that all these small, portable devices are naturally mobile« (Castrillo et al., 2014: 52). Der erste, inzwischen von den Forschern bevorzugte Aspekt, wird im Bereich der Fremdsprachendidaktik als »mobile-assisted language learning« bezeichnet, d. h. es ist »part of the rapidly evolving broader field of mobile, ubiquitous, and contextual learning, also known more succinctly as *mobile learning*« (vgl. Kukulska-Hulme, 2013: 6). Mobiles Lernen lässt sich also wie folgt definieren:

[...] mobile learning is the experience and the opportunity *afforded* by the evolution of educational technologies. It is anywhere, anytime learning enabled by instant, on-demand access to a personalized world filled with the tools and resources we prefer for creating our own knowledge, satisfying our curiosities, collaborating with others, and cultivating experiences otherwise unattainable (vgl. McQuiggan et al., 2015: 8).

Eins der entscheidenden Merkmale des mobilen Lernens ist „die Erschließung von Örtlichkeiten und Gelegenheiten“ (vgl. Mitschian, 2010: 132), womit u. a. auf das Lernen mit digitalen Medien verweist wird. Im Vergleich zu gedruckten Materialien kann durch das technikgestützte mobile Lernen eine Vielfalt von Medienarten angesprochen werden: nicht nur geschriebene Texte, sondern auch Videos, Sprachnotizen, Podcasts, Fotos, Bilder, usw. (vgl. Kukulska-Hulme, 2013). Die physikalische Anspruchslosigkeit mobiler Kommunikationsgeräte durch den Flash-Speicher erlaubt zudem die Konzentration einer enormen Datenmenge auf kleinstem Raum. Folglich kann gegebenenfalls das Lernen auch ohne vorherige Planung stattfinden.

In diesem Sinne wird angeführt (so z. B. Frohberg, 2008), das sogenannte *anytime, anywhere learning* könne in vier unterschiedlichen Kontexttypen vorkommen: in irrelevanten (z. B. im Bus), formalisierten (z. B. im Unterricht), physischen (d. h. in Zusammenhang mit der Umgebung) oder sozialen Kontexten (z. B. mit anderen Menschen). Jedoch stellen andere Studien den Erfolg dieser Lernform infrage, weil man nicht in der Lage sei – so wie beim Fernsehen –, sich von deren Unterhaltungscharakter zu trennen (vgl. Eimeren und Ridder, 2005).

Ein weiteres Thema ist die Angemessenheit der mobil lehrbaren Lerninhalte (vgl. Mitschian, 2010: 139-145). Am effektivsten scheint das Vokabellernen auf Smartphones, welches den voluminösen Karteikartenkästen gegenüber zahlreichen Vorteilen aufzeigt. Sehr nützlich ist der schnelle und leichtere Zugriff auf digitale Wörterbücher, die Schrift und Ton kombinieren. Die Funktion der (authentischen) Bilder ist für die Sprachvermittlung ebenfalls entscheidend, so wie die vielfältigen Hörmaterialien, die durch das Smartphone deutlich zugänglicher als CDs und DVDs werden. Dabei ist aber zu beachten, dass diese Materialien oft einen Didaktisierungsprozess benötigen, um sie für die entsprechende Zielgruppe zu adaptieren, weswegen das autonome Lernen schwierig sein kann. Bezüglich der zu erwerbenden Lernziele kommt ein breites Spektrum infrage, vom Erwerb genereller Fertigkeiten bis hin zur Vermittlung spezifischen Wissens.

Aufgrund dieser Besonderheiten überwiegen in der praktischen Umsetzung die rezeptiven Verfahren des Lesens und Hörens und die kleinschrittigen Übungsformen (vgl. Mitschian, 2010: 145). Die eher kleinen Displaygrößen beschränken das Handlungsrepertoire auf Auswahl- und Zuordnungsaufgaben. Es gibt zwar Projekte, bei denen die aktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) erfolgreich geübt werden (vgl. Castrillo et al., 2014; Pollard, 2015),

dabei wurde aber noch nicht untersucht, ob die Verarbeitungsintensität bei den Tastatureingaben genauso hoch ist wie beim handschriftlichen Schreiben: »Es ist naheliegend, dass im Vergleich zum Handschriftlichen die Tastatureingaben zu einer weniger tiefer Verarbeitung führen« (vgl. Mitschian, 2010: 146).

Nichtsdestotrotz bietet diese alternative Schreibform Variationsmöglichkeiten, die der Abwechslung im Unterricht und dem Erwerb weiterer Kompetenzen dienen. Allerdings scheint der methodische Schwerpunkt beim mobilen Lernen nicht so sehr im verstehenden Lernen zu liegen, sondern eher in der Einprägung durch Wiederholung (vgl. ebd.). Deswegen scheinen die Aufgaben, die schriftliche und gesprochene Tätigkeiten kombinieren, besonders attraktiv und gewinnbringend. Diesbezüglich bieten IM-Dienste wie WhatsApp einen versprechenden Interaktionsrahmen, denn sie ermöglichen den Austausch von Video-, Ton- und Bilddateien sowie von Standortinformation, Dokumenten und Kontaktdaten. Außerdem verwendet ein breiter Bevölkerungsanteil schon diese Apps, die in den größten Betriebssystemen (iPhone, Android, Blackberry, Nokia und Windows Phone) funktionieren und deren Gebrauch mittlerweile kostenlos ist (vgl. Castrillo et al., 2014: 55).

2.2 Schreibkompetenz und Fehlerkorrektur

Im Hinblick auf das kompetente Lernen durch mobiles Lernen sollte zunächst definiert werden, was man unter »kompetent« versteht. Hierbei ist von einer breiten Definition auszugehen, nach der »Kompetenz« als »Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsforderungen« betrachtet wird (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2017). Eine Liste der Kompetenzen, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Zusammenhang mit den neuen, digitalen Medien entwickelt werden sollten, könnte wie folgt aussehen:

Geschicklichkeit, innovativ sein, sich kurzfassen, Schnelligkeit, Gefühle durch Symbole und Sonderzeichen ausdrücken, fokussieren, auf mehreren Ebenen reagieren, Multitasking beherrschen, Code-Wissen, Code-Switching, allgemeine sprachliche Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeit in Dialogen, Offenheit in der Anonymität. (Dürscheid et al., 2010: 259)

Allerdings ist für die Erreichung einer Abnahme der Fehleranzahl bei Deutschlernenden die Entwicklung der Schreibkompetenz unabdingbar, die als Fähigkeit verstanden wird, a) pragmatisches Wissen, b) inhaltliches Wissen, c) Textstrukturwissen und d) Sprachwissen »in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z. B. Anleiten, Erklären, Unterhalten ...) gerecht wird« (Fix, 2008: 33). Dabei sollen auch andere Prozesse berücksichtigt werden, wie das Speichern von Wissen oder Entfalten von Denkprozessen (vgl. Brommer, 2012: 27), wozu weitere Kompetenzen wieder ins Spiel kommen, wie die Sach-, die Medien- oder die Methodenkompetenz. Bezüglich der Textgestaltung sind ferner die Planung, Textniederschrift und Textbearbeitung von wesentlicher Bedeutung, weswegen am Ende viele Faktoren eine Rolle spielen¹³ (vgl. Richter, 2008: 18).

Die hybriden Formen, wie IM-Texte, bereiten Schwierigkeiten, was Identifikation, Bewertung und Kodierung betrifft (Fernández-Villanueva, 2013: 90). Hinsichtlich der Suche nach der Verbesserung der schriftlichen Kompetenz ist diese Textform aufgrund der medial

¹³ Für eine detaillierte Beschreibung der Nebenkompetenzen bzw. der Einzelschritte beim Schreiben vgl. Richter (2008: 18f.).

schriftlichen, konzeptionell aber mündlichen Kommunikationsart als Lernmaterial kritisiert worden:

There has been a lot of criticism against the use of communication technology, especially in text messaging, because of the usual careless and faulty language used (characterized by an extreme simplification of spelling, a reduction of morphemes and somewhat telegraphic syntax). (Castrillo et al., 2014: 54)

Dennoch sollten IM-Texte aufgrund ihrer mündlichen Konzeption für didaktische Zwecke nicht vernachlässigt werden – besonders in Anbetracht der kommunikativen Wende. Wichtig sei es, die pragmatischen, kommunikativen Konventionen der Textadäquatheit bzw. Angemessenheit zu beachten (Brommer, 2012: 26). Darüber hinaus ist die Beziehung zwischen der vermeintlich immer schlechteren Sprach- und Schreibkompetenz unter den Jugendlichen und dem Einfluss der Neuen Medien nicht geprüft worden; vielmehr seien es die Parameter »Privatheit« und »Kommunikationssituation«, welche eine Rolle bei der sprachlichen Wahl – auch in IM-Gesprächen – spielen mögen (vgl. ebd.: 40).

Eng verbunden mit der Lehre der schriftlichen Kompetenz ist das Problem des Umgangs mit Fehlern, welche »als Abweichung vom Sprachsystem [...], also als Verstoß gegen die Möglichkeiten dessen, was man in einer Sprache sagen kann«, definiert werden (vgl. Königs, 1995: 268). Aus verschiedenen Forschungsrichtungen (z.B. die Linguistische, die Psycholinguistische oder die Interaktionelle) hat man versucht, die Lernaltersprache mit besonderem Fokus auf die Grammatik zu untersuchen. Diesbezüglich haben das *Functional Discourse Grammar* (Hengeveld und Mackenzie, 2008) und die Grammatiktheorie (vgl. u.a. Zifonun et al., 1997; DUDEN, 2006, 2009) die wichtigsten Beiträge geleistet – letztere hat in den letzten Jahrzehnten vor allem Verbindungen zu der Lexik, dem Kontext oder der Interaktion geschaffen und somit die semantische und pragmatische Dimension in den Mittelpunkt gestellt (Fernández-Villanueva, 2013: 86)¹⁴. Was die Fehlerkategorisierung angeht, bietet Corder (1967) ein erstes Modell an, nach dem Kompetenzfehler (*errors*) von Performanzfehlern (*mistakes*) unterschieden werden. Während erstere aus Unkenntnis der Regeln gemacht werden, werden letztere von anderen Faktoren (Unaufmerksamkeit, Müdigkeit, usw.) beeinflusst. Oft werden auch interlinguale (bzw. Interferenzen, Transfer oder *crosslinguistic influence*) von intralingualen Fehlern (bzw. Entwicklungsfehler) getrennt (vgl. Dewaele, 1998; Kleppin, 1997; Richards, 1971). Unter interlingualem Fehler versteht man eine nicht-kanonische Form, die aufgrund des Einflusses einer weiteren Sprache (bspw. der Muttersprache oder einer zuvor erlernten Fremdsprache) entsteht, während intralinguale Fehler beim Lernprozess einer Fremdsprache auftreten. Es sind also »Interimserscheinungen einer Form bzw. Konstruktion, die zwar in der Zielsprache nicht existiert, aber in einem deutschen Lexem bzw. einer deutschen Konstruktion ähnlich ist« (ebd. 2013: 96) und die folgenden Verfahren aufweisen können (vgl. Kleppin, 1997: 33f.):

- a) Übergeneralisierung: Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Elemente, auf die sie nicht zutrifft, z. B. »er kann schwimmen« anstatt »er kann schwimmen«.
- b) Regularisierung: Wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird.
- c) Simplifizierung: Vereinfachungen, z. B. der Gebrauch unreflektierter Formen.

¹⁴ Eine tiefere kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ansätzen der fehlerbezogenen Analyse der Lernaltersprache ist in Fernández-Villanueva (2013) zu finden.

Die für diese Arbeit angewandte Fehlerklassifikation beruht auf der Unterscheidung von Fernández-Villanueva (2013: 93-97), die ihre Theorie ebenfalls auf den oben genannten Autoren aufbaut. Außerdem können diese nicht-kanonischen Ausdrucksformen auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden, wobei hier die Analyse auf die sprachliche Ebene beschränkt wird. Insofern werden sechs Fehlerarten klassifiziert: a) phonetisch-phonologische, b) morphosyntaktische, c) lexikosemantische (bzw. semantisch-repräsentationale), d) pragmatisch-interpersonale und e) orthographische Fehler (Fernández-Villanueva, 2013: 94). Zudem wird für eine genauere Korpusanalyse eine weitere Kategorie, f) sonstige Fehler, hinzugefügt, die Wörterwiederholungen, Satzabbrüche und weitere diskursive Phänomene einschließt (siehe 3.2).

3. Methodologische Strategien

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel dieser Studie zu erforschen, ob man durch den Einsatz des mobilen Lernens in Form von WhatsApp-Gesprächen und die Berichtigung der daraus resultierenden IM-Texte die schriftliche Kompetenz der Lernenden verbessern kann, d. h., ob man eine Verringerung der inter- und intralingualen Fehler feststellen kann. Zu diesem Zweck wird eine Untersuchung mit einer Gruppe von zehn Teilnehmern mit Deutsch als zweiter Fremdsprache (sieben Schülerinnen und drei Schüler) von 1. *Bachillerato* (11. Klasse) im Alter von 16 bis 17 Jahren an einem spanischen Gymnasium durchgeführt. Die Lerner verfügen über ein A2-Niveau gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und sollen am Ende des akademischen Jahres das Niveau A2+ erreichen.

Um die erwarteten Verbesserungstendenzen in der Schreibkompetenz der Kursteilnehmer diachronisch beobachten zu können, werden die IM-Texte am Projektanfang und Projektende verglichen (siehe 4.3). Das Projekt umfasst vier Wochen (während dieser Zeit sollen die Lernenden aktiv am Gespräch teilnehmen) und einmal pro Woche (in einer 55-minütigen Sitzung) findet eine Besprechung der IM-Texte statt. Als Materialien benötigt man ein Smartphone, eine SIM-Karte, die inzwischen kostenlose App »WhatsApp« und Internetzugang.

3.1 Projektdurchführung

Im Hinblick auf die Projektvorbereitung entscheidet man sich zuerst für ein Thema, welches sich an den Interessen der Lerner und deren Alltagsleben orientiert und als Kommunikationsanlass dient. In diesem Fall wird die Thematik »Filme und Serien« ausgewählt. Danach sollen ein Zeitplan und ein Handout mit wesentlicher Information für die Lernenden erstellt werden: zu beachtende Aspekte in der Präsentation der entsprechenden Filme bzw. Serien, wichtige Links zu Filmkritiken und -rezensionen, nützliche Ausdrücke und Fachwortschatz. Zuletzt wird eine WhatsApp-Gruppe mit allen Kursteilnehmern erstellt.

Im Projektablauf werden jede Woche zwei bis drei Lerner aufgefordert, jeweils eine Sprachnotiz aufzunehmen, bei der sie einen kleinen Vortrag (1-2 Minuten) über einen Film bzw. eine Serie ihrer Wahl halten. Die restlichen Teilnehmer sollen dann den Inhalt der Audiodatei schriftlich kommentieren und über daraus abgeleitete Themen diskutieren (Schauspieler, Plot, Stärken und Schwächen des Filmes, usw.). Durch die jedes Mal neu präsentierten Werke bleibt die Motivation erhalten und das Gespräch kann in Gang gehalten werden.

Die erste Unterrichtsstunde widmet sich der Arbeit mit dem Handout. Die Lehrkraft erklärt die zu befolgenden Schritte und die Klasse arbeitet mit den Formulierungshilfen und dem fachspezifischen Wortschatz zur Filmindustrie. Anschließend wird bestimmt, wer welche Woche den Vortrag halten soll und die Sitzung endet mit einem Beispiel seitens der Lehrkraft: der Film »Good bye, Lenin!« wird vorgestellt.

Während der letzten Projektphase – die Fehlerkorrektur – nimmt der Lehrbeauftragte einmal die Woche einen Textausschnitt aus dem WhatsApp-Gespräch und unterstreicht die Fehler. Der Text soll möglichst viele Fehler und Fehlertypen enthalten und nicht länger als eine Seite sein (siehe Anhang). Das markierte Arbeitsblatt wird dann im Unterricht verteilt, sodass die Lerner sich in 10 bis 15 Minuten Zeit mit den Fehlern auseinandersetzen können, d. h. sie identifizieren, verstehen und berichtigen. Die (häufigsten) Fehler werden im Plenum analysiert und korrigiert. Der Umgang mit authentischen, selbstproduzierten Texten erweist sich als hoch motivierend, insbesondere im Vergleich zur traditionellen, handschriftlichen Textproduktion.

3.2 Kategorien der Fehleranalyse

In Anlehnung an Fernández-Villanueva (2013: 95ff.) wird ein Fehlerkatalog erstellt, nach dem die nicht-kanonischen Formen der IM-Texte identifiziert und klassifiziert werden:

Fehlertypen	Realisierungsformen
1. phonetisch-phonologische	1.1 Transfer in der Artikulation 1.2 Transfer von phonologischen Prozessen, wie Assimilation, Akzentstruktur, Satzintonation (z. B. unorlich – unordentlich) 1.3 Formen wie <i>Flüss</i> anstatt <i>Fluss</i> , <i>Steich</i> anstatt <i>Teich</i> , usw. 1.4 Aktivierung eines nicht zutreffenden Merkmales des deutschen Systems (z. B. Ausdehnung eines kurzen Vokals in <i>Stadt</i> bzw. <i>Staat</i>)
2. morphosyntaktische	2.1 Genus (z. B. <i>die</i> Frosch – der Frosch) 2.2 Numerus (z. B. der Frosch – die <i>Frosche</i>) 2.3 Konjunktion (als <i>vs.</i> wenn) 2.4 Kasus 2.5 Adverb (viel <i>vs.</i> sehr) 2.6 fehlendes Subjekt 2.7 fehlendes Objekt 2.8 Satzstellung (in Nebensätzen, Fragesätzen, usw.) 2.9 Deklination (z. B. des Adjektivs) 2.10 Pronominalisierung 2.11 Relativpronomen 2.12 fehlende bzw. normabweichende Zeichensetzung 2.13 Verneinung (nicht <i>vs.</i> kein)
3. lexikosemantische (semantisch- repräsentationale)	3.1 lexikalischer Transfer, z. B. lexikalische Morpheme, Lexeme, Praseme oder Idiome 3.2 Wortbildungen, misslungene Adhoc-Komposita 3.3 falsche Freunde, Lehnübersetzungen, Lehnübertragungen 3.4 falsche Wortauswahl
4. pragmatisch-interpersonale	4.1 Transfer von (kulturbedingten) Handlungsmustern 4.2 unangemessene Registerwahl 4.3 prototypische rhetorische Informationsstrukturen von Textsorten
5. orthographische	5.1 normabweichende Rechtschreibformen

6. sonstige	6. sonstige Fehler (z. B. Wörterwiederholungen, Satzabbrüche usw.)
-------------	--

Abb. 1: Fehlertypen und Realisierungsformen (genommen und adaptiert aus Fernández-Villanueva, 2013: 95ff.)

Da im Rahmen dieser Arbeit die schriftlichen (und nicht die mündlichen) Fehler identifiziert werden sollen, wird hierbei die phonetisch-phonologische Ebene außer Acht gelassen — nur die Kategorien 2 bis 6 der Abbildung 1 werden für die qualitative Analyse berücksichtigt.

4. Korpusgebundene Arbeit

4.1 Korpusbeschreibung

Um das Korpus festzulegen wird auf eine WhatsApp-Gruppe zurückgegriffen, deren Inhalt in einem gymnasialen Kontext mit 16- bzw. 17-Jährigen produziert wird. Die Entstehungssituation kennzeichnet sich durch die Tatsache, dass das Projekt als Pflichtaktivität vorgestellt wird, weswegen alle Lernende am Gespräch teilnehmen müssen und dies als Teilnote des Fachs Deutsch bewertet wird. Aufgrund des obligatorischen Charakters ist der emotionale Handlungshintergrund bzw. das Engagement bei den Kursteilnehmern ungleich, wobei stets versucht wird, das Projekt möglichst motivierend und attraktiv zu gestalten. Sowohl das Sprachniveau (A2) als auch der soziokulturelle Hintergrund (Mittelschicht) ist innerhalb der Gruppe homogen. Bezüglich der konkreten Entstehungssituation wird unter der Woche und während des Wochenendes geschrieben. Im ersten Fall wird wegen Handyverbot im Gymnasium erst ab ungefähr 13 Uhr geschrieben, und am Wochenende den ganzen Tag lang. Die Kursteilnehmer sollen sowohl zu Hause als auch unterwegs gewesen sein, als sie sich im Chat schriftlich geäußert haben. Im Hinblick auf die Analyse des Ausgangsmaterials sollen die folgenden formalen Aspekte in Betracht gezogen werden:

4.1.1 Audiovisuelle Ebene

Die angewandte App erlaubt die Arbeit mit visuellen (z. B. Fotos) und auditiven (z. B. Sprachnotizen) Informationsträgern. Aufgrund der gewählten Thematik (Filme und Serien) wird oft auch auf Videos zurückgegriffen (Links zu Trailern und Filmkritiken), die das Hören und Sehen miteinander verbinden. All diese Mittel dienen meistens der Veranschaulichung dessen, was schriftlich ausgedrückt wird, und tragen zum besseren Verständnis bei.

4.1.2 Grafische Ebene

Das Korpus verfügt über spezifische Charakteristika, die es von anderen Korpora unterscheiden, wie bspw. einer Interview-Transkription oder einer Zusammenstellung historischer Texte. Die Interpunktion wird unsystematisch verwendet. Einerseits fehlen die meisten Punkte am Ende des Satzes und manchmal werden die Auslassungspunkte nur mit zwei Punkten dargestellt. Andererseits wird sie auch übermäßig benutzt, zum Beispiel durch die Wiederholung von Satzzeichen (»Du muss das ende sehen!!!!«, 13.03.2016, 21:25). Der Umgang mit Symbolen kann zum Teil problematisch sein, denn die deutschen Sprachsymbole werden meistens tastaturbedingt durch die Spanischen ersetzt. Auf diese Weise werden die spanischen Anführungszeichen benutzt («-» anstatt »-«) oder einfach gar nicht verwendet (z. B. Er hat viele Filmen, wie Frohe Weichnachten, Eva..., 27.02.2016, 12:34). Zur Selbstkorrektur wird das Sternchen eingesetzt. Der Buchstabe ß wird systematisch vernachlässigt und mit Doppel-s repräsentiert, wobei gemäß der Regel 160.1 des Duden dieser

Gebrauch legitim und empfehlenswert ist. Die Klammern rahmen Nebeninformation ein (z. B. zum Projektverlauf) und hinsichtlich der Sprachökonomie werden auch Zahlen eingesetzt. Die Einstellung des spanischen Spellcheckers kann hinter einigen Fehlern stecken (»Un ocho finde Casino Royale sehr sehr Gut«, 29.02.2016, 20:05 anstatt »Ich finde Casino Royal sehr sehr Gut«) und den Beitrag sogar unverständlich machen (»Und Ich liebe auch das Paar / (SPOILER) aber es Ist sehr traurig wem Verper«, 29.02.2016, 20:10). Tippfehler sowie zusammengesetzte Wörter kommen vor, doch dabei ist der Grund dem Lerner zuzuschreiben. Die Kleinschreibung erfolgt nicht nur bei manchen Substantiven, sondern auch bei Eigennamen (»Ohh ich liebe will smith«, 28.02.2016, 19:08), während die Großschreibung zur Betonung in Anspruch genommen wird. Man kann also von Fehlern reden, die vom Menschen aber auch maschinell verursacht worden sind. Darüber hinaus werden Emoticons und Smileys zahlreich angewandt.

4.1.3 Stilistische Ebene

Aus den oben genannten Merkmalen lässt sich ableiten, dass die Korpusprache deutlich emphatisch (wiederholte Satzzeichen, Großschreibung, usw.) und überemotional ist. Darauf deuten Emoticons, wie xD, Smileys und die schriftliche Repräsentation des Lachens (»Ich habe, wem hatte ich 7 Jahre, ihn gesehen jaja«, 14.03.2016, 21:22) hin, welche den medial schriftlichen, doch konzeptionell mündlichen Charakter der Chat-Kommunikation widerspiegelt. Ein weiteres Beispiel dafür sind die comicsprachlichen Interjektionen, wie »Mmm... Heute Ich gehe ins kino« (27.03.2016, 16:02) oder »*cof cof* Tim Burton / *cof cof*« (07.03.2016, 21:40). Dies hängt mit dem Gebrauch von englischen Wörtern (z. B. »Spoiler«, 01.03.2016, 20:26) und Kurzformen (»OK!!! Dankeschön«, 27.02.2016, 19:02) zusammen. Bezüglich der Satztypologie überwiegen einfache parataktische Konstruktionen gegenüber den hypotaktischen.

4.1.4 Diskursive Ebene

Diese Ebene wird durch die Interaktion zwischen den Teilnehmern gekennzeichnet, da sie nicht nur auf Fragen des Lehrers reagieren, sondern sie auch selber stellen und beantworten. Im Vergleich zu einer konventionellen Gesprächsstruktur kann man am Projektanfang zwar eine formelhafte Eröffnungsphase mit Ritualcharakter erkennen (»Hallo Leute! Ich bin TO!«, 25.02.2016, 20:33), gegen Ende aber nicht. In Bezug auf den Diskussionsinhalt und das Diskussionsmanagement wird die Dynamik manchmal durch Fragen zum Projektablauf oder durch das sogenannte *negotiation for meaning* (d. h. explizite Fragen zur Normkorrektheit bzw. zu Ausdrucksmöglichkeiten) unterbrochen.

4.2 Quantitative Analyse

Das durch WhatsApp entstandene Gespräch wird anhand der Funktion »Chat per E-Mail senden« an die E-Mail-Adresse des Lehrers gesendet. Die daraus resultierende TXT-Datei wird aus praktischen Gründen in eine DOC-Datei umgewandelt, da Microsoft Office Word 2007 eine größere Vielfalt an Bearbeitungsmöglichkeiten als der Microsoft Editor bietet¹⁵. Das Korpus besteht insgesamt aus 342 Beiträgen einschließlich denen des Autors (50 Beiträge), der den Gesprächsverlauf zum Teil steuert und für einen guten App-Gebrauch sorgt. Die Anzahl der Beiträge teilt sich wöchentlich wie folgt ein:

¹⁵ Der Gewährleistung der Anonymität der Kursteilnehmer halber sind deren Namen im ganzen Korpus durch Abkürzungen ersetzt worden.

Woche	Anzahl der Beiträge
Woche 1	104
Woche 2	98
Woche 3	98
Woche 4	42

Abb. 2: Woche und Anzahl der Beiträge im Korpus

In Bezug auf die Teilnahme der Lernenden kann man anhand der Abbildung 3 eine ungleiche Partizipation erkennen. Die blauen und roten Säulen geben die gesamte Anzahl von Beiträgen pro Person und die durchschnittliche Anzahl von Wörtern pro Beitrag an. Die niedrigsten Werte in blau gehören zu MA, AI und PE mit jeweils 13, 12 und 11 Beiträgen, während AM, LA und CE¹⁶ sich 69, 50 und 43 Mal schriftlich geäußert haben. Betrachtet man aber die durchschnittliche Wörteranzahl pro Beitrag, so kann man Ähnlichkeiten feststellen, da die Äußerungen der meisten Teilnehmer aus vier bis sechs Wörtern bestehen (die Abweichungen stellen TO, AI und DI mit einem durchschnittlichen Wert von jeweils 8, 3 und 3 Satzelementen dar). Diese eher geringen Zahlen hängen mit den in 4.1 beschriebenen Merkmalen zusammen, denn es handelt sich um eine dynamische, medial schriftliche, aber konzeptionell mündliche Textsorte.

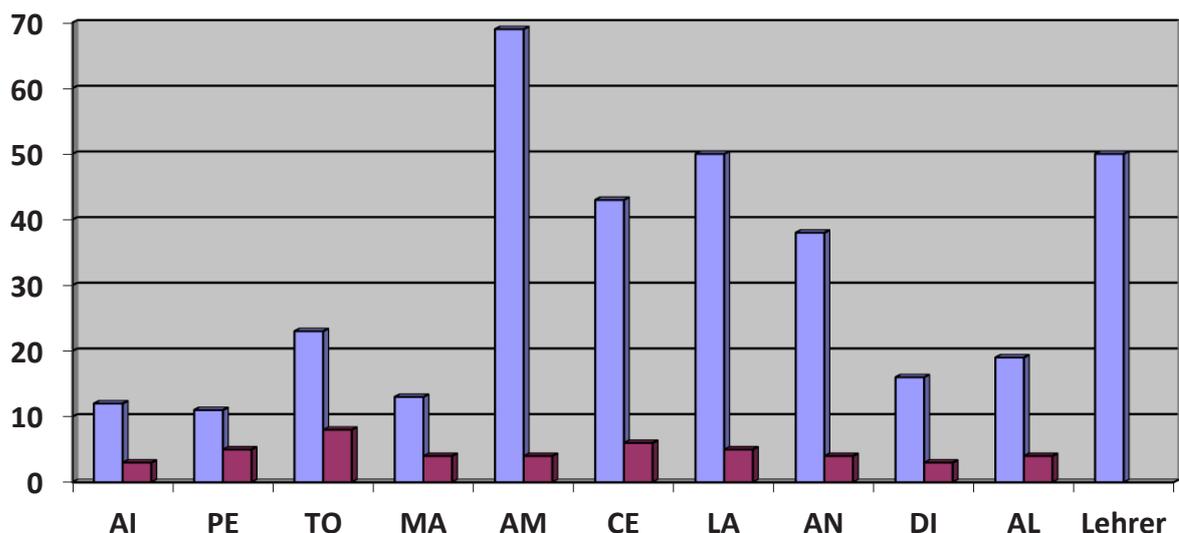


Abb. 3: Anzahl der Beiträge pro Person (in blau) und durchschnittliche Wortanzahl pro Beitrag (in rot)

4.3 Qualitative Analyse

Um die Wirkung der IM-Texte auf die Schreibkompetenz der Lerner zu untersuchen werden die IM-Texte am Projektanfang (erste Woche) und Projektende (dritte und vierte Woche) analysiert. Die Gründe, weshalb die dritte Woche eingeschlossen wird, sind erstens, dass da schon Fortschritte in Bezug auf die Abnahme der Fehleranzahl erkennbar sind, und zweitens, dass die Anzahl der Beiträge der Vergleichbarkeit halber ungefähr gleich sein sollte (siehe Abb. 2). Es wurde die Entscheidung getroffen, Tipp-, Groß- und Kleinschreibungsfehler nicht als einen Fehler zu betrachten, denn sie können auch tastatur- oder spellcheckerbedingt sein. Darunter fällt auch die Vernachlässigung der deutschen Anführungszeichen (»«).

¹⁶ Die Kommentare des Lehrers werden nicht berücksichtigt.

4.3.1 Projektanfang

Die intralingualen Fehler am Projektanfang lassen sich auf die folgenden Phänomene reduzieren:

- a) Übergeneralisierung: (1) »Ich *musse* der Film sehen!« (25.02.2016, 20:35).
- b) Regularisierung: (2) »Mmm... Heute Ich gehe ins kino, was *denket* Ihr über Raum?« (27.02.2016, 16:02).
- c) Simplifizierung: (3) »Der Plot ist sehr interessant, aber ich habe nicht das Film zum Ende *sehen kann*, es war viele lang... Und Daniel Craig gefällt mir nicht« (29.02.2016, 22:05); (4) »Es ist ein thema dass man sich *denken* "was wäre wenn..."« (01.03.2016, 20:45).

Im Beispiel (1) konjugiert die Schülerin das Modalverb »müssen« mit der Endung -e in der ersten Person Singular, als handelte es sich um ein regelmäßiges Verb. In (2) regularisiert der Lerner einen Ausnahmefall, nämlich, dass in der zweiten Person Plural im Präsens ein -e hinzugefügt wird, nur wenn der Verbstamm auf -t endet (bspw. bei »arbeiten«). Sowohl in (3) als auch in (4) greift der Sprecher auf unreflektierte Verbformen zurück, wobei der erste Fehler in einem A2-Niveau aufgrund der Perfektbildung mit dem Modalverb »können« nachvollziehbarer ist.

Bezüglich der interlingualen Fehler fällt das Phänomen des *code switching* auf, als eine Kursteilnehmerin das Personalpronomen *er* mit dem Englischen *he* (Englisch ist ihre erste Fremdsprache) verwechselt: »He hat gewinnen der Deutscher Filmpreis für der besten Schauspieler« (27.02.2016, 12:40). Die meisten Fehler entsprechen dem morphosyntaktischen Bereich. Die normativen Unstimmigkeiten sind während der ersten Woche zahlreich und verschiedenartig:

2. Morphosyntaktische Fehler	
2.1 Genus	Eine gutte filme?? (27.02.2016, 12:31) Ich habe die Filme Goodbye Lenin gesehen aber nicht zum Ende. (27.02.2016, 12:34) Er hat die Preis für der besten sekundär Schauspieler in die Filme Inglorious basterds auch (27.02.2016, 12:47)
2.4 Kasus (Akkusativ)	Ich musse der Film sehen! (25.02.2016, 20:35) He hat gewinnen der Deutscher Filmpreis für der besten Schauspieler (27.02.2016, 12:40)
2.4 Kasus (Dativ)	Die Spezialeffekte in die neuesten filmen sind sehr gut (29.02.2016, 21:08)
2.5 Adverb	Es war viele lang... (29.02.2016, 22:05) Das Ende ist viele traurig... (01.03.2016, 21:21)
2.6 fehlendes Subjekt	Können wir das Film wählen? (Bevor das Projekt machen) (28.02.2016, 19:42) Mir gefällt der Film und ist sehr ineteresante, wie er unsere Gedanken eine Ideologie tauschen kann (01.03.2016, 22:51)
2.7 fehlendes Objekt	Ich habe nie gesehen (01.03.2016, 21:11)
2.8 Satzstellung (Hauptsatz/Nebensatz)	Die Spezialeffekte in die neuesten filmen sind sehr gut (29.02.2016, 21:08) Es ist ein Film uber ein Lehrer wer mit seine Klasse macht ein Gruppe heisst »die Welle« weil er mochte der Schülerschaft lehren ob der Nazismus kann jetzt existieren (01.03.2016, 21:21)
2.8 Satzstellung (Fragen)	Oder es ist besser the hateful eight? (27.02.2016, 16:05)

2.9 Deklination (des Adjektivs)	Gut Regisseur aber nicht ein hübscher Mann (25.02.2016, 20:40) Ja klar, ist ein super film mit einen fantastische argument (01.03.2016, 20:42)
2.10 Pronominalisierung	Ja! Ich habe es schon dreimal gesehen [den Film <i>Die Welle</i>] (01.03.2016, 20:32)
2.11 Relativpronomen	Es ist ein Film über ein Lehrer wer mit seine Klasse macht ein Gruppe heisst <i>die Welle</i> (01.03.2016, 21:21)
2.12 fehlende bzw. normabweichende Zeichensetzung	Ich denke dass the Hateful Eight besser ist (27.02.2016, 17:23)
2.13 Verneinung (nicht – kein)	Gut Regisseur aber nicht ein hübscher Mann (25.02.2016, 20:40) Nein, ich habe nicht keinen Film von ihm gesehen (27.02.2016, 12:27) Ich habe nicht Inglorious gesehen!!! (27.02.2016, 16:01)

Abb. 4: Morphosyntaktische Fehler am Projektanfang

Aus der lexikosemantischen Perspektive werden manchmal Fehler aufgrund falscher Wortwahl begangen (z. B. »sekundär Schauspieler« anstatt »Nebendarsteller« (27.02.2016, 12:47); »sehen« anstatt »aussehen« (28.02.2016, 19:02)) oder Komposita falsch gebildet (»horror filme« anstatt »Horrorfilm« (27.02.2016, 12:36). Wegen des Einflusses des Spanischen können falsche Freunde auftreten (z. B. »Lektion« für das spanische *lección* (01.03.2016, 21:31). Die Muttersprache kann ebenso aufgrund von mangelnder Äquivalenz zwischen »alle« (Sp. *todos*) und »alles« (Sp. *todo*) (29.02.2016, 20:53) zu Fehlern führen.

3. Lexikosemantische (semantisch- repräsentationale) Fehler	
3.2 Wortbildungen, misslungene Adhoc-Komposita	»sekundär Schauspieler« anstatt »Nebendarsteller«. (27.02.2016, 12:47) »sehen« anstatt »aussehen« in »Die Filme sieht gut« (28.02.2016, 19:02) »horror filme« anstatt »Horrorfilm« in »Hier Ist die trailer von Krabat, eine horror filme« (27.02.2016, 12:36)
3.2 falsche Freunde, Lehnübersetzungen, Lehnübertragungen	»Lektion« für das spanische <i>lección</i> in »Ja, der Lehrer gibt gute Lektione zu alle die Lehrer und die Schuler« (01.03.2016, 21:31)

Abb. 5: Lexikosemantische Fehler am Projektanfang

In Bezug auf die Rechtschreibung erkennt man nicht-standardkonforme. Laut-Buchstabenzuordnungen, wie der Gebrauch der englischen Form <sh> für das deutsche <sch> (z. B. »Landshaft« anstatt »Landschaft« (29.02.2016, 21:38)). Ferner kann man auch fehlerhafte Eigennamen finden, wie z. B. »Inglorious Bastards« anstatt »Inglourious Basterds« (27.02.2016, 12:35).

5. Orthographische Fehler	
5.1 normabweichende Rechtschreibformen	Es war serh gut präsentiert!!! Landschaft gefällt mir am besten weil Ich ein <i>Landshaft</i> von einem Film gesehen habe! (29.02.2016, 21:38)

Abb. 6: Orthographische Fehler am Projektanfang

Ein Beispiel für einen pragmatischen Fehler zeigt der folgende Ausschnitt:

(5) *Aufmerksamkeit!* im Folgenden Audio kann man Spoiler finden (01.03.2016, 20:26).

Hier ist davon auszugehen, dass der Lernende die restlichen Mitschülerinnen und -schüler warnen wollte, dass die Sprachnotiz wichtige Information beinhaltet. Auf der Suche nach dem spanischen Wort dafür — nämlich *atención* —, mag der Lerner den ersten Eintrag im Wörterbuch genommen haben, also »Aufmerksamkeit« anstelle von »Vorsicht«.

4. Pragmatisch-interpersonale Fehler	
4.1 Transfer von (kulturbedingten) Handlungsmustern	»Aufmerksamkeit« anstelle von »Vorsicht« in » <i>Aufmerksamkeit!</i> im Folgenden Audio kann man Spoiler finden« (01.03.2016, 20:26)

Abb. 7: Pragmatisch-interpersonale Fehler am Projektanfang

Außerdem sind weitere schwer zu katalogisierende Fehler im Korpus enthalten, bspw. unerwartete Satzabbrüche, die in der Kategorie »Sonstige Fehler« eingeschlossen werden (»Die im film erscheint der Captain America und auch in einem Film namens *Krabat*« [27.02.2016, 12:34]). Dabei wird nicht klar, ob der Schauspieler von *Captain America* in einem weiteren Film erscheint oder ob der betreffende Schauspieler (im Gespräch wird über Daniel Brühl gesprochen) auch eine Rolle im erwähnten Film gespielt hat.

6. Sonstige Fehler	
Die im film erscheint der Captain America und auch in einem Film namens <i>Krabat</i> (27.02.2016, 12:34)	

Abb. 8: Sonstige Fehler am Projektanfang

4.3.2 Projektende

Nach zwei Sitzungen, in denen man sich mit der Fehlerkorrektur als Unterrichtsschwerpunkt beschäftigt hat, sind – wenn auch weniger zahlreich – noch Fehler verschiedenster Art zu erkennen. Es wurden keine intralingualen Fehler beobachtet, doch im morphosyntaktischen Bereich identifiziert man noch die folgende Fehlertypologie:

2. Morphosyntaktische Fehler	
2.1 Genus	Wie heisst die andere song? (11.03.2016, 19:29) Meine Lieblingscharakter ist Barney Stinson (13.03.2016, 21:02) Hier ist die Trailer und eine super Kritik (13.03.2016, 21:32)
2.2 Numerus	Der Drachen Haku ist beeindruckend (14.03.2016, 21:25)
2.3 Konjunktion	Ich habe, wem hatte ich 7 Jahre, ihn gesehen jaja (14.03.2016, 21:22)
2.4 Kasus (Akkusativ)	Ich habe ein Fehler, ich möchte in zwanzighundertdreißig sagen (13.03.2016, 20:55) Ich habe der Film nicht gesehen (13.03.2016, 21:44)
2.4 Kasus (Dativ)	Aber ich habe etwas von ihn gehört (13.03.2016, 21:45) Ich habe es ins Kino gesehen (28.03.2016, 22:04)
2.5 Adverb	Ich liebe Avatar weil die Farbe und Landschaft viele schön sind (29.03.2016, 12:43)
2.6 fehlendes Subjekt	Ist meine Lieblings-Serie auch (13.03.2016, 21:00) Ich denke, dass in diesem Jahr den zweiten Teil übernehmen (28.03.2016, 22:33)

2.7 fehlendes Objekt	Die endgültige zeigt uns, dass die wahre Liebe hat es immer gegeben, aber wir wissen nicht (13.03.2016, 21:07)
2.8 Satzstellung (Hauptsatz/Nebensatz)	Ich finde das Lied ein wenig grotesk, aber hat es sehr gutes Tempo (11.03.2016, 21:21) Breaking Bad zum Beispiel aber ich weiss nicht ob es ist amerikanische (25.03.2016, 12:09)
2.8 Satzstellung (Pronomenreihenfolge)	Ich habe dreimal ihn gesehen (14.03.2016, 23:48)
2.9 Deklination (des Adjektivs)	Ich sehe keine spanische Serien (24.03.2016, 11:03)
2.10 Pronominalisierung	Aber ich liebe ihn [das Ende] (13.03.2016, 21:06) Die Serie ist eine meiner Lieblings-Serie, weil es die Geschichten und Anekdoten von einer Gruppe von Freunden erzählt [...] (13.03.2016, 20:59)
2.11 Relativpronomen	Die Roboten was sehen wie Personen aus machen mir Angst (13.03.2016, 21:56)
2.12 fehlende bzw. normabweichende Zeichensetzung	Alle sagte dass das ende sehr schlecht ist (13.03.2016, 21:06) Ich denke dass, er ein Roboter war (13.03.2016, 21:52)
2.13 Verneinung (nicht – kein)	Aber er ist nicht ein Roboten (13.03.2016, 21:51)

Abb. 9: Morphosyntaktische Fehler am Projektende

Die lexikosemantische Ebene ist durch eine gelegentlich falsche Wortwahl in Bezug auf Verben, Substantive und Adverbien gekennzeichnet. Ferner kann man eine Lehnübersetzung beobachten, als die Schülerin »in meine Meinung« anstatt z.B »meiner Meinung nach« oder »meiner Ansicht nach« für das Spanische »en mi opinión« verwendet. Ein weiterer Fehler stellt der Versuch dar, die umgangssprachliche Verneinungsform zu repräsentieren. Die Schülerin schreibt »Nah... Ich finde das Lied nicht grotesk, es ist ein Witz!!«, doch der onomatopoetische Ausdruck »nah« ähnelt eher der spanischen Sprache. Stattdessen würde ein Deutschmuttersprachler bzw. eine Deutschmuttersprachlerin wahrscheinlich die Variante »nee«, »net« oder »nö« bevorzugen:

3. Lexikosemantische (semantisch-repräsentationale) Fehler	
3.2 falsche Freunde, Lehnübersetzungen, Lehnübertragungen	»Ja... In meine Meinung es ist nicht sehr gut...« (29.03.2016, 13:39) anstatt »Ja... meiner Meinung/Ansicht nach ist es nicht sehr gut...«
3.4 falscher Wortauswahl (Verb)	»Was findet ihr über die Serie?« (13.03.2016, 20:57) anstatt »Was glaubt ihr über die Serie?«
3.4 falscher Wortauswahl (Substantiv)	»Die endgültige zeigt uns, dass die wahre Liebe hat es immer gegeben, aber wir wissen nicht« (13.03.2016, 21:07) anstatt »Das Ende zeigt uns, dass die wahre Liebe hat es immer gegeben, aber wir wissen nicht«
3.4 falscher Wortauswahl (Adverb)	»Ich habe auch es viele Malen gesehen« (14.03.2016, 21:24) anstatt »Ich habe auch es [sic] oft/öfters gesehen« »Nah... Ich finde das Lied nicht grotesk, es ist ein Witz!!« (11.03.2016, 21:30) anstatt »Nee/Nö... Ich finde das Lied nicht grotesk, es ist ein Witz!!«

Abb. 10: Lexikosemantische Fehler am Projektende

Die normabweichende Laut-Buchstabenzuordnung zwischen <sh> und <sch> bleibt gegen Ende des Projekts bei einigen Lernern noch erhalten (bspw. »romantish«, »fantastishe« oder »komish« [14.03.2016, 20:33-20:36]).

5. Orthographische Fehler	
5.1 normabweichende Rechtschreibformen	Es ist sehr romantish ☺ (14.03.2016, 20:33)

Abb. 11: Orthographische Fehler am Projektende

Aus pragmatischer Sicht erkennt man eine unangemessene Registerwahl als TO sich für das Sieszen entscheidet, auch wenn sie auf der gleichen Hierarchieebene wie die anderen Teilnehmer steht:

4. Pragmatisch-interpersonale Fehler	
4.2 unangemessene Registerwahl	»Verzeihen Sie meine übermäßige Romantik, ich bin in letzter Zeit sehr kitschig xD« (13.03.2016, 21:08) anstatt »Verzeiht (bitte) meine übermäßige Romantik, ich bin in letzter Zeit sehr kitschig xD«

Abb. 12: Pragmatisch-interpersonale Fehler am Projektende

Die sonstigen Fehler, die auf zu lange Sätze und das durch mangelnde Planung charakterisierte Medium zurückzuführen sind, sind gegen Ende des Projekts weniger präsent.

4.3.3 Vergleich und Interpretation der Ergebnisse

Vergleicht man die Daten in 4.3.1 und 4.3.2, so kann festgestellt werden, dass die im Unterricht durchgeführte fehlerbezogene Arbeit nicht umsonst war. Deutliche Fortschritte sind auf der intralingualen Ebene entstanden, da die Übergeneralisierungs-, Simplifizierungs- und Regularisierungssphänomene nicht mehr auftreten. Dies ist auf den Lehr- bzw. Lernprozess zurückzuführen, welcher sich nach vier Wochen in einer weiteren Phase befindet.

Die morphosyntaktische Richtigkeit der Kursteilnehmer hat sich ebenfalls in fünf Kernaspekten durch die angewandte Methodologie und trotz einzelner Fehler verbessert. Anschließend kann man vorschriftsmäßige Ausdrücke lesen, die am Projektanfang unvorstellbar erschienen:

- a) Satzstellung (Nebensatz): »Ich liebe Avatar weil die Farbe und Landschaften viele schön sind« (29.03.2016, 12:43), »Ich liebe Avatar aber es ist richtig dass das Argument sehr tipisch ist« (29.03.2016, 13:44), »Ja, weil Liebe schön ist« (29.03.2016, 20:49).
- b) Pronominalisierung: »Sie ist sehr lustig« [die Serie] (23.03.2016, 21:47).
- c) Kasus (Akkusativ): »Ich liebe den Film, es ist sehr schön« (14.03.2016, 21:23).
- d) Kasus (Dativ): »Ich habe manche Kapitel von der Serie gesehen« (23.03.2016, 21:47).
- e) Verneinung (nicht vs. kein): »Nah... Ich finde das Lied nicht grotesk, es ist ein Witz!!« (11.03.2016, 21:30), »Ich sehe keine spanische Serien« (24.03.2016, 11:03).

Das Erkennen dieser positiven Tendenz heißt nicht, dass die oben genannten Fehler nicht mehr vorkommen, doch ihre quantitative Präsenz ist deutlich niedriger und reduziert sich auf die Lerner, die weniger intensiv am Gespräch teilgenommen haben. Insofern variieren zum Teil die Fehlertypen: die mit 2.2 und 2.3 sowie 3.4 gekennzeichneten Fehler findet man nur am

Projektende, und innerhalb der pragmatisch-interpersonalen Fehler erscheinen keine Transferfälle mehr (4.1) aufgrund der nicht adäquaten Registerwahl (4.2).

Dennoch werden einige Fehler beibehalten. Die Ursache mancher Fehler erklärt sich von selbst, insbesondere der wortschatzgebundenen, d. h. Genus (2.1) und Wortwahl (3.4), da jede Woche neues Vokabular hinzukommt. Der Grund für eine inkorrekte Verwendung der Konjunktionen »als« und »wenn« sowie der Relativpronomen liegt darin, dass diese grammatischen Punkte erst am Ende der Niveaustufe A2 gelehrt werden. Dementsprechend waren diese spezifischen Inhalte noch nicht verinnerlicht, als das Projekt durchgeführt wurde. Für die immer wiederkehrenden Verstöße bezüglich fehlender Subjekte, der Verwechslung zwischen den Adverbien »sehr« und »viel«, und der englischen Laut-Buchstabenzuordnung <sh> anstatt <sch> lässt sich keine objektive Ursache finden. Darauf müsste im Unterricht in der Zukunft mehr Wert gelegt werden.

6. Schlussfolgerung

Die rasante Entwicklung der neuen Technologien zusammen mit der Digitalisierung der Gesellschaft haben in den letzten Jahren einen großen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik gehabt, welcher sich nicht verleugnen lässt. Die neu entstandenen Chancen und Möglichkeiten, die sich aus der zeitgleichen Integration verschiedener Wahrnehmungskanäle ergeben, und das *anytime, anywhere learning* gelten als besonders innovativ und gewinnbringend. Deren Anwendung kann jedoch Risiken und Mängel aufweisen, die berücksichtigt werden müssen, wie die Tendenz zur Lernerpassivität.

Es besteht jedoch kein Zweifel daran, dass der Einsatz von IM-Texten im DaF-Unterricht eine innovative und effektive Form zur Verbesserung der Schreibkompetenz durch die Abnahme der Fehleranzahl darstellt. Konkret sind die deutlichsten Fortschritte bei den intralingualen und morphosyntaktischen Fehlern zu beobachten — Satzstellung in Nebensätzen, Pronominalisierung, Kasus (Akkusativ und Dativ) und Verneinungsformen (nicht vs. kein) — , was auf den logischen Lernprozess einer Fremdsprache zurückzuführen ist.

Abschließend ist auch zu erwähnen, dass diese Untersuchung als Basis zu weiteren Forschungsarbeiten im Bereich des Fremdsprachenlernens durch die Neuen Medien dient. Insbesondere wäre interessant zu überprüfen, ob die erhaltenen Ergebnisse auch in höheren Niveaustufen und mit anderen Zielgruppen zu erwarten wären. Schließlich scheint es vernünftig anzunehmen, dass die vorgeschlagene Methodologie auch für das Lernen weiterer Sprachen geeignet ist, was ebenfalls analysiert werden müsste.

7. Literaturangaben

Brommer, S., «Textadäquatheit als Indiz für Schreibkompetenz. Warum ‚falsches‘ Schreiben in den neuen Medien ‚richtig‘ ist», *Germanistische Mitteilungen* 38, Heft 1 (2012), S. 25-46.

Bundesinstitut für Berufsbildung, «Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffes», <https://www.bibb.de/de/8570.php> (Letzter Zugriff: 25.01.2017).
Castrillo de Larreta-Azelain, M. D.; Martín-Monje, E.; Barcena, E., «New forms of negotiating meaning on the move: the use of mobile-based chatting for foreign language distance learning», *IADIS* 12, 2 (2014), S. 51-67.

- Corder, S. P., «The significance of learner's errors», *International Review of Applied Linguistics* 5 (1967), S. 161-170.
- Dürscheid, C.; Wagner, F.; Brommer, S., *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*, Berlin / New York, De Gruyter, 2010.
- Eimeren, B. v.; Ridder, C. M., «Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2005», *Media Perspektiven* (2005), S. 490-504.
- Fernández-Villanueva Jané, M., «Lernersprache und Fehleranalyse. Wo bleibt die Kohärenz?», in *Typen – Klassen – Formen: Methoden und Traditionen der Klassifikation in Spanien und Österreich*, P. Danler; Ch. F. Laferl; B. Pöll (Hg.), Berlin et al., LIT, 2013, S. 85-101.
- Fix, M., *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*, Paderborn, Schöningh, 2008.
- Frohberg, D., *Mobile Learning*, Zürich, Universität Zürich, 2008.
- Hengeveld, K.; Mackenzie, J. L., *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- Krauss-Hoffmann, P.; Kuszpa, M. A.; Sieland-Bortz, M., *Mobile Learning. Grundlagen und Perspektiven*, Bremerhaven, NW Verlag, 2007.
- Kleppin, K., *Fehler und Fehlerkorrektur*, München, Goethe-Institut, 1997.
- Königs, F. G., «Fehlerkorrektur», in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K. R. Bausch; H. Christ; H. J. Krumm (Hg.), Tübingen, Francke, 1995, S. 268-272.
- Kukulska-Hulme, A.; Traxler, J., *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, London / New York, Routledge, 2005.
- Kukulska-Hulme, A., «Mobile Assisted Language Learning», *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, London, Blackwell, 2013.
- Legutke, M. K., «Projektunterricht», in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K. R. Bausch; H. Christ; H. J. Krumm (Hg.), Tübingen / Basel, A. Francke, 2003, S. 259-263.
- McQuiggan, S.; Kosturko, L.; McQuiggan, J.; Sabourin, J., *A Handbook for Developers, Educators, and Learners*, New Jersey, John Wiley & Sons, 2015.
- Mitschian, H., *M-Learning — Die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*, Kassel, Kassel University Press, 2010.
- Pollard, A., «Increasing Awareness and Talk Time through Free Messaging Apps», *English Teaching Forum* (2015), S. 25-32.
- Richards, J. C., «A Non-Contrastive Approach to Error Analysis», *English Language Teaching Journal* 25 (1971), S. 204-219.
- Richter, B., *Didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I*, Essen, Universität Duisburg-Essen, 2008.
- Scholze-Stubenrecht, W., *Duden, die deutsche Rechtschreibung*, Mannheim, Dudenverlag, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus, 2006, 2009.
- Zifonun, G.; Hoffmann, L.; Strecker, B.; Ballweg, J., *Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin, De Gruyter, 1997.

8. Anhang

- Lehrer: Hat jemand einen Film von ihm gesehen?
- LV PE: Nein, ich habe nicht keinen Film von ihm gesehen
- LV AM: War er ein Schauspieler von Goodbye Lenin?
- LV CE: Ich habe Goodbye Lenin gesehen
- LV CE: Eine gutte filme 🐼 🐼
- LV AM: Ich auch aber ich habe nicht das Ende gesehen
- Lehrer: Ja, die Hauptfigur. Wer kann Information über andere Filme von ihm suchen und uns erzählen? Das sind Pluspunkte. 😊

- LV CE: Die im film erscheint der Captain America und auch in einem Film namens "Krabat"
- LV AL: ich habe nicht keinen Film von ihm gesehen
- LV LA: Ich habe die Filme Goodbye Lenin gesehen aber nicht zum Ende
- LV AM: Er hat vuele Filmen, wie Frohe Weihnachten, Eva...
- LV AM: Viele*
- LV AM: Inglorious Bastards...
- LV CE: Hier Ist die trailer von Krabat, eine horror filme
- LV CE: <http://youtu.be/G-k29punPZA>
- LV AM: <https://youtu.be/KrT5qNMw8fo>
- LV LA: He hat gewinnen der Deutscher Filmpreis für der besten Schauspieler
- LV LA: Er*
- LV LA: Er hat die Preis für der besten sekundär Schauspieler in die Filme Inglorious basterds auch
- LV LA: Er ist ein guter Schauspieler
- LV AM: Richtig 🏆
- LV AI: Sehr interessant!! 🤩
- LV AI: Ich bin auf einer Party
- LV AI: 🎉🎉🎉🎉🎉🎉
- LV AN: Ich habe nicht Inglorious gesehen!!!
- LV AN: Mmm... Heute Ich gehe ins kino, was denket Ihr über Raum?
- LV AN: <https://youtu.be/e7f-krLf4G0>
- LV AN: Oder es ist besser "the hateful eight"?
- LV AN: <https://youtu.be/W-3hkv4dF90>
- LV AN: Ich kann nicht wählen!! 😞
- LV CE: Ich finde Raum ser iteresieren Ist 🐼🐼
- LV DI: Ich denke dass the Hateful Eight besser ist
- LV AM: Ich auch
- LV AN: OK!!! Dankeschön

Die Farben im DaF-Unterricht an der Primarschule
Diego González
Retamar Internationale Schule /
Universidad Complutense Madrid
diegoglez23@yahoo.es

Abstract

Die Lehrer haben heutzutage eine wichtige Aufgabe, nämlich Werkzeuge für Kinder bereitzustellen, anhand deren sie durch eigene Erfahrungen lernen können (und die nicht auf unaufhörlicher Inhaltswiederholung gründen). Dieses Innovationsprojekt beruht auf der Theorie, deutsche Begriffe durch Farben im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu bearbeiten. Es wurde mit Kindern im Alter von sechs bis acht Jahren durchgeführt, mit dem Ziel, deren Interesse an der deutschen Sprache auf eine andere Art und Weise zu fördern. Es genügt nicht nur die Farben zu lernen — sie werden zu notwendigem Werkzeug, damit Sachen, Kenntnisse, verschiedene Strukturen usw. klassifiziert werden können. Außerdem werden die Farben im Schul- und Berufsalltag für die wichtigsten Themen oder Inhalte verwendet. Deshalb entwickeln sie sich zu einem einfachen Werkzeug, um die Grenzen, Eigenschaften oder Merkmale von etlichen Sachen zu lernen. Sogar die Lehrbücher werden je nach Kurs, Niveau, Fach oder Inhalt in verschiedene Farben unterteilt. Traditionelle Bücher werden zu einem unvollständigen Werkzeug, um diverse Ziele zu erreichen. Dafür werden andere Mittel gebraucht. Hier setzt beispielsweise die Farbenmethode ein, um erfolgreiches Lernen zu gewährleisten.

Schlüsselwörter: Farben, Lernen, Deutsch, Fremdsprache, Zahlen, Mathematik

1. Einleitung

In der Schulzeit, aber besonders in der Vor- und Grundschulzeit, ist das Kind als Akteur des Lernprozesses zu betrachten. Das grafische, wörtliche und mündliche Material, das im Unterricht verwendet wird, bringt das Kind auf die Bühne und es wird somit zum Hauptakteur im Lernprozess. Vom Lehrer wird die Entwicklung verschiedener Reize und Reaktionen erwartet, wenn das Kind mit ihm interagiert. Beim Fremdsprachenlernen ist die Lehrer-Schüler-, Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Interaktion sehr relevant, um den Schüler/innen die gewünschten Kenntnisse zu vermitteln. Außerdem sind die Methoden und verwendeten Materialien der Dozenten wichtig, um bestimmte Ziele zu erreichen.

Zum Spracherwerb gibt es viele Theorien (u.a. Behaviourismus, die Thesen Noam Chomskys, Jean Piagets oder Lev Vigotskis). Basis der Überlegungen dieser Arbeiten sind die Ansätze Jerome Seymour Bruners (1915-2016). Bruner war der Meinung, dass das Kind die Sprache im Kontext der Kommunikation und zur Problemlösung gebraucht, anstatt sie *per se* zu lernen. Der kommunikative Aspekt der Sprachentwicklung wird mehr als ein strukturelles oder grammatikalisches Wesen betrachtet. Gemäß Bruner braucht das Kind zwei Kräfte, um eine Sprache zu lernen. Eine Kraft ist dem LAD (*Language Acquisition Device*) in Chomskys Theorien ähnlich, das wie eine »Blackbox« funktioniert und als »ein Gerät« für den Spracherwerb gesehen werden könnte. Diese »Blackbox« ist in uns allen vorhanden und wir sind dadurch in der Lage, einen Sprachinput zu bekommen und danach grammatikalische Regeln abzuleiten. Der Input ist fehlerhaft, sehr fehlerhaft, dennoch ist das Kind in der Lage, eine neue Grammatik mit richtigen und strukturierten Sätzen zu entwickeln. Weiter bestimmt das Kind, welche Formen gebraucht und verstanden werden müssen. Die zweite Kraft ist die Präsenz einer Unterstützungsstimmung, die den Sprachlernprozess erleichtern würde.

Während der letzten hundert Jahre sind neue Denkansätze im Rahmen des Fremdsprachenlehrens entstanden. Zu dieser Zeit erschien die »CLL Methode«, die für die Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern zweckgebunden ist, die eine

gemeinsame Sprache sprechen möchten. Das Lernen selbst steht im Vordergrund, während die Lehrerrolle als Fachberater und Hilfskraft in den Hintergrund tritt. In diesem Zusammenhang sind die Thesen von Caleb Gattegno (1911-1988) zu erwähnen, die der Autor u.a. in seinem Werk *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (1963) entwickelte. Das »Silent Way« bzw. Schweigen der Lehrer/innen lässt ihren Schüler/innen viel Spielraum, um die Sprache zu erforschen und zu beobachten. Der/die Lehrer/in ist in der Lage, eine Reihe von pädagogischen Herausforderungen genau auf die Entwicklung des/der Lerners/in anzupassen. Lehrmaterialien werden für das Erlernen von Fremdsprachen zur Verfügung gestellt, dadurch werden die Schülerinnen dazu ermutigt, sich zu identifizieren und die Klänge der Sprache zu produzieren, die sie lernen wollen. Auf der Grundlage von George Cuisenaires Stäbchen schlägt Gattegno die Anwendung von einer Farbencode im Bereich des Fremdsprachenlernens vor.

Kurz beschrieben, besteht dieses Material aus einer Reihe von schriftlichen Worttabellen, gemäß einem Farbencode, wobei jede Farbe einem Phonem der entsprechenden Sprache zugeordnet ist. Die Tabellen werden verwendet, um das phonologische Bewusstsein der Lernenden zu fördern und sie auf die Geräusche sensibilisieren, die sie produzieren. Eine weitere Tabelle namens *Fidel* enthält alle Phoneme der betreffenden Sprache sowie alle möglichen Schreibweisen auf Englisch.

Gattegno verwendet diesen Farbencode auch für den »Silent Way« und gestaltet alle Lehrmaterialien so, dass die Lehrer/innen, die diese Materialien verwenden wollen, sich konsequent auf das Lernen ihrer Schüler/innen konzentrieren können. Lehrer/innen beobachten ihre Schüler/innen im Prozess der Bewältigung der Herausforderungen und geben Rückmeldungen zu ihren Taten und Irrtümern. So versuchen die Lehrer/innen aktiv das Bewusstsein und die Realisierungen der Lernenden zu stützen. So kann der/die Lehrer/in leicht einem detaillierten im Voraus erstellten Unterrichtsplan folgen, da seine Schüler aktiv die Gegend erkunden werden. Das wird gelernt und die Schüler/innen sind frei, sich von einem Punkt des Unterrichts zu einem anderen Punkt zu bewegen. Was auch immer das Thema ist, die Klasse ist der Schauplatz einer Art Improvisation, in der der/die Lehrer/in eine Herausforderung gemäß dem Niveau seiner/ihrer Schüler/innen stellt. Dazu schreibt Caleb Gattegno von der »Unterordnung des Lehrens zum Lernen.«

2. Warum nicht die Begriffe für Farben einsetzen?

Dieses Innovationsprojekt wird an einer privaten Schule in der Stadt Madrid durchgeführt, wo Deutsch als zweite Fremdsprache vom Kindergarten bis zum Bachillerato unterrichtet wird. Die Durchführung des Projekts erfolgte in der ersten Stufe der Grundschule.

Nach einiger Zeit, in der die Vorschulkinder die Zahlen von 0-10 mit Bildkarten, Gestiken, Liedern und auch mit der Assoziation durch Farben gelernt haben, starteten sie in der Grundschule mit einer kleinen Wiederholung. Dabei ging es um Grundkenntnisse wie Begrüßung, Routinen, Farben, Körperteile, Zahlen, Spielsachen, Verwandtschaft oder Sportarten. Die Weise dieser Wiederholung hängt von dem/der Lehrer/in ab. Je spielerischer und schwungvoller er/sie ist, desto produktiver wird der Deutschunterricht.

Ein schönes Lied, um die Zahlen zu lernen, wäre zum Beispiel eine Version des bekannten Modos Lieds *Eins Zwei Polizei*. Mit einer passenden Mimik und Dynamik würde es so lauten:

eins, zwei, Polizei, (wie ein Polizist pfeifen)
drei, vier, Offizier, (wie ein Offizier richtig laufen)
fünf, sechs, alter Keks, (eine Bildkarte mit Keksen zeigen)

sieben, acht, gute Nacht, (die Geste für gute Nacht machen)
neun, zehn, schlafen gehen, (die Geste ins Bett zu gehen)
elf, zwölf, da kommt der Wolf! (eine ängstliche Geste)

Nach dieser Idee und mit dem Grundwissen der Kinder, wird mit einer anderen Methode gearbeitet. Es werden Farben für verschiedene Begriffe eingesetzt. Damit werden die Schüler/innen Deutsch auf eine einfache und indirekte Weise lernen. Durch das grafische, wörtliche und mündliche Material werden die Bild- und Hörwahrnehmungen (Grafiken, Symbole und Tabellen) aktiviert. Gleichzeitig sind diese Materialien manipulierbare Mittel. Sie funktionieren wie Ausdrucksmittel der technischen und mathematischen Begriffe und es ist gleichzeitig ein Werkzeug der mathematischen Arbeit.

Es gibt verschiedene Beispiele des Deutsch-als-Fremdsprache-Lernprozesses. Die Genusbestimmung mit den entsprechenden Artikeln wurde beispielsweise durch Farben symbolisiert. In meinem Projekt habe ich eigene Beispiele bearbeitet. Zum Beispiel haben meine Schüler/innen den ersten Buchstaben eines Nomens mit einer Farbe markiert und differenziert. Nach der Anweisung, »groß ist rot« haben alle Schüler/innen einen roten Buntstift genommen und mit dieser Farbe den großgeschriebenen Anfangsbuchstaben des Nomens geschrieben. In diesem Alter (sechs - sieben Jahre) versteht ein Kind das Wort »Substantiv« nicht und deshalb wird es auf eine indirekte Weise erklärt, nämlich anhand einer Assoziation bzw. Imitation.

Die Zahlen von 0 bis 10 wurden von den Kindern mündlich gelernt. Nach einer kurzen Wiederholung der Zahlen wird erklärt, dass es eine farbige Korrespondenz für jede Zahl gibt. Später wird erklärt, dass anstatt mit den Zahlen nun mit den Farben gerechnet wird, weil dies ein neues Spiel zum Lernen sei. Dazu kommt ein zweites Ziel: die Zahlen schreiben lernen. Im Spanischen sind die Stellen der Zehner umgekehrt, daher wird es für die Schüler/innen mit den Farben einfacher und visueller.

Zehn kleine farbige Kreise werden senkrecht an die Tafel geklebt. Jede Farbe wird mit einer Zahl (0-10) identifiziert. Nachfolgend werden die Zahlen (Farben) der Liste mündlich aufgesagt (0=weiss, 1=rot, 2= gelb, 3= hellblau, 4= grün, 5= rosa, 6= orange, 7=lila, 8=braun, 9=dunkelgrün, 10=dunkelblau). Nach dem Lernen der Zahlen bis 10 werden die Zahlen 11 und 12 (11= grau; 12= schwarz) gelernt. Nachdem die erste Reihenfolge mündlich mit der Assoziation jeder Farbe gelernt wurde, wird die Erweiterung der Zehner bis 19 mündlich mit den farbigen Spielsteinen gelernt. Diese werden von den Schülern/innen selbst mit Spielsteinen als Folgerung gebildet. Gleich darauf werden die Zahlen nochmal mit den entsprechenden Farben geübt. Somit wird zum Beispiel die Zahl 13 mit den Farben dunkelblau und hellblau gebildet. Auf keinen Fall könnte die Zahl 1 rot sein, da es eine Einheit ist und kein Zehner. Nach der mündlichen Übung im Unterricht werden die Schüler/innen nach der möglichen Farbe der folgenden Zahl (20), die sie schließlich auch angeben können, gefragt. Danach wird die neue Zahl mündlich gelernt.

Wenn die Zahlen (bis 20) tagelang gelernt werden, wird gleichzeitig die mathematische Kompetenz gefördert. Es werden die Addition, Subtraktion, Multiplikation (bis 9.) und das Einmaleins (im zweiten Halbjahr) auf Deutsch gelernt. Nach dieser Übung wird der Rest der Zehner nochmal als Folgerung von den Schülern/innen entdeckt. Gleichzeitig wird die Aussprache der Mathezeichen auf Deutsch gelernt (minus, plus, mal). Damit wird diese farbige Kombination gleichwertig mit dem Ergebnis einer mathematischen Operation (Addition, Subtraktion und Multiplikation). Für die nächsten Operationen und für das Schreiben der

Zahlen wird die ursprüngliche senkrechte Reihenfolge als Grundlage von den Schülern/innen benutzt.

Es ist von Bedeutung, dass die Schüler/innen die Zahlen in verschiedenen Farben schreiben, weil dies für die Bildung der Zahlennamen hilfreich ist. Sie werden genauso geschrieben wie sie mündlich gelernt wurden, das heißt, zuerst die Einheit und dann der Zehner, und nicht umgekehrt. Die Farbe Schwarz wird für die Funktion des Addierens verwendet. Sie wird als Konjunktion gebraucht (*und*). Im Folgenden und nach der mündlichen Wiederholung der ursprünglichen Reihenfolge werden einige Operationen an die Tafel geschrieben. Dann haben die Schüler/innen wenige Minuten Zeit, die Aufgabe zu lösen.

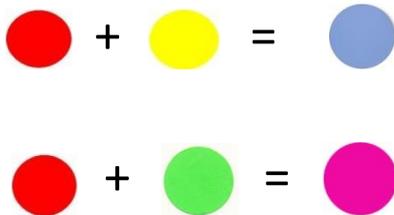


Bild I. Addition von Einheiten

Nach der Verarbeitung der Addition gemäß der Theorie der ursprünglichen bunten Reihenfolge, wird die Addition der Zehner ausgearbeitet. Die Grenze liegt bei Hundert, das heißt, es werden maximal zwei Zahlen (zwei Farben) zusammengezählt.

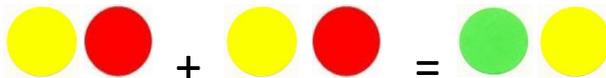


Bild II. Addition von Zehnern

Nach zahlreichen Operationen werden die Ergebnisse überprüft. Zu unserer Zufriedenheit wird eine effektive Ausführung der meisten Fälle nachgewiesen. Später werden den Schüler/innen einige Fragen als Rätsel (je zwei und zwei Farben [Zehner]) gestellt. Ziel ist es, die Zahl der entsprechenden Farben zu nennen. Eine andere Variante des Spiels stellt das Rätsel einer Operation (Addition, Subtraktion und Multiplikation) dar. Die Ergebnisse müssen als Farben gesagt werden.

Bei dieser Aktivität wird die Methodologie etwas Bewegung erfordern und wenn die Technik von den Schülern/innen schon beherrscht wird, werden die Operationen schneller gelöst. Außerdem geschieht dies auf eine spielerische Art, die in Zukunft für die Kinder zum Alltag wird. Sie verbinden dies mit gewöhnlichen Sachen und Situationen. Sie werden das Spiel nach dem Unterricht mit Verschiedenem, wie beispielweise dem Alter der Eltern und der Familienangehörigen, ausprobieren.

Bezüglich seiner/ihrer didaktischen Aktionen geht der/die Lernende durch verschiedene Phasen. Eine wichtige Phase ist die Materialisierung, das heißt, das Auswendiglernen und Konsolidieren. »Es ist die Phase, in der der/die Lernende die Kenntnisse in bekannten Situationen und in Beispielen seines Erlebens auswendig lernt und umsetzt. Es ist jene Strategie gemeint, in der der Begriff oder die Verbindung zwischen der Klassifikation und dem richtigen Symbol gelungen wird.« (Fernández Bravo, 2004: 23)

Bei dieser Aktivität werden die folgenden Grundkompetenzen bearbeitet:

- Mathematik, Wissenschaft und Technologie: Kennenlernen und Ausdrücken der mathematischen Grundlagen: Zahlen, numerische Kodierung, Grundoperationen, mathematische Symbole, geometrische Formen usw.
- Sprachkommunikation: die Sprache als mündliches und schriftliches Kommunikationsinstrument, das beim Fremdsprachenlernprozess hilft.
- Digitale Kompetenz: Darstellungs- und Symbolsprache interpretieren.
- Soziale Kompetenz: mit anderen kommunizieren.
- Bewusstsein und kulturelle Ausdrücke: Materialien, Technik, ausdrucksvolle Mittel kennenlernen, die Kunstsprache der ästhetischen Aufgaben und ihre Interpretation kennenlernen.
- Lernen zu lernen: Überlegungen zum Lernen mit eigenen Beispielen.
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz: die erworbenen Kenntnisse aus der Schule, in der Praxis oder im Alltag anwenden.

3. Ziele

Die Ziele, die verfolgt werden, sind insgesamt drei:

- Zahlen durch Farben lehren, um Zahlen schreiben zu lernen.
- Farben für Zahlen einsetzen, um mathematische Operationen abgestimmt auf das Alter und das Niveau der Schüler/innen lösen zu können.
- Erworbenene Kenntnisse im Alltag anwenden (im Matheunterricht, zu Hause mit der Familie...)

Die aufgestellte Hypothese des Projekts wird in vier wesentlichen Punkten unterteilt:

- Immer wenn die Schüler/innen eine Zahl mit der entsprechenden Farbe identifizieren können, werden alle Zehner mit dieser Farbe gebildet.
- Die Schüler/innen entwickeln die Fähigkeit etwas durch das Erleben zu lernen und können es schließlich auswendig wiederholen.
- Der Gebrauch der Gegenstände dient als Hilfestellung um die jeweiligen Assoziationen zu bilden.
- Wenn die Aufgabenlösung es anbieten würde, sollte das Niveau der Schüler/innen berücksichtigt werden.

4. Chronogramm und Verfahren

Für die Durchführung des Projekts wird ein Chronogramm erstellt, das aus drei Phasen des Lernprozesses besteht. Jede Phase enthält verschiedene Stundenzahlen.

- 1. Phase (3 Unterrichtsstunden): Wiederholung der Farben. Jede Zahl muss als Farbe mündlich identifiziert werden.
- 2. Phase (7 Unterrichtsstunden): Wiederholung der zwei ersten Stunden. Dann werden die Zahlen 11 und 12 addiert und es erfolgt eine Erweiterung der Zahlen bis 19 (mündlich). Die folgenden Zehner bis 19 wurden von den Schüler/innen selbst mit Spielsteinen gebildet (als Folgerung).

Später haben sie (als Folgerung) die Zahl 20 gebildet.

In dieser Periode haben die Schüler/innen die Additionen, Subtraktionen und Multiplikationen (bis 9. Einmaleins) bearbeitet.

- 3. Phase (Unterrichtsstunden): Nach meiner Reflexion zog ich die Schlussfolgerung, dass die Schüler/innen nicht nur die Identifizierung von Farben lernen, sondern dass sie auch in der Fremdsprache rechnen. Sie haben die Mathezeichen auf Deutsch dazu gelernt.

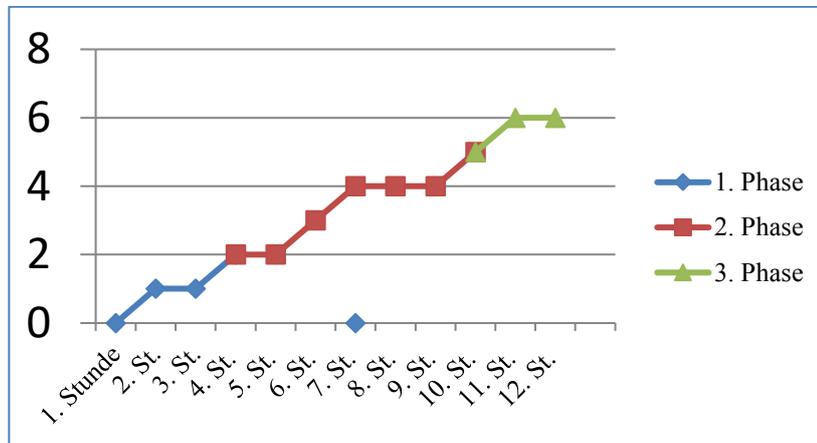


Bild III. Chronogramm des Projekts

5. Mittel

In Bezug auf die Mittel arbeitet man normalerweise mit einer traditionellen Tafel, an die man mit Kreide schreibt. Da wir dieses Mal mit Magnetmaterialien arbeiten mussten, haben wir auf einer Velleda Tafel in einem anderen Raum geübt. Dafür haben wir einen Velleda Stift benutzt, um die Mathezeichen zu schreiben. Zudem haben wir laminierte einfarbige Kreise aus Moosgummi mit einem Magnetklebeband verwendet. Für jede Farbe habe ich circa sechs Kreise gebastelt. So konnten mehrere Schüler/innen gleichzeitig arbeiten.

6. Teilnehmer

Ich würde sagen, dass die ganze Schulgemeinde daran teilgenommen hat, da das Projekt sehr bekannt war. Aber die Hauptfiguren dieser Studie sind selbstverständlich die Schüler/innen der 2. Klasse der Grundschule (circa 60) und der Lehrer (ich). Zudem wurde mir von den Klassenlehrerinnen der jeweiligen Klassen beim Umzug der Schüler/innen geholfen, da sich die Velleda Tafeln in einem anderen Gebäude befanden.

7. Ergebnisse

Die Ergebnisse dieses Projekts wurden vom stellvertretenden Direktor des Schulzentrums veröffentlicht (Webseite der Schule und Facebook).

a. Datenanalyse

- Nach der Identifizierung der Zahlen durch Farben werden die Rechenoperationen zunehmend gelöst.
- Es ist für die Schüler/innen sehr spielerisch gewesen.

- Es wird für die Kinder in eine alltägliche Aktivität verwandelt.

b. Ergebnisse

- Die Farben auf Deutsch wiederholen.
- Die Farbverbindungen mit Zahlen lernen.
- Die Zehner bis 99 schreiben.
- Altersgemäße Rechenaufgaben (Addition, Subtraktion und Einmaleins) auf Deutsch lösen.

c. Ergebnisanalyse

- Die Schüler/innen haben durch Gegenstände (gebastelte runde Spielsteine) die Zahlen gelernt (100%)
- Die Schüler/innen haben altersgemäße Rechenaufgaben durch die Farben gelöst (98,2%).
- Die Schüler/innen haben gelernt, die Zehner zu schreiben (29) (96,4%).

8. Schlussfolgerung

Alles in allem war dieses dieses Projekt ein schönes Erlebnis war, weil ich es mit der Unterstützung der Schule durchführen durfte. Die Farben sind ein wichtiger Teil der Kindheit und unseres Lebens. Auf diese Weise gehören die Farben auch zum Alltag der am Projekt teilnehmenden Schüler/innen. Um es mit den Worten von Caleb Gattegno zu sagen, »[d]ie Rolle des Lehrers ist es, pädagogische Materialien bereitzustellen. Damit können Wahrnehmungen bewirkt werden. So wird der Lernprozess selbständig.« (Gattegno, 1961)

Am Ende des Schuljahres finden verschiedene Schulakte an der Schule statt. In dieser Zeit habe ich das Projekt als eine kurze Theateraufführung für die Eltern präsentiert. Auf der Bühne haben meine Schüler/innen die Lieblingslieder über die gelernten Themen des Schuljahres auch gesungen (Alter, Schulsachen, Geburtstag...). Diese Lieder gehören zu einem zusätzlichen Lernmaterial, das gleichzeitig mit den entsprechenden Lehrwerken im Unterricht nach jeder Lektion bearbeitet wird: »Lieder, die speziell für DaF geschrieben wurden, haben natürlich den Vorteil, dass sie genau auf das Curriculum hin zugeschnitten sind« (Schwarz, 2014: 10). Die Schulfamilien waren dafür immer sehr dankbar, weil sie auf diese Weise einen Eindruck der Arbeit ihrer Kinder im DaF-Unterricht bekommen haben.

9. Vorschläge für neue Innovationswege

- Diese Methode auf den interaktiven und digitalen Tafelbildern bearbeiten
- Die Schüler/innen werden die gewonnenen Kenntnisse anderen Schüler/innen auf verschiedene Weisen beibringen (Redekunst, Theater...)
- Diese Methode auf Grammatikformen übertragen

10. Literaturangaben

- Büttner, S.; Kopp, G.; Alberti, J., *Tamburin. Deutsch für Kinder*, Ismaning, Max Hueber Verlag, 2001.
- Fernández Bravo, J. A., *Didáctica de la matemática en la Educación Infantil*, Madrid, Grupo Mayeútica – Educación, 2006.
- ., *El número de dos cifras*, Madrid, Editorial CSS, 2004.
- Gattegno, C., *Método morfológico algebraico para la enseñanza acelerada de la lectura y la escritura*, Madrid, Cuisenaire de España, 1961.
- Schwarz, M., «Zum spielerischen Einsatz von Liedern und Musik im frühen DaF-Unterrichten», *Frühes Deutsch*, 31 (2014), S. 10-15.
- «Teatro 2.º EP A en Alemán», <https://www.youtube.com/watch?v=MGoYWFVjGKs>, (Letzter Zugriff: 18.11.2017)

Actividades lúdicas para motivar a principiantes y a falsos principiantes
Sabino Martínez Marín
IES Francisco Giner de los Ríos (Alcobendas)
sabmart1980@gmail.com

Resumen

Uno de los problemas del estudio del alemán es que es una lengua que necesita de una motivación especial sobre todo en las clases de principiantes, pues es justo al principio cuando la lengua se hace más difícil. A partir de los dos o tres años de estudio el alumno puede ver la lógica del idioma, pero antes de que esto ocurra nos encontramos con alumnos en el aula que piensan que el alemán es un hueso duro de roer. En este artículo no se pretende dar respuesta a la pregunta de qué hacer para mantener la motivación en los alumnos principiantes, pues eso depende de muchos factores e incluso algunos no tienen que ver estrictamente con la metodología. Lo que se pretende en esta ponencia es presentar algunas actividades lúdicas aplicables en el aula para hacer las clases más dinámicas.

Palabras clave: lúdicas, principiantes, falsos principiantes, motivación

1. Introducción

Uno de los grandes retos del profesorado de alemán es mantener el interés de los alumnos principiantes, ya sean estos adolescentes o adultos. Este tipo de alumnado se matricula en los cursos de alemán con mucha ilusión; sin embargo, muchos pierden el interés o se desmotivan a medida que avanza el nivel de idioma por factores diversos y no necesariamente didácticos. También la aplicación de los niveles A1 y A2 del Marco Común de Referencia Europeo en los diferentes currículos hace que los cursos de alemán estén repletos de contenidos lingüísticos, especialmente gramaticales, que deben explicarse en el aula pese a que abruman al alumnado, muchas veces frustrado por no poder seguir el ritmo de la clase.

Para aplicar un poco de bálsamo a esta situación, el profesorado de alemán como lengua extranjera tiene la posibilidad de motivar al alumnado por diversos medios. Por un lado, la personalidad del profesor es muy importante. Se trata de que el profesor sea cercano al alumno, que lo acompañe en su aprendizaje, que le enseñe un camino propio para lograr dominar la lengua, que tenga clara empatía con su situación y que consiga demostrar que la siente, etc. Por otro lado, el profesor debe de hacer las clases amenas y divertidas para el alumnado, por lo que se recomienda ofrecer materiales acordes con los intereses de los estudiantes y variar el tipo de actividad. Cierto es que los juegos dinamizan más la clase de alemán y que este tipo de actividades más lúdicas, por lo general, tiene más aceptación que otras actividades más teóricas, pero debe hacerse hincapié en que toda actividad, sea del tipo que sea, tiene que tener un objetivo de aprendizaje y estar perfectamente engarzada en el lugar que le corresponda dentro de una unidad didáctica.

A lo largo de estas páginas presento varias actividades de este tipo que funcionan bastante bien en las clases de alemán para principiantes. Cabe destacar que este artículo se basa en algunas referencias teóricas, necesarias a la hora de poder analizar una actividad que, ante todo, se fundamenta en el grado de aceptación que ha disfrutado en el aula, es decir, toda actividad descrita en este artículo se ha llevado a la práctica con un grupo de alumnos y se ha analizado posteriormente. Para ello han de tenerse en cuenta dos aspectos fundamentales:

- a) ¿Qué aprenden o practican los alumnos con esta actividad?
- b) ¿Disfrutan los alumnos durante el tiempo que dura la actividad?

Si bien este tipo de actividades funciona muy bien con el alumnado principiante, no han de entenderse sino como meros ejemplos de actividades lúdicas que pueden funcionar para un grupo de alumnos, pero no para todos. También es determinante el modo en que el profesorado introduce este tipo de actividades, pues lo que le funciona a un profesor puede que no le funcione a otro. Por todo ello, al final de la descripción de cada actividad se aducirán posibles ventajas e inconvenientes derivados de la práctica, con el fin de que el profesorado pueda valorar si esta actividad resulta eficaz para con su grupo de alumnos. Asimismo, en algún caso he querido ofrecer algunas variantes de la actividad presentada, pues considero que no siempre se adapta bien a diferentes tipos de grupos de alumnos.

A continuación, se describe cada actividad tal y como anteriormente se ha mencionado.

2. Actividad 1: *DJ-Lehrer(in)*

El objetivo principal de esta actividad reside en presentar el vocabulario nuevo de una unidad didáctica a alumnos principiantes. Para ello necesitamos unas cuantas *flash-cards*¹⁷ con el vocabulario que se desee trabajar. El profesor irá introduciendo poco a poco este tipo de vocabulario y los alumnos tendrán que decir la palabra que corresponda a la *flash-card* que muestre el docente. El alumno repetirá la palabra cada vez que el profesor levante la tarjeta correspondiente, lo que dará pie para que surja una melodía parecida a la música tecno.

La ventaja principal es que el alumno se lo pasa bien y, al final de la actividad, conoce todas las palabras, pero solo las ha oído y, según Kroemer / Hantschel (2016), solo retenemos el 20% de todo cuanto escuchamos. Por este motivo, se recomienda que esta actividad se emplee solo al inicio de cada unidad correspondiente y que, en una segunda fase, los alumnos busquen las palabras en el diccionario con el fin de que repasen el género y la fonética de las mismas, así como que propongan ejercicios que usen estas palabras en contexto, etc., es decir, la actividad solo sirve de acercamiento a un vocabulario desconocido, el cual se adquirirá por parte del alumnado si se complementa con otro tipo de ejercicios.

Una variante de esta actividad consiste en utilizar objetos reales en el lugar de las *flash-cards* siempre que esto sea posible. Para ello se recomienda que estos objetos estén dentro de un saco y se vayan sacando a medida que a la melodía se le van añadiendo palabras.

El inconveniente principal de esta actividad es que el profesor puede perder el control de la corrección fonética, pues al ser una actividad que se realiza en grupo, en el caso de que se produzca algún error, el docente no puede parar la actividad para corregirlo, ya que se interrumpiría el ritmo de la música. Para solventar este inconveniente, propongo que inmediatamente después se hagan ejercicios fonéticos con las palabras aprendidas, desde la mera repetición hasta actividades como la que a continuación se presenta.

3. Actividad 2: *Phonetik-Karaoke*

Esta actividad consiste en escribir en la pizarra una palabra que presenta dificultades fonéticas con letras muy grandes, e ir subrayándola para que toda la clase vaya reproduciendo sus sonidos

¹⁷ Se pueden encontrar en internet una página que no sólo ofrece este material, sino que también ofrece otros materiales (*Memory, domino...*) que pueden también dinamizar bastante las clases: <https://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/lernpakete.html>.

a cámara lenta. El alemán es una lengua que se presta para esta actividad, pues se caracteriza por tener palabras con varios fonemas consonánticos seguidos. Con esta actividad, al unir los sonidos poco a poco y casi por separado, los alumnos llegan a ser conscientes de cómo deben colocar los órganos de su aparato fonador para pronunciar el fonema correctamente. Podríamos decir que el inconveniente de esta actividad reside en que no se produce comunicación real, pues nadie habla a cámara lenta, pero, por supuesto, hay que considerarla como una actividad estrictamente fonética, antesala de otras actividades más comunicativas. Podríamos decir que la actividad puede ser muy positiva para grupos muy numerosos, con los que es muy difícil practicar la fonética. Se aconseja que se pronuncie la palabra en coro varias veces y después se hagan muestras individuales de alumnos para asegurar que se ha asimilado bien la pronunciación correcta.

Esta actividad se puede hacer no solo con palabras, sino con frases enteras, también en un documento de Word en el que ir seleccionando la palabra con el cursor si el profesor lo considera más efectivo.

4. Actividad 3: *Konfetti-Text*

El *Konfetti-Text* es una actividad que nos sirve para que el alumno automatice algún aspecto gramatical. Se trata de hacer una presentación en *Power-Point* con un pequeño texto que se repetirá en unas 8-10 diapositivas. El profesor lee primero el texto para que los alumnos se fijen en la fonética de algunas palabras. Los alumnos leerán en coro el texto tres veces para poder interiorizarlo. Después se avanza a la siguiente diapositiva, en la que aparecen algunas partes del texto ocultas por formas superpuestas, y se pide a un voluntario que lo lea. A medida que avanzan las diapositivas se puede leer menos texto. En la última diapositiva los alumnos están leyendo un texto casi de memoria, pues está todo completamente tapado. Después, sin ver el texto, el profesor formula preguntas sobre su contenido general que los alumnos responden. Un tercer paso sería analizar el texto lingüísticamente y transmitir de forma inductiva el aspecto gramatical que se quería tratar.

Lo positivo de esta actividad es que los alumnos se motivan unos a otros a seguir con la lectura y se ayudan entre ellos. Esta actividad se presta a utilizarse tanto en grupos numerosos como en pequeños grupos. También se puede llevar a cabo esta actividad con un proyector de transparencias, esparciendo confeti cada vez que se lee el texto. Aunque esta actividad resulta muy útil para memorizar estructuras gramaticales que se repiten en un pequeño texto, puede no funcionar si contiene palabras que los alumnos no conocen o aspectos gramaticales que aún no están claros.

Otra posibilidad de automatizar aspectos gramaticales nos la ofrecen los juegos de mesa (Pfau / Schmid, 2008), en los que para ganar se debe contestar alguna pregunta, conjugar verbos, etc., como también los ejercicios en parejas (Drecke / Lind, 2011), en los que el estudiante A tiene que preguntar información al estudiante B y viceversa para completar una tabla.

5. Actividad 4: *Laufdiktat*

Esta actividad se lleva haciendo desde hace tiempo en las aulas de centros escolares alemanes. Se trata de un pequeño texto que se pega en la pared y que los alumnos tienen que copiar, para lo que habrán de utilizar la memoria, pues el texto está un poco lejos de su pupitre, en el que se

encuentra la libreta, que permanecerá pegada sobre su pupitre como establecen las reglas del juego. El alumno debe memorizar frases sueltas para logra copiar el texto. Es una actividad con movimiento, dado que el alumno debe desplazarse del pupitre a la pared varias veces, lo que activa el cuerpo y, al mismo tiempo, la mente. Cuando termina de copiar el texto, el alumno recoge su libreta y su bolígrafo, se dirige a la pared donde cuelga el texto y lo corrige. Cuando ya lo tienen todos los alumnos, el profesor pide que se cierren todos los cuadernos y formula preguntas sobre el contenido del texto. Después se abren los cuadernos y se analiza el texto lingüísticamente. Es aconsejable que, como en el *Konfetti-Text*, en el texto solo haya algún contenido gramatical nuevo que se quiera introducir y que se prescinda de vocabulario que aún no ha sido adquirido por el alumnado.

Lo más positivo de este juego es que se memorizan estructuras de una forma muy lúdica, y que, a través del movimiento, se despiertan las ganas de tener el texto completo. Esta actividad no es aconsejable en grupos numerosos o en grupos donde el espacio del aula es muy reducido, pues los alumnos necesitan cierto espacio para moverse. Se podría emplear el patio del Centro, aun a riesgo de resultar tedioso desplazarse para solo una actividad. Si se dispone de un aula pequeña, la actividad del *Konfetti-Text* será mejor opción.

6. Actividad 5: *Wie spät ist es?*

Con esta actividad se fomenta la expresión oral. Para ello se necesita un vídeo específico que encontramos en *youtube*¹⁸. Se proyecta el vídeo y un alumno tiene que decir «stop». Este mismo alumno le pregunta a otro: «Wie spät ist es», quien responde según la hora que dé el reloj. Así van surgiendo preguntas y respuestas. Otra opción sería que los alumnos preguntaran la hora y simularan un reloj con sus propios brazos, aunque el vídeo es algo más divertido, pues la música que lo acompaña se presta a que parar el reloj se convierta en algo emocionante.

La ventaja más evidente es que los alumnos intervienen de forma oral y que se produce una situación comunicativa muy semejante a la que se da en el día a día. El único problema que puede haber con esta actividad es que para grupos numerosos puede durar mucho tiempo si lo que se pretende es que todos los alumnos participen. En ese caso, es preferible hacer otro tipo de actividad más dirigida, como las típicas fichas que se trabajan por parejas: un alumno A tiene una información totalmente distinta al alumno B, y ambos tienen que preguntar y responder sobre la información que falta hasta completar la ficha, como las que aparecen en el libro de actividades *Wechselspiel* (Drecke / Lind, 2011). Si se busca la intervención de todos los alumnos en grupos grandes, el trabajo en parejas nos ofrece una buena solución.

7. Actividad 6: *Verben-Chor*

Tuve ocasión de observar esta actividad en un curso de pronunciación que Sandra Kroemer impartió en el año 2004 en la Johannes Gutenberg Universität de Maguncia. Con esta actividad se remarca la diferencia de la colocación del acento silábico de los verbos separables e inseparables. Se divide la clase en dos y se da a cada grupo cinco verbos diferentes. Un grupo tendrá los verbos separables y, el otro, los inseparables. Se les dice que son un coro con dos partituras diferentes, y que cuando el director del coro, es decir, el profesor, señale a cada grupo, este tendrá que cantar los verbos. Cuando se acaben los verbos se vuelve al principio de la lista.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=FOLqQePIfQw>.

Después de cantar un minuto se cambian los verbos, para que los dos coros hayan cantado los dos grupos de verbos. Es una actividad completamente fonética, aunque el aspecto gramatical se puede tratar después con otro tipo de actividades. Pronunciar palabras en coro es una actividad muy buena para grupos grandes de alumnos, si bien es cierto que no se pueden corregir los posibles errores individuales que vayan surgiendo, para lo que se necesitaría una atención más personalizada.

8. Actividad 7: *Papierbälle*

La finalidad de esta actividad es que los alumnos se comuniquen por escrito. Se requiere que los alumnos hayan tenido como mínimo unas 20 ó 30 horas lectivas de alemán como lengua extranjera. Al principio de la actividad se reparte un folio a cada alumno, en el que tienen que escribir una pregunta. Una vez todos los alumnos han escrito la pregunta en el folio, tienen que arrugarlo hasta convertirlo en una pelota de papel. A continuación, los alumnos disponen de un minuto para lanzarse los papeles indistintamente y, cuando ya ha pasado el minuto, cada uno de ellos tienen que coger su papel, abrirlo y contestar a la pregunta que le haya tocado. Después se abre otro minuto para jugar a esa guerra de bolas de papel y se vuelve a hacer lo mismo tantas veces como se crea necesario, aunque unas seis intervenciones (tres preguntas y tres respuestas) es lo recomendable.

Una variante de este juego consiste en que, en lugar de preguntas y respuestas, se vaya formando una historia conjunta. La idea es poner en relevancia la interacción escrita, tan importante en los *chats online* de hoy día. También se puede variar el formato del juego: en vez de transformar el folio en una pelota de papel, se puede emplear la forma de un avión, aunque es más difícil, pues no todo el mundo tiene la destreza suficiente.

Como inconveniente cabría señalar la ausencia de corrección en mitad de la actividad, aunque podría utilizarse medio minuto entre guerra y guerra de bolas para que los alumnos corrijan las intervenciones de los compañeros, de modo que esta actividad fomente la coevaluación. Además, sería beneficioso que el profesor corrija todos los folios y extraiga los errores más habituales para ponerlos en común en una clase posterior, pues los propios errores deben ser analizados con el fin de mejorar, en este caso, la expresión escrita.

9. Conclusiones

Este artículo explica brevemente una serie de ejercicios que funcionan en las clases de principiantes. Huelga decir que son una mera muestra de lo lúdicas que pueden resultar las actividades en grupos de A1. Existe también un sinfín de actividades lúdicas para repasar el vocabulario, como la asociación de imágenes con palabras mediante juegos como el *memory* o el dominó. También se puede jugar al bingo con palabras, utilizar juegos de mesa (Pfau / Schmid, 2008), hacer un concurso de preguntas, etc. Muchas veces se recomienda que haya un premio para motivar más al alumnado, como una chocolatina o una golosina. El juego ofrece una forma más dinámica de asimilación de contenidos que el estudio de largas listas de palabras o que la clase frontal de gramática. También da paso a un proceso de aprendizaje más inductivo de la gramática, como se ha visto antes en las actividades de *Konfetti-Text* o de *Laufdiktat*.

Los juegos deben formar parte de una clase de lengua extranjera variada y dinámica, más aún, ofrecen muchas posibilidades para que los alumnos se comuniquen entre sí y adquieran

conceptos de una forma más amena que cuando se imparte una clase magistral; sin embargo, esto debe de ir acompañado de actividades que induzcan a la reflexión de los contenidos adquiridos. Solo así se conseguirá asentar tales conocimientos.

Para concluir, hay que remarcar la importancia de motivar a nuestro alumnado con actividades de este tipo; también es importante que estas actividades queden bien engarzadas en la unidad didáctica objeto de estudio, y que cada actividad persiga un objetivo concreto de aprendizaje. Solo así se podrá motivar al alumnado, y solo así aprenderá de una manera eficaz.

10. Obras citadas

Drecke, M.; Lind, W., *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*, Berlín, Múnich, Langenscheidt, 2011.

Hantschel, H.-J.; Brinitzer, M.; Kroemer, S.; Möller-Frorath, M.; Ros, L., «Sprechen» En: *DaFunterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen, 2016.

Pfau, A.; Schmid, A.; Huter, B.; Schauf, S., *22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen, 2008.

<https://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/lernpakete.html> (Última consulta: 13/11/2017).

C2 unterrichten? - Na klar!
Sprachliche Möglichkeiten und Grenzen der Lehrenden im DaF-Unterricht
Rena Schenk
Centro Universitario de Lenguas Modernas
Universidad de Zaragoza
schenk@unizar.es

Abstract

Die neuen Realitäten des DaF-Unterrichts im universitären Bereich, nämlich eine wachsende Nachfrage nach den Niveaustufen B2, C1 und C2 stellen die Lehrenden vor neue Herausforderungen, insbesondere mit Blick auf ihre eigenen Sprachkenntnisse. Daher wird die Frage des unterschiedlichen Erwerbs der eigenen Sprachkenntnisse untersucht sowie die Auswirkungen dieser Unterschiede für didaktische Prozesse.

Dies führt zu Reflexionen über eine positive Einbindung der Unterschiede in den gegenwärtigen DaF-Unterricht. Es wird den Lehrenden empfohlen, sich mit den eigenen sprachlichen Möglichkeiten und auch Grenzen im Sinne eines verantwortungsbewussten Unterrichtens auseinanderzusetzen.

Schlüsselwörter: Deutschlehrer - Fremdsprachler - Fremdsprachenlehrer - Muttersprachler - Spracherwerb – Sprachniveau

1. Einleitung

An vielen Abteilungen für Deutsch als Fremdsprache in Spanien, z.B. im universitären Bereich, lässt sich eine steigende Nachfrage nach B2- und C1-Kursen und sicherlich bald auch nach C2-Kursen beobachten, vor allem im Zuge einer von den meisten Universitäten anvisierten Internationalisierung.

Vor diesem Hintergrund soll die Realität der Sprachkompetenz der Lehrkräfte analysiert werden, als Perspektivenwechsel zu den zahlreichen didaktischen Untersuchungen des Deutschunterrichts, die hauptsächlich die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden zum Gegenstand haben. Insbesondere die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse seitens der Dozenten steht im Blickpunkt einer Analyse, die von den verschiedenen Arten des Spracherwerbs der Lehrenden ausgeht.

Wurde die Zielsprache als Muttersprache, Zweit- oder Fremdsprache erworben? Welche Rolle spielen die verschiedenen Wege des Erwerbs bei der Vermittlung der Sprachkenntnisse, vor allem angesichts der neuen Herausforderungen des Deutschunterrichts? Wie pflegen DaF-Lehrende ihr Instrument, die deutsche Sprache? Das Ergebnis ist ausschlaggebend für eine Reflexion über die sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen der DaF-Lehrenden.

2. Verschiedene Wege des Spracherwerbs

Im Bereich des Übersetzens spielt die Muttersprache eine grundlegende Rolle und vor allem beim Dolmetschen werden Sprachkenntnisse normalerweise in A-, B-, und C-Sprachen unterteilt, d.h. es wird nach verschiedenen Graden der Sprachbeherrschung vor allem in der mündlichen Kommunikation unterschieden: »In welche Sprachen dolmetschen Sie? Aus welchen Sprachen dolmetschen Sie?«

In der Fremdsprachendidaktik wird diese Unterscheidung nicht vorgenommen. Fremdsprachen werden unbesehen sowohl von Muttersprachlern, Zweitsprachlern als auch Fremdsprachlern

unterrichtet. Unter einem Fremdsprachler ist eine Lehrkraft zu verstehen, die eine Fremdsprache in der Schule und/oder Universität bewusst gelernt hat. Ein Zweitsprachler hat sich durch einen langjährigen Aufenthalt im Land der Zielsprache diese unbewusst und bewusst angeeignet und ein Muttersprachler hat die Zielsprache als Kind und Jugendlicher im Kulturbereich der Zielsprache unbewusst erworben. Das bedeutet nicht, dass der eine oder andere Spracherwerb besser oder schlechter ist, sondern schlichtweg anders. Daher beschäufte ich mich im Folgenden damit, ob die Verschiedenartigkeit des Spracherwerbs Konsequenzen für das Unterrichten der deutschen Sprache hat oder nicht.

Ich gehe davon aus, dass alle Lehrenden unabhängig von ihrem besonderen Spracherwerb der Zielsprache sowohl ein philologisches Studium als auch eine didaktische Ausbildung als Fremdsprachenlehrer absolviert haben, sowie über eine ausreichende Erfahrung als DaF-Lehrer verfügen. Außerdem beherrschen sie die Muttersprache der Studierenden (Hinkel, 2001: 593). Dabei möchte ich die Fremdsprachler als eine eigene Gruppe ansehen, da sie sich ihre Kenntnisse bewusst angeeignet haben und die Muttersprachler und Zweitsprachler in einer anderen eigenen Gruppe zusammenfassen, da sie ihre Kenntnisse sowohl bewusst als auch unbewusst erworben haben. Der Unterschied zwischen Zweit- und Muttersprachlern in der zweiten Gruppe in Bezug auf den Spracherwerb ist unerheblich, d.h. bewusste und unbewusste Faktoren sind zu gleichen, wenn auch oftmals in ihrer Relation zu unterschiedlich großen Teilen vorhanden. Daher möchte ich zunächst bei einer theoretischen Grundlegung nur noch von zwei Gruppen, nämlich von Fremdsprachlern einerseits und von Muttersprachlern andererseits ausgehen, in der Gewissheit, dass es zwischen diesen beiden Extremen sehr viele verschiedene Arten des Zielsprachenerwerbs gibt.

Die wichtigste Unterscheidung im Spracherwerb der beiden Gruppen ist, dass die Sprachkenntnisse der Zielsprache bei Fremdsprachlern bewusst im Gehirn verankert sind während sie bei Muttersprachlern im bewussten und unbewussten Bereich zu finden sind, also zweifach verankert sind.

Bei meiner Suche nach einer Antwort auf die Frage nach den Konsequenzen für didaktische Prozesse dieses einfachen bzw. doppelten Spracherwerbs bei den Lehrenden, habe ich fast keine neuere Literatur gefunden. Es handelt sich um ein ziemlich unerforschtes Thema, wie mir auch Hans-Jürgen Krumm, den ich um Beratung gebeten hatte, in einem privaten Schreiben bestätigte. Ich fand einen einzigen Ansatz (Medgyes, 2001: 435), wo eine systematische Unterscheidung von Fremdsprachlern und Muttersprachlern im Hinblick auf didaktische Prozesse vorgenommen wird. Diesen Ansatz habe ich im Sinne meiner Fragestellung etwas abgeändert und nehme ihn als Grundlage für die Ausarbeitung meiner Umfrage, um die Hauptunterschiede zwischen Fremdsprachlern und Muttersprachlern als Unterrichtenden aufzuzeigen.

FREMDSPRACHLER	MUTTERSPRACHLER
	eigener Sprachgebrauch
einige Unsicherheiten akademische Sprache muttersprachliche Prosodie: Spanisch	vollkommene Sicherheit authentische Sprache muttersprachliche Prosodie: Deutsch
	Kulturgebundenheit
teilweise Identifizierung mit dem deutschen Kulturbereich	vollkommene Identifizierung mit dem deutschen Kulturbereich

Didaktische Prozesse im Deutschunterricht
Schwerpunkt auf:

Korrektheit
Grammatikregeln
Fehlerkorrektur

Verstehen
Kontextgebundenheit
Fehlertoleranz

Das bedeutet nicht, dass fremdsprachliche Lehrer oder muttersprachliche Lehrer hundertprozentig diesem Schema folgen. Dieses Schema soll lediglich dazu dienen, Tendenzen aufzuzeigen.

3. Die Umfrage

Die Umfrage (siehe Anhang) wurde in schriftlicher Form unter meinen Kollegen in Zaragoza am Centro Universitario de Lenguas Modernas, an der Philosophischen Fakultät, am Prüfungszentrum des Goethe-Instituts sowie an einer privaten Sprachenschule durchgeführt, um die wenigen Ergebnisse der Literatur zu überprüfen und auch um weitere Daten zu Unterschieden von Fremdsprachlern und Muttersprachlern im DaF-Unterricht zu erhalten. Es schien mir angebracht, bei der Umfrage von folgenden drei Schwerpunkten auszugehen:

- a) Sicherheit im Umgang mit der Zielsprache
- b) Kulturgebundenheit
- c) Erwerb und Anwendung von Didaktikenntnissen

Von einer Untersuchung prosodischer Unterschiede habe ich in der Umfrage abgesehen, da dieses Thema innerhalb der Didaktik eines besonderen Forschungsbereiches bedarf.

3.1. Teilnehmer an der Umfrage

Insgesamt haben sich zehn Kollegen an der Umfrage beteiligt. Innerhalb der beiden großen Gruppen Fremdsprachler (sechs Lehrkräfte) und Muttersprachler (vier Lehrkräfte) gab es die bekannten Differenzen. So hatten z.B. die Fremdsprachler weniger intensiven Kontakt zu muttersprachlichem Deutsch. In der Gruppe der Muttersprachler befanden sich neben reinen Muttersprachlern auch biographisch bedingt, Fast-Muttersprachler. Die Muttersprachler sind im deutschen Kulturbereich aufgewachsen und wurden in Deutschland ausgebildet. Die beiden Fast-Muttersprachler sind in Deutschland bzw. in Spanien in einem deutsch-spanischen Kulturbereich aufgewachsen und haben eine spanische Universitätsausbildung. Des weiteren gab es sechs Fremdsprachler, drei davon im spanischen Kulturbereich aufgewachsen mit Ausbildung an einer deutschen Auslandsschule und anschließendem Universitätsstudium in Spanien (zwei davon mit Germanistikabschluss, ein Teilnehmer ohne Germanistikabschluss), zwei der Fremdsprachler sind ebenfalls in Spanien aufgewachsen mit spanischer Schulausbildung und einem spanischen Universitätsabschluss in Germanistik, und eine Fremdsprachlerin ist in Spanien aufgewachsen mit spanischem Universitätsstudium, ohne Germanistikabschluss.

Das entspricht von der Proportion her annähernd der Realität des Unterrichtsalltags, wonach die meisten Deutschlehrer in Spanien Fremdsprachler sind. Es gibt im Allgemeinen wenige bilinguale Deutschlehrer, also Lehrkräfte die Ausgangs- und Zielsprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, und auch sehr wenige reine Muttersprachler, Lehrkräfte, die ihre Muttersprache als Zielsprache unterrichten.

3.2 Sicherheit im Sprachgebrauch

Aufschlussreich dürften hier die Antworten auf die Frage 7 »Welche Niveaustufe unterrichten Sie am liebsten?« und auf Frage 8 »Würden Sie sich beim Unterrichten jeder Niveaustufe wohlfühlen?« sein. Bei der Frage nach dem Lieblingsniveau haben sich die Muttersprachler eher für die Niveaus B1, B2 und C1 entschieden, Während bei den Fremdsprachlern neben B1 und B2 auch die Niveaustufen A1 und A2 eine Rolle spielten.

Die Frage, ob sie sich im Unterricht bei jedem Niveau wohl fühlten, haben bis auf zwei Fremdsprachler alle mit »Ja« beantwortet. Die meisten Fremdsprachler sind der Meinung, dies sei lediglich eine Frage der Unterrichtsvorbereitung, in erster Linie des Vokabulars. Zwei Fremdsprachler sind der Auffassung, dass das Unterrichten der Niveaustufen C1 und C2 Sache eines Muttersprachlers sei. Alle Muttersprachler haben diese Frage mit »Ja« beantwortet, sie sähen sich in der Lage jedes Niveau zu unterrichten.

3.3 Kulturgebundenheit

Die Kulturgebundenheit habe ich versucht, erstens über die persönliche Sprachpflege und Weiterbildung (Frage 3) zu erschließen und zweitens über die Bewertung geschriebener und gesprochener Unterrichtstexte (Frage 9).

So lautete die Frage 3: »Wie pflegen Sie Ihre Sprachkenntnisse und halten sie auf dem neuesten Stand?« In den Antworten waren bei den Muttersprachlern eine Vielzahl von Kommunikationsmöglichkeiten, vor allem mündlicher Art, zu finden, während bei den Fremdsprachlern die Kommunikationsmöglichkeiten sich im Wesentlichen auf Lesen und Fernsehen beschränken, demnach auf sprachlichen Input.

Die Frage 9 lautete: »Nach welcher Methode bewerten Sie schriftliche oder mündliche Textproduktionen?« Diese Frage wurde einmal in der Gruppe der Muttersprachler und zweimal in der Gruppe der Fremdsprachler missverstanden. Ich führe dies auf mangelnde Didaktikkenntnisse zurück. Die Muttersprachler, die die Frage richtig verstanden hatten, gingen bei ihren Beurteilungen eher von der Gesamtheit des Textes aus, während bei den Fremdsprachlern eher auch auf grammatische Korrektheit abgehoben wurde.

3.4 Erwerb und Anwendung von Didaktikkenntnissen

Hier wurden den Teilnehmern der Umfrage die Frage 4 zum Erwerb und die Frage 6 zur Anwendung von Didaktikkenntnissen vorgelegt. Die Frage 4 lautete: »Wie haben Sie Ihre Didaktikkenntnisse erworben?« Hier herrscht bei Fremdsprachlern und Muttersprachlern fast ein Gleichgewicht zwischen theoretischer Ausbildung und praktischer Erfahrung, wenn auch bei den Muttersprachlern das Kollegengespräch hervorzuheben ist, das keiner der Fremdsprachler erwähnte. Unter den vier Muttersprachlern bezog sich allerdings nur eine Lehrerin auf ihre praktische Erfahrung, während von den sechs Fremdsprachlern vier sich auf die Unterrichtspraxis beriefen und die theoretische Ausbildung etwas weniger zum Tragen kam.

Die Frage 6 zielte auf die Anwendung von Unterrichtsmethoden ab: »Welche Unterrichtsmethode überwiegt in Ihrem A1-Unterricht?« Die Frage war so formuliert, da davon auszugehen war, dass alle Teilnehmer der Umfrage A1-Unterricht geben oder gegeben haben, was jedoch in einem Fall nicht der Fall war. Hier war sowohl bei den Fremd- als auch bei den Muttersprachlern eine Methodenmischung zu beobachten, wenn auch mit einem Schwerpunkt

auf dem Kommunikativen Ansatz, den drei Muttersprachler von vier und drei Fremdsprachler von sechs als Unterrichtsmethode neben anderen Methoden angegeben hatten.

4. Auswertung der Umfrageergebnisse

Bei der Sicherheit im Sprachgebrauch lässt sich ein wesentlicher Unterschied feststellen, insofern als Fremdsprachler gerne auch die Niveaustufen A1 und A2 unterrichten, während diese von Muttersprachlern gar nicht erwähnt werden. Das lässt die Interpretation zu, dass Fremdsprachler sich vielleicht doch im Grundstufenunterricht wohler fühlen als beim Oberstufenunterricht.

Beide Gruppen fühlen sich befähigt, Oberstufenunterricht durchzuführen, wenn auch von zwei Fremdsprachlern einschränkend bemerkt wurde, dass diese Niveaustufen einer besonderen Vorbereitung bedürften. Dazu möchte ich anführen, dass im Unterricht Situationen entstehen, die einfach nicht vorbereitet werden können, seien es nun sprachliche oder landeskundliche Themen, die plötzlich im Raum stehen. Meiner Ansicht nach sind es gerade diese spontanen und unvorhersehbaren Situationen, die guten Unterricht ausmachen, weil er auf die unmittelbaren Bedürfnisse der Teilnehmer eingeht.

So sollte der Lehrende auf die Frage »Was ist der Unterschied zwischen: „Ich erinnere mich daran, dass er am Mittwoch kam“ und „Ich erinnere, dass er am Mittwoch kam“?« sofort eine Antwort geben können, und ebenso bei landeskundlichen Fragen wie »Was ist eigentlich „die deutsche Leitkultur“?«, nicht ausweichend auf das Internet verweisen, sondern eine erste Antwort geben, die sicherlich zu einem interessanten Unterrichtsgespräch führt. Bei unerwarteten Unterrichtssituationen sehe ich folglich wesentliche Unterschiede zwischen Fremdsprachlern und Muttersprachlern.

Ebenso sind Unterschiede in der Kulturgebundenheit der beiden Lehrergruppen zu erkennen. So ist im Kontext Pflege der Deutschkenntnisse das Kommunikationsspektrum bei den Muttersprachlern weiter als bei den Fremdsprachlern, da neben den Schwerpunkten Lesen und Fernsehen auch ein Großteil an steter mündlicher Kommunikation zu muttersprachlichen Sprechern eine wesentliche Rolle spielt. Daher dürfte das Unterrichtsdeutsch der Muttersprachler näher an der gegenwärtigen Umgangssprache des deutschsprachigen Raums mit all ihren strukturellen und lexikalischen Veränderungen orientiert sein als das der Fremdsprachler. Bei Fremdsprachlern handelt es sich in erster Linie um sprachlichen Input als Sprachpflege, während bei Muttersprachlern neben dem Input noch ein erheblicher Teil sprachlichen Outputs schriftlicher und vor allem mündlicher Art die Kommunikationsmöglichkeiten ergänzt.

Auch im Umgang mit der Bewertung schriftlicher Textproduktionen waren Unterschiede festzustellen, da bei Muttersprachlern in keinem Fall auf die grammatische Korrektheit eingegangen wurde, während dieses Kriterium bei den Fremdsprachlern neben der Bewertung des Textganzen sehr wohl einen wichtigen Platz einnahm. Das führe ich auf die starke Verbundenheit der Fremdsprachler mit dem spanischen Schulsystem zurück, wo Korrektheit bei Produktionen jeglicher Art im Mittelpunkt steht (Blex, 2003: 35-43).

Ich bin der Meinung, dass die Bewertung des Textganzen der Muttersprachler und damit die Fehlertoleranz im Oberstufenunterricht didaktisch weiterführender ist als grammatische

Korrektheit, die sicherlich im Grundstufenunterricht notwendigerweise ihren Platz einnehmen sollte.

Es ist erstaunlich zu sehen, dass Fremdsprachler ihre Didaktikkenntnisse eher durch Erfahrung erworben haben als durch eine theoretische Ausbildung, wie es bei den Muttersprachlern der Fall ist. Ich nehme dennoch an, dass auch für Muttersprachler praktische Erfahrung eine wichtige Rolle spielt, obwohl dies in der Umfrage nicht ausdrücklich erwähnt wurde.

Bei der Anwendung der Didaktikkenntnisse war eine Methodenmischung zu beobachten und es gab keine bedeutenden Unterschiede zwischen Fremdsprachlern und Muttersprachlern. Es überwog etwas der kommunikative Ansatz bei den Muttersprachlern im Vergleich zu den Fremdsprachlern, d.h. bei den Muttersprachlern steht die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen leicht im Vordergrund, während bei den Fremdsprachlern daneben auch auf den Aufbau einer grammatischen Kompetenz, einer Teilkompetenz der kommunikativen Kompetenz, abgehoben wird.

5. Schlussfolgerungen

Die Auswertung der Umfrage bestätigt den theoretischen Ansatz der Umfrage, basierend auf Medgyes (2001), wonach bei Fremdsprachlern im eigenen Sprachgebrauch einige Unsicherheiten, bei den Muttersprachlern vollkommene Sicherheit zu beobachten ist. In der Kulturgebundenheit sehen wir bei den Fremdsprachlern eine teilweise Identifizierung mit dem deutschen Kulturbereich, während bei den Muttersprachlern eine vollkommene Identifizierung festgestellt werden kann. Auch überwiegt bei fremdsprachlichen Lehrkräften die Korrektheit in didaktischen Prozessen, während bei den Muttersprachlern eine gewisse Fehlertoleranz innerhalb der Beurteilung des Textganzen konstatiert werden kann.

Meiner Auffassung nach sollten diese Unterschiede positiv in didaktische Prozesse eingebracht werden; z.B. über interkulturelle Deutsch-Abteilungen, in denen fremdsprachliche und muttersprachliche Lehrkräfte zusammenarbeiten und Unterrichtsprobleme vom jeweiligen Standpunkt aus gemeinsam besprechen können. So können Fremdsprachler dabei helfen, didaktische Probleme grammatischer oder lexikalischer Art zu lösen, während Muttersprachler bei landeskundlichen Fragen Hilfestellung geben können oder durch die täglichen Kollegengespräche in der Zielsprache dazu beitragen, prosodische Unebenheiten der Fremdsprachler auszugleichen.

Letztendlich können die Studierenden – wenigstens im universitären Bereich – frei darüber entscheiden, ob sie je nach den jeweiligen Bedürfnissen eher Unterricht bei Fremdsprachlern oder Muttersprachlern nehmen möchten. So werden sie zur Entwicklung grammatischer Kompetenzen einen Fremdsprachler und zum Aufbau prosodischer Kompetenzen vielleicht einen Muttersprachler vorziehen (Hinkel, 2001: 596-597).

6. Ausblick

Bei dieser Untersuchung geht es in erster Linie darum, Tendenzen innerhalb von didaktischen Prozessen eines muttersprachlich oder fremdsprachlich dominierten Unterrichtsgeschehens aufzuzeigen. Die Beschreibung der vielfältigen Erwerbsarten der Zielsprache unter den

Lehrenden hat gezeigt, dass hier keinesfalls Normen aufgestellt, sondern Daten allenfalls richtungsweisend erfasst werden können.

Dennoch möchte ich zu bedenken geben, dass sich jeder Lehrende über das Niveau seiner Sprachkenntnisse im Klaren sein sollte. Ein spanischer Germanistikabschluss sagt nichts Genaues über die deutschen Sprachkenntnisse des Absolventen aus. Auch ein deutscher Muttersprachler kann nicht unbedingt per se ein C2-Niveau nachweisen. Das können Fremdsprachler und Muttersprachler nur, wenn sie einen entsprechenden Prüfungsnachweis, beispielsweise durch eine Goethe-C2-Prüfung erbracht haben. Deshalb schlage ich vor, für eine Einstellung als DaF-Lehrer unabhängig von einem Universitätsstudium, die Sprachkenntnisse des Lehramtskandidaten durch eine zusätzliche Niveaustufen-Prüfung B1, B2, C1, C2 nachzuweisen.

Es gibt hervorragende Didaktiker für eine A1- oder A2-Niveaustufe, wenn sie auch selbst keine C1-Kenntnisse besitzen. So müssen Lehrkräfte in Spanien für eine Tätigkeit im Primar- und Sekundarstufenbereich lediglich einen B2-Kennnisstand nachweisen. Grundsätzlich sollte eine Lehrkraft beispielsweise Sprachkenntnisse der Niveaustufe C1 nachweisen können, wenn sie B2-Unterricht erteilt, und für C1-Unterricht benötigt eine Lehrkraft einen C2-Nachweis. Für C2-Unterricht wäre daher eine muttersprachliche Lehrkraft mit dem entsprechenden Sprachnachweis erforderlich.

Langfristig ist es wünschenswert, dass Fremdsprachenlehrer ein Hochschulstudium im Sprach- und Kulturbereich ihrer Zielsprache absolviert haben, so wie es bereits in Luxemburg erforderlich ist. Auch in Deutschland weist der Studiengang Deutsch als Fremdsprachenphilologie in diese Richtung, dass nämlich zukünftige DaF-Lehrer im deutschen Sprach- und Kulturbereich ausgebildet werden (Freudenstein, 2005: 471-474).

Das wichtigste in der gegenwärtigen Situation des Fremdsprachenunterrichts in Europa wäre, jeder Fremdsprachenlehrer sollte dazu in der Lage sein, seine eigene Niveaustufe in der Zielsprache realitätsnah einzuschätzen sowie idealerweise auch den entsprechenden Nachweis seiner Zielsprachenkenntnisse zu erbringen und demgemäß Unterricht zu erteilen. Dies bezeichne ich als verantwortungsvolles Unterrichten.

7. Literaturangaben

- Blex, K., «Fehlerevaluationen und Fehlerkorrekturen im Urteil von Fremdsprachenlernern und -lehrern: zwei vernachlässigte Bereiche der Fremdsprachenerwerbsforschung», in *dlistv03.media.osaka-cu.ac.jp* (2003), <http://scholar.google.es/scholar> (Letzter Zugriff: 30.01.2017).
- Freudenstein, R., «Vom Philologen zum Sprachlehrer. Zur Ausbildungssituation vom Fremdsprachenlehrer für deutsche Schulen», in *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums, Festschrift für Heinrich P. Ketz zum 65. Geburtstag*, van Leewen, E.C. (Hg.), Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2005, S. 465-479.
- Hinkel, R., «Sind 'native speaker' wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik», *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 28 (2001) 6, S. 585-599.
- Medgyes, P., «When the teacher is a non-native speaker», in *Teaching English as a second or foreign language*, M. Celce Murcia (Hg.), Boston, Heinle&Heinle, 2001, S. 429-442.

Anhang

ENCUESTA

El profesor en la clase de alemán

- 1 - ¿Qué te motivó a dedicarte a ser docente de alemán?
- 2 - ¿Cómo has adquirido tus conocimientos de la lengua y cultura alemanas?
- 3- ¿Cómo actualizas o mantienes al día tus conocimientos de la lengua y cultura alemanas?
- 4 - ¿Cómo has adquirido tus conocimientos sobre didáctica?
- 5 - ¿Qué actividades de clase son tus preferidas (nivel A1)?
- 6- ¿Qué método prevalece en tus clases de alemán de A1? (También puedes indicar varios métodos, o métodos que aquí no figuran)
 - método gramática-traducción
 - método directo (solamente se usa la lengua meta)
 - método audio-visual/audio-lingual
 - enfoque comunicativo
 - enfoque intercultural
- 7 - ¿Cuál es/sería tu nivel preferido a la hora de enseñar alemán?
- 8 - ¿Te encontrarías cómoda/o dando cualquier nivel de alemán?
- 9 - ¿Cuál es tu método para evaluar la producción escrita/oral de tus alumnos?

Zur Poesie von Grammatik und Wortschatz im Unterricht DaF. Typologie kleiner Formen und Aufgaben

Pavla Zajícová
Universität Ostrava
Pavla.Zajicova@osu.cz

Abstract

In diesem Aufsatz stellen wir eine auf kurzen poetischen Formen aufgebaute Aufgabentypologie vor, die für die Integration sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht bestimmt ist bzw. die zu jeder Zeit an den Fortschritt der Lektion und des Schülers anknüpfen kann. Aufgrund ihres komplexen kognitiven, affektiven und sozialen Charakters kann ihre Nutzung zur Attraktivität, Effizienz und Interaktivität des Unterrichts beitragen. Die Arbeit hat damit rezeptive, produktive und interpretative Phasen und sie ist sowohl von deutschen literarischen Texten inspiriert, als auch von Übersetzungen ins Deutsche aus dem Tschechischen, Französischen und Spanischen.

Schlüsselwörter: literarische Kurzformen, DAF-Unterricht, interaktives Lernen

1. Einleitung

Einen Bogen zu spannen vom thematischen und grammatisch-lexikalischen Input des Lehrwerks zur Kommunikation über die heterogene Ich- und Welterfahrung der Schülerin und des Schülers (weiter wird stellvertretend die männliche Form verwendet): seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ein explizites Ziel der kommunikativen Fremdsprachendidaktik – samt den einschlägigen Prinzipien der Selbstfindung, Identitätsbildung, Entwicklung der sozialen Kompetenz.

Dazu möchten wir eine Aufgabentypologie vorstellen als einen Weg, auf dem diese echte Kommunikation im ästhetisch-poetischen, rezeptiv-produktiven und interpretativen Sprachspiel zustande kommen kann, und zwar kleinschrittig und mehrgleisig:

- mittels punktueller Fokussierung und Wahrnehmung der jeweiligen Form im Sinne der »language awareness«;
- im Schreiben und in der Textinszenierung;
- im gegenseitigen Austausch.

Die Typologie ist auf kurzen Ausgangs- und Zieltexten aufgebaut, die den Schüler dazu einladen, in der Phase der Festigung, Wiederholung und Anwendung des grammatischen bzw. lexikalischen Paradigmas seine eigene Welt- und Ich-Erfahrung sprachlich, parasprachlich oder auch inszenatorisch zum Ausdruck zu bringen. Erfahrungsgemäß können die Bausteine der Typologie in jeder thematisch-grammatisch-lexikalischen Einheit auf den Fortschritt der Lernergruppe abgestimmt werden.

Vor dem Schreiben werden kleine literarische Textmuster im Hinblick auf ihre Form bzw. Poetizität besprochen. Nachdem die Schüler die formal-poetischen Gesetzmäßigkeiten und die typografischen Regeln nachvollzogen haben, können ihnen nur noch die grammatisch-lexikalischen Regularitäten als Ausgangsbasis für das poetische Sprach- und Textspiel angeboten werden.

So gibt es zwar keine einheitlichen Vorschriften für die Groß- und Kleinschreibung in poetischen Texten, es ist jedoch wichtig, ein Prinzip zu wählen und einzuhalten. Zum Beispiel:

- 1) Die Groß- bzw. Kleinschreibung und Interpunktion folgen, abgesehen von der Zeilenaufteilung, den allgemeinen Regeln eines geläufigen Textes.
- 2) Jede Zeile fängt mit einem Großbuchstaben an.
- 3) Der gesamte Text wird kleingeschrieben – außer den Substantiven, die mit einem Großbuchstaben anfangen.
- 4) Der gesamte Text wird kleingeschrieben.
- 5) Die Interpunktion wird nur im Zeileninneren oder in Hervorhebungen verwendet.
- 6) Auf Interpunktion wird ganz verzichtet.

Im Hinblick auf die Auswahl der literarischen Muster für das Schreiben im DaF-Unterricht haben wir bislang selbstverständlich vor allem von Texten der deutschsprachigen Literatur profitiert. Darüber hinaus konnten wir jedoch unter glücklichen Umständen auch auf Texte und Ideen von tschechisch, französisch und spanisch schreibenden Autoren zurückgreifen – z. B. auf die von Ivan Wernisch, Robin Král, Jacques Prévert, Raymond Queneau, Eugen Gomringer, George Loring Frost & Nadine & Jorge Luis Borges, Marco Denevi, Alejandra Pizarnik, Ernesto Cardenal, Jorge Enrique Ardoum, Augusto Monterroso.

2. Zu den Zielen der Arbeit mit literarischen Textmustern

Im Unterricht werden mit dem rezeptiv exponierten literarischen Textmuster auch Grundinformationen über den Autor vermittelt. Weiter kümmern wir uns jedoch weniger – im Unterschied zu einigen anderen eher literaturdidaktisch ausgerichteten Typologien und Anthologien – um facettenreiche erkenntnistheoretische Hintergründe, um Chronologien oder um Bezüge auf den gesamten thematischen Fokus der auktorialen Persönlichkeiten. Wir wollen von Texten derjenigen namhaften oder manchmal auch weniger bekannten Autoren didaktisch profitieren, die uns wichtige formale Anregungen liefern und die gleichzeitig neugierig auf den Autor machen können. Von den Perlenschnüren der Gesamtwerke in *ground* erlauben wir uns – als *figure* – jeweils eine, zwei, drei Perlen in den Vordergrund zu stellen.

3. Zur Äquivalenz als einem sprachdidaktisch fruchtbaren Prinzip der Poesie

Nach Jakobson überträgt die poetische Funktion bekanntlich »das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination« (Jakobson, 1979: 94; 1995: 82). Im folgenden künstlich konstruierten, didaktisch motivierten Beispiel haben wir an der Achse der Kombination die Verbindung *Peter pilgert zum Postamt* hervorgehoben, in der die Äquivalenzen der *Alliteration* und der *Zweisilbigkeit* vorkommen.

		Selektion	
Kombination	Er	geht	
	Peter	läuft	zum Postgebäude.
	<i>Dein Bruder</i>	fährt	zur Post.
	<i>Der Kleine</i>	eilt	zum Postamt .
	<i>Mein Freund</i>	rennt	
	<i>Der Junge</i>	pilgert	

Die zu beachtenden Äquivalenzen können in den unterschiedlichsten typografischen, layoutspezifischen, parasprachlichen, grammatischen und lexikalischen Elementen bestehen. Nennen wir zum Beispiel:

- Schrifttyp und -größe
- Länge und Anzahl der Wörter im Satz, der Sätze im Absatz, der Zeilen im Text
- syntaktischer Aufbau, Anordnung der Satzglieder
- Anordnung der Absätze bzw. Strophen und Wahl der Leerzeilen
- Wahl und Anordnung von Wörtern mit bestimmten Vokalen/Konsonanten bzw. Lautmalerei
- Wort- und Satzbetonung, intonatorische und rhythmische Gestalt
- Wortbildungstypen
- grammatische Regularitäten, grammatische oder lexikalische Paradigmen, inhaltliche Analogien
- Textstrukturen
- Metaphern

4. Zum Stellenwert des Poetischen in den Lernertexten

Im unterrichtlich angeleiteten Schreibprozess entstehen eigentlich immer aner kennenswerte Schülertexte. Gleichwohl beschäftigen wir uns nicht – weder in diesem Artikel noch im Unterricht – mit der Frage, inwieweit diese Texte in jedwelche Textkategorie hineinpassen, die allgemein als Poesie wahrgenommen oder gehandhabt wird. Unsere Zielsetzung besteht nicht im Poesie-Schreiben, sondern in der wohlgeformten Umsetzung eigener Ideen unter Anwendung der zu erlernenden Form – im ich-bezogenen und formbewussten Umgang mit Grammatik, Lexik, Syntax, Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion, Typografie, Layout. Und – nicht zu vergessen – in der Freude am Schaffensprozess und am Austausch. Wir wollen nicht von Poesie-Schreiben sprechen, höchstens vom kreativen Schreiben, in dem der Reflexion der Ich- und der Welterfahrung mittels ästhetisch-poetischem Sprachspiel Ausdruck verliehen wird.

5. Zur Aufgabenstellung

Die Aufgabe besteht in der Regel aus folgenden Schritten:

- 1) Rezeption eines passenden poetisch aufgebauten Textmodells. Dies kann ein literarischer Text sein, genauso gut ein Gebrauchstext (z. B. Werbetext) oder ein gut gelungener Schülertext vom Vorjahr
- 2) Isolation und/oder Bestimmung der intendierten sprachlichen Form
- 3) Vorschläge zu potentiellen Perspektiven im gegebenen thematischen Fokus
- 4) Vorschläge zu Überschriften für Lernertexte im Brainstorming-Verfahren. Erste Wahl der Überschrift
- 5) Bildung von Assoziogrammen
- 6) Auswahl und Anordnung der aufzunehmenden Assoziationen
- 7) Niederschrift der ersten Textfassung
- 8) Korrekturen, Umgestaltungen – z. B. im Hinblick auf Textrhythmus, Zeilenlänge, Gewichtung, Hierarchie, Polarisierung oder Gradation der Motive
- 9) Gestaltung von Anfang und Ende. Letzte Entscheidung über die Überschrift
- 10) Gegenseitiges Vorlesen und Reflexion in Kleingruppen oder im Plenum

In erfahrenen Lernergruppen, die schon mit mehreren poetischen Textmustern konfrontiert und in denen schon mehrere poetische Texte geschrieben, präsentiert und besprochen worden sind,

verlaufen die Schritte 3–7 recht zügig oder implizit. Der erste Schritt kann unter Umständen ganz wegfallen.

6. Beispiel zur Einstimmung

Der IKEA-Werbetext *Was der Mensch so braucht* besteht aus Wiederholungen von einfachen Satzbaumustern (*Der Mensch* = Subjekt. *braucht* = Prädikat. *Licht, Luft, Liebe, Gesundheit, Glück, die Sonne, Geld ...* = Objekte bzw. mehrgliedrige Objekte).

Den Schülern werden Differenzierungen des Mensch-Begriffs vorgeschlagen. Die Struktur der Aufgabe sieht dann folgendermaßen aus:

Schreiben Sie einen kurzen Text mit dem Titel *Was ... so braucht/brauchen* – z. B.: *Was das Kind so braucht, Was der Kranke so braucht, Was die Verliebten so brauchen, Was der Vergessliche so braucht (Mutter, Eltern, Student, Bürgermeister, Präsident, Koch, Arzt, Gärtner, Sportler, Wanderer ...).*

Äquivalenz: Objekt im Akkusativ, Umfang: 3–5 Nennungen



Archiv der Autorin.

Die folgenden zwei »Was-der-Lehrer-so-braucht-Texte« entstanden im Didaktik-Seminar für Lehramtsstudenten. Der Ikea-Text kann jedoch als rezeptives Muster auch mit leicht fortgeschrittenen Anfängern gelesen und ihnen als Schreibimpuls vorgelegt werden.

Was die Lehrerin so braucht

Die Lehrerin braucht
eine Schule
und eine Klasse

Sie braucht
lustige Schülerinnen und Schüler

Sie braucht
schöne Stimme
lange Beine
kurzen Rock
blauen Pullover
schwarze Tafel
weiße Kreide

und einen klugen Kopf
Vašek

Was der Lehrer so braucht

Der Lehrer braucht gute Laune und Geduld.
Er braucht mindestens einen Computer und Sitzfleisch.
Er braucht neugierige Schüler.

Außerdem braucht er ein Hobby
und viele Freunde.
Er braucht lange Wanderungen im Beskydy-Gebirge
und abenteuerliche Reisen in fremde Länder,
zum Beispiel nach Ecuador.

Er braucht gute Bücher und gute Musik.

Vor allem braucht er jedoch Gespräche.
Gespräche überall – im Café, auf der Party, nach dem Kino.

Er braucht interessante Gespräche mit interessanten Menschen.
Pavla + Jiří

7. Kleine Formen und Aufgaben im Unterricht DaF. Vorschlag einer Typologie

Im Folgenden werden 15 kurze Textformen charakterisiert, die alle erfahrungsgemäß sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene eine interessante Herausforderung darstellen. Die darauf gegründeten Aufgaben sind im Hinblick auf die Einhaltung der jeweiligen Form – mit Ausnahme z. B. des Haiku – recht einfach. Warum wird also immer wieder beobachtet, dass

die Arbeit damit den Lernern auf allen Fortschrittsstufen Spaß macht? Dafür gibt es anscheinend mehrere Ursachen.

- Die Form, zwar einfach, stellt ein Gefäß dar, das mit eigenen Ideen gefüllt wird. Und – die Komplexität der Gedankenwelt, die Schärfe der Perspektive kann auch in einer einfachen Form einzigartig erstrahlen.
- Die Form, wie einfach auch immer sie sein mag, stellt eine besondere ästhetische Qualität dar. Und – es macht Spaß und Freude, die eigene Erlebnis- und Gedankenwelt schön eingekleidet zum Ausdruck zu bringen, für die Kommilitonen zugänglich zu machen und gemeinsam zu besprechen.
- Auch eine einfache Form bringt Bedingungen und Abgrenzungen mit sich. Sie erfordert Suchen. Die Suche nach dem treffenden Ausdruck, das Spiel mit der Sprache, wird als spannend und unterhaltsam empfunden.
- Ein gelungener Text macht den Autor glücklich.
- Die Freude am Schaffen ist eine gemeinsame Freude. Die Ergebnisse der Arbeit verändern das Gruppenbild und das Gruppenklima, sie erzeugen gegenseitige Achtung. Wie eine Studentin in ihrer Reflexion geschrieben hat: »Die Menschen sind wahnsinnig kreativ.«

Die folgende Charakteristik der 15 Textformen (vom dimensionslosen Vers zu den grammatischen und lexikalischen Äquivalenzen) wird von Textbeispielen – literarischen Texten, Gebrauchstexten, Schülertexten – und Aufgabenvorschlägen begleitet.

1) Dimensionsloser Vers

Der dimensionslose Vers wurde in den mittelalterlichen tschechischen Schriftdenkmälern (Dalimilova Kronika/1304) und in den damaligen Übersetzungen ins Tschechische verwendet. Seine Länge ist veränderlich: Er besteht jeweils aus Silben und Wörtern eines Syntagmas oder eines Satzes. Seine Grenzen sind also syntaktisch bedingt – jeder dimensionslose Vers repräsentiert ein Syntagma oder einen Satz. An den Anfang der Schreibaufgabe kann als rezeptives Textmuster z. B. Eichs *Vorsicht* (Eich, 1991: 173) gesetzt werden.

Die Kastanien blühen.
Ich nehme es zur Kenntnis,
äußere mich aber nicht dazu.
Günter Eich (1907–1972)

2) Freier Vers

Im freien Vers werden Wörter, Wortgruppen, Sätze, Zeilen, Absätze oder Strophen frei konfiguriert. Die Anordnung, nur scheinbar beliebig, ist als Sinngebung zu interpretieren. Ein wertvolles didaktisches Beispiel für die Reflexion des Zeilen- und Strophenarrangements stellt der Text von *verstockt* dar (Flemming, 1982: 48).

Aufgaben:

Lesen Sie den folgenden Satz: *Bei uns zu Hause gab es keine unterschiedlichen Standpunkte, sondern nur Missverständnisse und Kinder, die nicht verstehen wollten.*

In Hans-Curt Flemmings Gedicht mit dem Titel *verstockt* wird der Text mit Kleinbuchstaben und ohne Interpunktion frei konfiguriert (*verstockt bei uns zuhaus gab es keine unterschiedlichen standpunkte, sondern nur missverständnisse und Kinder die nicht verstehen wollten*).

Schlagen Sie für den Text ein eigenes Arrangement mit freiem Vers vor, erklären Sie Ihre Intention und vergleichen Sie dann beide Versionen.

verstockt

bei uns zuhaus
gab es keine
unterschiedlichen standpunkte
sondern nur

missverständnisse

und kinder
die einfach nicht
verstehen
wollten

Hans-Curt Flemming (1947)*

Versuchen Sie, in einem oder zwei Sätzen eine Beobachtung, Situation, Erfahrung, ein Erlebnis festzuhalten. Was haben Sie heute (gestern, schon immer) beobachtet, erlebt oder erfahren? Strukturieren Sie Ihre Beschreibung zu einem Gedicht – nach Sätzen und Satzgliedern (dimensionslos) – wie Günter Eich – oder frei – wie Hans-Curt Flemming.

3) Piktogramm

Die Möglichkeiten der Verbindung von Bild mit Text bzw. Text mit Bild, deren Wert u. a. in der mehrkanaligen Speicherung besteht, sind mannigfaltig. Zum Beispiel laden ausgewählte Segmente aus narrativen Texten zu Illustrationen ein. Schülern, die sich nicht gleich trauen zu zeichnen, hilft sicherlich eine einfache Anleitung zum Strichfiguren-Zeichnen ihre anfänglichen Hemmungen zu überwinden (siehe Bild unten).

Unzählige Modelle für Piktogramme können den Bild-Text-Relationen der Werbung entnommen werden – im Hinblick auf die Textgestaltung sind z. B. Typographie, Rhythmisierung, Zeilenaufteilung, syntaktische Segmentierung, Reihenfolge der Satzglieder zu nennen – und nicht zuletzt die Verwendung von stilistischen Figuren, die häufig miteinander kombiniert oder in Verbindung mit Tropen vorkommen – dazu einige Beispiele:

Alliteration: *Geiz ist geil* (Saturn). *Bitte ein Bit* (Bitburger Bier). *Messen nach Maß* (Leipziger Messe). *Wissen, was wichtig wird* (Financial Times Deutschland). *hansaplast – wir helfen heilen* (hansaplast). *Was Neues zum Naschen* (McDonald's). *Schützt Zahnfleisch und Zähne vor dem Zahn der Zeit* (Lacalut).

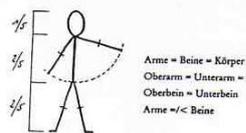
Anapher: *Gute Preise. Gute Besserung* (Ratiopharm). *Besondere Formen. Besondere Materialien* (Rado Uhren).

Epipher: *Wer viel Geld hat, kann spekulieren. Wer wenig Geld hat, sollte nicht spekulieren. Wer kein Geld hat, muss spekulieren* (Börse). *Sie bekommen nur: Was Sie wollen, wie sie es wollen und solange Sie es wollen* (Neuwied Kinowerbung).

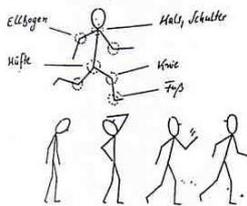
Parallelismus: *Jetzt 3-fach profitieren: Kosten senken. Produktivität steigern. Investitionen sichern* (Siemens). *Groß im Lesen. Klein im Preis* (tolino-eReader).

Steigerung: *Information, Inspiration, Faszination* (Thalia Online-Shop). *Gut. Besser. Paulaner* (Bier).

Zeichenkurs: Figuren

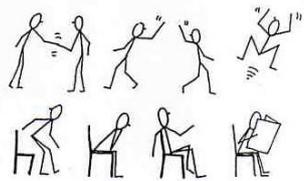


Ein einfaches Proportionschema für das Gerüst.
Gelenke machen die Figur beweglich:

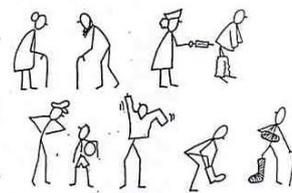


Merke: Die Nase gibt die Richtung an!

Situationen:



Durch kleine Ergänzungen deuten wir Kleidung, Frisuren und sonstige Accessoires an, die die Figuren als Frau, Mann, Kind, Oma, Opa definieren:



Aus: Terminkalender des Goethe-Instituts (Archiv der Autorin)



Aufgaben:

Recherchieren Sie im Internet zur Werbung für bekannte Produkte – zuerst in der Mutter-, dann in der Zielsprache – und berichten Sie in Ihrer Gruppe über interessante sprachliche Konstruktionen. Gestalten Sie eine Text-Bild-Collage, mit der Sie für eines Ihrer beliebten Produkte werben.

4) Typogramm

Am Anfang der inhaltlich motivierten Arbeit mit der Buchstaben- und Schriftgestalt steht handwerkliches Grundwissen, dass für alle Bereiche des Texte-Verfassens nützlich ist – sei es für das Publizieren der eigenen Texte in elektronischen Netzwerken oder für das Schreiben in Studium, Forschung, Fachkommunikation. Vor komplexeren Versuchen zur Typogramm-Gestaltung sind Grundinformationen einzuholen und mehrere Muster zu vergleichen.

Aufgaben:

Gestalten Sie ein typografisches Bild einiger ausgewählter Wörter. Zum Beispiel *kurz, lang, dick, schmal, gerade, krumm, langsam, schnell, ruhig, dynamisch, feige, mutig*

...

Öffnen Sie einige Webseiten zum Stichwort *Typogramm* und stellen Sie ein paar interessante Beispiele zusammen.

Öffnen Sie folgende Webseiten und gehen Sie sie durch. Welche der hier zusammengestellten Informationen halten Sie für wichtig im Hinblick auf den Umgang mit der Typografie?

- http://neft.ujep.cz/sites/default/files/wissenschaftliches_schreiben_im_studium.pdf, Seite 14–17.
- <http://www.webmasterpro.de/design/article/typografie-12-wichtige-grundlagen-fuer-den-richtigen-einsatz-von-schriften.html>.

5) Ideogramm

Ähnlich wie im Typogramm, wird auch im Ideogramm eine einfache Idee mittels Verbindung von Wort, Schrift und bildlicher Gestaltung pointiert. Die Grenzen zwischen *Piktogramm, Typogramm, Ideogramm* und weiter auch *Textbild, Kalligramm, Bildgedicht, Raumgedicht* oder *Figurengedicht* sind fließend.

Aufgaben:

Recherchieren Sie zu den oben aufgezählten Textkategorien im Internet. Finden Sie ein oder zwei Beispiele und berichten Sie in Ihrer Gruppe über Ihre Recherche.

Notieren Sie ein paar freie Assoziationen zum Text *silencio* von Eugen Gomringer (* 1925) und führen Sie sie im Plenum aus.
Gehen Sie in einer kurzen Interpretation vom Vergleich der beiden hier abgedruckten Versionen aus.



silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio

google.cz – gomringer silencio; Shaw Lewis, 1990: 168

6) Wachsgedicht, Stufengedicht

Das Wachs- bzw. Stufengedicht wächst stufenweise – es nimmt zu. Oder aber es nimmt ab. Die Aufgabe, einen wachsenden bzw. schrumpfenden Text zu schreiben, mag einfach erscheinen. Es sollte jedoch immer versucht werden, eine Erwartung aufzubauen und den Text zu pointieren.

Ohne dich

Ohne dich
Ohne dich bin ich
Ohne dich bin ich nicht
Ohne dich bin ich nicht ich

Hanka

Aufgabe:
Schreiben Sie in Einzel-, Paar- oder Kleingruppenarbeit ein Stufengedicht und lesen sie es dann im Plenum deutlich und langsam – Zeile für Zeile – vor.

7) Akustisches Gedicht

Es ist grundsätzlich festzuhalten, dass jedes laut vorgetragene Gedicht ein akustisches Phänomen darstellt. In der akustischen Textpräsentation spielen Intonation, Sprechtempo, Stimmführung, Lautstärke, Rhythmus, Lautmalerei, Klang eine wichtige bzw. dominante Rolle.

Als rezeptive akustische Muster können sowohl ältere als auch neuere Texte exponiert werden – von Clemens Brentanos *Wiegenlied* zu Ernst Jandls akustischen Texten (z. B. Jandl, 1980).

Aufgaben:
Hören Sie sich einige akustische Gedichte an. Bereiten Sie dann in Kleingruppenarbeit die Präsentation eines eigenen kurzen akustischen Gedichts vor. Wählen Sie zuerst einen Titel. Sammeln Sie Ideen zu der Gestaltung und tragen Sie dann das Gedicht ohne Titel im Plenum vor. Die Aufgabe Ihres Publikums besteht in der hypothetischen Titelgebung. Vergleichen Sie die vorgeschlagenen Titel mit Ihrer ursprünglichen Idee.

8) Konstellation

Die Konstellation wird von Eugen Gomringer charakterisiert als:

„... die einfachste gestaltungsmöglichkeit der auf dem wort beruhenden dichtung. sie umfasst eine gruppe von worten – wie sie eine gruppe von sternern umfasst und zum sternbild wird“.

Gomringer, 1997. Hier zitiert nach Ernst, 2014: 253



<https://lyrikzeitung.com/tag/alice-salomon-poetik-preis/>.

Foto: Barbara Halstenberg

In den Konstellationen kann im Sprachunterricht immer wieder neu versucht werden, mannigfaltige logische Bezüge zu erfassen – zum Beispiel Kontrast, Frage und Antwort, Kausalität, Instrumentalität, Parallelität, Beleuchtung aus unterschiedlichen Perspektiven, Verhältnis von Abstraktem und Konkretem, Entferntem und Nahem, von Rahmen und innerer Gliederung, von Wunsch, Ziel und Mittel, von Für und Wider, von Vergangenen, Gegenwärtigem und Zukünftigem – und in der Sparsamkeit, Kürze, Knappheit des Ausdrucks die Kraft des Wortes zu entdecken.

	sommer	
grille	sense	gras
sense	gras	sense
gras	sense	grille
sense	grille	sense
grille	sense	gras

Jandl, 1997: 88

Aufgaben:

Vergleichen Sie Anzahl und Anordnung der Nennungen in Eugen Gomringers *avenidas* und in Ernst Jandls (1925–2000) *sommer*. Beschreiben Sie dann ihre gegenseitigen Beziehungen.

Wählen Sie ein passendes Thema (z. B. Jahreszeit, Tageszeit, Ort, Ereignis) und schreiben Sie dazu eine kurze Konstellation. Bestimmen Sie anschließend den Titel. Lesen Sie Ihre Konstellation in der Gruppe oder im Plenum vor und sprechen Sie kurz darüber. Hilfe: Wörterbuch.

9) Anagramm

Im Buchstabenversetzspiel werden aus den Buchstaben eines Wortes Anagramme – neue Wörter gebildet. Aus den neuen Wörtern wird ein kurzer Satz oder Text gebildet.

Z. B. aus *feiern* (Feier, Feiern, Ferien, Fee, Feen, Firm, Ei, Eier, Eifer, Niere, feiern, fein, fern, frei, reif, ein, eine, er, nie, rief, in – auch: nein, irre, irren, innen, frieren, Neffe): *Ferien mit Feen im Freien? Nein – nie!*

Aufgabe:

Bilden Sie möglichst viele Anagramme aus *schreiben*. Sortieren Sie die neuen Wörter anschließend nach Wortarten. Bilden Sie aus den neuen Wörtern einen Satz. Nehmen Sie auch einige andere Wörter als Hilfe hinzu.

10) Akrostichon und Mesostichon

Im *Akrostichon* ergeben die Anfangsbuchstaben bzw. Anfangswörter der Verszeilen ein Wort, eine Wortverbindung oder einen Satz. Im *Mesostichon* trifft dies für eine senkrechte Buchstaben- oder Wortfolge inmitten der Zeilen zu.

MARIE

Modern
Attraktiv
Repräsentativ
Intelligent
Elegant
Šárka

Marie

Mag Musik
(aber keinen Janáček, bitte). Nach dem Abitur
reist sie für ein Jahr nach
Indien. Dann hat sie vor, an der Uni
Englisch zu studieren.
Marek

MEIN FREUND

warum ich ihn
er si
hat gute
ist

wir le
und
er ist l
kan
un

M ag:
E ht gut aus
I deen
N ie sauer

F ührt mit mir meinen Hund aus
R nen oft zusammen
E ssen Spaghetti
U stig
N gitarre spielen
D kochen
Sylva

Aufgaben:

Vergleichen Sie die folgenden zwei Akrostichen zum Stichwort *Bildungsweg*. Formulieren Sie Hypothesen über Geschlecht und Alter der Autoren bzw. über Ihre Lebenseinstellungen.

Bücher
Informationen
Lösungen
Deutungen
Unsicherheit
Nichtigkeit
Gedanken
Schmerz
Was? Wie? Warum?
Einsamkeit
Grübeln

Bilder
Ich
Liebe
Du
Ungeduld
Neues
Gespräche
Sehnsucht
Welt
Erfahrung
Geduld

Gestalten Sie ein eigenes Akrostichon zu einem frei gewählten Wort oder zu einem der folgenden Wörter: *Ferien – Urlaub – Ostern – Weihnachten – Sonntag – Mittwoch – Freundschaft – Liebe ...* Als Hilfe können Sie das Wörterbuch benutzen.

Schlagen Sie Stichwörter für ein Akrostichon vor. Wählen Sie aus den Vorschlägen ein gemeinsames Stichwort als Überschrift aus und schreiben Sie dazu jeweils ein eigenes Akrostichon. Als Hilfe können Sie das Wörterbuch benutzen.

Lesen und besprechen Sie Ihre Akrostichen im Plenum bzw. in der Gruppe.

11) Elfchen

Das Elfchen besteht aus elf Wörtern in fünf Zeilen.

Zeile 1 – ein Wort für: Farbe,
Zeile 2 – zwei Worte für: etwas, was diese Farbe hat,
Zeile 3 – drei Worte für: nähere Bestimmung (was es macht, verursacht, wo es ist ...),
Zeile 4 – vier Worte für: meine Beziehung dazu, Platz darin; die Zeile kann mit *ich* beginnen oder das *Ich* integrieren,
Zeile 5 – ein Wort als: Abschluss, Zusammenfassung, Wertung, Pointe

Aufgaben:

Lesen Sie die folgenden Elfchen. Beschreiben Sie die Prinzipien der jeweils gewählten Klein- bzw. Großschreibung und der Interpunktion.

Blau	blau	Schwarz.
wie du	der bildschirm	Dicker Mantel
bin ich selten	deine mail kommt	beschwert mein Gemüt.
Im Urlaub trinke ich	ich öffne sie sofort	Aus Liebe ist geworden
Coctails	freude	Banalität.
<i>Horst</i>	<i>Petra</i>	<i>Markéta</i>
Weiß	Grün	Schwarz
das papier	Dein T-Shirt	der Bräutigam
ist so leer –	Du kommst näher	steht am Altar
es wartet auf mein	Jetzt kann ich sagen	und Braut? sie ist
elfchen!	Hallo!	verschwunden
<i>Lenka</i>	<i>Jaroslav</i>	<i>Markéta</i>

Wählen Sie eine Farbe (für sich selbst oder gemeinsam) und schreiben Sie ein oder mehrere Elfchen.

12) Schneeball

Auch im Schneeball-Text wird mit der Anzahl der Wörter und Zeilen gespielt. Die erste Zeile enthält ein Wort, die zweite zwei usw. Irgendwann geht die Anzahl der Wörter zurück.

montag
vier fünfzehn
wecker, der zum
start nach london aufruft
Clares rucksack ist zu schwer:
sie holt geschenke heraus
–¿was? ¡Ježek nicht! –
–¡verschick´ s auf
youtube! –
Jarka

Hinweise auf Ježek siehe Literaturliste

Aufgabe:

Versuchen Sie, einen Schneeballtext zu gestalten. Sie brauchen etwas Zeit und Ruhe. Im ersten Schritt versuchen Sie, ein Thema zu finden – es kann eine Beobachtung, ein Gefühl, eine Situation, ein Ereignis, eine Atmosphäre sein. Im zweiten Schritt sollten Sie möglichst viele kurze Sätze sammeln, mit denen Sie Ihr Thema facettenreich erfassen. Im dritten Schritt werden Wörter und Sätze ausgewählt, gestrichen, ersetzt und in die gewünschte Reihenfolge gebracht.

13) Paradigmatisches Experiment

Viele berühmte Texte, in denen mit sprachlichen Paradigmen gespielt wird, stellen einzigartige rezeptiv zu verarbeitende Vorgaben dar. Geniale Blitzlichter, gleichzeitig jedoch Sackgassen im Hinblick auf das Anknüpfen im schulischen Schreiben. Trotzdem ist es uns gelungen, einigen auf Paradigmen gegründeten Texten produktive Modelle zu entnehmen. Es folgen drei Beispiele mit Aufgabe.

Aufgabe:
Wählen Sie ein Verb und konjugieren Sie es in einem beliebigen Tempus-, Modus- oder Genus-Paradigma.
Steigen Sie an irgendeiner Stelle aus dem Konjugationsparadigma aus und bilden Sie einen pragmatischen Zusammenhang.

KONJUGATION

Rudolf Steinmetz

Ich gehe
du gehst
er geht
sie geht
es geht.

Geht es?

Danke – es geht.

Krusche; Krechel, 1991: 6

	ZEIT	haben
nach der	ZEIT	fragen
durch die	ZEIT	jagen
sich an	ZEIT	laben
zur	ZEIT	nichts sagen
sich	ZEIT	-los plagen
der	ZEIT	entsagen
	ZEIT	schwarz wie Raben
am Zahn der	ZEIT	nagen
die	ZEIT	anklagen
	ZEIT	haben
		<i>René</i>

Wie erlebe ich die Zeit?

Zu dieser Frage entstanden im Workshop (Ehrhardt; Zajícová 2003, 15ff.) mehrere Texte, in denen mit Äquivalenzen gearbeitet wurde.

Der vorliegende Text lieferte uns ein Muster für die folgende Aufgabe: Gehen Sie von einem zentralen Wort aus – Verb, Substantiv oder von einer anderen Wortart – und experimentieren Sie in einem kurzen Text mit seinem morphologischen, syntaktischen oder phraseologischen Paradigma.

Die Deklination des deutschen Adjektivs ist für den tschechischen Lerner eine harte Nuss zu knacken. Zur Einstimmung in eine paradigmatisch begründete Aufgabe kann den Schülern, die schon längst über die einschlägige Deklinationstabelle verfügen, der »Schwarze Text« vorgelegt werden.

Aufgabe:

Die nachfolgende Aufgabe besteht darin, in einen beliebigen Text möglichst viele Adjektivattribute zu integrieren.

In einer schwarzen, schwarzen Straße
steht ein schwarzes, schwarzes Haus.
In diesem schwarzen, schwarzen Haus
lebt eine schwarze, schwarze Katze.
Diese schwarze, schwarze Katze
hat eine schwarze, schwarze Tatze.
Mit ihrer schwarzen, schwarzen Tatze
packt sie eine schwarze, schwarze Spinne.
Diese schwarze, schwarze Spinne
flieht in eine schwarze, schwarze Rinne.
In der schwarzen, schwarzen Rinne
liegt ein schwarzes, schwarzes Blatt.
Auf dem schwarzen, schwarzen Blatt
steht in schwarzer, schwarzer Schrift:
Erschrick dich nicht!
(*Praxis Deutsch, 199*)

14) Haiku und andere japanische Kleinformen

»Drei Zeilen, eine Jahreszeit und 17 Silben machen das klassische japanische Haiku aus. Vermittelt durch das Internet hat diese minimalistische Gedichtform mittlerweile in allen bedeutenden Sprachen und auf allen Kontinenten ihre Anhänger gefunden.« So Wittbrodt

(2004, Rückdeckel), Herausgeber von 20 Essays zur Poetik des deutschsprachigen Haiku. Der Weg zur Faszination durch die Möglichkeit, seine Erlebniswelt in der »Tiefe des Augenblicks« festzuhalten, kann auch im Sprachunterricht anfangen.

Das angeblich bekannteste japanische Gedicht, das Frosch-Haiku aus dem Jahr 1682 stammt von Matsuo Bashô (1644–1694).

furuike ya
kawazu tobikomu
mizu no oto

Alter Weiher!
Ein Frosch sprang hinein –
ein einziger Laut ...!

Matsuo Bashô.
Hier aus Barnhill, 2004: 8

Bashô, 1985: 277

Das Haiku repräsentiert die kürzeste Form der Weltliteratur. Es ist an relativ viele Regeln gebunden – zum Beispiel:

- 1) Es besteht aus drei Zeilen zu 5–7–5 Silben, reimt sich nicht, hat keinen Titel.
- 2) Es bezieht sich auf ein Naturerlebnis bzw. auf ein einmaliges Ereignis.
- 3) Es beinhaltet ein Wort für eine Erscheinung aus der Natur, das Rückschlüsse auf die Jahreszeit zulässt.
- 4) Durch die Gestaltung von zwei Polen (z. B. *Licht – Dunkelheit*) wird inhaltliche Spannung erreicht.
- 5) Das Geschehen wird als gegenwärtig dargestellt.
- 6) Zeilensprünge, Fremdwörter, Wortwiederholung sind zu vermeiden.

Die letztgenannte Regel lässt eine lockere Beziehung zwischen dem Haiku und dem dimensionslosen Text entstehen, mit dem wir unsere Typologie eröffnet haben.

Dass diese und weitere Haiku Regeln nicht immer streng eingehalten werden – davon zeugen u. a. Übersetzungsversuche in andere Sprachen. (Zur Relativierung der Regeln siehe auch: <http://www.ziemlichkraus.de/haiku/ruinieren.htm>). Ein anderer, thematisch freier Dreizeiler, ebenfalls mit ungefähr 5–7–5 Silben, ist das Senryu.

Aufgaben:

Lesen Sie die folgenden drei studentischen Texte. Welcher kann als *Haiku* bezeichnet werden, welcher ist eher ein *Senryu*?

Draußen Frost und Sturm
Auf der Fensterbank liegt Schnee
Warm mein Federbett
Katka

Feuer im Kamin
Endlich sind alle zu Haus'
Und der Kater schnurrt
Anička

Ägyptenreise
Koffer wieder bei Zbyněk
Vati bleibt allein
Světlana

Versuchen Sie ein Haiku oder ein Senryu zu schreiben.

- Sie können von einem Ihrer Elfchen ausgehen und es zu einem Dreizeiler umformen.
- Oder Sie können ein Haiga gestalten, eine Kombination von Bild und Text:



Sie fangen mit einem einfachen Bild an, zum Beispiel mit Tusche, Kreide, Wasserfarbe gezeichnet, und schreiben zu Ihrem Bild, dem Sumi-E, einen Haiku- oder Senryu-Text.

Es ist von Vorteil, dass der Autor das Motiv zuerst mit ein paar einfachen Linien skizziert. Dies ist zum einen leichter, zum anderen liegt dann der Gedanke, das intendierte Motiv schon einmal in materialisierter Form vor. Die Findung der Wörter, die Gestaltung der sprachlichen Fassung ist schwieriger. Die Skizze dient als Sprungbrett für die Gestaltung des Textes, der oft mehrmals überarbeitet wird.

Ein anderer Weg zum Dreizeiler geht über das Haibun – einen kurzen Prosatext im Haiku- oder Senryu-Stil, der anschließend zu einem Dreizeiler reduziert wird. Ein Beispiel folgt.

Jitka. Was sie alles schaffen muss ... Kinder erziehen, einkaufen, kochen, die Wäsche besorgen, Handwerker bestellen, ihrem Mann zur Seite stehen, Gäste begrüßen, sich im Beruf durchsetzen, Freunde besuchen, lieb sein, den Rasen mähen, ihre kranke Mutter pflegen. Und ein schnelles Auto fahren. Alles muss schnell gehen.

Ihr Tagesprogramm
Zettel mit zwölf Aufgaben
Wie schafft sie das nur?

15) Grammatische und lexikalische Äquivalenzen

Jede grammatische Regel, jedes lexikalische Paradigma kann zum Ausgangspunkt eines poetischen Textes werden, in dem die jeweiligen Äquivalenzen auf die Achse der Kombination projiziert sind (vgl. Jakobson, 1979: 94; 1995: 82).

Am Anfang der Arbeit mit Schülern und Studenten stehen Texte, deren poetische Äquivalenzen auf einfachen Regeln beruhen, welche schon im Anfängerunterricht vermittelt werden. Die geeigneten literarischen Textmodelle zeichnen sich trotzdem meistens durch ein komplexes Vokabular aus, das etwas über dem Niveau der ersten Lehrwerklektionen liegt. Dennoch stellen diese Texte im Hinblick auf ihre didaktische Funktion, die in der Rezeption und der anschließenden Hinführung zur Produktion besteht, kein Problem dar, wenn sie mit einer Spiegelübersetzung in die Muttersprache versehen sind. Unter den Textmodellen für produktive Schreibaufgaben, die sich in der Praxis bewährt haben, sind wenigstens einige deutsche Texte und Übersetzungen ins Deutsche zu nennen:

1) Vergnügungen. Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen ...
(Bertolt Brecht)

Grammatische Äquivalenz: Nennungen im Nominativ.

Alternative Titel: *Glück, Freude, Zufriedenheit, Was für mich wichtig ist, Der ideale Sonntag, Ein schöner Tag, Heute ...* Auch folgende Texte zum Thema *Reisen* wurden danach geschrieben:

Reisen	Reisen	Reisen
Koffer	Ich bin	Ein Mann, ein Fahrrad, ein Hund
Reisepass	am Hauptbahnhof	
Geld	Ich suche	Schöne Landschaft
Fahrkarte	das Stadion	Gutes Essen
Wörterbuch	Ich fahre	
<i>Pavla</i>	mit dem Bus	Köln am Rhein
		<i>Juliay</i>
	Das ist	
	Reisen	
	<i>Romana</i>	

2) Kurt Tucholsky – *Peter Panter – Theobald Tiger – Ignaz Wrobel – Kaspar Hauser haßt:/liebt: ...*

Grammatische Äquivalenz: Verbale Rektion. Alternative Verben: freut sich nicht/freut sich auf /über, wartet nicht/wartet auf, hat Angst/hat keine Angst vor... Es folgen zwei studentische Texte zum Motiv des Wartens.

	Manu		Marie
wartet nicht auf	wartet auf	wartet nicht auf	wartet auf
das Wochenende	ein schneefreies Ostrava	Geld	den Tischler
den neuen Kinofilm	ihre nächste Reitstunde	morgen	die Liebe
ihren Geburtstag	den Geburtstag von OST-RA-VAR	dich	Dich

3) Jacques Prévert (1900–1977). *Déjeuner du matin* (*Frühstück*. Freie Übersetzung Kurt Kusenberg)

Er goss den Kaffee	Er streifte die Asche
In die Tasse	In den Aschenbecher
Er goss die Milch	Ohne ein Wort
In die Kaffeetasse	Ohne einen Blick
Er gab Zucker	Er setzte den Hut auf
In den Milchkaffee	Er zog den Regenmantel an
Mit dem kleinem Löffel	Denn es regnete
Rührte er um	Er ging
Und trank ihn	Ohne ein Wort
Er stellte die Tasse ab	Ohne einen Blick
Ohne ein Wort	Und ich
Er zündete eine Zigarette an	Schlug die Hände vors Gesicht
Er blies Ringe	Und weinte.
Aus Rauch	

Grammatische Äquivalenz: Präteritum. Lexikalische Äquivalenz: Anordnung von typischen Handlungen. Alternativen zu *Frühstück: Mittagessen, Sonntag, Abend, Mittwoch, Gestern, Vorige Woche, Ferien...* Von der Handlungsabfolge im Präteritum ist der folgende Text inspiriert.

Wochenplan

Am Sonntag machte ich den Plan für die ganze Woche
 Am Montag war ich dann mit Peter Fußball spielen
 Am Dienstag hatte ich einfach keine Lust
 Am Mittwoch ging ich ins Kino mit T.
 Am Donnerstag kam Onkel Honza

Am Freitag fing das Wochenende an
Am Samstag lud mich Filip zur Geburtstagsparty ein

Am Sonntag schlief ich bis Mittag und schrieb dann
einen neuen Wochenplan auf
Pepa

Zum Schluss bringen wir einige weitere deutsche oder ins Deutsche übersetzte Textmodelle und Schüler- bzw. Studententexte, die mit oder auch ohne Inspiration durch literarische Muster entstanden.

Wenn ich Rad fahre

Wenn ich Rad fahre, bin ich frei.
Wenn ich am Computer sitze, freue ich mich auf deine Mail.
Wenn ich müde bin, lege ich mich ins Bett.
Wenn ich im Garten arbeite, schwitze ich.
Wenn ich im Garten sitze, träume ich.
Wenn ich fernsehe, schimpfe ich.

Wenn ich Rad fahre, bin ich frei.
Mirek

Äquivalenz: wenn + Verbstellung im Hauptsatz.
Alternativen: Wenn ich Musik höre .../Wenn ich Blumen gieße .../Wenn ich in die Schule gehe .../Wenn ich aus der Schule nach Hause komme .../Wenn es Palatschinken gibt ...
aufwachen – mit Freunden ausgehen – über ... nachdenken – an ... denken – etw. sehen ... glücklich – traurig – froh – zufrieden – begeistert – verärgert – beeindruckt – nervös – ruhig ...

Umzug

Es wird bald
viel geordnet,
viel eingepackt und
viel getragen.

Dann wird wieder
neu geordnet,
alles ausgepackt und
schön gemacht.

Endlich wird
viel gegessen,
viel getrunken,
auch viel gesungen
am neuen schönen Ort.
Olga

Äquivalenz: Passiv. Alternativen:
Ausflug, Party, Einkauf, Im
Restaurant, In der Schule...

Lebensgeschichte in sechs Sätzen

Josi

Als ich ein Jahr alt war, schrie und schrie ich.
Als ich zwei war, konnte ich schon sprechen und laufen.
Als ich acht war, fuhr ich mit den Eltern ans Meer.
Als ich neun war, verliebte ich mich zum ersten Mal.
Als ich 19 war, bekam ich ein Motorrad.
Heute bin ich 20 und studiere an der Uni.

Äquivalenz: als; Verbstellung im Hauptsatz. Vokabular: Als ich X Jahre alt war, dachte ich, dass.../ begann ich zu.../ ging ich nach.../ lernte ich.../ hatte ich.../ musste ich.../ durfte ich nicht.../ konnte ich schon.../ wollte ich.../ ...

Mein Freund

Heute ist mein Freund zu Hause.
Er hat einen wunden Fuß.
Deshalb sitzt er am Computer.
Bald schreibt er mir eine Mail.
Dann freut er sich auf meine Antwort.
Zuzana

Mein Haus ist meine Welt

Im ersten Stock wohne ich
mit meinem Freund und meiner Großmutter
Im zweiten Stock wohnen meine Eltern
und mein Bruder
Im dritten Stock wohnen die Bäume
Im vierten Stock wohnen die Vögel
Im fünften Stock wohnen
Sonne, Mond und Sterne

Äquivalenz: Indirekte Wortfolge – Verb an der 2. Stelle.

Im sechsten Stock wohnt das Universum
Petra

Äquivalenz: Ordinalzahlen. (Textmodell: Erich Fried.
Trennung.)

Der Besuch
Jorge Enrique Adoum (1926–2009)
(Kapitel im Roman)

Als ich dich verlor
Ernesto Cardenal (1925)*

Ich klinge an der Tür.
- Wer ist das, frage ich.
- Ich, antworte ich.
- Weiter, sage ich.
Ich trete ein.
Ich sehe mich, wie ich vor Jahren war.

Als ich dich verlor, haben wir
beide verloren:
ich, weil Du die warst, die ich
am meisten liebte,
und Du, weil ich es war, der Dich
am meisten liebte.
Doch von uns beiden verlierst Du
mehr als ich,
weil ich andere lieben kann, wie
ich Dich liebte,
doch Dich wird niemals jemand
so sehr lieben wie ich Dich.

Äquivalenz: ich.
Aus *Leer por leer*, 2007: 152
Übersetzung Pavla Zajícová

Äquivalenz: als, weil.
Aus Ernesto Cardenal, 2016

Ausgehend von der Übersetzung des bekannten, sprachdidaktisch wertvollen spanischen Textes unklarer Autorenschaft *Instantes. Si pudiera vivir nuevamente mi vida, ...* (vgl. Almeida, 2001) entstanden u. a. auch folgende studentische Texte.

Wenn ich noch einmal an der Uni studieren könnte, würde ich alle möglichen C-Fächer einschreiben, ich würde den Dozenten viel öfter Fragen stellen und ich würde alles – auch die Prüfungen – einfach mehr genießen.
Monika

Wenn ich nicht die drei Jahre im Spielcasino gearbeitet hätte, hätte ich keine Mittel gehabt, um mein Studium finanzieren zu können. Ich bin stolz auf mich, dass ich das geschafft habe.
Karolína

Wenn ich im zweiten Jahrgang nicht durchgefallen wäre, hätte ich nicht noch einmal von vorn angefangen, und das Studium hätte mir bestimmt nicht so viel Spaß gemacht wie jetzt. Jetzt weiß ich schon besser, worum es geht.
Jiří

Die Texte der Schüler und Studenten sollten immer publiziert werden – ausgehängt im Flur, herausgegeben in elektronischer oder Papierversion. Viele Texte sind für einfache szenische Interpretationen geeignet – im Unterricht, in Lesungen für andere Institutsklassen, Institute und Gäste – z. B. in der populären, vom DAAD-Lektorat und dem Österreichischen Institut seit Jahrzehnten an vielen Bildungseinrichtungen in Tschechien alljährlich veranstalteten »Langen Nacht der kurzen Texte«. Diese hat sich inzwischen internationalisiert und findet z. B. in Brno unter Teilnahme von Studenten und Dozenten aus Österreich, Deutschland, Tschechien, der Slowakei, Polen und Spanien statt (vgl. Lange Nacht, 2014).

Unser Plädoyer für mehr Poesie im Sprachunterricht schließen wir hier auch ab – in Brno, der freundlichen Metropole Südmährens, die der Alltagspoesie frönt und auf deren Facebook-

Seiten mit dem Titel *Městská poezie* (Stadtpoesie, 2017) zurzeit Texte aus den Presseberichten der Stadtpolizei publiziert werden (Übersetzung Pavla Zajícová).

der mann betrank sich
mit gestohlenem alkohol
so schnell
dass die Wache
es nicht geschafft hat
ihn zu seinem Vergehen
zu befragen

zu den wächtern sagte er zuerst,
mit vernichtung
habe ihn der gott beauftragt
und später –
auf die idee habe ihn gebracht
der teufel

sie hat angeführt
weil die Samen
nach dem letzten Einkauf
nicht aufgekeimt sind

vor der verkaufsstelle bemühte er sich
mittels stand
auf
e
i
n
e
m
bein
die wächter zu überzeugen
er sei nicht angetrunken

und weil sie nicht wusste
wie die Ware
wirkungsvoll
zu reklamieren ist

aber
seine
versuche
deuteten auf
absolutes Gegenteil hin

hat sie sich entschlossen
die Samen heimlich wegzutragen
ohne Bezahlung

8. Literaturangaben

- Almeida, I., «Jorge Luis Borges, autor del poema ‚Instantes‘», in *Borges Studies Online*. J. L. Borges Center for Studies & Documentation, <http://www.borges.pitt.edu/bsol/iainst.php>, 2001 (Letzter Zugriff: 12. 2. 2017).
- Barnhill, D. L., *Basho's Haiku. Selected Poems of Matsuo Basho*, Albany, State University of New York, 2004.
- Bashô, M., *Auf schmalen Pfaden durchs Hinterland*. Übersetzer G. S. Dombrady, Mainz, Handbibliothek Dieterich, 1985.
- Ehrhardt, H.; Zajícová, P. (Hg.), *Von A bis T. Von der Assoziation zum Text*. Ostrava, Lehrstuhl für Germanistik der Universität Ostrava, 2003. Interne Schrift.
- Eich, G., *Vorsicht*, in Viereg, A., *Gesammelte Werke in vier Bänden. Bd. 1. Die Gedichte. Die Maulwürfe*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1991, S. 173.
- Cardenal, E., *Poemas y epigramas*, <https://www.nicaraguaportal.de/kunst-und-kultur/cardenal/ernesto-cardenal-das-lyrische-werk/> (Letzter Zugriff: 12. 2. 2017).
- Ernst, U., «Eugen Gomringer und das Konzept der Globalisierung der Poesie. Eine Re-Lektüre des Manifests *vom vers zur constellation*», in *Figuren des Globalen. Weltbezug und Welterzeugung in Literatur, Kunst und Medien*, Ch. Moser; L. Simonis (Hg.), Göttingen, V & R unipress, 2014, S. 243-261.
- Flemming, H.-C., *ein zettel an meiner tür*, Stuttgart, HCF, 1982.
- Gomringer, E., *Theorie der Konkreten Poesie. Texte und Manifeste 1954–1997*. Wien, Splitter, 1997.
- Jakobson, R., *Poetik*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1979.
- , *Poetická funkce*, Jinočany, H&H, 1995.
- Jandl, E., *Poetische Werke. Bd. 3*, München, Luchterhand, 1997.

- , *him hanflang war das wort. sprechgedichte, gelesen vom autor. Audio-CD*. Berlin, K. Wagenbach, 1980.
- Ježek, J., *Bugatti Step (CD)*, Studio Matouš, Czech Republic, 2006. Auch: <https://www.youtube.com/watch?v=0elkSCTHecg> (Letzter Zugriff: 12. 2. 2017) und http://frantisek.mysteria.cz/noty/jezek_jazz/jj_bugattistep.pdf (Letzter Zugriff: 12. 2. 2017).
- Krusche, D.; Krechel, R., *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht DaF*, Bonn, Inter Nationes, 1991.
- Lange Nacht*, 2014. bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2014/11/25-lange-nacht-der-kurzen-texte-am-oesterreich-institut-in-bruenn/ (Letzter Zugriff: 12. 2. 2017).
- Leer por leer. Textos para leer de todo, mucho y ya*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 2007.
- Praxis Deutsch 199, *Vorlesen und Vortragen. Audio-CD*, Seelze, Friedrich-Verlag, 2006.
- Shaw Lewis, M., «Concrete and Abstract Poetry. The World as Text and the Text as World», in *World, Self, Poem*, L. M. Trawick (Hg.), Kent, Ohio, London, The Kent State University Press, 1990, S. 163-177.
- Stadtpoesie*, 2017. <https://cs-cz.facebook.com/mestskapoesie/> (Letzter Zugriff: 12. 2. 2017).
- Wittbrodt, A. (Hg.), *Tiefe des Augenblicks. Essays zur Poetik des deutschsprachigen Haiku*, Hamburg, Hamburger Haiku Verlag, 2004.

Intertextuelles, hypertextuelles und postmodernes Lesen

Isabella Leibbrandt

Universidad de Navarra

ileibbrandt@unav.es

Abstract

Anhand von Daniel Kehlmanns bekanntem Roman *Die Vermessung der Welt* sollen sowohl didaktische Überlegungen als auch gewisse Voraussetzungen vorgestellt werden, die ein postmodernes Lesen auszeichnen, damit die Lektüre des Romans in der Unterrichtspraxis erfolgreich und unterhaltsam durchgeführt werden kann. Im Vordergrund der Vorbereitung auf die Lektüre stehen u.a. folgende wichtige Fragen: Was zeichnet einen postmodernen Roman aus und wie lese ich ihn? Welche Kompetenzen muss ein postmoderner Leser beherrschen? Die Charakteristika dieses besonderen Typs von Roman führen zugleich dazu, dass verschiedene Formen des Lesens praktiziert werden: das intertextuelle, hypertextuelle und damit das postmoderne. Der Leser begegnet auf diese Weise dem intendierten Spannungsfeld von Historie und Fiktion, dem ständigen Spiel zwischen Wahrheit und Fiktion, der Offenheit, Ambivalenz und einer wachsenden Verunsicherung, die einen DaF-Leser umso mehr herausfordert, dem aber diese Art von Unterrichtslektüre besondere unterhaltende Momente bieten kann.

Schlüsselwörter: Lesen, Hypertext, Intertext, postmoderner Roman, Didaktik

Ziel eines jeden anspruchsvollen Romans ist es, einen Leser zu schaffen, wie der Text ihn verlange, auch wenn der gegenwärtige Typus des Lesers eigentlich eine andere Art von Text fordere. Der Roman will seinen Lesern aufdecken, was sie verlangen müssten, auch wenn sie es selbst noch nicht wissen. Er will seinen Lesern aufdecken, wer sie sind. Der Idealleser soll sich daher aktiv auf das Spiel einlassen, das der Roman ihm vorschlägt, zugleich aber auch 'Beute des Textes' werden. Also im Text verloren gehen. (Schilling, 2012: 69)

1. Autor, Werk und Kontext

Im Folgenden soll Daniel Kehlmanns bekannter Roman *Die Vermessung der Welt* im Hinblick auf didaktische Überlegungen und gewisse Voraussetzungen vorgestellt werden, die ein postmodernes Lesen auszeichnen, damit seine Lektüre in der Unterrichtspraxis erfolgreich und unterhaltsam durchgeführt werden kann.

Bei dem Roman handelt es sich um die fiktive Parallelbiografie zweier Geistesriesen des 19. Jahrhunderts, des Mathematikers Carl Friedrich Gauß und des Naturforschers Alexander von Humboldt. Als Impuls zu Vorkenntnissen und möglichen Verbindungen zum eigenen Land der Teilnehmer, in diesem Fall Spanien, und der beiden Protagonisten sollte ebenso der Bedeutung von Fiktion nachgegangen werden, im Sinne von *Erdichtung*, *Erfindung* oder *Gebildetes*. Denn im Falle einer fiktiven Biographie vergisst der Leser allzu schnell, dass er einen literarischen Text, d.h. etwas Erdichtetes vor sich hat. In dieser fiktiven Geschichte über das Leben Humboldts und Gauß' erweckt der Autor geschickt mit unerwarteten Bildern die Phantasie des Lesers, versucht ihm entfernte Lebensformen näher zu bringen, lässt unzählige mögliche Welten durchspielen und nach einem tieferen philosophischen Sinn suchen. Demzufolge wird der Leser direkt in das Geschehen miteinbezogen und aufgefordert aktiv zu werden, gleichzeitig einen distanzierten, kritischen oder auch teilnahmsvolleren Blick auf die vorgeführten Erlebnisse, aber auch die Geschichtsschreibung zu werfen. Durch die fiktive Präsentation dieser Epoche eröffnet uns Kehlmann also auch einen Freiraum, durch den wir das beziehungsweise unser Leben aus einer anderen Perspektive wahrnehmen können. Denn hier tut der Autor so, als ob diese Geschichte so passiert wäre und sich die Lebensgeschichte der beschriebenen Personen wirklich genau so zugetragen hat. Bei dieser Art von realistischen Geschichten, die

für wahr gehalten werden wollen, stellt sich die Unterscheidung zwischen fiktiven und nicht-fiktiven Texten für den Leser als Herausforderung dar und es entwickeln sich zahlreiche Zweifel und Fragen. Vorbehalte und Unsicherheiten türmen sich bezüglich der Stimmigkeit auf: Hat der Autor alles umfassend recherchiert? Hat er die jeweilige Situation richtig eingeschätzt und eingeordnet? Oder verhielt sich nicht vielleicht alles ganz anders? Hat er nicht eine lesbare Geschichte konstruiert, die es so gar nicht gab? An dieser Stelle wird aus dem literarischen plötzlich ein philosophisches Problem. Denn jetzt stellt sich die Frage nach dem, was wir überhaupt erkennen oder wirklich wahrnehmen können. Wird nicht irgendwie alles zur Fiktion, sobald wir es beschreiben? Oder anders gefragt: Können wir überhaupt etwas erzählen, ohne die einzelnen Ereignisse irgendwie sinnvoll zu verbinden? Ist diese hergestellte Verbindung nicht immer auch ein Stück weit Erfindung? Und sind vor dem Hintergrund nicht alle auch nicht-fiktiven Texte in Wirklichkeit Fiktionen? (Kautt, 2012)

Ebenso kann aber auch der Konnex von Biografie und Heldendiskursen hinterfragt werden: Wie hängt Heldentum mit biografischen Texten zusammen? Ist die Biografie ein bevorzugtes Medium der Heroisierung? Wie verhält sich das reale Leben einer Person zu der Darstellung dessen und den Prozessen der Heroisierung? Braucht ein Held eine Biografie? (Chdamitzky, 2013: 98) Wie bekannt, bestreiten die Handlung des Romans die beiden Helden, Humboldt und Gauß, die als Protagonisten einer neuen Epoche gelten, die durch das Vermessen und Erforschen gekennzeichnet ist. Was wichtig ist, wird gemessen, und je mehr gezählt, gemessen, katalogisiert und kartografiert wird, umso mehr enträtseln die Beiden alle Geheimnisse. Der Autor greift demgemäß gewisse Fakten auf: Beide Forscher kannten sich, sie haben miteinander korrespondiert, und es gab auf dem Höhepunkt ihrer Karriere eine Begegnung. Sie fand im September 1828 auf dem von Humboldt geleiteten Naturforscherkongress in Berlin statt, der rückblickend den Anfang der Erzählung bildet, d. h. der Autor versetzt den Leser zu Beginn seiner Erzählung an das Lebensende beider Helden. Die Chronologie wird also durchbrochen und wie bei einem Puzzle muss der Leser die einzelnen Teile zusammensetzen, damit ein stimmiges Ganzes entsteht. Darüberhinaus, zur Charakterisierung der Beiden, sammelt Kehlmann vor allem Anekdotisches um die persönlichen Höhen und Tiefen herum. Auffällig sind vor allem die negativen Seiten der beiden Wunderkinder, die somit ihre Heldenstellung entmythisieren, sie vom Sockel der historischen Verherrlichung heben und sie damit aber auch von ihrer menschlichen Seite fassbar machen.

Der Mathematiker Gauß wird dementsprechend als äußerst reiseunlustig, übermäßig schlecht gelaunt und als ein Familiendespot gekennzeichnet. So beginnt Kehlmanns Roman mit Gauß' Reise von Göttingen nach Berlin, und in der Folge werden wir Zeuge von Gauß' Unlust, seiner wütenden Reaktionen, seines respektlosen Handelns gegenüber aller ihn umgebenden Personen und besonders seiner Frau Minna, seinem Sohn Eugen, und seinen Gastgebern.

Nun also versteckte sich Professor Gauß im Bett. Als Minna ihn aufforderte aufzustehen, die Kutsche warte und der Weg sei weit, klammerte er sich ans Kissen und versuchte seine Frau zum Verschwinden zu bringen, indem er die Augen schloss. Als er sie öffnete und Minna noch immer da war, nannte er sie lästig, beschränkt und das Unglück seiner späten Jahre. (2008: 7)

So lernen wir Gauß als jemanden kennen, der nach außen hin zwar unbestritten eine Geistesgröße war, vor allem aber als private Person, die (anscheinend) nicht gern reiste, häufige Wutanfälle an anderen ausließ, rabiät und grimmig war und nicht selten um sich schlug. Der Autor versetzt sich dabei wahrscheinlich sehr intuitiv in die Lage solch einer Koryphäe im Umgang mit den Normalsterblichen, so dass er hauptsächlich Gauß' Frustration über seine unwissenden und beschränkten Mitmenschen sowie die Zufälligkeit seiner Existenz

veranschaulicht, die ihn dazu verdammt in einer bestimmten Zeit geboren zu sein und damit ihr verhaftet zu bleiben, ob er wolle oder nicht. Gauß ist sich dieses Schicksals bewusst und betrachtet es als einen unziemlichen Vorteil vor der Vergangenheit, das ihn auf der anderen Seite zum Clown der Zukunft mache. Neben diesen charakterlichen Besonderheiten nimmt der Leser auch Anteil an seinen körperlichen Einschränkungen, die die Quelle aller Erniedrigung für ihn darstellen, so dass er besonders darunter litt, dass ein Geist wie seiner in einen kränklichen Körper eingesperrt sei.

Neben Humboldts bedeutenden Lebensepisoden, die aus seinen Expeditionen in die noch teilweise unerforschte Welt des Kosmos bestehen, gibt der Autor ebenfalls überraschende Einblicke in sein privates Leben:

Einmal sperrte er (Wilhelm) den jüngeren Bruder (Alexander) in einen Schrank in einem entlegenen Zimmer. Als ein Diener den Kleinen dort am nächsten Tag halb ohnmächtig fand, behauptete der, sich selbst eingeschlossen zu haben; er wusste, die Wahrheit hätte keiner geglaubt. Ein anderes Mal entdeckte er weißes Pulver in seinem Essen. Er verstand genug von Chemie, um zu erkennen, dass es Rattengift war. (2008: 21)

Wie man beim Lesen der Anekdoten schnell feststellt, geht es dem Autor um eine Entmythisierung der Perfektion und Unschuld zweier nationaler Helden und der anerkannten Geschichtsschreibung. Daniel Kehlmann geht es in diesem philosophischen Abenteuerroman vor allem um die Beschreibung der Sehnsüchte und Schwächen der beiden Wissenschaftler, ihrer Gratwanderung zwischen Lächerlichkeit und Größe, dem Scheitern und Erfolg. Als wesentliches Charakteristikum des postmodernen Erzählens können somit in erster Linie die Ironie und das narrative Spiel herausgestellt werden, mit denen Kehlmann die Besessenheit und den Wahnsinn der Beiden betrachtet.

Wie zu Anfang erwähnt, stellt sich nicht nur für den DaF-Leser im Konkreten dieses konstante Spiel mit der Wahrheit und Fiktion als eine große Herausforderung des Werks heraus, die der Leser zunächst erkennen, auf die er eingehen und angesichts derer er sich wie ein kompetenter Detektiv beweisen muss, wenn es um das Herausfinden von der Wahrheit und dem Suchen nach anderen Quellen und Spuren geht. Als Leser stellt man sich von Anfang an die Frage, stimmt das, was der Autor erzählt, oder ist es nur eine subjektiv dargestellte Version von vielen möglichen? Handelt es sich hier wirklich um einen historischen Roman? Einige markante Stellen im Text verdeutlichen diesen freien Umgang des Autors mit der Wahrheit und Fiktion, den der Leser bewusst wahrnehmen muss.

Auf dem Weg nach Spanien vermaß Humboldt jeden Hügel. Er erklimm jeden Berg. Er klopfte Steinproben von jeder Felswand. Mit seiner Sauerstoffmaske erkundete er jede Höhle bis in die hinterste Kammer. Einheimische, die beobachteten, wie er die Sonne durch das Okular des Sextanten fixierte, hielten sie für heidnische Anbeter des Gestirns und bewarfen sie mit Steinen, so dass sie auf die Pferde springen und im Galopp fliehen mussten. Die ersten zwei Male entkamen sie unverletzt, vom dritten trug Bonpland eine schlimme Platzwunde davon. (2008: 41)

Kurz vor Teneriffa sichteten sie ein Seeungeheuer. In der Ferne, fast durchsichtig vor dem Horizont, hob sich ein Schlangenleib aus dem Wasser, bildete zwei ringförmige Verschlingungen und blickte mit im Fernrohr sehr deutlich erkennbaren Edelsteinaugen zu ihnen herüber. Um sein Maul hingen barthaardünne Fasern. Schon Sekunden nachdem es wieder untergetaucht war, glaubte jeder, er hätte es sich eingebildet. Vielleicht Dunst, sagte Humboldt, oder das schlechte Essen. Er beschloss, nichts darüber aufzuschreiben. (2008: 45)

Sie vertäuten das Boot, und während Bonpland Pflanzen sammelte, machte Humboldt einen Spaziergang. Er stieg über Wurzeln, zwängte sich zwischen Stämmen hindurch, strich die Fäden eines Spinnennetzes aus seinem Gesicht. ... Dann erst bemerkte er, dass er vor einem Jaguar stand. ... Der Jaguar habe ihn gehen lassen. Bonpland murmelte etwas von Aberglauben und machte die Leinen los. Die Ruderer grinnten. In der Mitte des Stromes kam Humboldt die eigene Furcht schon nicht mehr verständlich vor. Er entschied, die Ereignisse im Tagebuch so zu beschreiben, wie sie sich hätten abspielen sollen: Er würde behaupten, sie wären zurück ins Unterholz gegangen, die Gewehre im Anschlag, doch ohne das Tier zu finden. (2008: 107)

Auch die enge Zusammenarbeit von Humboldt und Bonpland will der Autor entmythisieren, wenn er die nicht selten problematische Beziehung auf seine Art enthüllt und folgende ironisierende Kommentare den Helden zuschreibt:

Aimé Bonpland versuchte einen Brief nach Hause zu schreiben. Denke er an die vergangenen Monate, so sei ihm, als habe er Dutzende Leben hinter sich, alle einander ähnlich und keines wiederholenswert. Die Orinokofahrt schein ihm wie etwas, wovon er in Büchern gelesen habe, Neuandalusien sei eine Legende aus der Vorzeit, Spanien nur mehr ein Wort. Inzwischen gehe es ihm besser, manche Tage seien schon fieberfrei, auch die Träume, in denen er Baron Humboldt erwürge, zerhacke, erschieße, anzünde, vergifte oder unter Steinen begrabe, würden seltener. (2008: 163)

Wieso Herr von Humboldts Reise, fragte Bonpland. Wieso eigentlich niemals die Humboldt-Bonplandsche Reise? Oder die Bonpland-Humboldt Reise? Die Bonpland Expedition? Ob ihm das einmal jemand erklären könne? (2008: 211)

Oder ist vielleicht sogar alles nur ein Zufall, dass aus Alexander von Humboldt ein unermüdlicher Forschungsreisender wurde? So wie es der Autor mit gewollter Ironie zu verstehen gibt, hätte es auch ganz anders kommen können:

Seine Mutter hatte sich bei niemand anderem als Goethe erkundigt, wie sie ihre Söhne ausbilden solle. Ein Brüderpaar, antwortete dieser, in welchem sich so recht die Vielfalt menschlicher Bestrebungen ausdrücke, wo also die reichen Möglichkeiten zu Tat und Genuß auf die vorbildlichste Wirklichkeit geworden, da sei in der Tat ein Schauspiel, angetan, den Sinn mit Hoffnung und Geist mit mancherlei Überlegung zu erfüllen. Diesen Satz verstand keiner. Nicht die Mutter, nicht ihr Majordomus Kunth, ein magerer Herr mit großen Ohren. Er meine zu begreifen, sagte Kunth schließlich, es handele sich um ein Experiment. Der eine solle zum Mann der Kultur ausgebildet werden, der andere zum Mann der Wissenschaft. Und welcher wozu? Kunth überlegte. Dann zuckte er die Schultern und schlug vor, eine Münze zu werfen. (2008: 20-21)

Auf den angesprochenen spielerischen Umgang mit der Ironie, der Wahrheit und Fiktion sowie der sich daraus stellenden Herausforderung an den postmodernen Leser komme ich im Weiteren zu sprechen.

2. Postmodernes Lesen

Mit der Unterrichtserfahrung von Daniel Kehlmanns *Vermessung der Welt* möchte ich stellvertretend einen postmodernen historischen Roman vorstellen und praktische Vorschläge präsentieren, bei denen zugleich verschiedene Formen des Lesens praktiziert werden sollen. Im Vordergrund stehen folgende Fragen, auf die im Verlauf der Darstellung Antworten gefunden werden sollen: Was zeichnet einen postmodernen Roman aus und wie lese ich ihn? Welche Kompetenzen muss ein postmoderner Leser beherrschen?

a) Hypertextuelles Lesen

Als unersetzliches Hilfs- und Ergänzungsmedium zum Lesen des Romans erweist sich das Internet als hervorragendes Medium, womit die Teilnehmer überraschenderweise aber erst vertraut werden mussten. Denn obwohl sie sicherlich keinesfalls so weltfremd bezüglich der interaktiven Technologien sind, war es für sie ungewohnt, parallel zum Buch das Internet als Informationsquelle zu nutzen. Deshalb möchte ich, wie ich es an anderer Stelle am Beispiel von Erich Kästners *Emil und die Detektive* und den dazu erstellten Anregungen veranschaulicht habe, auf das Wesen von Hypertexten und das hypertextuelle Lesen eingehen, das im Zusammenhang mit der Buchlektüre diese vor allem erweitert und damit für mich mit einem entdeckenden, explorativen, selbstbestimmten Lernen und Lesen in Verbindung stehen soll (Leibrandt, 2009: 557).

Neben dem Buch, das eine Welt für sich darstellt und bestimmte Perspektiven auf gewisse Themen eröffnet, seinen Protagonisten, die den Leser an die Hand nehmen und in ihr Leben einführen, stehen nicht weniger zentral die Teilnehmer als Deutschlerner mit ihren persönlichen Lebens- und Leseerfahrungen, auch den sprachlichen, ihren Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen als Leser dieses Buches und anderer, die bereits zu ihrem persönlichen Schatz gehören. So besteht das Hauptziel des Kurses darin, die verschiedenen Welten, in denen sich jeder bewegt, in der er groß geworden ist, von der er sich aber vielleicht wie Emil, der Protagonist trennen musste, sowie die Weltansichten des Autors, die deutsche Kultur mit den individuellen Kulturkreisen der Teilnehmer in Verbindung zu bringen, Querverbindungen herzustellen, zu vergleichen, diskutieren, sich auszutauschen, mit dem Buch und darüber hinaus Neues zu erfahren und kennen zu lernen. Aus literaturdidaktischer Sicht ist diese Herangehensweise an einen Text durch seine Kontextualität und Intertextualität gekennzeichnet, die beide ebenfalls mit der vielfältigen Welt der IKT als hypertextuelle Medien integrativ verwendet werden.

Demzufolge stellt das World Wide Web mit seiner Hypertext-Struktur durch seinen multimedialen und nicht-linearen Charakter ein geeignetes Werkzeug zur Umsetzung und Visualisierung verschiedenster Konstruktionen dar. Auf die Idee, dass Wissen, zumal unter den Bedingungen einer fortschreitenden Informatisierung auch von Breichen des intellektuellen Lebens, nicht länger auf lineare und einheitliche Weise, z.B. in Texten, dargestellt bzw. rezipiert werden muss, sondern in mehrfacher Hinsicht flexibilisiert werden kann, hatte zur Zeit der ersten Anwendungen des Hypertexts bereits Rainer Kuhlen hingewiesen:

Kreative Assoziation hängt sicherlich von dem Ausmaß der Verknüpfung ab. Verknüpfungen herstellen und festhalten zu können, gilt ja nicht erst seit Hypertext, sondern wohl immer schon als wesentliche Intelligenzleistung. Zum einen, Ähnlichkeiten, Gegensätze, allgemein semantische, argumentative oder nur assoziative Bezüge zwischen unterschiedlichen Objekten oder Ereignissen erkennen zu können; zum anderen aber auch, diese oft nur flüchtigen assoziativen Einblicke, Gedankenblitze dauerhaft und damit verfügbar zum Bestandteil des aktiven Gedächtnisses machen zu können. (Kuhlen, 1991: 32)

Neben diesen Anforderungen soll der Einsatz von Hypertexten in einem Lektürekurs aber vor allem auch die Motivation erhöhen, selbst auf Entdeckung zu gehen und nach anderen Quellen zu suchen. Das Internet, wie die unten aufgeführten Beispiele zeigen, ist eine Fundquelle für die Erweiterung nicht nur der hypertextuellen Leseprozesse, die sich von »konventionellen« d.h. überwiegend sequenziellen bzw. linearen Prozessen grundsätzlich unterscheiden, als auch vor allem eine Bereicherung des kulturellen Wissens. Die Einbeziehung von Bild-, Video- und Audioelementen lässt eine Verknüpfung unterschiedlichster Informationseinheiten zu. Dabei bilden die im Rahmen der Lektüre erarbeiteten Aspekte (Handlung, Informationen über die

Figuren, Orte und die Zeit, den Autor und Roman) eine unabdingbare Grundlage, zum anderen geben sie Raum, auch Fragen zu erforschen, die sich aus der Lektüre ergeben haben, wie solche zum historischen und biographischen Kontext der zahlreichen genannten prominenten Gestalten oder auch weiterführende Forschungsfragen zu verfolgen, einschließlich derer nach den Charakteristika eines postmodernen Romans.

Dies bedeutet, dass Texte wie die *Vermessung der Welt*, in denen Aspekte vorzufinden sind, die einer über den Text hinausgehenden Erhellung bedürfen, sich besonders gut für den Einsatz des hypertextuellen Lesens eignen. Als ein wichtiges Kriterium für den Ausgangstext ergibt sich daraus dessen Verweischarakter auf andere Text- oder Informationsquellen und damit seine Mehrdimensionalität. Dies bedeutet, dass ein Text neben einer offensichtlichen Erkenntnisdimension eine weitere, oft nicht so offensichtliche anbietet. Insgesamt halte ich für den Unterrichteinsatz diejenigen Texte besonders für lesenswert, die grundsätzlich Leerstellen aufweisen, aktuelle Bezüge herstellen oder in denen sich offene Zeitperioden ausarbeiten lassen. Ein anderer nützlicher Effekt des hypertextuellen Lesens und Schreibens, der es den Lernenden ermöglicht, einen Text auf eigene Faust zu erforschen, indem sie Verknüpfungen auf eigene Faust nachgehen, besteht darin, dass der Kursleiter zwar immer noch wesentlich Informationen und Fragen zum Unterrichtsablauf beisteuert, jedoch viel weniger im Vordergrund stehen muss und seine Autorität im Wesentlichen hinter dem Text und den Beiträgen der Teilnehmer bestehen bleiben kann.

Bei der Suche nach Ergänzungsmaterialien zum Lesen des Romans wird man im Internet sehr schnell fündig. Zahlreiche Texte, Videos und Hörmaterialien bieten zu den im Roman genannten Personen und Orten zusätzliche Informationen, die für Kurzvorträge genutzt werden können und für Diskussionen im Unterricht Anregungen geben, wenn es um das Aufdecken *vermeintlicher Fehler* oder *Unwahrheiten* im Roman geht. So werden außer den beiden Protagonisten auch folgende Zeitgenossen im Laufe der Erzählung genannt, deren Biographien für den Unterricht aufgearbeitet werden können: Kant, Schiller, Goethe, Johann Gottfried Herder, Georg Christoph Lichtenberg, Georg Forster, Christoph Martin Wieland, Marcus Herz, Henriette Herz, Klopstock, Georg Christoph Lichtenstein, Pilatre de Rozier, Abraham Werner, Christoph Willibald Gluck. Der Autor erstellt mit der Nennung dieser bekannten Namen geschickt zahlreiche intertextuelle Bezüge zu Personen und Werken aus den Bereichen der Literatur, Musik oder der bildenden Kunst, die zunächst einmal durch den Leser erkannt und nachvollzogen werden müssen. Folgendes Material aus dem Internet kann im Zusammenhang mit der Lektüre für das Lese- und Hörverstehen verwendet werden, worauf weiterführende produktive Aktivitäten aufgebaut werden können:

Texte

- Gauss - genial bahnbrechende Leistungen
- Humboldts Selbstversuche
- Neuspanien
- Der Vulkan Cotopaxi

Videos

- Titan der Mathematik: die Kunst rechnen zu vermeiden
- Der zweite Kolumbus
- Über die Rolle Alexander von Humboldts als erster Globalisierungstheoretiker
- Berlin - Auf den Spuren von Humboldt
- Alexander von Humboldt - Potsdam - Wissenschaft für die Zukunft
- Vorstoß am Orinoko
- Flüsse der Welt Orinoko - Der Fluss der Abenteuer Teil 1

Hörmaterial

- Ein Humanist auf der Suche nach der Beschaffenheit der Welt
- Die Vermessung der Welt (Hörspiel)
- Auf Alexander von Humboldts Spuren durch Amerika

Ansichtsmaterial

- Reise auf dem Orinoko

Zusatzmaterial

- Zeitschrift Humboldt
- Besteigung des Chimborazo
- Reinhold Messner
- Daniel Kehlmanns neu erfundener Alexander von Humboldt

b) Intertextuelles Lesen

Mit der Intertextualität, d.h. den intertextuellen Verweisen auf andere textuelle Bezüge und die damit bestehenden Beziehungen, die Texte untereinander haben, möchte ich demzufolge die Wesensart postmoderner Literatur typisieren. Auf die Chance, intertextuelle Verweise gegenwartsliterarischer Texte didaktisch zu nutzen, macht ebenso Elisabeth K. Paefgen (1999: 81) aufmerksam. Der Leser sollte also dieses Angebot an Verweisen auf andere literarische Texte, aber auch sämtliche Relationen erkennen können und wie anhand der Links in einem Hypertext weiterverfolgen. Beispielgebend für diese Intertextualität bei Kehlmann ist die folgende erheiternde Stelle, mit der der Autor geschickt einen Fingerzeig auf Goethes bekanntes Gedicht herstellt:

Mario bat Humboldt, auch einmal etwas zu erzählen. Geschichten wisse er keine, sagte Humboldt. Auch möge er das Erzählen nicht. Aber er könne das schönste deutsche Gedicht vortragen, frei ins Spanische übersetzt. Oberhalb aller Bergspitzen sei es still, in den Bäumen kein Wind zu fühlen, auch die Vögel seien ruhig, und bald werde man tot sein. Alle sahen ihn an. (2008: 127)

Ein Muttersprachler wird sich sicherlich das Lachen nicht verkneifen können und als erfahrener Leser erkennen können, dass es sich um einen schlaun Verweis auf das berühmte Gedicht von Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) handelt, den ein DaF-Lerner allerdings wohl kaum selbst aufdecken wird, so dass dieser Bezug im Unterricht unbedingt präsentiert werden muss, damit es auch zum beabsichtigten Lacheffekt kommen kann:

Über allen Gipfeln ist Ruh'

Über allen Gipfeln
Ist Ruh',
In allen Wipfeln
Spürest Du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur! Balde
Ruhest du auch.

Anschließend an die bis hierhin genannten Merkmale des Textes möchte ich folgende mögliche didaktische Vorgehensweisen und erste Ausgangsfragen zum Autor, Werk und den Protagonisten empfehlen.

- 1) »Irgendwann erfindet jeder die Geschichte, die er für sein Leben hält.« Max Frisch
Erläutern Sie das Zitat von Frisch anhand der fiktiven Biographie: Was bedeutet Fiktion und was bedeutet Biographie? Inwiefern handelt es sich bei dem Werk um eine fiktive Biographie? Belegen sie Ihre Feststellungen mit geeigneten Textstellen. (Siehe dazu die Merkmale von Biographien im Anhang)
- 2) Suchen Sie im Internet nach Informationen über die beiden Protagonisten. Welche stimmen mit dem Text überein?
- 3) Erarbeiten Sie nach dieser Anleitung eine Charakterisierung der Protagonisten:
<https://schulzeug.at/deutsch/anleitung/charakterisierung/#.WHy0uFPhCM8>
- 4) Auf der einen Seite Fotos der Persönlichkeiten kopieren und auf der anderen Seite die Biographien. Die Teilnehmer müssen raten, um wen es sich handelt und die Person vorstellen
- 5) Auszüge aus den Werken vorbereiten, die die Teilnehmer laut vorlesen oder vortragen können
- 6) Eine zeitliche und kulturelle Einordnung erstellen und eventuell mit einer Parallelpräsentation aus den Herkunftsländern der Teilnehmer vergleichen

3. Der postmoderne Leser

Wie zu Anfang angedeutet, stellen sich im Laufe der Lektüre zahlreiche Fragen zu den Merkmalen postmoderner Literatur und zur Leserrolle insbesondere, u.a.:

- 1) Handelt es sich hier um einen historischen Roman?
- 2) Was ist ein postmoderner Roman?
- 3) Wie lese ich einen postmodernen Roman?

Als eine große Herausforderung und zugleich Verunsicherung empfindet der Leser, wie erwähnt, das intendierte Spiel mit der Wahrheit und damit dem Leser selbst, womit er zunächst umzugehen lernen muss. Dieser markanteste Grundzug der postmodernen Literatur geht vor allem auf die »Unerzählbarkeit der Welt« im Roman zurück. Was uns Kehlmann also vorführt, ist eine als inkonsistent empfundene Welt, in der es nicht mehr gelingt, objektive Wahrheiten darzustellen, die sich in einer autonomen literarischen Wirklichkeit spiegeln. Damit dekonstruiert der Autor Helden, Mythen und die offizielle Geschichtsschreibung. Der Text zeigt seinen fiktionalen Charakter und wird als Konstrukt sichtbar. Man kann demnach folgende Merkmale aufstellen:

- Das literarisch biografische Wechselspiel: Der Erzähler ist Autor und gleichzeitig erlebendes Ich der Geschichte.
- Die Grenzen von Wirklichkeit und Fiktion verschwimmen.
- Es gibt einen Verzicht auf objektive Wahrheiten und eine autonome literarische Wirklichkeit.
- Das Spiel mit dem Leser bewirkt aber auch eine Verunsicherung.
- Dieses Spiel entsteht insbesondere durch die postmodernen Merkmale der Ironie, Selbstreflexivität, Metafiktionalität und einer generellen Lust am Fabulieren.

Unbedingt notwendig erscheint es, die Teilnehmenden mit den stilistischen Merkmalen (der Ironie und indirekten Rede), derer sich der Autor bedient, vertraut zu machen, damit der Leser gewarnt wird, kritisch zu lesen und die Darstellungen zu hinterfragen. Als entscheidenden Kunstgriff des Romans benutzt der Autor die indirekte Rede, was einen doppelten Effekt hat. Um als Erzähler glaubwürdig zu erscheinen, benutzt Kehlmann fast durchgehend den Konjunktiv I, führt damit den Leser absichtlich in die Irre oder gibt vor, mehr zu wissen, als es der Wirklichkeit entspricht. Einerseits wirken dadurch die zuweilen drastischen Szenen unreal, andererseits hat man den Eindruck, einen historischen Roman zu lesen, als wäre dessen Autor zum Beispiel bei der Besteigung des Chimborazo zusammen mit Humboldt oder bei der Entdeckung der Normalverteilung durch Gauß dabei gewesen.

Das folgende Beispiel des überaus humorvollen fiktiven Dialogs zwischen Bonpland und Humboldt vermittelt anschaulich die Art und Weise, wie der Autor mit der Idee spielerisch umgeht, gewisse gesicherte oder historische Fakten könnten durchaus in Frage gestellt werden, indem er die durch den fiktiven Humboldt versicherte Gipfelbesteigung anzweifelt und damit gleichzeitig den Leser nicht nur zum Schmunzeln verführt sondern vor allem zu einer kritischen und distanzierten Leserrolle schulen möchte:

Fertig, fragte Humboldt. Dann dürfe er ihm nämlich mitteilen, dass sie sich auf einer Höhe von achtzehntausendsechshundertneunzig Fuß befänden. Das mache sie zu den Menschen, die am weitesten nach oben vorgedrungen seien. Keiner habe sich je so weit von der Meereshöhe entfernt. Aber der Gipfel? Mit oder ohne Gipfel, es sei der Weltrekord. Er wolle auf den Gipfel, sagte Bonpland. Ob er denn nicht die Schlucht sehe, schrie Humboldt. Sie seien beide nicht mehr bei Sinnen. Wenn sie jetzt nicht abstiegen, kämen sie nie zurück. Man könnte, sagte Bonpland, auch einfach behaupten, man wäre oben gewesen. ... überprüfen könne es ja keiner, sagte Humboldt nachdenklich. ... Sie beide, sagte Humboldt, hätten den höchsten Berg der Welt bestiegen. Das werde bleiben, was auch immer in ihrem Leben noch geschehe. Nicht ganz bestiegen, sagte Bonpland. Unsinn! Wer einen Berg besteige, erreiche die Spitze. Wer die Spitze nicht erreiche, habe den Berg nicht bestiegen. ... In der Nacht schrieb Humboldt, zum Schutz gegen das Schneetreiben zusammengekauert unter einer Decke, zwei Dutzend Briefe, in denen er Europa die Mitteilung machte, dass von allen Sterblichen er am höchsten gelangt sei. Sorgfältig versiegelte er jeden einzelnen. (2008: 177)

Ein weiteres Stilmittel, das für DaF-Leser sicherlich eine zusätzliche Hürde beim Lesen in einer Fremdsprache bildet, ist die Ironie, die sie erst einmal erkennen müssen, um sie erfolgreich bewältigen zu können. Der Kursleiter sollte deshalb dieser rhetorischen Figur, bei der es sich um eine besondere Form der sprachlichen Verstellung handelt, Zeit widmen und sie eventuell einüben. Die Leser sollten also erkennen können, wann sich der Sprecher verstellt, indem er das Gegenteil dessen sagt, was er eigentlich meint, es aber so sagt, dass man dennoch begreift, was er meint. Schon in der gesprochenen Sprache steht der DaF-Lerner sicherlich vor der Unsicherheit, einen Ironiker verstehen zu können, der wenn er etwas nicht direkt zum Ausdruck bringen will, es sozusagen *um die Ecke* sagt. Dieser geht nämlich davon aus, dass andere Menschen *um die Ecke* denken können. Die Gefahr besteht dabei natürlich darin, missverstanden zu werden. De facto wird Ironie auch oft missverstanden, besonders wenn sie leicht daherkommt. In solchen Situationen fällt dann gerne der rechtfertigende Satz: »Das war ironisch gemeint«, sofern überhaupt verbal kommuniziert wird. Aufgrund fehlender Gestensprache in der geschriebenen Sprache vergrößert sich die Schwierigkeit Ironie zu erkennen, was den DaF-Leser auch um den komischen Effekt und das Lachen bringen kann. Kehlmann setzt Ironie als Stilmittel sehr häufig ein und vorausgesetzt, dass sie verstanden wird, lockert er damit die Erzählung auf und bringt Witz, Pfiff und Humor in verschiedene Situationen, selbst wenn die herben Umstände vielleicht nicht wirklich dazu angetan sind, zu

schmunzeln oder zu lachen. Ironie kann auch eine literarische, philosophische oder existenzielle Haltung bezeichnen. Zum Beispiel ein Sich-dumm-stellen, das nicht unbedingt als solches erkannt werden will, dient dazu den Leser hereinzulegen und die Überlegenheit des Autors auszuspielen. Es liegt an dem Leser das Spiel mitzuspielen oder nicht.

Bei dem folgenden Beispiel wurde die Frage an die Teilnehmer gestellt: Wie sieht für Sie ein »Spaziergang« aus? Was machen Sie auf einem Spaziergang? Wann und wo gehen Sie spazieren? Und wie beschreibt der Autor Humboldts »Spaziergang«? Warum benutzt er hier das Wort »Spaziergang« und was löst dieses Stilmittel bei dem Leser aus? Damit kann deutlich gemacht werden, dass wir häufig eine Aussage absichtlich abschwächen oder etwas untertreiben, um Ironie und Komik zu erzeugen.

Sie vertäuten das Boot, und während Bonpland Pflanzen sammelte, machte Humboldt einen Spaziergang. Er stieg über Wurzeln, zwängte sich zwischen Stämmen hindurch, strich die Fäden eines Spinnennetzes aus seinem Gesicht. Er löste Blüten von Sträuchern, brach einem besonders schönen Falter mit geschicktem Griff den Rücken und legte ihn liebevoll in seine Botanisiertrommel. Dann erst bemerkte er, dass er vor einem Jaguar stand. (2008: 107)

Als weiteres Charakteristikum stellt Erik Schilling die »beständige Neu- und Um-Erzählung« von Geschichte heraus. Für prägend hält er dabei die Instanzen des Autors, des Lesers und des Textes. Historische Wahrheit kann infrage gestellt werden und ihre narrative Gestaltung damit im Widerspruch stehen. Das Erzählen von Geschichte ist durch Brüche gezeichnet, denn sie wird nicht länger im Spannungsfeld von historischer Wahrheit und fiktionaler Aufbereitung verhandelt, sondern *wieder* erzählt (Schilling, 2012: 10).

Auch Sten Nadolny stellt das Spannungsfeld von Historie und Fiktion als bestimmendes Element des postmodernen Romans heraus. Wesentlich in der Aussage ist ein funktional relevanter Kern des Erzählten, der in Raum und Zeit herauszustellen ist und der historisch kontextualisiert sein muss. Ihm gegenüber kann sich die Fiktion positionieren und ein breites Spektrum zwischen dem Füllen der Lücken in der Überlieferung und der revisionistischen oder spielerischen Abänderung von Geschichte abdecken. Prägendes Kennzeichen eines solchen Kunstwillens sei die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nicht durch Zerstörung und radikalen Bruch, sondern durch ironische Betrachtung und somit Neureflexion des Traditionellen (Nadolny, 2012: 23-42).

Ein Beispiel im Roman dafür ist der fiktive Umgang mit der Missionierung der Ureinwohner durch die Jesuiten und die Darstellung der sogenannten Jesuitenreduktionen, geschaffen zum Schutz vor Übergriffen auf die Indios. Kehlmann kreiert ein Bild der Missionare, das möglicherweise weit entfernt von der Wahrheit liegt und somit zunächst in Frage gestellt werden muss, damit es der Leser eventuell aufgrund ergänzender Lektüren revidieren kann:

Bonpland erkundigte sich, weshalb der Stamm verschwunden sei. Das passierte, sagte Pater Zea. Wieso? Pater Zea musterte ihn mit schmalen Augen. So sei es natürlich leicht. Man komme und bemitleide jeden, der traurig aussehe, und daheim könne man dann schlimme Geschichten erzählen. Aber wer plötzlich mit fünfzig Mann zehntausend Wilde regieren müsse, wer sich jede Nacht frage, was die Stimmen im Wald bedeuteten, und jeden Morgen verwundert sei, dass er noch lebe, beurteile es vielleicht anders. (...) Pater Zea macht eine Handbewegung, seine Leute führten die beiden Eingeborenen hinaus und legten ihnen Fussfesseln an. Er sei sehr dankbar, sagte Humboldt vorsichtig. Aber billigen könne er das nicht. Ach woher, rief Pater Zea, das habe nichts zu bedeuten und liege nur an der Unberechenbarkeit dieser Menschen. (2008: 119)

Hierbei bieten sich Suchaufträge nach anderen Quellen mit folgenden Stichwörtern an, deren Ergebnisse in Kurzvorträgen vorgestellt werden können und für Diskussionen und Vergleiche mit der literarischen Vorgabe sehr gut dienen:

Jesuitenreduktion, Missionsstation, UNESCO-Kulturgut, Guaraní-Utopia, Kolonialgeschichte Lateinamerikas, Machu Picchu und Maya Pyramiden, San Ignazio Mini.

Es kommt dabei viel interessantes Material an Artikeln, Dokumentationen und Bild- und Videohilfsmitteln zusammen, das sehr hilfreich ist, um den Fragen nachzugehen, welche Funktion und Rolle den sogenannten Jesuitenreduktionen im 17. und 18. Jahrhundert zukommen. Nicht zuletzt können Ausschnitte oder der ganze Film *The Mission* gezeigt werden, der ja ebenfalls nach wahren Begebenheiten die Geschichte des Jesuitenpaters Gabriel nacherzählt, der die Indianer gegen Sklavenhändler verteidigt haben soll.

Spätestens an dieser Stelle häufen sich die zu Anfang erwähnten Fragen oder sollten den Teilnehmern, falls diese nicht selbst dazu kommen sie sich zu stellen, deutlich vorgeführt werden: Hat der Autor alles umfassend recherchiert? Hat er diesen historischen Moment richtig eingeschätzt und eingeordnet? Oder verhielt sich nicht vielleicht alles ganz anders? Hat er nicht eine lesbare Geschichte konstruiert, die es so gar nicht gab?

Aus all den hier vorgeführten literarisch gewollten Fachgriffen des Autors sollte sich deshalb vor allem der reale Leser seiner intendierten Rolle bewusstwerden und damit als eine Art Co-Autor fungieren. Dazu zählt auch das Recherchieren anderer Quellen und der Aufgabe gerecht zu werden, logische Verknüpfungen selbst herzustellen und die komplexen Deutungsangebote des Textes zu erfassen. Dabei soll er sich seinen eigenen Sinngehalt konstruieren. Denn die Art der Wirklichkeitsdarstellung durch den Erzähler erfordert eine Art stillschweigenden Vertrag zwischen Autor und Leser oder anders ausgedrückt mit den Worten Hans-Josef Ortheils (1994: 126):

Die postmoderne Literatur setzt den universellen Leser voraus; sie zieht ihn in die Intrigen einer totalen Zeichensprache, auf deren labyrinthische Zumutung er selbst die Antwort geben muss. Erzählt ununterbrochen Spielvorschläge, die variiert, abgebrochen, aber auch erweitert werden können.

So müssen die realen Leser während der Lektüre zu literarischen Detektiven werden, die sich in der kreativen Kunst des Spurenlesens üben. Sie müssen das Unerzählte rekonstruieren und sich auf die Suche nach dem Verborgenen begeben. Es ergibt sich eine Vielfalt an Interpretationen, mit der der Leser leben muss. Die Offenheit und ambivalente Lektüre fordern den Leser heraus, denn es gibt nichts Eindeutiges mehr. Alles hätte auch ganz anders gewesen sein können. Das Gefühl der Verunsicherung wird so zum Merkzeichen einer immer chaotischeren Welt, mit deren Unsicherheiten der Leser leben muss. Uwe Wirth (1994: 347) spricht, wenn es um die Mitarbeit des Lesers geht, auch von einer *Switchability* – der Fähigkeit, sich geschickt von der ersten Ebene eines *naiven Lesers* auf die zweite Ebene eines *kritischen Lesers* zu lotsen, um die *brillante Erzählstrategie* zu genießen. Der Leser soll damit nicht nur seine Rolle als Modell-Leser erkennen, sondern auch die Fertigkeit erlangen, einen Perspektivenwechsel zwischen der Rolle eines *naiven* und eines *kritischen* Lesers zu vollziehen. Durch die Erlangung dieser Grundlage zum Rollentausch, zum selbständigen Hypothesenaufstellen und zur reflexiven Distanz sich selbst gegenüber, der Ergänzung von Leerstellen, in anderen Worten, dem Erkennen der Intention des Textes gelangt er zum vorläufigen Ergebnis eines *abduktiven Schlussfolgerungsprozesses*. Demzufolge erkennt er auch die Täuschungsmanöver des Autors, der versucht den Leser zu vereinnahmen, und die

Lektüre wird so zu einem Prozess von Dekodierungsversuchen. Denn dem Leser muss bewusstwerden, dass er als impliziter Leser vom Roman gefordert und geplant wurde.

Mit Erik Schilling (2012: 30-57) fasse ich noch einmal die wichtigsten Charakteristika postmoderner Literatur, insbesondere des postmodernen historischen Romans, im Hinblick auf die Art der Vermittlung und die damit angestrebte Kompetenz eines postmodernen Lesens zusammen:

- 1) In der Literatur wird das Geschehen durch eine fiktive Instanz vermittelt, die den Ereignissen nicht zwangsläufig distanziert gegenübersteht. Die Wiedergabe erfolgt u.a. über Dialoge. Bisweilen kommentiert der Erzähler das Geschehen, urteilt, reflektiert verallgemeinernd und äußert sich metanarrativ. Zudem kann die Innenwelt der Figuren dargestellt werden (z.B. durch den inneren Monolog oder die erlebte Rede).
- 2) Das häufige Auftreten intertextueller Referenzen in postmoderner Literatur basiert auf einer wieder gewonnenen Unbefangenheit gegenüber aller Autorität der Tradition. Man spielt mit dem Überlieferten, verwendet es in Kombination mit Ironiesignalen. Der entsprechende Erzählvorgang entwickelt sich nicht linear, sondern als ein Netz – in Form von einzelnen Geschichten, Vermutungen und Assoziationen. Weitere literarische Indizien für Intertextualität sind die verschiedenen Ausprägungen dessen, was unter dem Begriff der Dialogizität gefasst wird: Multiperspektivität, Korrektur oder Parodie.
- 3) Autoren postmoderner historischer Romane beanspruchen nicht mehr die Autorität früherer Epochen, sondern bezögen den Leser aktiv in die Interpretation der geschilderten Ereignisse ein, beteiligten ihn am ironischen Spiel des Textes und suchten mit ihm gemeinsam das verschüttete Wissen der Geschichte aufzudecken.
- 4) Diese Intertextualität hat eine doppelte Funktion. Sie soll die Zeitspanne zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart des Lesers überbrücken und zeigt den Willen, das Vergangene in neuem Kontext zu fassen.
- 5) Im historischen Roman der Postmoderne verbindet sich die Darstellung von Geschichte mit Reflexionen über Geschichte, indem Probleme erörtert werden, mit denen sich die Geschichtstheorie auseinandersetzt. Daneben kann die Vergangenheit imaginativ rekonstruiert werden. Erstens besteht die Möglichkeit einer vielfältigen Perspektivierung, wodurch einzelne Standpunkte als subjektiv gekennzeichnet werden. Zweitens wird die Darstellung von Geschichte mit Ironie durchsetzt. Weil historische Wahrheit für den Roman nie greifbar ist, kann die Literatur die Vergangenheit nur über Ironie suchen und fassen, um auf diese Weise dem Leser klar zu signalisieren, dass eine korrekte Rekonstruktion der Geschichte nicht möglich ist.
- 6) Die Erzählweise stellt die Perspektivgebundenheit des Erzählten dar, rechtfertigt eine Vermittlung durch die Erzählinstanz, ist aber zugleich eine Maske, hinter der sich der Erzähler verbergen kann. Er baut intertextuelle Verweise auf fiktionale und nicht-fiktionale Texte ein. Er ist selbstreflexiv in dem Sinne, dass er seine eigenen literarischen Techniken und Voraussetzungen offen ausstellt. Schließlich erfüllt die Gattung durch ihre Vielfältigkeit den Wunsch nach unterhaltsamer, spannend und anschaulich erzählter Literatur. Der postmoderne historische Roman dient der Wiederaneignung vergessener Geschichte im Medium der Fiktion, er trägt damit zur kulturellen Erinnerung ebenso bei wie zur Konstruktion kollektiver Identität.

Aufgrund all dieser Merkmale des postmodernen historischen Romans, aber besonders der Intertextualität, Offenheit und eigenwilligen Darstellung von Geschichte hat sich dieser Typus von Text nicht nur als eine Herausforderung an den kreativen Umgang für mich selbst, sondern vor allem als ein befriedigendes Lektüreerlebnis für die Teilnehmer erwiesen – nichtzuletzt wegen der weiterführenden Diskussionen und den sowohl philosophischen als auch aktuellen Bezügen zum Problem der Wahrheit, des Erkennens, der Rolle der Fiktion und Erzählens in unserem Leben, der Geschichtsschreibung und dem historischen Roman, Helden, Mythen und Biographien, deren interkulturelle Betrachtung für viel Gesprächsstoff sorgen kann. Abschließend möchte ich deshalb weitere didaktische Vorgehensweisen bei der Erarbeitung von Kelhmanns Roman vorstellen.

4. Didaktische Erarbeitungsvorschläge

Als ein genereller Wegweiser zur Literaturinterpretation bietet es sich an, sie in drei Schritten, wie vom Bildungsserver Berlin-Brandenburg vorgeschlagen, umzusetzen:

1. Das Vorwissen aktivieren und bereitstellen
 2. Verfahren bereitstellen, die es erlauben, Texte selbständig zu analysieren und erschließen
 3. Das Führen einer Anschlusskommunikation, die die Arbeit am Text abrunden soll.
- Der gesamte Leseprozess wird dabei über entsprechende Aufgaben gesteuert.

1) Das Thema vor dem Lesen aktualisieren, zum Beispiel indem Suchaufträge vergeben werden, zu den Parallelen zum heutigen Vermessen und Erforschen (z.B. Google Street View, Apps, Geodäsie, Drohnen-Vermessung), zu aktuellen Geistesgrößen.

2) Einen persönlichen Bezug herstellen:

- Was verbindest du mit den Namen von Humboldt und Gauß?
- Welche bedeutenden Forscher/Intellektuelle/Entdecker sind dir aus heutiger Zeit bekannt?
- Wodurch zeichnet sich deiner Meinung nach unsere Epoche aus?
- Welche Rätsel sind immer noch unerklärt?
- Welche war für dich die bedeutendste Reise deines Lebens?
- Wie reist du gern oder ungern?
- Welche Bekanntschaft würdest du als herausragend in deinem Leben nennen?
- Kennst du andere historische Romane?
- Stelle dir vor, du würdest über jemanden ein Buch schreiben, welche Anekdoten und Charakterzüge würdest du nennen?

3) Folgende Parallelaufgaben zur Lektüre können unter anderem erstellt werden:

- Suche nach Informationen über Gauß, Humboldt, Berlin in Verbindung zu Humboldt, Göttingen und Gauß.

4) Als generelle Anleitung zum Lesen, wodurch ein oberflächliches oder rein auf den Wortschatz zentriertes Lesen vermieden werden soll, werden die Teilnehmer aufgefordert, sich immer Notizen zu folgenden Punkten zu machen:

- den Personen
- Orten
- der Zeit und Dauer
- der Handlung
- zu besonders lustigen, schönen, ironischen Stellen oder Wortspielereien im Text
- Anmerkungen zu eigenen Gedanken und Assoziationen

5) Mit den Teilnehmern immer wieder folgende Lesarten einüben, damit sie bewusst eine Vielfalt von Texten und Textträgern gezielt zu nutzen lernen:

6)

- 1) Das lineare Lesen als kontinuierliche und satzweise Texterschließung

- 2) Das antizipierende Lesen als vermutendes Lesen und «Querlesen»
- 3) Das selektive Lesen, indem ausgewählte Textstellen nochmals genauer gelesen werden
- 4) Das konsultierende Lesen bei der gezielten Informationssuche
- 5) Das differenzierende Lesen beim sorgfältigen Erarbeiten eines Inhaltes
- 6) Das navigierende oder hypertextuelle Lesen zum Entdecken und Suchen von Informationen
- 7) Das analysierende, interpretierende und kommentierende Lesen beim Kursgespräch
- 8) Das fantasiegeleitete und kreative Lesen bei Metaphern, Wortspielereien, Ironie
- 9) Das vorbereitete Vorlesen und Vortragen

7) Sich nach dem Lesen zusätzliche Notizen hinsichtlich persönlicher Leseindrücke machen, die die Grundlage der Kursgespräche bilden:

- 1) Wie hat dir der Text gefallen?
- 2) Welche einzelnen Aspekte haben dich besonders beeindruckt?
- 3) Welche Aspekte haben dich gestört?
- 4) Welche Figur fandest du am interessantesten / am wenigsten interessant? Kannst du begründen warum?
- 5) Wie fandest du die Rolle der Figur x/y bzw. der Handlung x/y im Text?
- 6) Was war für dich unverständlich?
- 7) Über welche Schwerpunkte möchtest du ausführlicher reden?
- 8) Kommentiere die intendierte Rolle des Lesers.
- 9) Kommentiere wichtige Aspekte des postmodernen Romans.
- 10) Wähle eine Person aus dem Buch mit (anti-)heldenhaften Zügen. Nenne und erläutere diese Eigenschaften.

8) Zur Lektüre ergänzende Aktivitäten ausarbeiten:

- 1) Erstelle ein Netz aus Daten, Namen und Ereignissen.
- 2) Präsentiere etwas Vergangenes in einem neuen Kontext.
- 3) Erörtere die dargestellten Probleme im Zusammenhang mit der Geschichtsdarstellung.
- 4) Suche nach kontroversen Beispielen in der Geschichtsdarstellung deines Landes.
- 5) Gehe auf die Suche nach Geschichtsdarstellungen im eigenen Ort.
- 6) Mache Interviews mit (wichtigen) Persönlichkeiten zu entscheidenden Momenten in ihrem Leben.

5. Schlussbetrachtungen

Mit den gesammelten Unterrichtserfahrungen von Daniel Kehlmanns *Vermessung der Welt* bin ich auf die Charakteristika postmoderner historischer oder zeitgenössischer Romane eingegangen und habe einige praktische Vorschläge für einen möglichen Unterrichtseinsatz präsentiert, bei denen es zugleich auch um verschiedene Formen des multimodalen Lesens gehen sollte. Zum literarischen Lesen gehört meiner Meinung nach heutzutage unbedingt auch das hypertextuelle Lesen dazu, also die Nutzung des Internets als Fundquelle für die

Erweiterung der Kenntnisse im Zusammenhang mit dem literarischen Text, dem Autor, Thema oder historischen und kulturellen Kontext. Damit soll die Neugierde auf eigene Entdeckungsreisen zu gehen gefördert und geweckt werden, die die Lerner wiederum in das Klassengespräch einbringen können. Dabei konnten die didaktischen Vorschläge nur sehr allgemein formuliert werden, da sie vom Kursleiter selbstverständlich an die jeweiligen Vorkenntnisse der Kursteilnehmer nicht nur bezüglich ihrer Sprachkompetenz, aber vor allem einer allgemeinen erforderlichen Lesekompetenz angepasst werden müssen. Das Alter, die Interessen und eine gewisse Reife der Teilnehmer spielen bei der didaktischen Planung sicherlich auch eine entscheidende Rolle. Es ist ohne Zweifel ein großer Unterschied, ob man sozusagen mit professionellen Lesern (Theologen, Literaturwissenschaftlern, Philosophen oder Lehrern) die Lektüre ohne ein allzu großes Eingreifen von außen genießen kann oder ob die Teilnehmer literarisch nicht sehr bewandert sind und viel mehr Unterstützung brauchen. Nicht zuletzt sollten auch wichtige didaktische Aspekte der literarischen Kommunikation in Betracht gezogen werden, um gleichzeitig eine möglichst persönliche und einführende Begegnung der Lernenden mit einem literarischen Text zu bewirken. Letztendlich möchte ich nach mehreren Semestern mit meiner literarischen Konversationsgruppe festhalten, dass jede neue Lektüre auch für mich als Literaturdidaktikerin ein neues Abenteuer bedeutet, um das Potenzial des literarischen Lernens kreativ zu gestalten und die lesenden Lerner als zentrale Voraussetzung des Unterrichtsgesprächs aktiv einzubringen. Hier wurden nur ein Vorschlag und eine Unterrichtserfahrung dazu erstellt, die eben nur beispielhaft sein wollen, aber eventuell zu eigenen Selbstversuchen inspirieren könnten. Um die Lerner in ihrer Kompetenz zur Dekodierung und richtigen Lesart postmoderner Romane zu befähigen, sind sicherlich mehr als dieser eine Versuch nötig. Die Kompetenzen eines Viellesers in der eigenen Muttersprache spielen dabei ohne Zweifel eine wesentliche Rolle.

6. Literaturangaben

- Bildungsserver Berlin Brandenburg, <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/> (19.1.2017).
- Cantzer, A., *Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Biographie* (2104), http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Cantzer_VI_Moeglichkeiten_2014.pdf (Letzter Zugriff: 19.1.2017).
- Hadamitzky, C., «Tagungsbericht: Die Biographie des Helden. Perspektiven auf Narration, Konstruktion und Rezeption» (2013) <https://www.sfb948.uni-freiburg.de/e-journal/ausgaben/012013/helden.heroes.heros.2013-01-17> (Letzter Zugriff: 18.1.2017).
- Kautt, A., «Fiktion», in *Rossipotti-Literaturlexikon* (2014), <http://www.literaturlexikon.de/sachbegriffe/fiktion.html> (Letzter Zugriff: 18.1.2017)
- Kehlmann, D., *Die Vermessung der Welt*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 2008.
- Kuhlen, R., *Nicht-lineare Strukturen in Hypertext*, Schöningh, Verlag Joachim Haessler, 1991.
- Leibrandt, I., «El hipertexto: Ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura», in *Literaturas del texto al hipermedia*, D. Romero López; A. Sanz Cabrerizo (Hg.), Barcelona, Anthropos, 2008, S. 183-193.
- Leibrandt, I., «Informations- und Kommunikationstechnologien - ihre Relevanz für eine moderne Literaturdidaktik», in *Bestandsaufnahme der Germanistik in Spanien*, C. Jarillot Rodal (Hg.), Bern, Peter Lang, 2009, S. 557-569.
- Leibrandt, I., «Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual», in *El lector ante la obra hipertextual*, A. Mendoza Fillola, C. Romea (Koord.), Barcelona, Horsori, 2010, S. 137-142.
- Nadolny, S., «Die Entdeckung der Langsamkeit», in *Der historische Roman seit der Postmoderne*, E. Schilling, Heidelberg, Universitätsverlag Winter, 2012, S. 23-42.

- Ortheil, H.-J., «Was ist postmoderne Literatur?», in *Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur*, U. Wittstock (Hg.), Leipzig, Reclam, 1994, S. 104-126.
- Paefgen, E.K., *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart, Metzler, 1999.
- Schilling, E., *Der historische Roman seit der Postmoderne*, Heidelberg, Universitätsverlag Winter, 2012.
- Wirth, U., «Zwerge, Leser, Abduktionen», in *Die literarische Moderne in Europa*, H.-J. Piechotta; R.R. Wuthenos; S. Rothemann (Hg.), Opladen, Westdeutscher Verlag, 1994, S. 338-354.

III. LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Las combinaciones usuales en la fraseología alemana y española de estructura [PREP + SUST.]. *Mit Schmerz(en)* y *con dolor(es)*: un estudio de corpus

Ana Mansilla

Universidad de Murcia

anamansi@um.es

Resumen

En el marco del Proyecto de Investigación 2013-45769: *Combinaciones fraseológicas del alemán de estructura [PREP + SUST.]: Patrones sintagmáticos, descripción lexicográfica y correspondencias en español*, el presente trabajo aborda los resultados del análisis contrastivo alemán-español de las combinaciones usuales al. *mit Schmerz(en)*/esp. *con dolor(es)* en relación al perfil sintagmático (*Kookurrenzanalyse*) y a las expansiones internas (slots X) en la secuencia [*mit* + X + S].

Palabras clave: combinaciones usuales, fraseología, patrones sintagmáticos, alemán, español, lingüística de corpus

1. Marco del proyecto: objetivos y descripción

El proyecto «Combinaciones fraseológicas del alemán de estructura [PREP + S]: patrones sintagmáticos, descripción lexicográfica y correspondencias en español» en curso del grupo FRASESPAL¹⁹, tiene por objeto extraer, inventarizar y describir las combinaciones usuales (en adelante, CU) de estructura [PREP + S] del macrocorpus DeReKo del IDS (Institut für Deutsche Sprache). Los valores que se le pueden atribuir a estas combinaciones son tan numerosos que dependerán de muchos factores como el contexto y el cotexto inmediatamente anterior y posterior a la CU. Así pues, las CU pueden tener valor local (*an der Schule fehlen 1000 Lehrkräfte*), modal (*das Manuskript war auf Deutsch verfasst*), temporal (*die Schlacht wurde bei Einbruch der Nacht abgebrochen*), causal (*durch anstrengende Arbeit ist er krank geworden*), o final (*sie arbeitet für die Familie*), entre otros. Descartamos de nuestro estudio las CU que forman parte de *Funktionsverbgefüge* o complementos preposicionales regidos por verbos, sustantivos o adjetivos, es decir, verbos de régimen que suelen ir acompañados de una preposición con sustantivo («padecer de», «creer en», «contar con», «sucumbir a», etc.). Asimismo, manejamos herramientas diseñadas en el IDS (Institut für Deutsche Sprache), como el programa COSMAS II (Corpus Search, Management and Analysis System) y *Lexpan* (Lexical patterns Analyzer), que ayuda a analizar la fijación y variación de combinaciones plurilexemáticas a partir de las listas de KWIC de los corpus consultados. En especial, nos parece útil la herramienta *Lexpan*, para los *slots* internos o *Lückenfüller* de las CU, que pueden arrojar luz sobre posibles esquemas fraseológicos o colocaciones antes, dentro y después de las CU consultadas.

En cuanto a los corpus lingüísticos, en el proyecto manejamos el DeReKo (Deutsches Referenz Korpus) del IDS, que posee más de 28 millardos de palabras y se considera como la colección mundial más extensa de corpus electrónicos. Los textos son extraídos de prensa científica y de

¹⁹ Proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2013-45769-P) que lleva por título *Combinaciones fraseológicas del alemán de estructura [PREP + S]: patrones sintagmáticos, descripción lexicográfica y correspondencias en español*, promovido por el equipo de investigación FRASESPAL dirigido por Carmen Mellado Blanco, de la Universidad de Santiago de Compostela, con la colaboración de Kathrin Steyer, directora del proyecto «Usuelle Wortverbindungen» del IDS (<http://www1.ids-mannheim.de/lexik/uwv.html>). Los resultados del proyecto serán publicados en la plataforma *online* OWID del IDS <http://www.owid.de/wb/uwv/start.html>.

otros ámbitos en Alemania, Austria y Suiza. Igualmente consultamos *Sketch Engine*, una herramienta de análisis textual en línea que recibe como entrada un corpus en cualquier idioma con un cierto nivel de anotación lingüística para su posterior análisis. *Sketch Engine* ofrece un número de funciones para el análisis lingüístico que se agrupan en: el programa *Concordancer*, que permite opciones para búsqueda de apariciones de palabras, y el programa *Word Sketch*, que proporciona un análisis sobre las colocaciones gramaticales y léxicas de una palabra. Del *Sketch Engine* para el alemán, hacemos uso del corpus *deTenTen* y para el español, *European Spanish Web 2011*, *eseuTenTen11*, *Freeling v4*. Asimismo, manejamos el CORPES XXI, que refleja de forma adecuada el español en España y en los países de habla hispana en América y ofrece, entre otros, posibilidades de análisis colocacional. Este corpus supone la continuación de los corpus CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) y CORDE (Corpus Diacrónico del Español).

Los datos extraídos a partir de los diferentes corpus consultados nos permiten obtener información acerca de la fijación interna, esto es, la frecuencia y la naturaleza de lexemas (*slots* o huecos) que pueden aparecer en el discurso entre la preposición y el sustantivo, por una parte. Y, por otra, de la fijación externa de la CU en contacto directo con el nodo [X + PREP +S +X] o en contacto no directo con el nodo [X (...) PREP + S (...) X], por el hecho de que se pueden constatar modelos recurrentes que tienden a la lexicalización (Mellado Blanco, 2015). En Lingüística de Corpus, se emplea el término «nodo» para referirse a la palabra o palabras que se está(n) estudiando y que suelen aparecer en medio y con resalto en pantalla en un formato o color diferentes.

Cabe mencionar la función semántica de las preposiciones y de los sustantivos en las CU que estudiamos [PREP + SUST], y si cada unidad léxica mantiene sus significados léxicos o no, esto es, si actúan con un sentido literal o con uno figurado, porque la interacción entre forma y significado incide directamente en la mayor o menor idiomatización y por tanto lexicalización de las CU sin perder de vista el componente semántico-pragmático o pragmático-textual (implicaturas, intención del hablante, etc.)

2. Combinaciones usuales: marco teórico

Las combinaciones usuales (CU) están caracterizadas por ser combinaciones de palabras que forman parte de esquemas morfosintácticos recurrentes al aparecer con ciertos constituyentes fijos y otros que, aunque son *slots* libres, están sometidos a ciertas restricciones semántico-combinatorias. Steyer define así la noción de CU (*usuelle Wortverbindung*):

Usuelle Wortverbindungen (UWV) sind als polylexikalische, habitualisierte sprachliche Zeichen zu verstehen, die spezifischen Beschränkungen unterliegen. Diese Beschränkungen können alle Ebenen der Sprache betreffen. Sie ergeben sich aber primär nicht aus dem Sprachsystem, etwa bedingt durch transformationelle Defekte oder semantische Selektionsbeschränkungen, sondern aus dem rekurrenten Gebrauch dieser mehrgliedrigen Entitäten. (Steyer, 2013: 16)

Desde un punto de vista semántico, estas construcciones no tienen un significado totalmente composicional, puesto que suelen presentar un componente pragmático adicional, no deducible de la suma de los significados parciales de sus constituyentes.

Las CU aparecen de forma recurrente en el discurso: «Wiederholtes Auftreten verwandter sprachlicher Strukturen in vergleichbaren Kontexten im weitesten Sinne» (Steyer, 2013: 28).

El término «recurrencia» está estrechamente vinculado a los datos estadísticos del corpus. El grado de fijación de las CU viene marcado por los siguientes factores:

- a) el grado de fijación de la preposición y del sustantivo (sentido literal o figurado)
- b) el grado de posible saturación entre preposición y sustantivo
- c) la interacción entre forma y significado de las CU
- d) la ausencia de determinante entre preposición y sustantivo

El proceso de construcción del discurso es un proceso de combinación de palabras. El hablante no es enteramente libre a la hora de emitir un enunciado: efectivamente, su libertad se ve constreñida por dos tipos de limitaciones: sintácticas y léxicas. Al respecto, remitimos a los postulados de Sinclair (1991), quien aboga por el *idiom principle* en contraposición al *open choice principle* como tipo de restricción más usual de todo hablante. El principio de idiomatidad permite dar cuenta de las restricciones colocacionales y de la existencia de secuencias prefabricadas que no se pueden explicar a partir del principio de libre elección (*open choice principle*).

Así, por ejemplo, el nombre «amargo» puede aparecer ligado a una significativa cantidad de sustantivos («final», «mundo», «sabor», «regusto», «carácter» o «dolor»), o, la combinación «de repente», asociada a una variada cantidad de verbos («aparecer», «eliminar», «ver», «desaparecer», «caer» o «cancelar») que están sometidos a una fijación léxico-semántica.

Tibor Kiss define las secuencias de [PREP + S] objeto de estudio como construcciones idiomáticas: «[t]ypischerweise werden Präposition-Substantiv-Sequenzen stillschweigend als extragrammatisch verstanden und zugleich der diffusen Klasse idiomatischer Konstruktionen zugeordnet» (Kiss, 2007: 319). Esta constatación ya fue mencionada por Fleischer al apuntar lo siguiente: «Die [Prep +S] Bildungen sind zum größten Teil idiomatisiert» (Fleischer, 1982: 300).

3. Combinaciones usuales y lingüística de corpus

Se entiende por *corpus* una colección de gran extensión que recoge una serie de textos orales y escritos, en formato electrónico, y que es capaz de codificar y clasificar de forma adecuada. Para entender el origen de la Lingüística de Corpus, hay que retrotraerse a los postulados de Firth (1956), quien se dedicaba a recopilar textos reales que contienen situaciones auténticas, típicas y recurrentes, y defendía el uso de la lengua, tal y como promulgó Ludwig Wittgenstein en *Philosophische Untersuchungen* (1953) hace más de seis décadas: «Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache». Su teoría fue secundada más tarde por grandes lingüistas como Halliday, Sinclair y Leech, quienes desmontaron la concepción tradicional de Gramática al defender la postura de un *continuum* entre sintaxis y léxico. McCullough define así la noción de corpus lingüístico: «Un corpus de textos es un conjunto de documentos que una persona o una organización ha reunido y ha informatizado para un fin determinado» (McCullough, 2001: 126). De entre las diversas opciones existentes a la hora de utilizar los corpus lingüísticos, consideramos que la más importante radica en hacer concordancias y analizarlas. Partiendo de los datos obtenidos a partir de corpus, se puede profundizar en la función y en el uso de determinadas estructuras (Mellado Blanco, 2009: 22).

Cabe reseñar al respecto el análisis de los hábitos colocacionales de las palabras en su contexto inmediato, que se revela como información fundamental tanto en el ámbito de la fraseología como en los ámbitos de la Traducción y de la Didáctica de Lenguas Extranjeras.

La forma habitual de presentar las ocurrencias de una CU en corpus electrónicos es la denominada KWIC (*Key Word in Context*) o líneas de concordancias, que presenta la palabra o expresión objeto de estudio acompañada de un número de palabras (que será determinado en la búsqueda) colocadas en el contexto inmediatamente anterior y posterior del nodo o la palabra objeto de estudio. Las listas KWIC facilitan el análisis y la detección de los colocados o palabras que figuran en su entorno. A continuación, mostramos un ejemplo de las KWICS de *con dolor* extraído de la herramienta *Sketch Engine*:

Búsqueda <i>con, dolor</i> 3,826 (1.63 por millón) ⓘ	
Página 1	de 192 Ir Siguiente Último
elcultural...	Hvorostovski, entre otros, se han expresado <i>con dolor</i> por el trato tan duro con que han sido
arrakis.es...	cuidados que se han de ofrecer al anciano <i>con dolor</i> se han de basar en mantener el máximo confort
estrelladi...	los aspectos concretos del mal y se asoma, <i>con dolor</i> y empatía, al abismo del sufrimiento que
elmundo.es...	cannabis alivia los síntomas de los pacientes <i>con dolor</i> crónico asociado a una disfunción o lesión
elmundo.es...	beneficios del cannabis fumado en pacientes <i>con dolor</i> neuropático. Por eso, en opinión de Henry
elmundo.es...	muy frecuentes y muchas de ellas debutan <i>con dolor</i> alrededor de la órbita. Existe un cuadro
elmundo.es...	evaluado por un especialista. Los pacientes <i>con dolor</i> crónico suelen ser muy mal evaluados por
elmundo.es...	suponen un problema frecuente para personas <i>con dolor</i> de rodilla, en especial si se asocia a
elmundo.es...	debería adoptarse, y menos en un paciente <i>con dolor</i> rotuliano. En mi opinión, el tratamiento
sc.ehu.es ...	posteriormente desapareció. A continuación empezó <i>con dolor</i> , inflamación, aparición de ampollas en
pekepedia...	confortable hogar de su vecina; sacudiendo <i>con dolor</i> la nieve que helaba su pobre cuerpo, dijo
salud.es	menstruales y aspecto de las mismas y si cursan <i>con dolor</i> , dismenorrea, y de que tipo, así como el
congresosd...	lfiada no puede presentarse, porque está <i>con dolor</i> de estómago". <i></p><p></i> Por supuesto que un
netmons.es...	lo quitaba no hacía nada así que acababa <i>con dolor</i> de tripa, y no era plan, la pobre. Me decían
salud.es	faringitis por estreptococos, que también cursan <i>con dolor</i> de garganta. <i><gap tokens_count="36" /> </p></i>
maz.es	quedan fríos y adquieran un tono azulado <i>con dolor</i> y rigidez (vendaje muy apretado que impide
revista.co...	las manifestaciones radiológicas. Personas <i>con dolor</i> y limitación de la movilidad cervical pueden
fullcustom...	????????? Yo heavy un poco cuando acabo <i>con dolor</i> de tanto xumga y ahora q me ha dado x lo
elimparcia...	la exclusiva de asumir riesgos- vivimos <i>con dolor</i> la pérdida o heridas de nuestros soldados
seram.es	primera prueba diagnóstica en pacientes <i>con dolor</i> testicular, inflamación, masa palpable

Tabla 1. Lista de KWICS de *con dolor* en el corpus *Sketch Engine*

La finalidad última es determinar, sobre la base de una determinada frecuencia en el corpus, patrones lingüísticos o estructuras recurrentes que reflejen el comportamiento real de una palabra en un contexto determinado.

Los siguientes ejemplos muestran algunos ejemplos de estructuras recurrentes:

- [*X*liegen/die Seele baumeln lassen/ausspannen *unter Palmen*]
- [*unter den Freunden* GEN_{der Musik/der Politik/der Oper}]
- [*unter den Menschen* S_{Emotion (Bitterkeit/Unruhe/Leid/Angst)} verbreiten]
- [con X_{tono/mueca/sonrisa} *de satisfacción*]
- [V_{acción (aprobar/aceptar/emitir un informe)} *con reservas*]

Desde un enfoque didáctico, es fundamental el papel que desempeña la Lingüística de Corpus en la adquisición de una lengua extranjera, porque aprendemos una lengua a través de patrones y esquemas fijos que se reflejan en los corpus mediante la frecuencia de aparición y que reproducimos de forma más o menos consciente en la producción escrita o hablada de una

lengua. Se considera esencial saber utilizar esta serie de patrones, fragmentos o *chunks* para transmitir el mensaje de forma adecuada y correcta.

4. Las CU al. *Mit Schmerz(en)* / esp. *con dolor(es)*

La CU *mit Schmerz(en)* presenta diferentes equivalencias en español, en función de los colocados verbales y sustantivos que coocurren inmediatamente antes o después de la CU, y de la naturaleza de los *slots* internos; en otras palabras, en función del cotexto. Desde un punto de vista semántico, la preposición *mit* en la CU *mit Schmerz(en)* hace referencia a un «Begleitumstand» (Helbig & Buscha 1996: 439), es decir, a una circunstancia (valor modal) que acompaña a la acción principal. En este punto, cabe mencionar el manual sobre las preposiciones de Kiss *et al.* (2014), que, de forma exhaustiva y pormenorizada, aborda las preposiciones desde todos los enfoques posibles (sintáctico, pragmático o semántico). En lo concerniente a la preposición *mit*, los autores despliegan 17 acepciones, siendo el significado modal el que mejor encaja en la combinación usual *mit Schmerz(en)*. Este significado aparece en la segunda acepción dentro del subapartado 2c. *Begleitumstand/2 Vorgänge*:

Begleitumstände umfassen sowohl äußere Begleitumstände (wie Beifall) als auch Gefühle und Gemütszustände, die eine Handlung begleiten. Nur bei Modifikation von Ereignissen, Handlungen oder Zuständen. Die Lesart wird häufig durch unbelebte oder fehlende Agenten hervorgerufen. In der Semantik sind zwei identifizierbare Vorgänge angelegt, von denen der eine den anderen begleitet und einen Umstand beschreibt, der aber meist nicht intentional verursacht wird. (Kiss *et al.*, 2014: 105)

Es importante señalar que existe una diferencia entre *unter Schmerzen* y *mit Schmerzen*. Schröder (1986: 188) hace referencia al hecho de que los colocados verbales de la CU *unter Schmerzen* presentan una segunda predicación, siendo la primera la que aparece tras el sustantivo *Schmerzen*. En cambio, los colocados verbales que coocurren con *mit Schmerzen* actúan de forma más individualizada, como circunstanciales de compañía, sin una vinculación tan estrecha con el sustantivo *Schmerzen*. Al respecto, y a modo de aclaración, cito la explicación que ofrece Schmitz:

Während bei zufällige, vom Geschehen unabhängige Begleitumstände nennt, bezeichnet unter im Allgemeinen Umstände, die mit dem Geschehen in Zusammenhang stehen oder sogar vom Handelnden absichtlich herbeigeführt werden. (Schmitz, 1981: 76)

En el caso de la preposición *con* en la CU *con dolor(es)*, observamos, tras un rastreo por las diferentes gramáticas, que también designa un valor modal atributivo, entre otros. Otros significados prototípicos de la preposición *con* están relacionados con la idea de «estar adjunto», «estar contenido», «ser un medio para algo», etc. Así viene definida por Pérez Cino:

La preposición *con* expresa, ante todo, la idea de compañía o presencia del término que introduce, ya sea un objeto, animado o inanimado (*vino con Juan; caminó con la mochila*), o un atributo (*habló con rapidez*), y tiene su opuesto semántico en *sin*. En consecuencia, aparte de marcar la compañía, adopta valores atributivos y modales. Otros valores frecuentes son la expresión de medio o instrumento y de contenido o ingrediente. También puede comportar valores causales, concesivos y condicionales. (Pérez Cino, 2000: 25)

A continuación, citamos un ejemplo para ilustrar el valor modal de la preposición *con*:

(1) El riesgo es connatural a estas misiones, y los militares –que no tenemos, ni mucho menos, la exclusiva de asumir riesgos– *vivimos con dolor* la pérdida o heridas de nuestros soldados, dolor que comparte sinceramente con nosotros parte importante de las Instituciones y de la sociedad.
[<http://www.elimparcial.es/noticia/27408/nacional/arrastrar-lealtades>]

Hernando Cuadrado (2002: 155) señala la importancia del contexto que activa diferentes ejes con sus diferentes posiciones o cuantores, valores que conducen a otros valores secundarios, tales como el vector I(Identificación) de «manera» y pone el siguiente ejemplo: «Nos trató con mucha amabilidad».

En cuanto al significado que aportan los diccionarios de los lexemas *Schmerz* y *dolor*, vemos en el primer caso que, según el *Deutsches Wörterbuch der deutschen Sprache*, (DWDS) se registran 2 acepciones:

«höchst unangenehme Empfindung, die im Körper des Menschen durch krankhafte Veränderungen oder schädliche Reize ausgelöst wird») (*ein körperlicher, starker, krampfender, stechender... Schmerz, ein rheumatischer Schmerz im Knie, der Schmerz übermannt jmdn., die Wunde verursachte große Schmerzen*, etc.); (2) «höchst unangenehme Empfindung, die auf die Psyche des Menschen wirkt und tiefen Kummer, Gram erzeugt») (*sie empfand tiefen Schmerz über sein Verhalten, seine Unehrlichkeit, der Abschied war für ihn ein großer Schmerz, stumm vor Schmerz sein, etw. mit Schmerzen, erkennen, gewahr werden*, etc.).

El DRAE (s. v. *dolor*) define el término *dolor* de la siguiente manera: «1. m. Sensación molesta y aflictiva de una parte del cuerpo por causa interior o exterior» y «2. Sentimiento de pena y congoja». Si bien el español comparte con el alemán tanto la idea de dolor físico como de dolor psíquico, la descripción lexicográfica de *dolor* es mucho más sucinta que en alemán en lo que al dolor psíquico se refiere.

4.1 Fijación externa «con dolores / mit Schmerzen»

Se entiende por *fijación externa* las posibles estructuras recurrentes del discurso en el que aparecen adjuntas las CU, fruto de una frecuencia de coaparición. El análisis sintagmático aporta interesante información semántico-pragmática y sintáctica sobre los colocados verbales y sustantivos inmediatamente anterior y posterior al nodo.

En cuanto a «con dolores», el análisis llevado a cabo a través de los corpus más arriba citados nos muestra que los verbos y sustantivos más frecuentes de coaparición son verbos de carácter temporal (verbos ingresivos, durativos, egresivos). El esquema lexematizado más recurrente en español lo componen verbos durativos («seguir/continuar/llevar»), que pueden intercambiarse con formas perifrásticas en gerundio; nos referimos a la expresión «seguir con dolores X», que puede ser sustituida por «seguir doliendo X» y que forma parte de las perífrasis verbales aspectuales que presentan la acción en su pleno desarrollo (durativas):

(2) El asturiano *sigue con dolores* en el costado, pero tiene la ilusión de pasar la etapa de hoy y mañana sin problemas.
[http://www.elmundo.es/elmundodeporte/envivos/2009/08/6245_index.html]

Se hace asimismo patente en nuestro estudio la aparición de verbos incoativos («empezar/comenzar»), que indican el inicio de una acción que se prolongará en el tiempo:

(3) Hace un mes *empecé con dolores* en dicha rodilla y el médico me ha dicho que tengo una condritis rotuliana.
[<http://blogs.menshealth.es/salud/2009/04/06/los-protectores-del-cartilago/>]

Los verbos existenciales aparecen como colocados verbales junto a «con dolores» en las estructuras «estar con dolores» y, de forma similar, con el verbo «llevar». Si bien este es un verbo de rección, se observa la recurrencia del esquema «cursar con dolores X», que, en el ámbito médico, hace referencia a la enfermedad de base (crónica). El verbo reflexivo de suceso «manifestarse» coocurre con la CU «con dolores» y significa «mostrar» o «dejar ver algo»; normalmente está asociado a algo inmaterial (como los dolores, en este caso). De la misma forma, en alemán se documenta el verbo «sich äußern» en combinación con «mit Schmerzen»:

(4) El problema de la fibromialgia es que nadie se la cree. *Se manifiesta con dolores* generalizados y cansancio extremo. [<http://www.almonte.es>]

En lo que respecta a los colocados sustantivos, los casos más palpables los encontramos en los sustantivos «pacientes», «personas» y «enfermos». En cierto modo, la semántica de estos sustantivos influye directamente en el sustantivo «dolor» en la CU. Cabe señalar que estos colocados sustantivos aparecen solo en número plural, ya que no hemos podido documentar aquellos en singular («paciente/persona/enfermo con dolor»).

En relación a la CU alemana «mit Schmerzen», constatamos un nutrido grupo de sintagmas que están ligados a casos de rección verbal, tales como «umgehen/erfüllt sein/einhergehen/kombiniert sein/beginnen mit Schmerzen», que descartamos para nuestro análisis. La construcción [*nur noch mit Schmerzen X* *bewegen/weiterspielen/gehen/laufen*] es susceptible de convertirse en un esquema sintáctico fraseológico (*Phraseoschablone*) por su recurrencia. Veamos para ilustrarlo una serie de ejemplos:

(5) *Eine ältere Dame, die ihren Mann pflegt, konnte plötzlich ihre linke Hand* nur noch mit Schmerzen bewegen. *Der Arzt diagnostizierte eine Gelenkarthrose im Handgelenk.*
[<http://www.heilerschule-san-esprit.de/2012/05/>]

(6) *Die folgenden Disziplinen, Weitsprung und 100 m, konnte er* nur noch mit Schmerzen beenden *und blieb – nicht nur wegen des mittlerweile anhaltenden Regens – deutlich unter seinen Möglichkeiten.*
[http://www.leichtathletik-rodenberg.de/index.php?option=com_content&view=article&id=137&Itemid=13]

Hemos detectado un ejemplo recurrente en (7), cuyo contexto prototípico se circunscribe al ámbito del deporte (maratón) y hace referencia al placer de ejercitar el deporte a pesar de la sensación de sufrimiento o dolor que trae consigo:

(7) *Letztendlich wurde die Staffel in 4:13:06 Stunden an Platz 111 in der Gesamtwertung beendet. Das Motto: «Marathon ist wie Urlaub, nur mit Schmerzen, ist sehr ironisch und dennoch gut gewählt worden.*
[<http://www.gso-koeln.de/index.php/gso-news/archivierte-gso-news/gso-news-im-schuljahr-2011-2012>]

El dolor se asocia tanto en español como en alemán a verbos durativos, como se observa en la construcción alemana «immer noch mit Schmerzen X».

Asimismo, la sensación de dolor que se experimenta se presenta como un obstáculo para el normal desarrollo de una determinada acción; de ahí que constatemos frecuencia de aparición

en alemán de conjunciones de significado adversativo o concesivo antepuestos a la partícula «nur» en la estructura [*X*_{allerdings/aber} nur noch *mit Schmerzen* X], o con los verbos modales como el verbo «können» en [*nur noch mit Schmerzen* X_{laufen/gehen/starten}]. La lectura que se puede hacer de estas construcciones es la siguiente: es tal la intensidad del dolor experimentado a raíz de una enfermedad o accidente que únicamente es posible actuar, si no es sufriendo, sintiendo dolor, en definitiva, se trata de un dolor, dependiendo del contexto, crónico, y, por ende, intenso o agudo. Cabe resaltar que los verbos que coocurren con la CU «mit Schmerzen» evocan en el plano cognitivo la imagen del dolor como objeto dañino («sich rächen», «sich quälen») u objeto maleable («sich krümmen», «sich drehen»), lo cual pone de manifiesto la reacción del cuerpo ante la intensidad de dolor experimentado: encorvarse hacia abajo adoptando una forma torcida, o doblada. El dolor se presenta igualmente como un rival en un escenario bélico («sich durchkämpfen mit Schmerzen»).

En otro orden de cosas, el dolor puede poseer la capacidad de ser percibido por los ojos («sich äußern», «sich bemerkbar machen», «sich präsentieren»), que favorece estructuras como [*X*_{sich rächen/sich äußern/sich krümmen/sich bemerkbar machen/sich melden/sich quälen/sich präsentieren/sich durchkämpfen} *mit Schmerzen*]:

(8) *Ein Jahr nach der Diagnose ist noch kein Wunder geschehen – die Bandscheiben am Hals sind nach wie vor kaputt – und der Körper rächt sich mit Schmerzen.*
[<http://lesbar.down-to-earth.de/besser-leben/kerstin-hack-endlich-schmerzfrei-die-geschichte-einer-heilung/2010-06-16/>]

(9) *Diese Verkrampfung bleibt einige Zeit bestehen und macht sich mit Schmerzen bemerkbar.* [<http://www.realverteidigen.de/chi-kung.php>]

4.2 Fijación externa «mit Schmerz/con dolor»

Este somero análisis textual permite, además, comprobar que «el dolor», en singular, tiende a ser marcadamente metafórico tanto en español como en alemán y va unido al dolor psíquico. En relación con los colocados verbales, comprobamos en alemán que los verbos de percepción coocurren con frecuencia con la CU «con dolor». Las estructuras recurrentes más habituales van acompañadas de verbos de percepción como «vernehmen», «sehen» o «beobachten», en los que, a menudo, se emite un juicio de valor:

(10) *Ich meine, die Wölfe haben ihre Beute und mit Schmerz muss ich vernehmen, dass es dein Neugeborenes war.*
[<http://espírito-livre.de/rstthread.php?sub=gemeinschaft&rstid=28&page=27>]

(11) *Ich sehe auch mit Schmerz, wie Wikipedia englische Wörter in die chinesische Sprache einschmuggelt, die eigentlich solche Wörter schon wegen nicht erfüllter Formerfordernisse (chinesische Schrift) zurückweist.*
[<http://blogs.taz.de/wortistik/2013/03/06/eindeutschungsguerilla/>]

Los *verba dicendi* también están presentes en contacto directo con la CU «mit Schmerz», en concreto, insertado en contextos necrológicos:

(12) *Der Heilige Vater ist auf unerwartete Weise diesen Nachmittag verschieden. «Wir verkünden es mit Schmerz und Bestürzung», hieß es.*
[<http://www.stern.de/news2/aktuell/aufsehen-um-gefaelschten-tweet-zum-tod-des-papstes-1797425.html>]

Los verbos de pensamiento u opinión se usan asimismo con la CU «mit Schmerz» en un sentido metafórico, en el que «Schmerz» es tanto «dolor» como «sufrimiento»:

(13) *Und wir denken mit Schmerz daran, was in der Zeit des Nationalsozialismus mit dem Namen «Juden» alles gemacht wurde.*
[<http://www.psalmenbuch.de/teil-2/psalm-44.html>]

Si echamos mano de la lingüística cognitiva y nos apoyamos en la imagen de que las emociones son líquidos dentro de una persona, estructuras tales como [*voll mit Schmerz V*] pueden explicar en cierto modo el significado conceptual del dolor. Esta estructura aparece de forma recurrente en el corpus *Sketch Engine*; el colocado adverbial refuerza como intensificador la sensación experimentada ante una acción.

(14) *Ich bin voll mit Schmerz und denke mittlerweile eh er ist mir/dem nicht gewachsen.*
<http://www.angst-nein-danke.at/index.php/forum/plaudern/128-wie-geht-es-mir-heute-oder-momentan?start=402>

(15) *Mein Kopf ist leer, so unendlich leer und doch so voll. So voll mit Schmerz.*
<http://lifeisafuckingtest.blogspot.com.es/2012/07/ich-starre-auf-den-bildschirm.html>

(16) *Die Welt ist voll mit Schmerz und Folter.*
http://www.doogle.de/cms/front_content.php?idart=460

La expansión de la CU «*mit Schmerz*» hacia la derecha muestra asimismo estructuras fraseológicas recurrentes. En concreto, el lexema *Schmerz* aparece anexo a otros sustantivos sinónimos como «Trauer», «Leid», «Angst», «Verlust» o «Freude».

En relación a la expansión externa de la CU española «con dolor», cabe mencionar los colocados sustantivos («pacientes», «mujeres», «personas») y el colocado verbal («jugar con dolor»), restringido mayoritariamente al ámbito deportivo. De especial relevancia es la expresión semilexicalizada «parir con dolor», que procede de una cita bíblica del Antiguo Testamento, tercer capítulo del Génesis (3, 16): «Dijo asimismo a la mujer: Multiplicaré tus trabajos y miserias en tus preñeces; con dolor parirás los hijos y estarás bajo la potestad o mando de tu marido; y él te dominará». A diferencia del español que recurre al verbo «parir», en futuro de carácter imperativo o exhortativo, el alemán emplea el verbo modal «sollen» con el mismo valor que en español «mit Schmerzen sollst du Kinder gebären»: «Und zur Frau sprach er: Ich will die Mühen deiner Schwangerschaft sehr groß machen; mit Schmerzen sollst du Kinder gebären; und dein Verlangen wird auf deinen Mann gerichtet sein, er aber soll über dich herrschen» (Mose 3, 16). El análisis de los corpus consultados deja entrever diferencias sintácticas y semánticas en ambos idiomas en lo referente a «mit Schmerzen» y «con dolor» en combinación con el verbo «gebären» en alemán y «parir» en español. La combinación usual «parir con dolor» aparece tanto en su sentido literal como en su sentido metafórico. En el ejemplo (17) mantiene su sentido literal:

(17) Y yo iba mentalizada de ponérmela (la epidural), al contrario que tú, madre reciente... Será que soy una «cobardica» y también que no me creo eso de «*parirás con dolor*», que parecen creer algunos/as.
[<http://blogs.20minutos.es/madrereciente/2009/01/07/ve-mentalizada-parir-sin-epidural/>]

No obstante, son numerosos los casos en los que el parto se usa en sentido metafórico para aludir a una creación artística, a la aprobación o ejecución de algún hecho, entre otros, que conlleva esfuerzo y sufrimiento («con dolor»):

(18) Optar por una vida sana y biológica no significa exenta de problemas, sino todo lo contrario, tienes que luchar mucho más. Como lucha el compositor al *parir su obra con dolor*, como lucha el músico por conectar con los acordes, como sufre el pintor o el poeta al realizar su obra.
<http://andaluciainformacion.es/portada/?a=104895&i=1&f=0&b=1050>

Aquellos testimonios que contienen un significado metafórico expresan un significado tanto modal como temporal de forma posterior a la acción descrita, es decir, en (18) la creación de una obra se lleva a cabo después de la acción de dolor («con dolor») y, más aún, el valor modal indica de qué manera se lleva a cabo la acción metafórica de «parir».

(19) Protestas en la calle y el aula. Arde la universidad española. La universidad del futuro parece *un parto con dolor*. Hoy, en España, la Educación Superior está que arde.
<http://www.ibercampus.es/articulo.asp?idarticulo=8414&idfirma=>

Hemos detectado escasos ejemplos en alemán en los que coocorra la acción de *parir*, en forma de sustantivo «el parto con dolor», de forma metafórica, es decir, «eine Geburt unter Schmerzen»:

(20) Bangladesh wurde geboren – eine *Geburt unter Schmerzen*, mit Tränen und Blut
<http://ag-friedensforschung.de/regionen/Bangladesch/geburt.html>

En relación con el alemán, cabe resaltar el hecho de que «mit Schmerzen gebären» se emplea en su sentido literal, quedando relegado el sentido metafórico para la combinación «unter Schmerzen» en la construcción [*unter Schmerzen* XErkenntnisse/Werke/Zukunft/Bücher/eine Nation/eine Hochschule/... *gebären*]. El hecho de que prevalezca «unter Schmerzen» introducido por la preposición «unter» frente a «mit Schmerzen» en su sentido metafórico nos remite a la explicación que aporta Schröder (1986: 188) y que hemos señalado más arriba: los colocados verbales de la CU «unter Schmerzen» presentan una segunda predicación, aquella que conlleva el sustantivo de verbal «Schmerzen», con el que guardan una relación estrecha.

Así pues, desde un punto de vista cognitivo se establece una relación entre un ser vivo que nace y un objeto material o incluso conceptos menos tangibles como el futuro, una obra de arte o una nación. El movimiento de «gebären» de dentro a fuera es similar al proceso de creación de una obra literaria, un movimiento hacia fuera que implica esfuerzo y dolor psíquico. Ambas acciones comparten los siguientes rasgos: ‘costoso’, ‘largo’ y ‘doloroso’. Este tipo de procesamiento cognitivo es extensible a otros ámbitos como la política («Fiskalpakt», «Reform», «Gesetz», etc.) o instituciones de diversa índole («Europäische Union», «Hochschule», etc.). En este tipo de contextos es probable que, antes de aprobar reformas, pactos fiscales o leyes, se generen situaciones tensas, fruto del desacuerdo y disconformidad que dificulten sobremanera la ejecución de tales actos. De ahí que dicho proceso sea lo más equiparable a un «parto con dolor».

A continuación, exponemos algunos ejemplos en alemán en relación a la secuencia X «unter Schmerzen gebären»:

(21) *Häufig erfahren sie Kreation als schmerzlichen inneren Kampf, einen Druck, den sie freigeben möchten. Werke werden häufig unter Schmerzen geboren.*
<http://www.paranormal.de/paramirr/geo/en/law.html>

(22) *Da können Kritiker noch so sehr auf Schwächen hinweisen, die Agenda hat das Land wieder auf den richtigen Weg gebracht. Umso seltsamer, dass die Partei, welche die Reform unter Schmerzen gebar, heute am wenigsten davon wissen will.*

(NUN08/MAR.01021 Nürnberger Nachrichten, 14.03.2008, S. 2; Als Deutschland umlernte - Die Agenda 2010 war wichtig für die Republik)

(23) *Der neue Nahe Osten wird nun unter Schmerzen und Leiden geboren. Amerika, Europa und Israel müssen jetzt bezahlen und ebenfalls leiden [...]. Da klingt viel Selbstbewusstsein eines Regimes durch, das sich zur Hegemonialmacht im Nahen Osten aufschwingen will.*

(Z06/AUG.00450 Die Zeit (Online-Ausgabe), 17.08.2006, S. 4; Strahlende Zukunft)

4.3 Fijación interna «Mit Schmerz/con dolor»

Como hemos señalado en la introducción del trabajo, la fijación interna mide el nivel de cohesión interno entre la preposición «mit» y el sustantivo «Schmerz», y el nivel de saturación del *slot* interno determina un mayor o menor número de esquemas fraseológicos lexicalizados y la esquematicidad de las CU en el contexto. Merced a la herramienta *Lexpan* podemos medir la frecuencia de aparición de los adjetivos como slots internos.

Así pues, la siguiente tabla nos muestra los porcentajes internos de la CU «mit X Schmerz» en un número de diez mil muestras:

Füller-Tabelle
Füller zum Suchmuster "mit|Mit # Schmerz",
 69 unterschiedliche Füller

Lückenfüller	Anzahl	Prozentanteil	Tag	Komm
dem	101	31,46		
großem	49	15,26		
tiefem	26	8,10		
diesem	19	5,92		
vor	10	3,12		
jedem	8	2,49		
einem	6	1,87		
seinem	6	1,87		
viel	6	1,87		
meinem	5	1,56		
ihrem	4	1,25		
Herz	3	0,93		
allem	3	0,93		
einigem	3	0,93		
leichtem	3	0,93		
von	3	0,93		
welchem	3	0,93		
altem	2	0,62		
deinem	2	0,62		
eurem	2	0,62		
großem	2	0,62		
pochendem	2	0,62		
sichtbarem	2	0,62		
stillem	2	0,62		
süßem	2	0,62		
unserem	2	0,62		
vom	2	0,62		
wieviel	2	0,62		

Tabla 2. Slots internos de la estructura [mit X Schmerz]

Como se desprende de la tabla, observamos que los adjetivos más representativos con significado idiomático corresponden a «mit großem Schmerz» y «mit tiefem Schmerz». En relación a ambas CU «mit großem Schmerz» y «mit tiefem Schmerz», es frecuente que coocuran mayoritariamente con *verba dicendi* («sagen/mitteilen/berichten»), con verbos de pensamiento («denken», «gedenken»), con verbos valorativos («feststellen», «beobachten») o

con verbos de sensaciones y sentimientos («bedauern», «sehen», «anhören», «fühlen»). En la mayoría de los casos, el dolor es sinónimo de sufrimiento, incluso en función del contexto de rabia o pena. Mostramos a continuación varios ejemplos:

(24) *Der Admiral ging an Land und sah mit großem Schmerz die Ruinen der Häuser und kleinen Festung ...*

[<http://www.milger.de/kolonialherr.html>]

(25) *Sie müssen mit tiefem Schmerz sehen, wie Tausende ins Verderben rennen, und ihre Seele verliert allen Mut*

[http://glaubensstimme.de/doku.php?id=bibel:nt:13_1thess:1_1thess_kapitel_5]

La semántica de los *slots* internos en español «con X dolor» presenta un mayor número de adjetivos que saturan el *slot* interno, siendo el más recurrente «con todo el dolor de *X*mi corazón/del alma», por lo que evidencia estructuras lexicalizadas con un alto componente afectivo. La naturaleza semántica de los adjetivos que se intercalan entre «con» y «dolor», por su frecuencia de coocurrencia, son voluminosos («harto»), o profundos («con profundo dolor»). El sintagma «con harto dolor» se emplea en un registro más formal y va acompañado de *verba dicendi*. Es recurrente en la expresión «verse obligado con harto dolor a X».

Cabe destacar la presencia de verbos de acción («pagar/abandonar/quemar con harto dolor») que pueden ir asociados a una sensación de sufrimiento a la hora de ejercer la acción. En cuanto a «con todo el dolor», esta expresión se combina con *verba dicendi* («decir», «escribir», «comprobar», «creer»), con verbos factitivos («no votar», «tirar», «abandonar») y con verbos cognitivos («pensar»). Los *slots* internos suelen poner de manifiesto la magnitud del dolor psíquico. Los *verba dicendi* son el grupo semántico de verbos más numeroso y representativo en compañía con las estructuras que siguen: «tengo que decir con todo el dolor de mi corazón», «con profundo dolor recibo la noticia de X».

La siguiente tabla nos muestra los *slots* internos de la CU «con X dolor»:

Füller-Tabelle

Füller zum Suchmuster "con # dolor",

164 unterschiedliche Füller

Lückenfüller	Anzahl	Prozentanteil	Tag	Komme
el	1282	41,88		
un	510	16,66		
mucho	254	8,30		
gran	127	4,15		
su	125	4,08		
tanto	56	1,83		
ese	55	1,80		
menos	49	1,60		
mi	46	1,50		
más	38	1,24		
este	34	1,11		
profundo	31	1,01		
fiebre	28	0,91		
bastante	27	0,88		
harto	21	0,69		
mayor	18	0,59		
tu	18	0,59		
fuerte	14	0,46		
intenso	14	0,46		
nuestro	14	0,46		
poco	13	0,42		
cierto	11	0,36		
frecuencia	10	0,33		
inmenso	10	0,33		
sangre	10	0,33		
mas	9	0,29		
menor	8	0,26		
muchísimo	7	0,23		

Tabla 3. *Slots* internos de la estructura [con X dolor]

5. Conclusiones

Las combinaciones usuales objeto de estudio («mit Schmerz(en)» en alemán y «con dolor(es)» en español) traslucen una serie de convergencias y algunas divergencias. Los colocados verbales de valor temporal (incoativos, durativos, egresivos) coocurren con las CU alemana y española «mit Schmerzen» y «con dolores». La secuencia que más frecuencia de uso presenta en alemán hace referencia a la construcción [*nur noch mit Schmerzen* Xbewegen/weiterspielen/gehen/laufen], que por su recurrencia es susceptible de convertirse en un esquema sintáctico fraseológico y se vincula a un tipo de dolor crónico. Del mismo modo se observan convergencias en los colocados sustantivos («pacientes», «personas» o «mujeres») en combinación con ambas CU («mit Schmerzen» y «con dolores»). La fijación interna de las CU «con X dolor» y «mit X Schmerz» converge en dos adjetivos, «profundo» y «gran», en los que se evidencia un uso marcadamente metafórico y restringido mayoritariamente a contextos religiosos o necrológicos. Curiosamente, nos ha llamado la atención la recurrencia de las secuencias «con harto dolor» y «con gran dolor X_{de mi corazón}», secuencia esta última con escasa presencia en la fraseología alemana. En relación a la estructura semilexicalizada «mit Schmerzen gebären», hay que resaltar, por una parte, no tanto el sentido literal de la misma, sino más bien los diferentes significados traslaticios que la estructura posee en función del contexto inmediatamente anterior y posterior a la CU. Nos referimos, pues, al ámbito de la política, del arte y de la sociedad en general, y al sentido de «dolor» como esfuerzo, trabajo o dificultad. Por otra, cabe mencionar el uso de la *preposición* «unter» en [*unter Schmerzen* XErkenntnisse/Werke/Zukunft/Bücher/eine Nation/eine Hochschule/... *gebären*] que se emplea con frecuencia en un sentido más metafórico frente a «mit Schmerzen gebären», el cual se circunscribe a su sentido literal.

El hecho de que el lexema «dolor» aparezca en singular o en plural influye directamente en la coocurrencia con determinadas opciones léxicas o sintácticas o determinados entornos semánticos, lo que conduce a la fijación de diferentes patrones sintagmáticos.

6. Obras citadas

- Corpes XXI - Banco de datos REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: [en línea] *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*, URL: <http://www.rae.es> (Última consulta: 14/02/2017)
- Firth, J. R. 1956 [1968], «Linguistic and Translation», en *Selected papers of J.R. Firth (1952-59)*, F. R. Palmer (ed.), London and Bloomington, Longman and Indiana University Press, 1968, pp. 84-95.
- Fleischer, W., *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1982.
- Helbig, G.; Buscha, J., *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1996.
- Hernando Cuadrado, L. A., «La preposición en español», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14 (2002), pp. 145-159.
- Kiss, T., «Produktivität und Idiomatizität von Präposition-Substantiv-Sequenzen», *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 26/2 (2007), pp. 317- 345.
- Kiss, T.; Müller, A.; Roch, C.; Stadtfeld, T.; Börner, K.; Duzyein, M., *Handbuch für die Bestimmung und Annotation von Präpositionsbedeutungen im Deutschen* (Bochumer Linguistische Arbeiten 14), Bochum, Sprachwissenschaftliches Institut, Ruhr-Universität, 2014.

- McCullough, J. L., «Los usos de los córpora de textos en la enseñanza de lenguas», en *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, M. Trenchs (ed.). Lleida, Milenio, 2001, pp. 125-140.
- Mellado Blanco, C., «Einführung. Idiomatiche Wörterbücher und Metafraseografie: zwei Realitäten, eine Herausforderung», en *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*, C. Mellado Blanco (ed.). Tübingen, Niemeyer, 2009, pp. 7-26.
- Mellado Blanco, C., «Perfil combinatorio, significado y poliequivalencia alemán-español en las combinaciones usuales [PREP + S]», en *Überlegungen zur Translationswissenschaft im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch*, M. A. Recio Ariza; B. Santana López; M. de la Cruz Recio; P. Zimmermann González (eds.), Fráncfort, Peter Lang, 2015, pp. 85-108.
- Pérez Cino, W., *Manual práctico de la preposición española*, Madrid, Verbum, 2000.
- Sinclair, J., *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press, 1991.
- Schmitz, W., *Der Gebrauch der deutschen Präpositionen*. München, Hueber Verlag, 1981.
- Schröder, J., *Lexikon deutscher Präpositionen*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986.
- Steyer, K., *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*, Tübingen, Narr, 2013.
- Wittgenstein, L., *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Blackwell, 1953.

Verbos de desplazamiento en diccionarios electrónicos bilingües²⁰

Juan Cuartero Otal
Universidad Pablo de Olavide
jcuartero@upo.es

Resumen

El tratamiento que reciben los verbos de desplazamiento en los diccionarios bilingües de español-alemán es un buen campo de pruebas para ilustrar ciertas dificultades y deficiencias que se dan en las obras lexicográficas, incluso en las versiones más recientes, que están apoyadas en los formatos *on-line*. Este trabajo comienza con una aproximación teórica a las características combinatorias diferenciales de los verbos de desplazamiento de ambas lenguas. A partir de ello, se justifica que las propuestas de equivalencia que suelen ofrecer los diccionarios *on-line* no son ni homogéneas ni minuciosas. A continuación, se exponen algunas propuestas de entradas con equivalencias en alemán de verbos españoles de desplazamiento.

Palabras clave: Lexicografía, verbos de desplazamiento, diccionarios bilingües, sintaxis

1. Presentación

El cambio de paradigma derivado de la implantación paulatina de internet en nuestra vida diaria tiene un gran número de consecuencias de diversa naturaleza. Una de las que interesan aquí es que internet ha logrado sustituir casi por completo y de modo drástico los diccionarios con soporte en papel por diccionarios electrónicos, a los que es posible acceder mediante dispositivos en línea, muy especialmente por lo que respecta a su consulta como herramienta de traducción, aunque también de enseñanza y aprendizaje de idiomas. En poco tiempo, los diccionarios en papel se hallan convertidos de hecho en objetos relativamente obsoletos para la mayoría de los usuarios —sobre todo entre los profesionales—.

El trabajo de Domínguez (2016a: 290) muestra con hechos concluyentes que los diccionarios electrónicos se han impuesto a los impresos: los datos de su UDALPE indican que el 75 % de los usuarios emplea diccionarios electrónicos, y los de su Ü-encuesta son aún más tajantes, pues afirma que el 93,24 % de los encuestados recurre a diccionarios electrónicos. La autora (2016b: 171y ss.) habla del comienzo de una nueva era en la Lexicografía, definida, por un lado, por los nuevos medios de comunicación y los nuevos tipos de diccionarios, pero también por el nuevo interés en atender las necesidades concretas de los usuarios y, sobre todo, por el nuevo papel que estos últimos han comenzado a asumir, ya sea por su colaboración como redactores en diccionarios como Pons, Leo etc., ya sea por su papel central como creadores de diccionarios colaborativos, como puede ser Wiktionary.

1.1 Diccionarios en papel vs. diccionarios electrónicos

Es necesario subrayar que este cambio de paradigma ha permitido superar de modo contundente una serie de limitaciones a las que los diccionarios se habían visto sometidos durante su dilatada historia. Entre esas limitaciones de los diccionarios bilingües convencionales destacan el espacio disponible para cada entrada, las posibilidades de revisión y puesta al día, y lo que podría llamarse «tradicón lexicográfica». Frente a esas limitaciones, los diccionarios de acceso en línea cuentan con ventajas sustanciales, sobre todo en los dos primeros aspectos.

²⁰ El presente trabajo se ha llevado a cabo en el marco del Proyecto COMBIDIGILEX (MINECO-FEDER FFI-2015-64476-P).

Con respecto a esa *tradición* en los diccionarios bilingües, se atiende implícitamente a la que se ha denominado «ley de sinonimia» (Seco, 1987: 36), de modo que a una palabra se le suelen hacer corresponder en lo posible otras de la misma categoría gramatical, monolexemáticas o al menos con forma escueta. Así, las equivalencias entre unidades léxicas se establecen conformando una especie de diccionario de sinónimos, pero en dos lenguas distintas. De hecho, la naturaleza de los diccionarios bilingües los convierte en herramientas para la traducción y la comprensión de textos, pero no tanto para su producción (Haensch *et al.*, 1982: 285 y ss.). En ese sentido, en los diccionarios bilingües se esperan y se prefieren unidades léxicas funcionalmente equivalentes que reproduzcan en la lengua meta el significado de la entrada y que, en lo posible, puedan aparecer en diferentes contextos. Por lo tanto, lo normal es que las correspondencias que ofrecen los diccionarios bilingües sean *traducciones*. Las *definiciones* o *paráfrasis* solo se dan en los casos, como los que presento en el próximo apartado, en los que no hay ningún modo posible.

Esa es, en mi opinión, la asignatura pendiente de los diccionarios electrónicos en muchos sentidos, si se tienen en cuenta diversas circunstancias concurrentes: por un lado, buena parte de los diccionarios bilingües disponibles en internet consisten primordialmente en el volcado de los datos de un diccionario preexistente en papel, pero, por otro lado, los diccionarios de nueva planta tratan en lo posible de asimilarse a las obras previas. Los diccionarios colaborativos, evidentemente, también suelen seguir esta pauta. Todo ello se ha tratado con gran detalle en Meliss (2016: 194 y ss.).

1.2 Entradas que ya incluyen una definición

Un ejemplo claro —aunque aún poco llamativo— de este cambio de paradigma es la inclusión lenta pero paulatina de lemas marcadamente complejos cuyas correspondencias no se intentan hacer (de hecho, no se *pueden* hacer) mediante un equivalente de traducción, sino mediante definición. Son verdaderamente una minoría, que revela, sin embargo, tres tendencias: el tratamiento ineludiblemente especial de las *realia*, la inclusión de léxico cada vez más específico y complejo, y la necesidad de ofrecer también equivalencias mediante paráfrasis.

El empleo de definiciones en diccionarios bilingües estaba necesariamente relacionado con el tratamiento de las *realia* o referencias culturales, las cuales, por definición, no tienen ningún tipo de correspondencia en ninguna de las dos. A continuación, se incluyen algunos ejemplos:

Brezel: rosquilla salada típica del sur de Alemania (Pons s.v.) / tipo especial de rosca de pan (Langenscheidt s.v.) / rosquilla salada típica del sur de Alemania (Leo s.v.) / rosca (myjmk s.v.). No aparece en dict.

Fachwerkhaus: casa de paredes entramadas (Pons s.v.) / casa de paredes entramadas (Langenscheidt s.v.) / casa con fachadas entramadas (Leo s.v.) / la casa de paredes entramadas (construcción) (myjmk s.v.). No aparece en dict.

Otros ejemplos son: *Bratkartoffeln*, *Damenwahl*, *Doppelkopf*, *Flammkuchen*, *Kartoffelpuffer*, *Maultaschen* etc.

Como se ha indicado, resulta interesante observar que los diccionarios se van enriqueciendo con vocabulario novedoso y específico que invita a (y a veces requiere) recurrir a explicaciones mediante definición:

Feindbild: concepto de lo que consideramos enemigo (Pons s.v.) / concepto de enemigo (Langenscheidt s.v.) / la imagen del enemigo (myjmk s.v.). No aparece en Leo ni en dict.

Montagsauto: coche que ha salido malo; se supone que éste ha sido montado en un lunes (Pons s.v.) / coche de los lunes [autom.] (sic) (Leo s.v.). No aparece en Langenscheidt, myjmk ni en dict.

Schlüsselkind: niño que vuelve solo a casa del colegio porque los padres están trabajando (Pons s.v.) / niño, -a de la llavesche (sic) (Langenscheidt s.v.) / Niño cuyos padres trabajan y necesita llevar las llaves para entrar en casa después de la escuela (Leo s.v.) / niño con llave (myjmk s.v.). No aparece en dict.

Hay que añadir que el diccionario electrónico que más provecho ha sabido sacar de estas posibilidades ha sido Pons, como se demuestra con otros ejemplos que solo aparecen definidos en él (s.v.): *Bauherr*, *Bratkartoffelverhältnis*, *Dispatcher*, *Stiftung Warentest* o *Wende*.

Estos ejemplos no constituyen referencias culturales, sino palabras correspondientes a «vacíos léxicos» en español. Todos estos casos presentan dos características comunes: no están recogidos en todos los diccionarios y suelen tratarse de manera desigual.

2. El problema concreto: VVD en diccionarios bilingües al-esp

Si bien el español (y las demás lenguas románicas) y el alemán (y las demás lenguas germánicas) están próximas en lo que respecta a lo geográfico y lo tipológico, presentan también diferencias claras cuando describen eventos de desplazamiento. En principio, el procedimiento de expresión de desplazamiento es, en líneas generales, muy similar: ambas establecen combinaciones entre una serie de elementos comunes disponibles, a) el núcleo predicativo, b) el sujeto, c) una o varias indicaciones locativas (complementos preposicionales de equivalencia adverbial o, con menor frecuencia, un objeto directo locativo) y, finalmente, d) complementos modales (gerundios, participios o adjetivos en función predicativa, sintagmas preposicionales o adverbios).

De acuerdo con las propuestas de Talmy (2000), no obstante, el alemán y el español pertenecen a dos tipos de lenguas con muchas diferencias, que, entre otros aspectos, se reconocen fácilmente por los distintos mecanismos predominantes en la lexicalización de las expresiones de desplazamiento. Cabría presentar una descripción muy somera de los mecanismos usuales de descripción de desplazamiento en ambas lenguas y trazar un contraste de los hechos más característicos.

2.1 VVD del español

Los VVD de uso más frecuente en español, que son «ir / venir, salir / entrar, llegar, volver y pasar»²¹, se caracterizan de acuerdo con el modelo de descripción de Talmy (2000) por contener lexicalizado el componente *trayectoria*, pero no el de *manera*: en esas descripciones de eventos prima la indicación déctica de un cambio de posición de la entidad sujeto que se produce en relación con 1) el lugar que ocupa el emisor («ir / venir»), 2) dos lugares en relación específica

²¹ Datos tomados de la Base de Datos Sintácticos (BDS), buscando el esquema [Sujeto + Complemento adverbial]. Las cifras de aparición son: «ir» (791 registros); «salir» (572); «llegar» (523); «entrar» (473); «venir» (310); «volver» (308) y «pasar» (287).

(«salir / entrar» – «subir / bajar») o 3) otro lugar escogido como referencia («llegar», «volver» y «pasar»).

Hay asimismo otros verbos, en comparación menos frecuentes, en los que prima la expresión de *manera* («correr», «caminar», «andar» o «pasear»)²² y que se suelen caracterizar por el hecho de que a menudo presentan restricciones combinatorias: algunos, con la indicación del origen del desplazamiento (**Elio corrió del parque* – **Elio caminó de la escuela...*); otros, tanto del origen como de la meta (**Elio paseó del parque* – **Elio paseó a la escuela...*). Ofrezco más detalles en Cuartero (2006 y 2015a).

Debo aclarar de inmediato que, la generalización recién indicada, más que una regla es una tendencia entre los VVD del español: existen también algunos pocos verbos²³ que lexicalizan al mismo tiempo la *manera* y la *trayectoria* («despegar», «huir», «recluir», «saltar» o «zarpar», por ejemplo), y, aunque son aún menos numerosos, hay otros que no parecen señalar de modo saliente ninguna de las dos («desplazarse», «trasladarse» o «viajar»).

No es pues estrictamente cierto, como a menudo se ha afirmado, que en la descripción de eventos de desplazamiento la *manera* se exprese en español mediante complementos adverbiales (especialmente gerundios) que aparecen acompañando a verbos de *trayectoria*.

2.2 VVD del alemán

Frente a los del español, los VVD en alemán se caracterizan por lexicalizar sobre todo el componente *manera*, pero no la *trayectoria*²⁴. Esta última se expresa más bien mediante ciertos afijos verbales, llamados a veces *satélites* o a veces *partículas*, y/o mediante diversos complementos locativos.

En alemán hay muy pocas unidades léxicas que describan desplazamientos indicando la *trayectoria* pero no la *manera* de desplazamiento: «ankommen», «anlangen», «sich begeben», «eintreffen», «sich entfernen», «gelangen», «gehen» [exclusivamente en la acepción de «marcharse»], «kehren», «kommen», «sich nähern», «[etw.] verlassen», «weggehen», «sich weggeben», «wiederkehren», «wiederkommen», «zurückkehren»...

A diferencia de lo que ocurre con el español, las peculiaridades sintácticas y morfológicas del alemán dificultan la búsqueda en *corpora* de los datos de frecuencia de verbos: sí resulta de interés subrayar que, de acuerdo con los *corpora* de Duden²⁵, «kommen» y «gehen» se encuentran entre los veinte verbos más frecuentes: en el corpus general están en las posiciones 9 y 12 respectivamente y, en el corpus de obras narrativas, «kommen» sube a la posición 8 y «gehen» a la 9. Entre las mil palabras más frecuentes del alemán²⁶, solamente aparecen estos dos VVD, cada uno representado con tres tipos: «geht» (pos. 162), «kommt» (pos. 203), «kommen» (pos. 214), «gehen» (pos. 299), «ging» (pos. 379) y «gekommen» (pos. 514). Verbos como «fahren», «laufen» o «treten» son mucho menos frecuentes de acuerdo con los datos del *corpus* de la Universidad de Leipzig.

²² De acuerdo con la Base de Datos Sintácticos (BDS), los registros son mucho menores: «andar» (58); «correr» (45), «caminar» (27) y «pasear» (23).

²³ En el trabajo de Molés (2016: 209) representan, no obstante, un 23,6 % de las expresiones de eventos de movimiento en su corpus de trabajo.

²⁴ Molés (2016: 221) aporta cifras obtenidas de su corpus de trabajo en el que los VVD que indican *manera* llegan al 87,60 %.

²⁵ <http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/die-haeufigsten-woerter-in-deutschsprachigen-texten>

²⁶ <http://wortschatz.uni-leipzig.de/html/wliste.html>.

El alemán permite hacer explícitas las indicaciones deícticas de *trayectoria* mediante el significado aportado por afijos verbales: la indicación deíctica de un cambio de posición de la entidad sujeto que se puede producir en relación con 1) el lugar que ocupa el emisor («*her-* / *hin-*»), 2) dos lugares en relación específica («*hinaus-*», «*heraus-*», «*raus-* / *hinein-*, *herein-*, *rein-*») y «*hinauf-*, *herauf-*, *rauf-* / *hinunter-*, *herunter-*, *runter-*») o 3) otro lugar escogido como referencia («*durch-* / *vorbei-* / *zurück-* / *heran-*, *ran-* / *herum-*, *umher-*, *rum-*») etc.).

Es importante aclarar que no parece que en alemán se den claras restricciones combinatorias entre verbos y complementos locativos dinámicos ni entre verbos y satélites. Las posibilidades combinatorias de verbos con estos complementos y con satélites solo presentan restricciones con los afijos «*herum-*» y «*umher-*», que suelen aparecer con indicaciones locativas estáticas y claramente rechazan la expresión del *origen* y la *meta* del desplazamiento, y muy pocas veces con la de *vía* (Cuartero, 2015b).

Finalmente, en las descripciones de desplazamiento pueden aparecer también verbos de otros muchos tipos, especialmente de movimiento o de producción de sonido (sobre estos últimos *vid.* Meliss, 2012), que describen el modo en el que se produce dicho desplazamiento y que suelen resultar muy difícilmente reproducibles en español: *Das Auto quietschte um die Ecke. Das Motorrad jaulte durch die menschenleeren Straßen. Der Trabi schnaufte die steilen Kurven hoch* (ejemplos tomados de Wotjak, 1997: 321).

2.3 Contrastes

De acuerdo con la breve descripción que acabo de presentar, los aspectos más reseñables que se observan en el contraste entre los VVD de ambas lenguas son:

- Diferente sintaxis: la sintaxis de los VVD del alemán es muy homogénea, y la del español, muy heterogénea.
- Diferente combinatoria: los VVD del español muestran a menudo restricciones combinatorias. En cambio, los del alemán que se combinan con indicaciones locativas dinámicas apenas tienen restricciones. Eso sí, los VVD transitivos de ambas lenguas sí muestran restricciones, dado que el complemento directo indica uno de los tres puntos de referencia posible (Cuartero, 2015a).
- Diferentes tendencias de lexicalización: en español, hay muchos VVD que lexicalizan solo la *trayectoria* o solo la *manera*, también hay unos pocos que han lexicalizado ambos y otros que no parecen lexicalizar ninguno. Frente a ello, la mayoría de los VVD del alemán lexicalizan solo la *manera* y, solo unos pocos, la *trayectoria*.
- Diferentes preferencias de uso: en español, los VVD más comunes no aportan información sobre la *manera*. Por el contrario, en alemán, con la evidente excepción de «*kommen*» y sus variantes, los menos frecuentes son los verbos que no dan información sobre la *manera*.

Otra dificultad añadida es que, por analogía con los verbos compuestos por prefijación, la Lexicografía del alemán ha considerado tradicionalmente los predicados compuestos con partículas que indican la *trayectoria* como una unidad léxica, y así es como se incluyen (o podrían incluirse) en las entradas de los diccionarios. Así, los diccionarios incluyen las partículas («*herein-*», «*heraus-*», etc.) como lemas, pero también algunas de las formas compuestas más frecuentes («*hereinkommen*», «*herausfahren*», etc.), que indican tanto la *trayectoria* como la *manera*. Autores como Engel (1996: 442), Wotjak (1997: 312) y Engelen

(2010: 57s) consideran que estos verbos no deberían considerarse compuestos, puesto que esas partículas no son realmente prefijos, sino indicaciones adverbiales.

3. Dificultades en el tratamiento lexicográfico de los VVD

Tales diferencias tienen consecuencias directas para la representación lexicográfica de estos verbos: aquellos que solo indican *trayectoria* en español no encuentran equivalencias exactas en alemán; aquellos que indican *trayectoria* y *manera* en alemán no tienen equivalencias claras en español, mientras que aquellos que indican *manera* en ambas lenguas tienen propiedades muy distintas. Así, unas veces, las equivalencias representan una *opción* de traducción, pero no una correspondencia que dé cuenta de todo el significado del lema, mientras que otras veces representan un *sinónimo* que da cuenta del significado del lema, pero no una traducción que siempre permita una sustitución directa.

En ese sentido, un serio problema del que también advierte Hess (2007: 290) son los paralelismos léxicos forzados y equívocos, que suelen establecerse en manuales, glosarios y diccionarios entre algunos VVD de estas lenguas: «ir/*gehen*» o «venir/*kommen*» sin necesidad de ir más lejos. Es una cuestión especialmente interesante, pues, dado que a menudo no se producen correspondencias claras entre los elementos léxicos, la correspondencia no indica cómo se *tiene* que expresar el significado de una palabra en la L2, sino más bien cómo se *puede* y sobre todo cómo *suele* expresarse.

Como voy a mostrar en los apartados siguientes, las equivalencias que se hallan en los diccionarios bilingües para los VVD en una y en otra dirección no suelen resistir un acercamiento crítico con planteamientos de Gramática Contrastiva. En el trabajo de Fuentes (1997: 2) se afirma en un escueto pero severo juicio que «no es frecuente que se elaboren diccionarios bilingües con perspectivas científicas». Algunos autores (*vid.* Domínguez, 2013 y Albi, 2013) han insistido en que es preciso contar con una base teórica basada en análisis empíricos contrastivos para crear o revisar y ampliar diccionarios bilingües a partir de criterios adecuados y realistas, pero también para emplear y enseñar a emplear con efectividad los ya existentes.

Voy a ocuparme por necesidades de espacio solo de ejemplos en la dirección español-alemán a partir de datos de un corpus. Ese corpus se compone de las 1192 expresiones de desplazamiento contenidas en la novela *La piel del tambor* (1995) de A. Pérez Reverte, y de las correspondientes traducciones que se encuentran en la versión *Jagd auf Matutin* (1997), traducida por C. Schmitt. El procedimiento, evidentemente, no puede dar lugar a resultados definitivos, pero sí nos sirve para mostrar claras tendencias relacionadas con las formas de expresión y las equivalencias léxicas de ambas lenguas.

3.1 Correspondencias de verbos usuales que indican *trayectoria* pero no *manera*

3.1.1 Datos

Estos VVD, los más frecuentes en español, no siempre encuentran una equivalencia léxica exacta en alemán: la información relativa a la *trayectoria* se hace corresponder frecuentemente en alemán con la presencia de alguna partícula junto a un verbo que a su vez puede (o suele) contener información sobre la *manera*, que en ningún caso se da en el lexema español. A

continuación, voy a comentar algunos datos que se extraen del corpus acerca de las correspondencias de expresiones con los verbos «volver / regresar»:

- a) «volver»: 17 *token*, de los cuales 16 se han traducido mediante un VD. Esos 16 ejemplos se corresponden con ocho verbos diferentes: los dos más frecuentes son «zurückkommen» (5) y «zurückkehren» (4). También hay varias expresiones que expresan algún tipo de *manera*: «wiederklettern» – «wieder besuchen» – «kehrtmachen» – «nochmals hierher kommen»;
- b) «regresar»: 21 *token*, de los cuales solo 16 se han traducido mediante un VD. Esos 16 ejemplos se corresponden con nueve verbos diferentes: los dos más frecuentes son asimismo «zurückkommen» (5) y «zurückkehren» (4). Igualmente, hay varias expresiones que designan algún tipo de *manera*: «zurückgehen» – «wieder präsent sein» – «wieder erscheinen» – «wieder zurück mögen»;
- c) en total, para los 32 *token* considerados, se han empleado 12 formas diferentes como correspondencia en alemán: las más llamativamente representativas son «zurückkommen» (10 – 31 %) y «zurückkehren» (8 – 25 %), que juntas suponen algo más de la mitad de todos los casos. Las formas de expresión más reiteradas son, por otro lado: «zurück-» + V (20 – 62,5 %); ADV + «kehren» (13 – 40 %); ADV + «kommen» (9 – 28 %) y «wieder-» + V (7 – 22 %).

Los datos que muestran los diccionarios son los siguientes:

- «volver»: «zurückkehren nach +dat/aus/von +dat» (s. v. Pons); «zurückkehren» / «zurückkommen» / «kehrtmachen» / «umkehren» / «wiederkehren» / «wiederkommen» / «zurückfahren» / («volando») «zurückfliegen» / «zurückgehen» / «zurücklaufen» [...] (s. v. Leo); (≈ regresar) «zurückkommen, -kehren» / (volver en vehículo) «zurückfahren» (s. v. Langenscheidt); «zurückkommen» / «zurückkehren» (s.v. dict.cc); [...] «wiederkommen» / [...] «umkehren» / [...] «zurückkommen» / [...] «wiederkehren» (s.v. myjmk).
- «regresar»: «zurückkehren» (s. v. Pons); «zurückkehren» / (a casa) «heimkehren» / «zurückkommen» / (a casa) «heimreisen» (s. v. Leo); «zurückkehren» (s. v. Langenscheidt); «zurückkommen» / (a un lugar lejano) «zurückkehren» (s.v. dict.cc); «zurückkommen» / [...] «wieder da sein» / «zurückkehren» / [...] «umkehren» [...] (s.v. myjmk).

3.1.2 Análisis

El primer aspecto que llama nuestra atención es el mayor número de correspondencias que obtiene «volver», con contraste con «regresar», a pesar de que se trata de sinónimos. La explicación más plausible es que el primero se considere de uso más frecuente y así se haya reflejado en su tratamiento. Con respecto a los datos observados en el corpus, resulta evidente que el peso semántico de la correspondencia recae más bien en las partículas «wieder-» y «zurück-», que en los verbos, pero también que dos verbos no marcados con respecto a la *manera*, «kommen» y «kehren», se emplean con una frecuencia llamativa. Teniendo en cuenta los datos del corpus, los diccionarios ofrecen en general correspondencias adecuadas. Sorprende, eso sí, que Pons ofrezca solo una correspondencia («zurückkehren») para ambos verbos, mientras que Langenscheidt proporciona muchas correspondencias para «volver» y solo una (la misma que Pons) para «regresar». Por otro lado, solo Leo incluye claras indicaciones

de que «zurück-» en combinación con verbos de modo de desplazamiento es un equivalente de «volver» y Langenscheidt lo hace con un único ejemplo. Es llamativo que se ofrezcan en Leo las correspondencias «heimkehren» y «heimreisen», no exactamente relevantes, y solo para «regresar». Igualmente llamativo resulta que apenas se mencione «umkehren» en las correspondencias y que solo aparezca una vez «zurückgehen», que, de acuerdo con los datos del corpus del DWDS, es casi tan habitual como «zurückkommen». En este corpus, el más frecuente es «zurückkehren» (3633 registros) -en contraste con «wiederkehren» (637)-, seguido de «zurückkommen» (1991) y «zurückgehen» (1915).

3.2 Correspondencias de verbos usuales que indican *manera* pero no *trayectoria*

3.2.1 Datos

En líneas generales, es cierto que los verbos que refieren el modo de desplazarse encuentran equivalencias léxicas relativamente sencillas en la otra lengua, que se suelen solucionar en la mayor parte de los casos de modo bastante satisfactorio mediante equivalencias monoléxicas. En Cuartero (2016) se discute, no obstante, que esas equivalencias ocultan ciertas diferencias profundas relacionadas con la combinatoria de estos verbos que, como he dicho, no muestran restricciones en alemán, pero sí muy frecuentemente en español. A ello se añade otra dificultad que se observa al hilo de los datos que se extraen del corpus acerca de las correspondencias de expresiones con los verbos «caminar» / «andar»:

- a) «andar»: 14 *token*, de los cuales todos se han traducido mediante un VD. Los ejemplos se corresponden con 8 verbos diferentes: el más frecuente, con mucho, es «gehen» (5 – 35 %), «schreiten» y «treten» aparecen dos veces cada uno y los otros cinco solo aparecen una: «sich begeben» – «einbiegen» – «spazieren» – «aufstellen» – «weichen». No hay ninguna partícula que aparezca más que una sola vez, todas determinadas por el contexto narrativo: «vorbei-», «vor-», «zu-», «entlang-», «herum-», «zurück-».
- b) «caminar»: 42 *token*, de los cuales 40 se han traducido mediante algún VD. Los ejemplos se corresponden con 15 expresiones diferentes: hay tres verbos que aparecen con más frecuencia: «gehen» (9 – 22,5 %), «schreiten» (7 – 17,5 %) y «schlendern» (5 – 12,5 %). De los otros doce, tres verbos aparecen dos veces («sich begeben» – «zurücklegen» – «folgen») y el resto, una sola: «kommen» – «überqueren» – «eilen» – «tappen» – «wandern» – «verschwinden» – «spazieren» – «bewegen» – «sich in Bewegung setzen». No hay partículas con frecuencia llamativa, salvo por el hecho de que se emplea tres veces «zuschreiten» y dos «hinabschlendern».
- c) en total, para los 54 *token* considerados, se han empleado 19 formas diferentes como correspondencia en alemán: las más representativas son (PART) «gehen» (14 – 25 %) y (PART) «schreiten» (9 – 16 %). El verbo «schreiten» aparece hasta cuatro veces con el prefijo «zu-», mientras que «gehen» aparece con varias partículas, pero siempre una sola vez: «vor-», «vorbei-», «her-», «zu-», «zurück-» y «zu Fuß».

Los datos que muestran los diccionarios son los siguientes:

- «caminar»: (ir) «gehen» / (a pie) «zu Fuß gehen» / (a pie) «wandern» (s. v. Pons); «gehen» / «wandern» / «reisen» / (algo) «etw. zurücklegen» / [...] (s. v. Leo); («zu Fuß») «gehen» / (excursión) «wandern» / (niño) «laufen» (s. v. Langenscheidt);

«gehen» / «wandern» / «laufen» («zu Fuß gehen») (s.v. dict.cc); «reisen» / [...] «wandern» / «gehen» / [...] «schreiten» / «zu Fuß gehen» [...] (s.v. myjmk).

- «andar»: «(zu Fuß) gehen» [...] (s. v. Pons); «gehen» / «laufen» / «wandern» / [...] «schreiten» (s. v. Leo); «gehen» / (vehículo) «fahren» (s. v. Langenscheidt); «laufen (zu Fuß gehen)» / «gehen» (s.v. dict.cc); «schreiten» / [...] «marschieren» / «gehen» / «zu Fuß gehen» / «fahren» / «zurücklegen» / [...] «laufen» (s.v. myjmk).

3.2.2 Análisis

En contraste con lo que sucedía con los verbos «volver» y «regresar», las entradas correspondientes a «caminar» y «andar» no se diferencian de forma llamativa por el número de correspondencias de cada una. Sin embargo, de las correspondencias en alemán llama mucho la atención que «gehen» aparezca en todas ellas, mientras que «laufen» aparece en la mitad de los casos posibles y de forma nada exhaustiva, frente a «wandern», que se cita en todos los diccionarios como correspondencia de «caminar» (aunque equivale más bien a algo como «dar un paseo por el campo»). Con respecto a los datos observados en el corpus, la forma claramente más usual es «gehen», si bien «schreiten» apenas aparece como correspondencia. Y según los datos de frecuencia del DWDS, muy por detrás de «gehen», «laufen» es el más frecuente (12612 registros), seguido de lejos por «schreiten» (2960) y «wandern» (2523); «schlendern» (298), por su parte, es realmente un verbo infrecuente en relación con ellos. Es de nuevo sorprendente que todos los diccionarios proporcionen equivalencias tan distintas para dos verbos que, en su uso como VVD, son sinónimos, y especialmente hallar algunos pares de «rarezas» lexicográficas: Leo y myjmk proponen «reisen» como equivalente de caminar (y no de andar) mientras que Langenscheidt y myjmk proponen «fahren» como equivalente de andar (y no de caminar). Es especialmente interesante el contraste entre la información de los diccionarios y los datos hallados en el corpus, ya que, aparte del uso muy frecuente de «gehen», apenas coinciden en nada, de hecho en las traducciones de caminar/andar se encuentran muchos VVD que los diccionarios nunca relacionan con ellas y, además, muchas formas compuestas con partículas direccionales («entlang-», «herum», «vor-», «vorbei-», «zu-», «zurück-», etc.) que nunca figurarían como correspondencias en los diccionarios.

3.3 Propuestas

A partir de todo lo indicado en los apartados precedentes, quiero proponer las dos siguientes entradas correspondientes a los pares de verbos que acabo de revisar. Puesto que resulta muy importante tener en cuenta los intereses y las necesidades del usuario de diccionarios bilingües, a la hora de presentar los datos se pueden establecer tres premisas: no simplificar, no apabullar y no confundir.

De acuerdo con la primera, es importante ofrecer información amplia y representativa, pues los usuarios del diccionario bilingüe a menudo no necesitan saber sin más el significado de una palabra extranjera, sino saber cómo expresar un concepto en una lengua extranjera²⁷. De acuerdo con la segunda, es importante seleccionar bien, de toda la información disponible, solo la más pertinente para que su ayuda sea eficaz: los usuarios no esperan ni necesitan la exhaustividad que ofrece un diccionario de sinónimos o de ideas afines. Finalmente es importante ayudar a los usuarios en la microestructura de la entrada, que debe ofrecer la

²⁷ Los datos indicados por Domínguez (2016a: 291) muestran que los mismos porcentajes de usuarios (89,47 %) que emplean *con frecuencia* los diccionarios bilingües para conocer el significado de una palabra y para expresar el significado de una palabra en la lengua extranjera.

información bien estructurada por criterios de frecuencia de uso y de proximidad de significado entre unidades léxicas.

Dado que los pares de verbos son claramente sinónimos, es evidente que se les puede hacer corresponder las mismas equivalencias. Los ejemplos que propongo son:

a) Tanto para «volver» como para «regresar»:

(v. de desplazam. – intr.) [*wieder an den Ausgangspunkt gelangen*=] «zurückkehren», «-kommen», «-gehen» (en ppio. cualquier verbo de modo de desplazamiento con la partícula «zurück-» explicita el significado «volver/regresar»); «wiederkehren», «-kommen»; «umkehren»; «kehrtmachen».

b) Tanto para andar como para caminar:

(v. de desplazam. – intr.) [*sich auf den Beinen gehend fortzubewegen*=] «(zu Fuß) gehen», «laufen», «schreiten»; [por el campo, de excursión] «wandern»; [paseando] «schlendern», «spazieren» (todos estos verbos pueden aparecer acompañados de partículas que explicitan la dirección del desplazamiento; además son compatibles con indicaciones de *Origen*). (v. de desplazam. – tr.) [*eine Wegstrecke gehend hinter sich lassen*=] «zurücklegen» + *distancia*.

Pese a lo que sugiere la teoría, los diccionarios están concebidos por teóricos y especialistas, pero dirigidos a un público que resulta mucho más ideal que real (Gelpí, 2003: 319). Sobre todo con la llegada de internet, el mismo diccionario electrónico está disponible para todo tipo de usuarios, que buscan la información con fines muy distintos y desde puntos de vista opuestos. De ahí que, si no hay restricción de espacio, valga la pena incluir una breve definición: ello permite a los aprendices de español tener una idea inicial clara de su significado sin la mediación de (cuasi)sinónimos, a los aprendices de alemán reforzar y matizar su léxico más allá del simple glosario y, por último, a los traductores al alemán hallar por sí mismos un equivalente. A continuación, se incluirán las equivalencias más pertinentes: ello permite a los aprendices extranjeros disponer del léxico usual (cuasi)sinónimo y a los usuarios nativos escoger una de ellas, como con los diccionarios de sinónimos, para una traducción. Si finalmente se incluyen breves indicaciones de carácter sintáctico y combinatorio (*vid.* Cuartero Otal, 2016), el aprendiz extranjero cuenta con una ayuda a veces indispensable para construir textos en esa lengua que no domina.

4. Conclusiones

En un trabajo muy reciente de Fuentes (2015) se da un excelente punto de partida para acercarse al problema de la representación lexicográfica de los VVD: la autora considera que un buen diccionario bilingüe no es uno que presente equivalencias o equivalentes, sino que proporcione información destinada a resolver problemas derivados de la anisomorfia entre diferentes lenguas (Fuentes, 2015: 286).

De acuerdo con los datos que acabo de presentar, no queda tan claro que los responsables de la nueva generación de diccionarios bilingües se hayan hecho cargo aún de las enormes posibilidades y, sobre todo, de los enormes retos que tienen por delante. Si bien es evidente que cada diccionario y cada equipo tienen su estructura peculiar y sus características propias, en

cuanto se comienza una comparación entre ellos no deja de resultar sorprendente percibir ciertas similitudes incluso en las dificultades y los errores, lo que revela cierta falta de originalidad en el tratamiento de sus datos. Asimismo, resulta sorprendente que en una misma obra lexicográfica puedan figurar distintos criterios para tratar cuestiones similares, lo que en este caso revela falta de sistematicidad en la planificación de la macroestructura de la obra y poca revisión de los materiales disponibles.

Así pues, a pesar de todo lo que se ha discutido y se ha escrito y a pesar también de las muchas obras lexicográficas realizadas, el cambio radical que supone la demanda y el empleo mayoritarios de diccionarios electrónicos de acceso en línea indica que todavía queda mucho que hacer, pensar y decidir para optimizar estas novedosas herramientas. No puede negarse que ha habido grandes avances, pero también es cierto que la necesidad de aplicarlos con resultados convincentes a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como a la traducción directa e inversa, puede servir de catalizador para medir las ventajas y desventajas de incluir en las entradas de diccionarios bilingües más información, pero más meditada.

5. Obras citadas

- Albi, M., «Wörterbuch und Übersetzer - Eine Zweckehe», en *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie*, M. J. Domínguez (ed.), Fráncfort, Peter Lang, 2013, pp. 223-238.
- Cuartero, J., «¿Cuántas clases de verbos de desplazamiento se distinguen en español?», *Rilce* 22/1 (2006), pp. 13-36.
- , «La expresión de desplazamiento en español y alemán. Un nuevo estudio contrastivo», en *Aktuellen Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch-Spanisch-Portugiesisch. Zwischen Tradition und Innovation*, M. Meliss; B. Pöll (eds.), Tübingen, Narr, 2015a, pp. 135-154.
- , «Bummel-Verben: Probleme bei der Beschreibung ihres Kombinationspotentials», en *Argumentstruktur - Valenz – Konstruktion. Reihe Studien zur deutschen Sprache*, S. Engelberg et al (eds.), Tübingen, Narr, 2015b, pp. 301-316.
- , «Cómo se dice “salir” en alemán y otras serias dificultades para la lexicografía contrastiva», en *Sintaxis y diccionarios. La complementación en alemán y en español*, A. Castell (ed.), Berna, Peter Lang, 2016, pp. 161-198.
- Domínguez, M. J. «Kontrastive Valenzwörterbücher im spanischen Sprachraum: eine neue Wende?», en *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie*, M. J. Domínguez (ed.), Fráncfort, Peter Lang, 2013, pp. 19-40.
- , «Dime quién eres... y te diré qué diccionario necesitas. Investigación en diccionario y su uso», en *Sintaxis y diccionarios. La complementación en alemán y en español*, A. Castell (ed.), Berna, Peter Lang, 2016a, pp. 273-307.
- , «Lexikographie und Wörterbuchbenutzung in einer neuen Zeit. PORTLEX als multilinguales Wörterbuch», en *Querschnitt durch die deutsche Sprache aus spanischer Sicht. Perspektiven der Kontrastiven Linguistik*, J. Cuartero; J.P. Larreta; Ch. Ehlers (eds.), Berlín, Frank & Timme, 2016b, pp. 169-186.
- Engel, U., *Deutsche Grammatik*, Groos, Heidelberg, 1996.
- Engelen, B., *Schwierige sprachliche Strukturen*, Fráncfort, Peter Lang, 2010.
- Fuentes, M. T., *Gramática en la lexicografía bilingüe (Lexicographica. Series Maior 81)*, Tübingen, Niemeyer, 1997.
- , «Representación del anisomorfismo en los diccionarios bilingües alemán-español» en *Aktuellen Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch-Spanisch-*

- Portugiesisch. Zwischen Tradition und Innovation*, M. Meliss y B. Pöll (eds.), Tübingen, Narr, 2015, pp. 285-297.
- Gelpí, C., «El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios», en *Lexicografía española*, A. Medina Guerra (coord.), Barcelona, Ariel, 2003, pp. 307-332.
- Haensch, G. et al., *La lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos, 1982.
- Hess, K., *Verb und Direktivum: ein Beitrag zum deutsch-spanischen und spanisch-deutschen Sprachvergleich*, Fráncfort, Peter Lang, 2007.
- Meliss, M., «Der Wagen scheppert um die Ecke. Geräuschverben als Direktiva?», *Sprachwissenschaft* 37/3 (2012), pp. 309-332.
- Molés, T., *La traducción de los eventos de movimiento en un corpus paralelo alemán-español de literatura infantil y juvenil*, Fráncfort, Peter Lang, 2016.
- Seco, M., *Estudios de lexicografía*, Madrid, Paraninfo, 1987.
- Talmy, L., *Toward a Cognitive Semantics: Volume II: Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, MIT Press, 2000.
- Wotjak, G., «(Her)ein/(her)aus, hinauf/herauf - hinunter/herunter. Bedenkliches und Bedenkenswertes zur Konzeptualisierung und Sememisierung von Fortbewegung im Deutschen, Französischen und Spanischen», en *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*, G. Wotjak (ed.), Fráncfort, Peter Lang, 1997, pp. 311-330.

Diccionarios y corpora

BDS = Base de Datos Sintácticos. Acceso: < www.bds.usc.es/>

dict = dict Online-Wörterbuch Spanisch-Deutsch. Acceso: <https://dees.dict.cc/>

DUDEN = Duden Online-Wörterbuch. Acceso: www.duden.de

DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Acceso: <www.dwds.de/>.

Langenscheidt = Diccionario alemán-español. Acceso: <<http://es.langenscheidt.com/aleman-espanol/>>.

myjmk = myjmk Wörterbuch Spanisch-Deutsch. <http://www.myjmk.com/>

PONS = Deutsch-spanisches Online-Wörterbuch. Acceso: <<http://de.pons.com/>>.

Wortschatz = Wortschatz der Universität Leipzig. Acceso: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

Translatología perceptiva. La percepción como reto

Carsten Sinner

Universität Leipzig

sinner@rz.uni-leipzig.de

Resumen

Para determinar lo que es una buena traducción y evaluar su calidad, los críticos, hasta ahora, han confiado ante todo en aspectos formales y, como herencia de los enfoques generativos, en su propio juicio. A pesar de que desde sus inicios en la Translatología se ha hecho hincapié en la importancia del *efecto* del texto original y del texto meta (como lo hicieron, por ejemplo, los representantes de la Escuela de Translatología de Leipzig), en la actualidad los análisis perceptivos siguen siendo la *rara avis* en los estudios de Traducción. Tras revisar las posiciones translatológicas respecto de la calidad y la percepción, se debaten algunos aspectos de una translatología perceptiva y el desarrollo de nuevas herramientas de análisis traductológico. Mientras que en el proyecto en el que se engloba el presente artículo trabajamos con tipos textuales muy diversos —textos científico-técnicos, periodísticos y prosísticos, reseñas y cómics, entre otros—, los ejemplos que se citan en este trabajo proceden exclusivamente de textos ficcionales (textos dramáticos, novelas y cómics).

Palabras clave: efecto, percepción, dialecto, idiolecto, sociolecto, calidad, translatología perceptiva, tradiciones discursivas

1. Introducción: el *efecto* como problema de metodología en estudios translatológicos

1.1 Preliminares

Este trabajo se basa en los estudios de percepción llevados a cabo en el Departamento de Lingüística Aplicada y Translatología (IALT) de la Universidad de Leipzig. Después de introducir el tema del *efecto* como problema metodológico (1.2), mostramos algunos resultados de análisis comparativos de textos fuente y textos meta (2) para ilustrar el enfoque, y cómo la translatología perceptiva puede contribuir a reevaluar posiciones ya clásicas de la disciplina que, a su vez, la impulsa a mejorar los resultados de los estudios translatológicos con el fin de mejorar la docencia y la práctica translatatoria.

1.2 *Efecto* como problema metodológico

Un aspecto mencionado una y otra vez en estudios translatológicos, ya sea de forma explícita, ya implícita, es el efecto. La calidad quizá sea el tema que con más frecuencia se ha relacionado con esta cuestión. También entre personas no expertas, los comentarios sobre traducciones — como «está bien», «no me convence», «falta algo» o «no se entiende»— casi siempre pueden subsumirse bajo una simple rúbrica: el grado de calidad (o la falta de calidad).

En los estudios translatológicos, la preocupación de los autores por determinar la calidad hace que se centren en cuestiones terminológicas y en la corrección lingüística, así como en la integridad del contenido. A excepción de algunas áreas específicas, como es el caso de la norma SAE J2450, no ha sido posible relacionar la evaluación de la calidad con criterios uniformes y unívocos. La razón es que ciertos aspectos, tanto logros como defectos de translación, siguen siendo difíciles de cuantificar. Por este motivo, también parece prácticamente imposible establecer un sistema uniforme de criterios unívocos que prevea una ponderación transparente de los diferentes aspectos que habrían de tenerse en cuenta.

Hay muchos modelos diferentes para evaluar traducciones. De ellos —como la conocida propuesta de Reiß (1971)—, una buena parte se desarrolló con fines docentes. Respondían a la preocupación didáctica o a la necesidad de justificar las evaluaciones de exámenes,

garantizando que las decisiones tomadas pudiesen defenderse también en casos conflictivos. Otros modelos se concibieron para evaluar también el rendimiento de mediadores profesionales, y por lo general se elaboraron sobre los cimientos de determinadas posiciones teóricas, como es el caso de la propuesta desarrollada y *revisitada* más adelante por House en 1977 y 1997, respectivamente, o la de Gerzymisch-Arbogast (2001). Tienen en común la dificultad e incluso imposibilidad de su puesta en práctica. Para obtener una perspectiva global sobre estos aspectos, véanse los trabajos de Kaindl (2006) y Jüngst/Schmitt (2007), entre otros.

Hay diferentes normas para regular el proceso que deben asegurar un buen resultado final (respecto a una visión conjunta de las normas de calidad para servicios de traducción, cf. Doval 2007; sobre la norma DIN EN15038, ver también Tomarenko 2012). Pero solo porque el encargo se dé a una persona preparada no tenemos la garantía de que el resultado de la translación sea bueno. No porque alguien haya estudiado Traducción, tenga experiencia, etc., o porque quien encarga la traducción se haya asegurado de que el traductor disponga del tiempo necesario, trabaje en condiciones óptimas (aire, luz, silla y mesas ergonómicas, etc.) y con la tecnología y las herramientas adecuadas (Internet, diccionarios, etc.), aseguramos una buena traducción. Obviamente, actuando de esta forma, la *probabilidad* de que así sea es más elevada, pero no podemos considerarlo una garantía. Con la mayor parte de las normas existentes, nos limitamos a certificar el proceso, mientras que las normas que avalan el resultado se basan en categorías de errores que se suman para cuantificar la existencia de fallos, o bien valorar cuán completo es el texto meta, esto es, confirman la presencia o ausencia de errores, omisiones o desviaciones de contenido. Corrección e integridad son aspectos centrales (muchas veces, únicos) de la evaluación de traducciones.

La cuestión de la integridad es escabrosa, ya que las razones de la omisión o de las desviaciones de contenido tienen que ver con decisiones tomadas (o errores cometidos) durante el proceso translatoivo; en el caso de las decisiones deliberadas, estas «lagunas» de contenido, ya sean pequeñas o grandes, han de valorarse de forma distinta a los elementos omitidos involuntariamente. Por ello, un problema sustancial radica en dilucidar qué debe interpretarse como omisión. El aspecto quizá más relevante en este contexto, y sea lo que fuere lo que haya causado dicha omisión, es, ante todo, determinar cómo esta repercute en el efecto de un texto.

Si se echa un vistazo a las publicaciones acerca de práctica y teoría de la Traducción apreciamos una clara tendencia a la generalización en cuanto a efecto y cultura. Así, el efecto de textos técnicos, obras literarias, películas etc., en muchos trabajos se contempla subrayando el papel de los receptores, generalmente en relación con su (supuesto) trasfondo cultural (cf., a título de ejemplo, Nord, 1993a y b), pero sin entrar en detalles respecto de cómo se determinan efecto, impacto de la cultura y la naturaleza de dicha relación (cf. Lorke, 2016: 5).

Tratar el tema del efecto implicaría, en principio, tener en cuenta la polémica abierta sobre la equivalencia (o sobre la cuestión de si tan siquiera tiene sentido hablar de equivalencia, como algunos enfoques neo-hermenéuticos y más cercanos a los estudios culturales), al igual que la disputa sobre la visibilidad de los traductores que se desencadena en los debates de índole post-colonial (en los que se cuestiona la calidad de una traducción cuando no se nota que lo es).

No obstante, a pesar de que se rechace hablar de *equivalencia* en los enfoques no interesados por la translatoología de cuño lingüístico, sí encontramos alusiones al efecto, como si al pronunciarnos al respecto no estuviésemos implicando, necesariamente, la cuestión de la posible equivalencia de efectos. Como se ha repetido una y otra vez, todo texto se integra en una determinada cultura y está impregnado por ella, de modo que la traducción se considera

problemática y hasta imposible precisamente por los efectos que provocan (o pueden provocar) dichos aspectos culturales.

En realidad, también quienes sostienen que no hay equivalencia se pronuncian acerca del efecto, solo que niegan que pueda reproducirse de manera idéntica debido a diferencias culturales, mundividencias y mundivivencias diferentes, etc. Sin embargo, al decir esto, los mismos autores se pronuncian, si bien muchas veces de forma un tanto implícita, sobre el efecto en la lengua de partida o en la lengua de llegada. Y, ante todo, al explicar que no se puede aspirar a reproducir el efecto, lo que de hecho estos autores están afirmando es que *ellos* sí son capaces de *captar* ya el efecto, ya las divergencias de efectos entre la lengua de partida y la lengua de llegada.

Hay que advertir que, cuando en los estudios sobre Traducción se trata el tema del efecto, no necesariamente se emplea esa misma palabra (o sus equivalentes en otras lenguas, como *effect*, en inglés, *Wirkung*, en alemán, etc.). Así pues, hay que suponer que con expresiones como, por ejemplo, «Klang» (Nies, 1994: 45), «das Auslösen von Konnotationen» (Nies, 1994: 45), «le stesse associazioni e reazioni emotive» (Eco, 2013: 27), «nature» (Bassnett, 2000: 27), «spirit» (Bassnett, 2000: 27), «soul» (Bassnett, 2000: 27) o expresiones como «Geist des Dichters» (Wilamowitz-Moellendorf, 1891/1963: 143), sin duda alguna se establece una relación implícita con el efecto (cf. Lorke, 2016: 21-22, quien, en referencia a Snell-Hornby/Vannerem, 1994, también señala la estrecha relación entre el efecto y las asociaciones y connotaciones que surgen al deducir, inferir o producir significado). De hecho, pueden elaborarse largas listas de textos sobre traducción en los que se trabaja con el concepto del efecto, o en los que se trata de alcanzar un efecto parecido, igual o idéntico, como los que versan sobre la traducción de metáforas (como Brügger, 1983), variedades lingüísticas (cf. Koller, 2011: 295; Bonsignori, 2012; Sinner, 2014), humor y chistes (Chiaro, 2007; Ciampi/Denton, 2012: 405); títulos y encabezados (Nies, 1994, Nord, 1993a), fuentes o datos históricos (Bahr 2011, 2013; Nord, 1993a: 402) o diferencias en lengua, tiempo o cultura (Mindt, 2015: 90), proverbios y frases hechas (Nies, 1994: 45), aspectos culturales específicos (culturemas) (cf. Koller, 2011: 295; Nord, 1993a) o alusiones de diferente índole (Ciampi/Denton, 2012: 405; Leppihalme, 1997) (cf. Lorke, 2016: 22).

En este contexto —y refiriéndose a Chesterman (1998), quien entiende por efecto un cambio de la situación mental (en este caso, de una traducción)—, Lorke (2016: 22) recuerda que es complicado definir, medir u observar un *efecto*. Chesterman cree que, además del efecto en sí, hay un efecto secundario, a saber, las actuaciones que resultan de tales cambios de la situación mental de los lectores, mientras que los efectos terciarios se manifestarían en la cultura meta en su conjunto, esto es, cambios de normas, géneros, etc. como resultado de las traducciones (cf. Chesterman 1998, 219-220). Para Nord (2009: 147), el efecto (al. *Wirkung*) puede manifestarse en el hecho de que, por ejemplo, se influya en las relaciones sociales entre emisor y receptor, el estado de los conocimientos, las emociones y la manera de actuar de los recipientes, algo que, sin embargo, sería difícil de determinar a medio o largo plazo. Schreiber (1993: 242) señala que el efecto es la impresión que causa un texto en los receptores, siendo la *asociación* un caso particular que este autor alemán define como un proceso de vinculación en la conciencia (Schreiber, 1993: 245ss).

Otro tema tratado con frecuencia son los aparentes o supuestos cambios de contenido, que suelen criticarse duramente porque constituyen la causa por excelencia de efectos diferentes. Sin embargo, los cambios de contenido no son, *per se*, un criterio para la evaluación, puesto que su calificación como *error* o como *mejora*, en comparación con el original, muchas veces

varía en función de los ojos con los que se mire: depende de su perspectiva y de su mundivisión y mundivivencia, y por ello es, sobre todo, difícil de medir. Además, ciertos elementos que se revelan como categorías obligatorias o que son diferenciaciones obligatorias en una lengua puede que sean redundantes en otra (cf. Prunč, 2007: 36-43 acerca de las categorías o diferenciaciones obligatorias).

También hay que tener en cuenta que la medición de la calidad se obstaculiza o se impide por el hecho de que la corrección lingüística en sí no es suficiente como indicador de la calidad de un texto. Esta resulta todavía más compleja cuando se evalúa mediante categorías tan borrosas como el estilo, que se basan fundamentalmente en la percepción individual. Quizá por ello la calidad se siga determinando ante todo mediante la categorización de errores obvios. Lo que se reconoce es una traducción mala, pero una traducción no es necesariamente *buena* solo porque no haya errores en el sentido de incorrecciones lingüísticas.

Estudios más recientes indican que, dejando a un lado incorrecciones lingüísticas obvias, los textos traducidos a una lengua determinada muestran fenómenos que no se encuentran de la misma manera en textos originales escritos en esa misma lengua por autores nativos y que, con independencia de cuál sea la lengua de partida, pueden darse en traducciones. Por ejemplo, se supone que contienen material lingüístico cuya frecuencia diverge de la que se constata en textos originales producidos por hablantes nativos. Algunos autores llegan a hablar de rasgos universales de textos traducidos, o incluso, como Xiao (2010), de «translation universals» (cf. Sinner, 2014: 255-256). La proporción de *types* (formas) y *tokens* (ocurrencias), así como la densidad léxica, son criterios empleados como parámetros para investigar dichos rasgos universales, por ejemplo, en el modelo de comparación monolingüe de Baker (cf. Baker, 1993; Huang, 2015: 5-6). Los estudios basados en el trabajo con corpus tanto paralelos como comparables pasan por alto la cuestión del efecto de los textos analizados y comparados.

Por muy dominante que sea la tendencia a que aparezcan estructuras supuestamente *universales* de la traducción, y pese a todo lo dicho al respecto hasta el momento, no constituyen fenómenos cuya presencia se dé *necesariamente*. Sin embargo, si su presencia no es incondicional, considero inapropiado partir de la universalidad mientras solo podamos constatar la *gran probabilidad estadística* de su recurrencia, pero no que sea inevitable.

Creo que tenemos que partir de un *continuum* entre textos traducidos que se acerquen el máximo posible a los textos originales (y que no contengan ningún fenómeno o muy pocos elementos explicables con el texto de partida o el proceso de translación) y textos traducidos que, por su naturaleza particular, estén muy distanciados de los textos originales (es decir, que presenten una gran cantidad de elementos explicables con el texto de partida o el proceso de translación) (cf. gráfico 1).

Gráfico 1. *Continuum* entre textos cercanos a originales y textos alejados de originales

textos cercanos a originales ↔ ... ↔ *textos alejados de originales*

Por esta razón, me parece preferible denominar *translacionemas* a los elementos que, con mucha probabilidad pero no necesariamente, pueden hallarse en los textos traducidos, y que al mismo tiempo y desde una mirada global caracterizan los textos traducidos —el término *universal(es)* debe reservarse para aquello que realmente lo es—. Propongo distinguir entre translacionemas cuantitativos y cualitativos que, a su vez, pueden dividirse en sintácticos, morfológicos, semánticos, pragmáticos, etc. (cf. Sinner/Morales 2015 al respecto).

Aún no disponemos de un análisis integral de los criterios que hacen de un texto traducido una traducción que tenga el mismo *efecto* o que pueda considerarse buena, y por *traducción buena* entiendo una traducción en el sentido de un texto que hace justicia al original y a su función, pero que a su vez se acerca a un (buen) texto original elaborado por un hablante nativo —hábil en su lengua— (cf., sin embargo, Hennequín Mercier/Gruhn 2013 para una posición crítica respecto a esta cuestión). Con ello no me refiero al hablante ideal que se emplea como construcción auxiliar en la lingüística generativa y en los estudios translatólogicos basados en este enfoque.

Algunas áreas que casi no se habían considerado durante mucho tiempo se están teniendo en cuenta cada vez más. Con las posibilidades crecientes que ofrece la aplicación de la lingüística de corpus a los estudios translatólogicos, la evaluación de la calidad acapara la atención de los translatólogos de un modo progresivo. En el ámbito de los estudios de Interpretación, los investigadores, al menos ocasionalmente, se vuelven al llamado *content validity*, la parte cuantificable del contenido «capturado» de la interpretación. Desde el punto de vista de la translatólogía, el análisis de impacto, del efecto causado, ya habitual en las evaluaciones de calidad de otros ámbitos, sigue siendo un desiderátum de los estudios de Traducción. Pero este tipo de estudios de impacto es exactamente lo que los representantes de la Escuela Translatológica de Leipzig exigían cuando hablaban de sopesar la recepción (o percepción) y el papel del receptor/interlocutor, y reclamaban que se tuviera en cuenta la relación entre las condiciones lingüísticas, por un lado, y la persona a quien iba dirigida una traducción, así como la direccionalidad de un texto, por otro (Neubert, 1968; Kade 1968). Eran muy conscientes, sin embargo, de que el efecto no siempre podía ser el mismo, por lo que únicamente cabría aspirar a que se aproximara lo más posible:

El objetivo de la translación, por lo tanto, nunca podrá ser (como se exige a menudo) producir el mismo efecto comunicativo tanto en los receptores de la LF como en los de la LM. El objetivo de la translación es, más bien, una aproximación óptima del efecto en lengua meta al efecto producido en un receptor de la lengua fuente. (Kade 2013 [1968]: 43)

Obviamente, todo el fundamento de la teoría que subyacía en sus textos partía de que también existían textos que resultaban de la edición comunicativamente heterovalente, donde eso no tenía por qué ser así. Este enfoque guarda una estrecha relación con las ideas del *escopo* o *skopos*, introducido como algo supuestamente novedoso en la translatólogía por diferentes miembros de los enfoques funcionalistas (cf. Jung/Sinner/Batista, 2013: 9).

En vez de —o además de— una comparación del texto fuente y el texto meta, lo que de hecho se necesita como requisito indispensable para evaluar el grado de *éxito* de una traducción, de cuán lograda se considera la translación, es la comparación del *efecto* del texto fuente con el efecto del texto meta. Como es obvio, los estudiosos de la Escuela de Leipzig no fueron los primeros en llegar a esta conclusión, si bien la proclamaron con mucho ímpetu y fueron, a su vez, los primeros en enunciarla en los inicios del desarrollo de la translatólogía como ciencia. Podemos retroceder hasta Friedrich Schleiermacher, quien ya en 1813 escribió: «[...] el traductor tiene que ponerse como meta proporcionar a su lector una imagen y un placer semejante a los que la lectura de la obra en la lengua original procura al hombre cultivado [...]» (Schleiermacher, 1994 [1813]: 234).

Como señalan Pulido Correa y Vega Cernuda en un trabajo en el que comparan una traducción francesa con una versión española de la conferencia, «[l]as referencias al texto de Schleiermacher se han convertido en un punto de partida para la reflexión traductológica»

(Pulido Correa/Vega Cernuda, 2011: 173). Sin embargo, referirse a un texto no es suficiente, no es garantía de tenerlo en cuenta más allá de la cita o mención, y por ello en absoluto es prueba de que los autores que lo mencionan realmente hayan asimilado lo que dice Schleiermacher, o bien de que hayan previsto llevar a la práctica algo de lo que menciona con las posibilidades de las que disponemos hoy en día.

La evaluación del impacto de errores sobre la calidad de un texto (su peso, por así decirlo) no puede determinarse de forma objetiva, porque, dejando de lado errores *obvios* para todos los hablantes, la evaluación de la variación en la lengua y, con ello, el juicio acerca de la calidad de la lengua depende del oído de quien escucha un texto o de la vista de quien lo lee. Así, la determinación de los efectos se subordina al veredicto de la persona que pronuncia el juicio, por lo que este dictamen es una opinión individual de *un* solo hablante. El problema, por tanto, radica en que la valoración del efecto es un juicio individual que no tiene por qué coincidir con lo que dirían grupos de varios individuos.

Pero, de hecho, cuando se determina o evalúa la calidad de traducciones, los que reseñan aún suelen apoyarse en aspectos formales y, como herencia de los enfoques generativistas, se fían de un único juicio: el suyo. Esto es notable y especialmente llamativo cuando sabemos que en la práctica se considera problemático que un traductor corrija sus propios textos. En los manuales de translología se sostiene que el traductor no tiene la distancia necesaria como para juzgar su propia traducción, y la autocorrección es considerada, por ello, un procedimiento insuficiente para asegurar la calidad (respecto de la edición y la corrección como medidas para asegurar la calidad, cf. el resumen que propone Didaoui, 2006). Especialmente fuera de los ámbitos dominados por los enfoques lingüísticos de la Gramática Generativa, existe cada vez más consenso en que juicios individuales de hablantes solo procuran una perspectiva sumamente reducida sobre aspectos lingüísticos, y que dichos juicios necesitan además una verificación proveniente de otros medios (como, por ejemplo, estudios de corpus). De igual forma, es cada vez más ostensible que hacen falta análisis adicionales de aspectos diasistemáticos mediante perspectivas adicionales para tener en cuenta que un hablante es, en primer lugar, hablante de un idiolecto, y que este puede presentarse como sociolecto, dialecto, etc. Sin embargo, en muchas áreas (o más bien, en muchos proyectos de investigación) los investigadores insisten en el valor de los juicios individuales (aunque sea el suyo propio, que como investigadores con profundos conocimientos de Lingüística y que persiguen un objetivo no parecen ser lo más indicados, no parecen no ser lo suficientemente *neutros*). Incluso muchas gramáticas y diccionarios no son más que una mirada individual sobre la lengua, ya que con frecuencia son el fruto de la evaluación y de la clasificación de aspectos lingüísticos llevadas a cabo por autores individuales que confían masivamente en su propio juicio. Si se tiene en cuenta que todos los traductores (y en principio también los translólogos) hablan o entienden más de una lengua y que, además, son hablantes con una competencia de estas lenguas mayor que la media de sus coterráneos, parece dudoso que sean informantes ideales para juzgar traducciones. Voy a citar un solo ejemplo para ilustrarlo, sin por ello pretender analizarlo a fondo en este contexto. En un trabajo sobre la equivalencia comunicativa, Jäger, en 1975, compara varias traducciones del alemán al checo para demostrar que diferentes traducciones pueden tener la misma equivalencia con el original a pesar de ser claramente diferentes, y para así ilustrar el problema que los sinónimos y las polisemias plantean en los estudios de equivalencia comunicativa. Jäger comenta lo siguiente en relación a dos soluciones propuestas para el alemán *Abzug* (esp. retirada) en el sentido de «ser retirado» o de «retirarse»:

Pero como en checo no existe un signo polisémico que corresponda a *Abzug* y, además, la referencia a la realidad no nos conduce a otro resultado sino a que ambos significados son posibles tanto lingüística como *fácticamente*, hemos de aceptar tanto

la traducción por *stažení* como la traducción por *odchod* (y, de hecho, ambos signos son a menudo utilizados por la prensa en este contexto). Sin embargo, este caso nos lleva a preguntarnos si estamos ante una equivalencia comunicativa. Considerando que muchos germanohablantes no tienen clara conciencia de la polisemia de *Abzug* en los ejemplos citados y que, en consecuencia, para ellos existe solo una voz (frente a las dos entre las que habrá de elegir el traductor para los lectores checos), nos parece posible aceptar que también en este caso se da la equivalencia comunicativa. (Jäger, [1975] 2013: 59)

Lo que Jäger no hace es un estudio de percepción. Desde una perspectiva actual, este párrafo puede resultar sorprendente, ya que los representantes de la Escuela de Leipzig en principio eran conscientes de la importancia del efecto de un texto, lo que implicaría, desde mi punto de vista, el afán por analizarlo. Pero, en los años setenta, se cuestionaba aún menos la práctica generativista —relativamente absurda— de servirse de un solo juicio: el propio. No obstante, hasta hoy día encontramos casos de esta índole en trabajos translatólogicos. Obviamente, como hablante de alemán y checo, no era el informante idóneo para juzgar cómo entenderían otros germanohablantes la forma en alemán *Abzug*, pues él solo se da cuenta de la polisemia en el contexto por las traducciones checas.

A pesar de las referencias tempranas a la importancia del efecto del texto fuente y del texto meta, los estudios de la percepción para determinar el efecto de una expresión o de un texto continúan siendo una excepción en los estudios translatólogicos (cf. Sinner, 2014). Además de los representantes de la primera generación de investigadores de la Escuela de Leipzig, también otros autores han mencionado la cuestión de la percepción, lo cual no ha desencadenado análisis empíricos del efecto intencionado ni del efecto real del texto fuente y el texto meta. Un ejemplo muy conocido de estas aproximaciones es el enfoque polisistémico, que, fundamentado en los trabajos del autor israelí Even-Zohar de 1978 y en adelante, prevé la consideración del contexto y de la situación o el entorno (en inglés, *setting*) en los análisis de traducciones para entender así el efecto de una traducción literaria en la cultura meta. Como no incluye una comparación del efecto del texto fuente y de la traducción, el efecto en un sentido estricto²⁸ no se trata empíricamente. A decir verdad, la mayor parte de los trabajos de esta vertiente se queda en un nivel altamente filosófico y teórico. La aproximación polisistémica no considera tal comparación, a pesar de que las publicaciones de cuantos forman parte (o se adscriben a) de dicha vertiente atribuyen gran importancia al efecto o a sus consecuencias en la cultura de llegada. El mero hecho de hacer hincapié en el efecto en la cultura meta ha sido suficiente como para que algunos translatólogos lo hayan visto como un logro particular de este enfoque, le hayan atribuido la etiqueta de «innovador» o hayan considerado las posiciones de esta vertiente como cambio paradigmático (cf. Stolze, 2011: 147, Onken 2013).

De hecho, al dejar de lado los estudios comparativos de percepción, los investigadores no solo no hacen caso a las exigencias de la Escuela de Leipzig. Esta ha sido reducida una y otra vez al modelo de Kade de la comunicación bilingüe mediada en su primera versión (haber dejado de lado la producción de los translatólogos lipsienses, si no es por mera ignorancia, muy probablemente tiene que ver con razones ideológicas, ya sea por tratarse de un enfoque declaradamente lingüístico, o por tratarse de un autor radicado en un país entonces socialista, cf. Castro Yáñez, 2015). Pero cabe señalar que también se hizo caso omiso a las posiciones de otros investigadores que definitivamente no sufrieron una falta de atención por razones ideológicas como, por ejemplo, Nida, quien ya explicó en el año 1964:

²⁸ Con *efecto en un sentido estricto* me refiero a la cuestión de la continuidad del efecto o a su alteración en la recepción o, más bien, a la percepción del mensaje original por parte del destinatario, por un lado, y del mensaje traducido por el destinatario en la lengua meta, por otro.

In contrast, a translation which attempts to produce a dynamic rather than a formal equivalence is based upon «the principle of equivalent effect» (Rieu and Phillips, 1954)²⁹. In such translation one is not so concerned with matching the receptor-language message with the source-language message, but with the dynamic relationship [...], that the relationship between receptor and message should be substantially the same as that which existed between the original receptors and the message. (Nida 1964: 159)

Muy claramente, esta posición está basada en la idea de que el objetivo del texto meta (aquí los funcionalistas hablarían del *escopo*) prevé que se mantenga el mismo efecto en los destinatarios que el texto de partida sobre los destinatarios de la cultura de partida, o que al menos se haga un esfuerzo, por parte del traductor, para alcanzar el mayor nivel de equivalencia del efecto. De hecho, esta equivalencia, en mi opinión, se parece mucho al tan idealizado *escopo*, a pesar de que en la translatoología desde hace décadas se repite, como un mantra, que el *escopo* puede requerir también un cambio de la función. Aún es necesario realizar estudios para determinar el porcentaje de encargos que realmente requieren un cambio del *escopo* y de la distribución de este tipo de encargos por los diferentes tipos de texto. De todas formas, en este contexto debemos desatender los casos de traducciones en los que el *escopo* prevé un cambio del efecto. En translatoología se dice ocasionalmente de forma explícita (pero, generalmente, de forma implícita) que una recepción del texto meta que se corresponde con la recepción del texto de partida es considerada una señal o incluso una prueba de calidad (por eso se exige como tal), si bien algunos autores, sobre todo desde la perspectiva de posiciones postcoloniales, han expresado otras convicciones.

Cuando Nida dice «that the relationship between receptor and message should be substantially the same as that which existed between the original receptors and the message» (1964: 159), obviamente hace referencia a cómo el destinatario descodifica el texto, cómo lo entiende, qué connotaciones evoca o qué asociaciones provoca. Podríamos criticar a Nida por usar el singular al hablar del destinatario en la lengua meta (receptor), porque eso implica que todos los hablantes entienden el texto de la misma manera, que solo hay una única manera de entenderlo. Puede relacionarse con el supuesto de que, por razones de estudio y a causa de un enfoque teórico determinado, contaba, como punto de partida, con el traductor ideal³⁰. La idea del traductor ideal está estrechamente ligada a (o directamente causada por) la idea del hablante ideal, basada en los fundamentos de la Gramática Generativa. Se da por hecho que el traductor ideal traduce para un destinatario ideal, que, como tal, supuestamente no comete ningún error y se rige por la *norma* al pie de la letra, y que no se da ninguna desviación proveniente de la individualidad de las personas. De la misma manera, se supone que el destinatario ideal entiende exactamente lo que está previsto al usarse la lengua tal como la caracteriza la norma prescriptiva. También vemos en este punto que los autores que se han pronunciado al respecto al parecer solo pensaban en ciertas lenguas occidentales muy elaboradas (en el sentido de Kloss, 1952, 1967), con una sola norma prescriptiva plasmada en gramáticas y diccionarios normativos, etc.

Una aproximación desde la lingüística de las variedades no permite este procedimiento. La producción individual presupone la capacidad fundamental del individuo de formular un texto de tal manera que otros individuos puedan entenderlo, ya que, en principio, el objetivo de toda

²⁹ «Translating the Gospels: A Discussion Between Dr. E. V. Rieu and the Rev. J. B. Phillips», *The Bible Translator* 6/4 (October 1955), 150-159.

³⁰ Es parecido lo que hicieron los representantes de la Escuela de Leipzig cuando excluyeron, por razones pragmáticas y como consecuencia de su interés predominantemente lingüístico en la traducción, lo impredecible de sus análisis translatoológicos: todo lo relacionado con el individuo, su mundivivencia y mundividencia, su *historia* personal, etc.

comunicación es ser comprendido. No obstante, esto no significa que un texto no pueda contener rasgos idiolectales, características individuales, elementos explicables con el grupo social al que pertenece el individuo (por ejemplo, particularidades marcadas diatópica o diastráticamente). Una contribución crucial es la que hace Oksaar (2000), quien afirma que cualquier observación desde el punto de vista de la lingüística de variedades tiene que incluir necesariamente el análisis del idiolecto, ya que cualquier variedad de una lengua siempre se caracteriza por el idiolecto como realización individual del sistema lingüístico (Oksaar, 1987, 2000). Puesto que la lengua y sus variedades siempre *aparecen* como realizaciones individuales del sistema, el uso individual, siguiendo con Oksaar, tiene que ser el punto de partida fundamental para la determinación del comportamiento (lingüístico) colectivo. Y puesto que, sin duda, el idiolecto influye en la manera en la que alguien entiende un mensaje, también tendrá una especial relevancia en cuanto a la percepción de los enunciados lingüísticos. Sin embargo, aún hoy sigue considerándose válida la opinión de Dittmar (1997: 182-183), quien sostenía, allá por los años noventa del siglo pasado, que los idiolectos casi no se han analizado con respecto a esta problemática (Sinner, 2014: 149).

Es notable que el tema ya se encuentre en textos de la Escuela de Leipzig, por ejemplo en Kade (1968), quien, en un texto sobre azar y regularidades en la traducción, mencionó las diferencias idiolectales entre emisor y receptor como algo que en la traducción debería tenerse en cuenta:

Incluso dejando de lado las desviaciones respecto al código que se derivan del hecho de que puede haber ciertas diferencias entre el sistema codificado utilizado por *E* [emisor] y el utilizado por *R* [receptor], nunca existirá coincidencia total entre los códigos de *E* y *R* en el acto comunicativo concreto, incluso si los medios de comunicación que utilizan proceden del mismo sistema, ya que siempre habrá divergencias entre el idiolecto de *E* y el de *R* (Ammer 1961 [Ammer, Karl (1961): *Sprache, Mensch und Gesellschaft*. Halle (Saale): Sprache und Literatur]: 59). (Kade, 2013 [1968]: 31)

Acerca del dialecto y la traducción, cf. también Kade (2013 [1968]: 36 y 43, siempre con referencia a Ammer, 1961³¹).

Para averiguar si un texto meta provoca el mismo efecto (o efectos) que el texto de partida y cumple las mismas funciones (si es que el *escopo* lo prevé), hace falta realizar análisis perceptivos. Asimismo, será necesario llevar a cabo estudios de mayor escala, preferentemente estudios representativos, con el fin de evitar el peligro de tener que confiar en opiniones individuales. Sin embargo, es obvio que esto no siempre es factible, ni en todos los estudios sobre traducción, ni siempre que se quiera saber algo sobre la calidad de una traducción (o de un texto en general). Pero, igual que los estudios de corpus, los estudios de percepción podrían contribuir a arrojar luz sobre aspectos aún enigmáticos, a encontrar lo que es generalizable y lo que no, etc. Sobre todo, los estudios perceptivos podrían asumirse como una tarea que deberían llevar a cabo al menos los autores en translatoología antes de pronunciarse acerca de lo que es bueno o malo, antes de calificar de muy lograda una traducción determinada, antes de escoger un texto como ejemplo de una traducción lograda en un manual para estudiantes, etc. En conclusión, podría ser una faceta más entre diferentes aspectos y niveles que deben tenerse en cuenta en estudios translatólogicos. Con esta afirmación no exijo que únicamente se lleven a cabo estudios perceptivos, o que se realicen siempre para suplantar modelos de evaluación imposibles de poner en práctica, como los de House (1977, 1997). A diferencia de los complejos modelos de evaluación de traducciones que prácticamente no se han podido poner en práctica

³¹ Ammer, Karl (1961): *Sprache, Mensch und Gesellschaft*. Halle (Saale): Sprache und Literatur, *apud* Kade (1968).

con resultados convincentes (como el de Gerzymisch-Arbogast, 2001), los análisis del efecto, si bien requieren un esfuerzo particular con respecto al tiempo invertido, pueden emprenderse con mayor facilidad que aquellos modelos fundamentalmente teóricos y aparentemente solo funcionales en la teoría.

Los estudios de percepción permiten determinar tendencias subyacentes, lo que puede ser estimulante para la translología en general, y potencian los enfoques que abogan por una medición más precisa de una calidad más consciente de las limitaciones y que quiera abrirse nuevos caminos. Ya que este tipo de estudios precisa más tiempo, son, obviamente, más costosos. Pero estamos ante una situación comparable con los debates que se libraron sobre el uso de corpus en análisis lingüísticos o translológicos. Cabe insistir en que los análisis de corpus más grandes, más costosos (en tiempo y dinero) y más exigentes en cuanto al tiempo que precisan los investigadores se evitan en favor de otras aproximaciones (que por lo general están exentos de representatividad alguna). La referencia a un esfuerzo y una inversión de tiempo supuestamente demasiado elevados que implicaría servirse de corpus o estudios de percepción no justifica que, en su lugar, se realicen estudios insignificantes y sin propósito llevados a cabo con métodos acientíficos o al menos cuestionables metodológicamente³².

2. Translología perceptiva. El proyecto realizado en el IALT de la Universidad de Leipzig

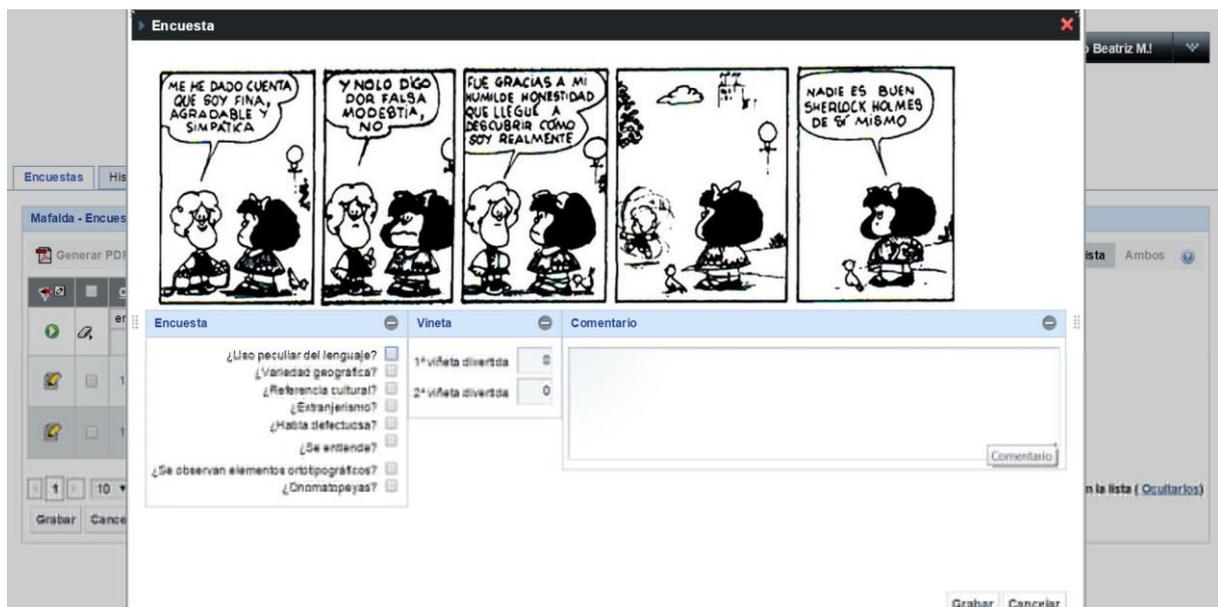
2.1 Preliminares

En el Departamento de Lingüística Aplicada y Translología (IALT) de la Universidad de Leipzig llevamos varios años trabajando en cómo se puede determinar el efecto de la traducción en los receptores del mensaje. La cuestión se integra en un enfoque que llamamos «translología perceptiva». Esta, a su vez, se mueve en el ámbito de los Estudios de la Transferencia (*Transferstudien*), denominación que suele emplearse para dar un nombre a enfoques multi- o interdisciplinarios orientados a la transferencia del conocimiento y de aspectos culturales, y que engloba, entre otras disciplinas, la translología, la didáctica, los estudios culturales, literarios y de historia disciplinar en los ámbitos más diversos. En Leipzig se hace especial hincapié en el objetivo de obtener información sobre el impacto de la traducción (y en menor medida, de la interpretación) en la lengua, en la sociedad y en la manera de cómo concebimos a los demás, teniendo en cuenta los lenguajes de especialidad y las cuestiones generales de la transferencia (cf. Sinner, 2012a, 2013) tanto como las específicas, como la traducción de la oralidad fingida (Sinner 2012b, 2012c) o los aspectos didácticos, como la mediación lingüística en la docencia de lenguas extranjeras en el contexto universitario (cf. Sinner, 2017).

³² Para dar solo una idea de la envergadura de este problema valga únicamente mencionar que las investigaciones meta-científicas realizadas en Ciencias Sociales determinaron que entre un 75 y un 80 % de los estudios que se hacen en Humanidades no cumplen con los requerimientos de la investigación científica en cuanto a la aptitud de las metodologías empleadas para la obtención y el análisis de los datos, pero que, a pesar de ello, buena parte de estos estudios forman parte de otros trabajos o se usan como base de comparaciones y como punto de partida para mediciones en estudios realizados a posteriori. Se ha constatado una fragmentación de datos cada vez mayor y una fuerte dispersión en marcos de referencia extremadamente estrechos, lo que lleva a Walsh (1999: 90) a lamentar que «[o]ne might view contemporary social science as an illustration of what happens when the experimental side of science is utterly dissociated from its theoretical collaborator. It produces a plethora of isolated, meaningless studies».

Para mejorar las posibilidades de realizar trabajos sobre percepción, en 2015 dejamos de hacer pre-estudios con cuestionarios en papel o en formato electrónico al diseño de una plataforma para realizar dichos cuestionarios en línea, pruebas de percepción en línea, etc., que está, desde principios del año 2017, en su fase beta (cf. el gráfico 2, tomado de una encuesta sobre las tiras del cómic argentino *Mafalda*). Sobre el fundamento de una base de datos integrada con textos originales, traducciones y perfiles de usuarios —personas que nos ayudan respondiendo a nuestras preguntas—, llevamos a cabo encuestas que pueden individualizarse respecto del perfil de los informantes, los aspectos tenidos en cuenta en los cuestionarios, las preguntas concretas, los objetivos, etc., y que en la siguiente fase nos permitirá una extracción automática de los datos y análisis estadísticos según unos parámetros seleccionables. Por ahora, en los pre-estudios y a través de la plataforma hemos realizado algunos análisis puntuales; en particular hemos estudiado ciertos aspectos que han llamado la atención de los miembros del proyecto por ser susceptibles de una observación más atenta, o bien que percibimos particularmente críticos o notables en alguna de las muchas pruebas realizadas a lo largo de los últimos dos años con el fin de sobrepasar el nivel del juicio individual del investigador. A continuación, se presentan algunos de los casos analizados con sus resultados respectivos como ilustración de las posibilidades y el alcance de los Estudios de Percepción cuando se quieren comparar los efectos de textos fuente y textos meta. Si bien en el marco del proyecto también se analizan textos especializados, jurídicos, etc., en las siguientes páginas se presentan algunos ejemplos procedentes de diferentes tipos textuales que ilustren las posibilidades de forma algo amena.

Gráfico 2. Superficie de la plataforma desarrollada para realizar pruebas de percepción



2.2. Análisis comparativo del texto fuente y el texto meta

2.2.1 Ejemplo 1: Características idiolectales: habla afectiva y *eye dialect*

Los rasgos idiolectales de los caracteres en literatura o textos audiovisuales, como, por ejemplo, defectos del habla, el habla afectiva, los tics lingüísticos, etc. constituyen un reto particular en la traducción de la oralidad fingida (también oralidad ficticia, oralidad ficcional, en inglés *fake orality*, *fainted orality*, etc.). Por lo general, es importante mantener el efecto de lo que se dice y de cómo se dice, y, en especial, hay que evitar crear características en el texto meta que potencialmente puedan ser comprendidas de manera diferente al original. Muy particularmente,

es importante evitar que se cree una variedad que no se entienda de la manera intencionada, sino que sea descifrada por los receptores del texto meta como un *mero* dialecto, sociolecto, acento extranjero, etc.

García, investigadora y traductora, cree que las desviaciones fonéticas de un texto original pueden *solucionarse* muy fácilmente en una traducción, lo que ilustra con el ejemplo de su propia traducción española del idiolecto de uno de los personajes de una famosa novela alemana, *Die Buddenbrooks* (1901), de Thomas Mann, y, más precisamente, el idiolecto de Therese Weichbrodt, directora de un internado para jóvenes señoritas de buena familia (García, 2007). De hecho, esta novela y sus traducciones han servido repetidas veces como fuente para trabajos translitológicos³³.

García analiza su propia traducción, así que al hecho notable de que una investigadora se sirva de sí misma como única informante podemos añadir que probablemente no será muy objetiva con su propio texto. Habrá que partir del supuesto de que la autora-traductora está convencida de haber realizado un buen trabajo, así que sería de esperar que no cuestionase las decisiones tomadas.

En el texto original alemán, la pronunciación de ciertas vocales que caracteriza el idiolecto de Therese Weichbrodt fue considerada, por todos los miembros del equipo con el alemán como lengua materna, como una pronunciación que a lectores alemanes contemporáneos seguramente les hace pensar menos en un dialecto local (el dialecto bajo-alemán de la ciudad de Lübeck) que en una manera de hablar excesivamente fina, exageradamente culta, *blasé*, asociada con altivez³⁴. No podemos determinar cómo se habría entendido en el momento de la publicación, pero entre los lectores modernos se señala más lo idiolectal que lo dialectal de los enunciados (ver *infra*). El dilema de que la percepción puede ser muy distinta lo ilustra perfectamente el hecho de que, mientras hoy la obra se entiende como literatura de ficción, muchos de los contemporáneos no la han leído como un texto meramente ficcional (cf. Bremerich, 2016: 18).

Pero también, tras consultar a cinco personas familiarizadas con el bajo alemán por ser esta la lengua empleada en sus círculos más íntimos, obtuvimos las mismas respuestas respecto de la interpretación del idiolecto de Therese Weichbrodt (como «me lo imagino muy nasal» o «habla con altivez») que nosotros mismos habíamos formulado al trabajar en las hipótesis.

Sea como fuere el modo en que se interpreta, el autor, Mann, asegura que los lectores reconocen cómo habla el personaje porque emplea lo que suele llamarse *eye dialect*—el uso de una ortografía no estándar para llamar la atención sobre una determinada manera de hablar—, marcando, por ejemplo, la apertura de las vocales. En los ejemplos (1) y (2), tenemos una apertura de <ü> [y] para <ö> [ø] y de <i> [i] para <e> [e]:

(1) Sei glücklich, du gutes Kend! (Mann, 2002: 356). (esp. Sé feliz, buen niño/buena niña que eres.)

(2) Du gutes Kend (Mann, 2002: 400) (esp. Buen niño/buena niña que eres.)

³³ La traducción de los aspectos diasistemáticos de la novela *Buddenbrooks* es un tema muy popular en la translología, si bien los autores casi siempre se centran en los aspectos dialectológicos (como en el trabajo reciente de Cimer/Babić Sesar, 2017), a pesar de que los niveles diastráticos y diafásicos, así como la presencia de otras lenguas históricas, desempeñan un papel importante en la obra (cf. Wilpert, 1988, al respecto).

³⁴ Brandestini (2006: 80-82), que analiza las traducciones italianas de la novela, no reconoce el valor idiolectal, y clasifica la manera de hablar de Therese Weichbrodt como usos esporádicos del *Plattdeutsch* (bajo alemán), insertos (de una manera que la autora llama «deformaciones fonéticas») en los enunciados en alemán estándar.

En la traducción de García, la apertura vocálica del alemán —de <ü> para <ö> y de <i> para <e>— se intenta recrear por medio de un cambio, en español, de <u> para <o> y de <e> para <o>:

(3) –Que seas *moy felez, me buona neña*. (por: Que seas muy feliz, mi buena niña)

(4) –¡Ay, *me buon paquañ*!– (García, 2007: 150) (por: ¡Ay, mi buen pequeño!)

Según García (2007: 150), este es un ejemplo de una traducción particularmente lograda que soluciona el *problema* de las vocales y, al mismo tiempo, permite la compensación de marcadores perdidos en otra parte de la traducción. Hay que hacer dos comentarios antes de entrar en detalles: (1) la autora cree que la apertura de las vocales en alemán puede *recrearse* mediante la apertura de las vocales en español. Todas las lenguas del mundo tienen vocales, por lo que siempre se puede consultar si hay algunas más abiertas, pero, desde una perspectiva translológica, lo primero que habría que preguntarse es qué función tiene este cambio. Si tuviéramos que lidiar con la armonía vocálica, como ocurre con el turco, tampoco podríamos trasladarla como tal a una lengua en la que no se da este fenómeno y, por tanto, tampoco podríamos transferir alteraciones idiolectales en este nivel a una lengua que no tiene armonía vocal. Creemos que habría que preguntar por la función de la apertura (y sus efectos sobre los lectores) y determinar si también en la lengua de llegada es viable abrir las vocales para dejar claro que un personaje es como Mann caracteriza a Therese Weichbrodt. (2) El cambio de <que> para <qua> en *paquañ* por *pequeño* implica una transformación de la consonante [k] en [kw], que probablemente no fue una alteración intencionada por parte de la traductora. No hace referencia a ello en el comentario de su propia traducción, pero, al leerlo, todos los miembros del grupo de investigación lo interpretamos como un descuido de la traductora, que parece no haberse fijado en el hecho de que <qu> se usa con <e> e <i> para representar la pronunciación [k], mientras que con <a>, <o> y <u>, se emplearía <c>. Por ello, parece que se debería haber escrito <pecaño> para evitar una lectura de <qua> como [kwa].

Como investigador en el ámbito de la translología, la solución propuesta no me convenció, pero era consciente de que mi opinión personal no debería tener mucho peso, menos aún en tanto que como traductor, intérprete y lingüista de formación definitivamente no se me puede considerar una persona ideal para juzgar la solución empleada. Al igual que los cooperadores del proyecto, hablo con fluidez ambas lenguas, español y alemán, lo que me convierte, en cierta manera, en una excepción dentro de la comunidad de hablantes en la que me muevo. Los colaboradores del proyecto, por tanto, no nos considerábamos hablantes promedio. Por otra parte, desde la perspectiva de alguien que ha aprendido el español como lengua extranjera, mi visión sobre la solución en la lengua meta no tiene por qué coincidir con la de un hablante nativo, y mi manera de sentir o reaccionar no tiene por qué coincidir en cómo sentiría y reaccionaría un español o un hispanohablante en general. Debido a ello, para acercarnos a la interpretación del original y la traducción, se realizó una encuesta con hablantes nativos no bilingües y no expertos en traducción.

Consultamos a dos grupos de hablantes, nativos de alemán y de español, para que juzgaran el extracto en cuestión facilitando una información mínima sobre el personaje: se trata de la directora de un internado. En un primer test, se consultó a 20 hablantes nativos de alemán y 20 hablantes nativos de español, de entre 25 y 65 años y con un trasfondo educacional y profesional diverso, respecto del extracto en su lengua materna. En cuanto al texto de partida y el de llegada, en un segundo test, y para poder comparar los resultados, consultamos a otros 20 hablantes

nativos de alemán y 20 hablantes nativos de español que estudiaban Traducción en el momento en que se realizó la encuesta. Si bien luego no tuvimos en cuenta la variable del *sexo*, hombres y mujeres estaban representados a partes iguales. Solo los estudiantes vieron tanto el texto fuente como el texto meta (siempre en este orden), mientras que, en el primer grupo, todos los informantes vieron solo el texto en su respectiva lengua materna.

Los resultados del primer cuestionario muestran claramente que los hablantes nativos de español, con una sola excepción, no interpretaron la apertura de vocales como marcador de un habla particularmente afectiva, cuando esta interpretación sí se dio en el grupo alemán. Los hablantes de español lo vieron como un defecto del habla difícil de interpretar o de explicar, un defecto que no sabían explicar bien y del que ignoraban a qué clase de personas podría atribuirse. Mientras que los hablantes de alemán interpretaron, en su conjunto, la oralidad fingida del párrafo como habla notablemente afectiva, a los hispanohablantes básicamente los confundía o sorprendía. Catorce de los veinte hispanohablantes consultados señalaron que no entendían la razón por la que una persona a la que se le atribuye un nivel de educación superior (algo que se supone en una persona que dirige un internado para señoritas) hable así o tenga una manera tan defectuosa de hablar en español. Los restantes seis llegaron a la conclusión de que esta persona hablaba aparentemente con un acento extranjero, o que hablaba un mal español por no ser hablante nativa. Catorce de los informantes hispanohablantes indicaron que no conocían el significado de «paquañó». Seis dijeron que podría ser una forma hispanoamericana que nunca habían oído en España, dos dijeron que podría ser una forma derivada de un nombre de lugar, pero sin ser capaces de decir de qué lugar se trataba. Lo ilustra la respuesta que se incluye bajo (5).

(5) ¿Paca? ¿Paque? Algún lugar en Hispanoamerica quizá, Perú, Bolivia, no sé.

Solo dos hablantes nativos de español y seis de los hablantes nativos de alemán del segundo grupo de los estudiantes de Traducción indicaron que se trataba de una buena traducción. En el grupo alemán, los informantes señalaron una y otra vez que el efecto probablemente no era igual, pero que, como alemanes, solo podían intuirlo. Sin excepción, la palabra «paquañó» fue reconocida como un intento de adaptar «pequeño», ya que los estudiantes eran capaces de reconstruir las alteraciones vocálicas. La mayoría de los estudiantes —dieciséis de veinte— llegó a la conclusión de que la grafía <qu> ante <a> había provocado una alteración adicional de la segunda consonante.

2.2.2 Ejemplo 2: Características idiolectales: defectos del habla y tradiciones discursivas

Si valoramos las diferentes posibilidades de representar las particularidades de la lengua hablada en textos escritos o bien de emular la lengua oral en forma de oralidad ficticia (diálogos en novelas, cómics, cualquier otro producto audiovisual, como la lengua en la publicidad en televisión, etc.), llegaremos a la conclusión de que en algunas lenguas no hay tradición discursiva de plasmar estas características, o que solo existe en algunas de ellas, mientras que en otras se presta más atención en transcribir aspectos que caracterizan la oralidad. Por ejemplo, en alemán, algunas nasales y los llamados clics o chasquidos consonánticos —que no constituyen universales de las lenguas humanas— se emplean en la lengua oral para expresar irritación o enfado, rechazo, duda o incredulidad, acuerdo, gusto o placer, entusiasmo y encanto, o son un medio de expresar anticipación entusiasta de saborear una comida aparentemente muy sabrosa o que tiene buen olor. Sin embargo, en alemán no hay tradición de plasmar por escrito estos sonidos; por ello, si es que alguna vez intentamos hacerlo, los alemanes solemos no estar

seguros de cómo escribirlos y de que los demás vayan a entender la solución empleada; dudamos de que sean capaces de descifrar el significado exacto que se supone que tiene un clic o chasquido (*ɔdz, ts, tsts, ksk...*?), la nasal (*ɔmh, mmh...*?) o la nasal con cierre glotal (como [^hə^hə^h]), por nombrar solo algunos.

El alemán no tiene tradición de representar ciertas interjecciones, afirmaciones y negaciones en la lengua escrita, y lo mismo cabe decir de las posibilidades de representar ciertos defectos fonéticos del habla. No se han establecido soluciones grafemáticas para los sonidos en cuestión. Por esta razón, en vez de transcribir estos sonidos, en alemán, normalmente, se describen. Así, es común leer construcciones como *er brummte ablehnend* (esp. él gruñía negándose), *er brummte zustimmend* (esp. [él] gruñía asintiendo, gruñía para asentir) o *sie knurrte verärgert* (esp. [ella] refunfuñó contrariada). El alemán no suele incluirse entre las lenguas tonales, pero si observamos cómo se suele «rechinar» «gruñir» para expresar asentimiento o rechazo, vemos que sí hay tonos ascendentes y descendentes en alemán. Por ello, si se escribe algo como *mh-mh*, sin poder indicar la entonación, un lector alemán no sabrá interpretar si es «sí» o «no». Si se pone algo como *mh?*, no sabrá si es «¿te parece?», «¿estás de acuerdo?», «¿qué?», «¿de verdad?», «¿me estás tomando el pelo?» o «no lo dirás en serio». Algo como *jmmh!* podría interpretarse como «ahora te entiendo», como «ahora lo veo»; un simple «¡sí!», un «ves que tengo razón», etc. Y por ello, por la poca seguridad de ser comprendidos correctamente al escribir estos sonidos, solemos prescindir de representarlos en la lengua escrita, por lo que se escogen estrategias de discurso indirecto para evitar el directo. Los niños, al aprender a escribir, sí intentan convertir estos sonidos en grafemas, es decir, pasarlos a escritura, para luego aprender rápidamente que otros no sabrán leerlo bien, o que ni ellos mismos serán capaces de descifrarlo con seguridad unos días más tarde.

En inglés hay algunos elementos que, a diferencia de lo que ocurre en alemán, sí están convencionalizados en la lengua escrita, como *uh-uh*, hasta tal punto lexicalizado que se incluye en los diccionarios. Así, por ejemplo, en el *Merriam Webster dictionary of the English language* encontramos bajo este lema:

interjection

\two ˈm's or two ˈn's preceded by glottal stops; ˈə^h-, ə^h

—used to say no or to emphasize a negative answer to a question, request, or offer (www.merriam-webster.com/dictionary/uh-uh)

Como ya se ha dicho, la ortografía del alemán no incluye grafemas para los clics consonánticos, nasales vocálicas, interdentes, etc., por lo que tampoco es posible servirse de estrategias de *eye dialect* para representar estos sonidos cuando, por diferentes razones, aparecen en el discurso. Las interdentes, por ejemplo, que son características de algunos tipos de defecto en la pronunciación, no pueden reflejarse con un grafema correspondiente en alemán. Sí hay algunas soluciones auxiliares que algunos autores emplean para hacer *visible* la pronunciación interdental de sus personajes, como, en inglés, el uso de <f> por <s> o de la <th>, confiando en la capacidad de descifrar la interdental gracias a los conocimientos de inglés de los alemanes, que se ha generalizado a resultas de la escolarización. Al no haber grafema, tampoco hay tradición de representar la pronunciación en la lengua escrita; tal vez sea al revés, pero causa y efecto no pueden determinarse en este contexto. Los defectos del habla —empleados, por ejemplo, para caracterizar sociolingüísticamente a los personajes de la literatura, cómics, etc.— constituyen un problema particular para los traductores de determinadas combinaciones lingüísticas cuando la lengua meta carece de las convenciones necesarias, específicas de lengua escrita para reflejar particularidades de la lengua oral en una oralidad fingida. Algunos idiomas no tienen las parejas de fonema-grafema necesarias para reproducir una lengua fonéticamente

defectuosa en la oralidad fingida (cf. Sinner, 2014 respecto del problema del *eye dialect*). En español, por ejemplo, el hecho de que alguien tenga un sigmatismo interdental (que no es lo mismo que ceceo dialectal) puede visualizarse en la lengua escrita gracias a los grafemas <c^{e,i}> y <z^{a,o,u}>, porque algunas variedades europeas del español tienen una fricativa dental sorda o interdental ([θ]) que se representa con estos grafemas. La existencia de este sonido es la razón por la cual existe la relación fonema-grafema, a pesar de que en la mayor parte del mundo hispánico, y en todas las variedades americanas, no se pronuncia la interdental, sino la [s] sorda, y <c^{e,i}> y <z^{a,o,u}> se leen como una [s] sorda. Los hablantes de estas variedades, debido a la educación escolar, las lecturas, etc., por regla general saben muy bien que <c^{e,i}> y <z^{a,o,u}> pueden representar interdental, y entienden, por ello, cuándo se usan para reflejar un sigmatismo interdental, es decir, una sustitución de sibilante por interdental.

Como ejemplo de este fenómeno, quisiera mencionar el cómic *Mafalda*, del autor argentino Quino. Al mismo tiempo, *Mafalda* puede servir como ejemplo para ilustrar el trabajo con la plataforma para estudios de percepción (cf. *supra*, gráfico 2). Los ejemplos de *Mafalda* aquí analizados proceden de un proyecto más amplio que se realiza como estudio piloto en la plataforma (cf. Sinner/Morales, 2015). En una primera fase de dicho proyecto, varios hablantes nativos del español —argentinos y hablantes de otras variedades americanas y europeas— leyeron el volumen entero de *Todo Mafalda* (Quino 1992), es decir, la colección completa de los cómics de *Mafalda* de Quino. Marcaron, mediante un catálogo de etiquetas, qué partes del cómic les parecían divertidas, indicando el porqué, qué partes no entendían, etc. Los investigadores, a su vez, nos leímos el volumen marcando aspectos como «Sprachfehler» (defecto del habla), «ausländischer Akzent» (acento extranjero), o *mögliches* «Übersetzungsproblem» (posible problema de traducción), «interessante/neue Wortbildung» (formación de palabras nueva/interesante), «Unverständnis» (falta de comprensión), «Lustigkeit» (parte divertida), etc. En una segunda fase, pedimos a otros sujetos que se leyeran el cómic después de haber sido instruidos en cómo debían marcar las tiras del cómic teniendo en cuenta las categorías existentes, y usamos los resultados de esta segunda fase para etiquetar las tiras. Eso nos permite encontrar aquellas tiras y cuadraditos que, según las marcas realizadas, contienen lenguaje defectivo, por ejemplo. Después, las tiras españolas fueron *hermanadas* con sus respectivas traducciones en alemán. Poco a poco, se están marcando y etiquetando las versiones catalana, inglesa, francesa, italiana y griega. Algunas de las tiras hermanadas aisladas de esta forma las presentamos, mediante la plataforma, a nuevos informantes para que las evaluarán, realizando así pruebas de percepción que permiten la comparación: los informantes alemanes juzgan tiras en alemán; los franceses, las traducciones francesas, etc.

El hermano menor de Mafalda, Guillermo (Guille), está caracterizado por un sigmatismo interdental. Este sigmatismo no es nada raro en la adquisición del español como lengua materna. La interdental en la oralidad fictiva del cómic representa algo nada inhabitual en el habla de bebés que empiezan a hablar y en niños pequeños, y, por tanto, caracteriza a Guille como un niño que está aprendiendo a hablar, ya que se puede ver que el sigmatismo interdental caracteriza al grupo de niños pequeños en su conjunto. Guille dice cosas como «máz» (más), «zopita» (sopita) y «miz piez» (mis pies) (cf. gráfico 3).

Gráfico 3. Ejemplos de *Todo Mafalda* (Quino 1992)



También los lectores argentinos (a quienes en un primer momento se dirigían los cómics), gracias a su conocimiento de la lengua española y de las diferentes relaciones de grafema–fonema de las variedades europeas del español, adquirido por la enseñanza, los medios de comunicación importados y el contacto con españoles, interpretan sin dificultades <c^{e,i}> y <z^{a,o,u}> como interdental.

Como ya hemos señalado, el alemán, al igual que el francés o el italiano, carece de grafema para las interdental. El inglés tiene <th> para las interdental sordas y sonoras, como en «thought» (pensamiento) y «though» (sin embargo). Tal vez por ello, las tiras de Guille se tradujeron al alemán sin señal alguna que permitiera una lectura como sigmatismo o, simplemente, no se tradujeron. En las traducciones a otras lenguas, el defecto del habla bien se omitió, bien se escogieron soluciones que contienen el grafema <z>. Lo primero en lo que nos detenemos al analizar las traducciones es que el uso del grafema <z>, en definitiva, no evoca sigmatismo. No obstante, se lo consultamos a hablantes nativos para no caer en la trampa de ser nuestros propios informantes (no ideales, como ya hemos dicho). Además, así no solo comprobamos si la escritura evocaba sigmatismo, sino también qué otras asociaciones podrían causar las soluciones escogidas por los traductores y si de alguna manera podrían equivaler al efecto de las grafías del original.

En las traducciones (cf. gráfico 4), se aprecia que, en el primer ejemplo, en francés, se puso «zoupe» por *soupe*, lo que según las reglas del francés en principio debería equivaler a una pronunciación [z] donde se esperaría una [s]³⁵. Una informante francófona entrevistada para el proyecto indicó:

(6) Es wirkt auf mich eher wie ein deutscher Akzent, nicht wie etwas, das ein Kleinkind normalerweise macht. (esp. A mí más bien me suena a acento alemán, no a lo que hacen los niños pequeños).

De hecho, un problema de pronunciación muy conocido referente al aprendizaje del francés por parte de los niños es el *susseyement* (también conocido como *zézayement* o *zozotement*), que consiste en la pronunciación de [s] en vez de [ʃ] y de [z] en lugar de [ʒ]. No obstante, cambiar [z] por [s] no parece ser un fenómeno esperable en la adquisición del francés como lengua materna, y no sorprende que el ejemplo recuerde más a los problemas articulatorios de unos hablantes de alemán al aprender francés que a un niño adquiriendo el francés como lengua materna³⁶. Así, [s] a comienzo de palabra es algo poco habitual para los hablantes nativos de

³⁵ Dejamos de lado aquí el error en la posición del texto, ya que se dejó vacío el último bocadillo, algo que a los lectores puede causarles la sensación de que en la traducción se ha omitido algo.

³⁶ Cabe señalar que los hablantes nativos de francés no siempre distinguen claramente entre *susseyement*, *zézayement*, *zozotement*, *bléser* y *dyslalie*; la realización interdental que en alemán se llama *Lispeln* y, en inglés, *lisp*, se corresponde con la francesa *bléser*, pero la confusión es tan grande que incluso en medios como Wikipedia, la entrada *lisp* de la versión en inglés de la enciclopedia en línea está ligada a la entrada *dyslalie* de la versión

alemán, de modo que la sonorización de la [s] sorda inicial es un error típico de los germanohablantes al hablar francés. En los análisis preliminares de los textos, una traductora francesa entrevistada señaló:

(7) Französische Kinder haben beim Spracherwerb eher Probleme mit der Produktion von [ʒ] und würden beispielsweise *ze suis* statt *je suis* sagen oder *zour* statt *jour*. *La zoupe*, da hätte ich nicht an ein Kind gedacht, ich hätte auf Anhieb nicht gedacht, dass das *Suppe* heißen soll. Mit *potaze* statt *potage* wäre das glaubwürdiger gewesen. (esp. Los niños franceses tendrían problemas más bien con la producción de [ʒ] y dirían, por ejemplo, *ze suis* en vez de *je suis* (yo soy) o *zour* en vez de *jour* (día). *La zoupe*, yo no habría pensado en un niño, y, en un primer momento, no habría caído en que se referiría a la *sopa*. Con *potaze* en vez de *potage* (potaje) habría sido más creíble.)

En inglés, el defecto de pronunciación se ha omitido («My feet hurt») o bien se ha optado por <z> para <s> («zun» en lugar de *sun*, sol), lo que equivaldría a una pronunciación [z] en vez de [s]. En italiano, la grafía <z> en vez de <s> («zi» en lugar de *sì*, sí) induce a una pronunciación [dz] en vez de [s]. Ninguna de estas soluciones parece reflejar el sigmatismo interdental.

Gráfico 4. Ejemplos de traducciones de *Mafalda* (francés, inglés, italiano)



Realizamos los tests de percepción de estas traducciones con hablantes nativos de las respectivas lenguas. Consultamos a veinte hablantes nativos de español (procedentes de Argentina, Chile y España) y a veinte hablantes nativos de italiano, francés (de Francia) e inglés (de Gran Bretaña), teniendo en consideración diferentes edades y sexos. No es nuestro objetivo en esta fase del estudio considerar estas variables, pero más adelante, con un número mayor de informantes, se pretende tenerlas en cuenta también.

Todos los informantes hispanohablantes identificaron el sonido como un sigmatismo (la mayoría lo llamó ceceo, algunos solo al haberse preguntado explícitamente cómo explicarían la pronunciación del niño en la imagen), indicando que les parecía típico en niños de corta edad. Sin embargo, la manera de interpretar las traducciones fue muy diferente. Los hablantes nativos de inglés y de francés identificaron la pronunciación sonora de una vocal normalmente sorda como un «defecto convincente», «desviación convincente», «algo convincente», etc., pero ninguno de ellos creía que este defecto fuera algo típico en niños pequeños.

A diferencia de lo que pasó en el caso del original, los informantes no lo identificaron como un defecto del habla no inhabitual en un niño de una edad próxima a la que se supone que tendría el niño de la imagen, sino como un defecto que asociaron más a idiolecto, como algo particular

francesa (cf. <https://en.wikipedia.org/wiki/Lisp> y <https://fr.wikipedia.org/wiki/Dyslalie>). En la presentación de los ejemplos franceses en el IX Congreso FAGE celebrado en Alcalá en 2016, una germanista francesa defendió que el francés sí disponía de un grafema establecido para representar lo que en alemán se denomina *Lispeln*, ya que interpretaba el empleo de <z> por <s> (como en *zoupe*) como un reflejo del *zozotement*, cuando este término de hecho hace referencia a la pronunciación de [s] por [ʃ] y de [z] en lugar de [ʒ].

de este niño. En repetidas ocasiones, nuestros informantes se percataron de que era una traducción, o al menos intuyeron que la explicación de la grafía, o de su difícil interpretación, podría radicar en el hecho de que se trataba de una traducción. Es decir, los informantes, o algunos de ellos, relacionaron este tipo de defecto lingüístico en la oralidad fingida con la calidad (limitada o baja) de la traducción en su conjunto.

En el caso de la versión italiana, la situación es diferente. El supuesto uso de [ds] representado por el grafema <z> en «zi» en vez de la pronunciación normal del grafema <s>, representado por [s] en italiano *sì* (sí), se vio como algo «raro», «extraño», «sorprendente», etc., incluso como la «pronunciación de un niño retrasado» (!). Ante todo, los informantes opinaron que este tipo de confusión de dos hablantes no es algo que se espera de un niño pequeño. También en este caso, varios informantes indicaron que probablemente se trataba de un error de traducción.

Parece que *Mafalda* tuvo menos éxito en Alemania y en los países de habla inglesa —de hecho, había más informantes italianos que alemanes que conocían o que reconocieron el cómic *Mafalda*— que en otros países como Italia o Portugal, algo que muchas de las personas entrevistadas adujeron a «parecidos culturales» o a «problemas culturales». No obstante, también podría guardar relación con que los aspectos fundamentales de la oralidad fingida de este cómic en las traducciones a dichas lenguas no se entienden de la misma manera que en el original, son incomprensibles o bien difíciles de comprender, incluso inducen a interpretaciones erróneas. Por ello, parece muy prometedor llevar a cabo más análisis en profundidad sobre otras características del original.

2.2.3 Ejemplo 3: La diferenciación de rasgos idiolectales, sociolectales y dialectales

Como ya se entrevé en el ejemplo analizado en el apartado 2.2.1 (cf. especialmente la nota 7, *supra*), un problema fundamental de la percepción de la variación lingüística es la diferenciación de características idiolectales, sociolectales y dialectales. El escritor Edmund White se acuerda de una conversación con una amiga, la coleccionista de arte neoyorquina Peggy Guggenheim:

I once asked her where she'd picked up her strange accent with its hooty vowels, and its bored falling intonations so in contrast to her antiquated adolescent vocabulary of excitement: «How positively thrilling», she trilled as a dismissive aside. In reply to my impertinent question she explained, «I went to a girls' school, the Jacoby school, on West Seventy-second Street, which was for rich Jewish girls. We weren't admitted to any gentile private schools and there weren't very many of us. But we were very close and we invented this way of talking and so we all spoke this way». (White, 2010²: 168)

Guggenheim era muy consciente de su manera particular de hablar, así como del hecho de que formaba parte de un grupo —muy reducido— de amigas que compartían las mismas características lingüísticas. Para una persona que desconociera la existencia de este grupo, como el mismo autor, White, su manera de hablar sonaba como un idiolecto: al no saber por qué alguien habla de una forma u otra y no haberse encontrado antes con nadie que hablase así, etc., su manera de hablar podría categorizarse como idiolecto y no como sociolecto o dialecto. Desde otro punto de vista podría concluirse en que todos los que proceden de un determinado lugar o de un determinado grupo social probablemente hablen de la misma manera, malinterpretando así una serie de rasgos idiolectales, sociolectales o dialectales³⁷.

³⁷ La malinterpretación de aspectos dialectales —catalanismos del castellano de Cataluña— como «nacionales» —español europeo en su conjunto— por hablantes de variedades no europeas del español es un aspecto conocido; cf. el ejemplo que se da en Sinner (2004: 459).

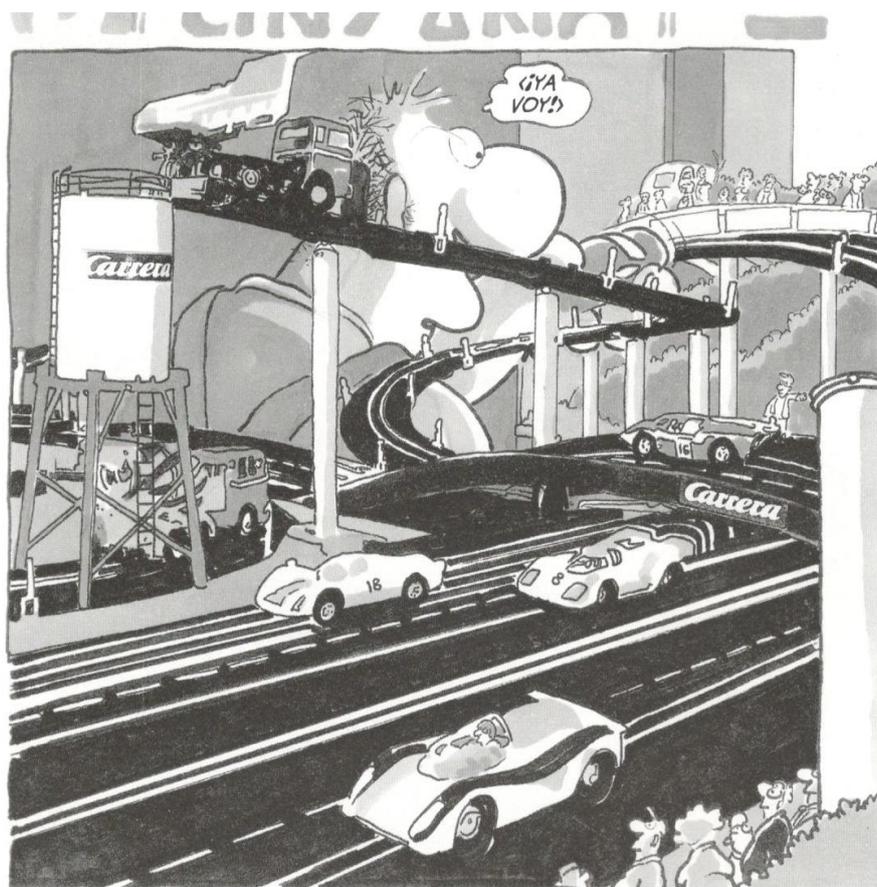
También en la traducción de idiolectos muchas veces se deja sin atender el problema de que lo que en el original se interpreta como algo *particular* de un determinado personaje, en el texto traducido puede percibirse no necesariamente como idiolecto, sino malinterpretarse como sociolecto o dialecto. Incluso pueden llegar a confundirse idiolecto y dialecto artificial, una herramienta que se usa cada vez más en traducciones de oralidad fingida (cf. Sinner, 2014). ¿Cómo se supone que el lector capta la diferencia entre un dialecto, creado artificialmente y que solo emplea un único personaje de una novela, y un sociolecto o un idiolecto? Así, un dialecto recreado o artificial fácilmente puede malinterpretarse como idiolecto (cf. Sinner, 2014: 276).

La traducción de variedades diatópicas de la lengua de partida como variedades diatópicas de la lengua de llegada es algo que encontramos con cierta regularidad en traducciones antiguas (por ejemplo, era algo muy común en las traducciones al alemán en el siglo XIX (Brembs, 2004: 2). La práctica cayó en desuso y hoy se suele considerar inadecuada, si bien hay algunos autores que, de forma completamente acrítica, secundan la opinión ya clásica de Catford sobre cómo traducir dialectos, o que adoptan esta posición basándose en otros autores algo más modernos quienes, a su vez, se orientan en las posiciones de Catford, como Gregory (1980).

A veces el problema se soluciona sustituyendo dialecto por sociolecto, lo que *puede* funcionar cuando el dialecto del texto de partida tiene connotaciones sociales, es decir, cuando se trata de una marca de pertenencia a los estratos bajos de la población, por ejemplo. Un sociolecto (marcado igualmente como bajo) en la lengua de llegada puede interpretarse de la misma manera por parte de los lectores del texto meta. Sin embargo, este procedimiento no funciona cuando el uso de una variedad diatópica no tiene esas connotaciones en la lengua de llegada. Por ello, a veces el dialecto simplemente desaparece en la traducción —se sustituye por el estándar— y no está presente en el texto meta.

Algo que se ve a menudo en estos casos es que, para compensar esta pérdida, se introduce una marca tipográfica de las partes normalizadas o neutralizadas en cuestión, acompañadas por un comentario que aclarece que dichas partes constituyen un lenguaje dialectal. En el gráfico 5, vemos un ejemplo extraído de una de las traducciones al español de los cómics del alemán Ralf König.

Gráfico 5. Extracto de König (2008: 8)



A PARTIR DE AQUI, LOS TEXTOS ENTRE CORCHETES Y EN CURSIVA INDICAN QUE SE ESTÁ HABLANDO EN FRANCICO, DIALECTO ALEMÁN. (NDT)

8

Como se ve, es un comentario en letra mayúscula en la primera aparición de esta cursiva con corchetes. Si comparamos el efecto que produce el original con el de su traducción al español, comprobamos que a los veinte alemanes a quienes preguntamos les pareció muy divertido, se rieron y pensaron que es un recurso simpático, etc. Todos decían de una u otra manera que el dialecto iba bien con el personaje —un adulto que juega con trenecitos de juguete—, que era muy simpático, aunque ingenuo, crédulo o pueblerino, o sea, que el uso del dialecto lo caracterizaba como tal. Esto quiere decir que el efecto producido por el uso del dialecto encaja en la impresión que transmite la imagen de este adulto jugando al escalextric (*Carrera*, el nombre que se ve en la imagen, es la marca que le da nombre a este juego en alemán).

Entre los veinte informantes españoles, hubo siete que, al leer el texto, ni repararon en el comentario, y solo se dieron cuenta de su existencia cuando les preguntamos por ello. Los restantes —trece de veinte— dijeron que no lo comprendían, que les parecía absurdo o una mala solución de algo del original que no entendían, que no sabían por qué se había puesto el comentario ya que daba igual en la lectura (algo que obviamente no es cierto, si se conoce el efecto del original).

El ejemplo del gráfico 6 ilustra cómo el autor intenta hacer llegar la información sobre el uso del dialecto, sin señalar el papel que este desempeña en el texto. Hay un aspecto problemático adicional en esta secuencia, ya que el traductor no usa la palabra «dialecto», sino «argot», que no es una variedad dialectal, como el fránico en cuestión, sino un sociolecto. Es decir, hay una confusión terminológica tremenda que no contribuye precisamente a hacer el uso dialectal más transparente.

Por cierto, con «me hace venir morriña» en vez de «me da morriña» y el artículo delante del nombre de persona, tenemos una interesante presencia de dos rasgos típicos del castellano de Cataluña. No obstante, estas opciones no se escogieron para recrear el rasgo dialectal —lo que se intentó alcanzar con el comentario que hemos visto antes—, sino que se deban posiblemente a que el traductor es catalán.

Gráfico 6. Fragmento de König (2008: 24)



El tradatólogo alemán Albrecht, por el contrario, comenta de forma muy crítica una traducción (hipotética) de rasgos de la variedad de la Provenza o del francés provenzal en las obras de teatro de Pagnol a partir de un texto que incluye elementos del dialecto bávaro (rechazando esta opción):

Auf den ersten Blick scheint die Idee plausibel, bei genauerem Hinsehen erweist sich jedoch der damit erzielte Effekt als fatal. [...] Je veristischer ein Übersetzer in solchen Fällen verfährt, desto mehr verstört er seine Leser: «Wieso reden die in der Provence plötzlich bairisch?». (Albrecht 2005: 234)

Esp. A primera vista, la idea parece plausible, pero, al mirarlo con más detenimiento, el efecto conseguido resulta tener consecuencias fatales. [...] Cuanto más veraz es el traductor en estos casos, más perturba a sus lectores: «¿Cómo es que de repente se habla bávaro en Provenza?». (Albrecht 2005: 234, mi traducción)

Albrecht añade que es notable que, al mismo tiempo, a los lectores de la traducción alemana de *Madame Bovary* de Flaubert no les moleste que la protagonista hable alemán estándar con su amante, pese a que la novela se desarrolle en el norte de Francia. Pese a que se trata de un caso enteramente hipotético, parece muy acertada esta observación, siempre y cuando dejemos a un lado que los lectores alemanes sean capaces de equiparar el alemán estándar como variedad no marcada —en el sentido del «unmarked dialect» de Catford (1965: 86)— con el francés estándar del texto de partida. Equiparar un dialecto francés a un dialecto del alemán (que no solo se marca como variedad diatópica, sino, además, como variedad de una determinada región alemana) parece provocar reacciones diferentes en los lectores alemanes. Es, sin embargo, algo que necesitaría de un estudio empírico para no quedarse en lo hipotético y al nivel de un experimento mental. Albrecht, en definitiva, juzga el caso (hipotético) desde su propia perspectiva, si bien coincidiendo en su conclusión con la opinión de la mayor parte de los científicos de habla alemana que se han interesado por este tema (cf. Brembs, 2004). Sobre el transfondo de este caso hipotético, también parece notable otro comentario de Albrecht sobre el caso real de la traducción de un dialecto por otro dialecto inventado, precisamente, para evitar el panorama descrito. Puesto que, una vez más, tampoco era una solución que me convenciera, decidí incluir este caso en los Estudios de Percepción realizados dentro del marco de nuestro proyecto, persuadido de que no pasaría la prueba del test de percepción con hablantes nativos.

Albrecht (2005) sostiene que, con mayor o menor éxito, los dialectos artificiales se han utilizado más bien poco en la traducción literaria (2005: 235, ²2013: 235), e ilustra el uso de «dialectalismos ficticios» con la traducción alemana de *King Lear*, llevada a cabo por Wolf Graf Baudissin, a partir del párrafo siguiente (8):

(8) **Edg[ar]** Lieber Herr, gehn Eures Wegs und loßt arme Leut' in Ruh. Wann ich mich sollt mit eim großen Maul ums Leben bringen lossen, da hätt' ich's schun vor vierzehn Täg los werde künne. Kummt mer dem alte Mann nit nah; macht Euch furt, rath ich, oder ich will emohl versuche, was stärker is, Eu'r Hirnkaste oder mei Knippel. Ich sog's Euch grod' raus.

Haush[ofmeister] Ei du Hund! (Shakespeare 1832: 366, *König Lear*, Akt IV, Szene VI)

A mí no me dio la impresión de que se tratara de dialectalismos ficticios *per se*, puesto que lo que a primera vista juzgaba ficticio era la combinación de los elementos en cuestión: varios de los diferentes elementos del texto parecían haber sido extraídos de ciertos dialectos regionales o locales, o haberse formado a partir del modelo de ciertos dialectos existentes. Mi presentimiento fue que otros lectores alemanes —al igual que yo— podrían crear ciertas asociaciones respecto de la procedencia de este *dialecto* empleado en la traducción, y que si estos elementos se atribuían a determinados dialectos, a diferencia de lo que señalaba Albrecht, podrían identificarlos como dialectos existentes. De hecho, intuía que los reconocerían como «algo que parece un dialecto del alemán», sin ser capaces de atribuirlo a una región determinada. Como yo lo asociaba a ciertas regiones, pensaba que a otros posiblemente podría pasarles lo mismo, lo que habría que comprobar empíricamente para no confiar en mi propia opinión, cayendo, así, en la misma trampa que Albrecht (a mi modo de ver). Ahora bien, el hecho de que los receptores de un texto no sean capaces de atribuir un dialecto a una *determinada* variedad no significa necesariamente que el efecto de un dialecto artificial no pueda ser igual de problemático que el de un dialecto real. Sospechaba que, si bien los alemanes están acostumbrados a escuchar a personajes franceses hablando en alemán estándar, sí podrían sorprenderse al escuchar o leer a extranjeros hablando algo claramente identificable como *dialecto alemán*.

Así pues, consultamos a un total de veinte traductores que traducen al alemán y a veinte investigadores y profesores del ámbito de la lengua alemana, y les pedimos que rellenaran unos cuestionarios siguiendo el mismo procedimiento ya explicado. Como resultado, la mayor parte de los informantes vinculó —y a excepción de unas pocas personas, de forma muy decidida— el dialecto, tan positivamente evaluado por Albrecht, a dialectos del alemán locales o regionales. En cuanto a su atribución a los dialectos alemanes, añadieron que se trataba, probablemente, de una mezcla dialectal, o de que el dialecto identificado presentaba aspectos «raros», «extraños», «como si alguien imitara mal el dialecto», mencionando elementos que no cuadraban o que molestaban. Asimismo, también hubo participantes que valoraron la posibilidad de que se tratara de un texto antiguo.

Entre otros dialectos o regiolectos, los informantes mencionaron los siguientes:

1. *Badisch* (dialecto de Bade, sur de Alemania)
2. *Hessisch* (dialecto de Hesse, centro sur de Alemania)
3. *Saarländisch* (dialecto de la región del Sarre, sudoeste de Alemania)
4. *Schlesisch* (dialecto de Silesia, región antiguamente alemana que, a excepción de una minúscula parte del territorio, pasó a formar parte de Polonia en 1945)
5. o, en términos más generales, un dialecto hablado en alguna parte del centro de Alemania o de tiempos pasados.

La gran mayoría identificó, muy convencida, un dialecto del sur de Alemania. Los alemanes del este del país mencionaron, varias veces, el *Erzgebirge* (los Montes Metálicos, en el sur de Sajonia, en la frontera con Chequia) y el *Vogtland* (la zona de Sajonia conlindante con Baviera y Chequia), además de otros dialectos diatópicos de sudoeste alemán o de Austria. Los alemanes del occidente del país mencionaron repetidamente zonas del Sur del Este de Alemania (como Sajonia o Turingia). O sea, tendencialmente identificaban acentos del sur y siempre ligados a las zonas meridionales que menos conocían, probablemente por la historia de la separación cultural derivada de la escisión política del país. Solo una cuarta parte de los informantes señaló que podría ser una variedad hablada en el pasado o que sonaba antiguo. Casi la mitad de los informantes reconoció una posible mezcla de variedades, como en los siguientes ejemplos (9) y (10).

(9) «Richtung Österreich. Der vorletzte Satz erinnert mich allerdings ein bisschen an sächsisch (mei Knippel)» (esp. Hacia Austria. Pero la penúltima frase me recuerda un poco el sajón ([por] mei Knippel))

(10) «Erzgebirgische[r Dialekt], der etwas jidd[isch] beeinflusst ist, und zudem aus dem 19. Jahrhundert» (esp. Dialecto de los Montes Metálicos, un poco influido por el yidis, y, además, del siglo XIX)

Ocasionalmente, las respuestas estaban claramente relacionadas con el parecido de algunos elementos a dialectos que los informantes conocían bien. Asimismo, las limitaciones respecto a la atribución, en estos casos, se debía a la aparición de otros elementos que no se esperaban en el contexto del dialecto que creían reconocer (cf. ejemplo 11).

(11) «Einige Ausdrücke kommen mir ziemlich familiär vor, weshalb ich zunächst an Sachsen und Thüringen denke, etwa bei a->o (lossen, emohl, grod) oder „eim“ und „mer“ (wobei letztere wahrscheinlich überregionale Umgangssprache sind). Da ich für das Sächsische jedoch die weichen Konsonanten und die Endungen auf -e vermisste (Leut' statt Leude) würde ich etwas südlicher tendieren, irgendwo zwischen Thüringer Wald, Hessen und dem Norden Baden-Württembergs, falls es da Regionen gibt, wo das „s“ nicht zum „sch“ wird. Vor allem „Täg“, „künne“, „nit“ klingen mir ziemlich Süddeutsch. So richtig festlegen kann ich mich aber nicht, einige Lautphänomene (ö->ü, o->u) und Wörter (Hirnkaste) kann ich überhaupt nicht zuordnen. [...] daher bleibe ich mal bei meinem vagen Dreieck Thüringen-Hessen-BW.» (esp. Algunas expresiones me suenan bastante familiares, y por eso al principio pensé en Sajonia y en Turingia, por ejemplo, en el caso de a->o (lossen, emohl, grod) o «eim» y «mer» (siendo las últimas probablemente habla coloquial suprarregional). Pero para ser dialecto sajón me faltan las consonantes suaves y las terminaciones en -e (Leut' en vez de Leude), y por eso tiendo un poco más hacia el sur, en algún lugar entre el Bosque de Turingia, Hesse y el norte de Baden-Wurtemberg, en caso de que haya regiones en donde la «s» [= [s]] no se convierte en “sch” [= [ʃ]]. Especialmente «Täg», «künne», «nit» me suenan bastante al alemán meridional. Pero no puedo decidirme del todo; algunos fenómenos fonéticos (ö->ü, o->u) y palabras (Hirnkaste) no puedo atribuirlos en absoluto. [...] por eso me quedo con mi triángulo vago de Turingia-Hesse-B[aden]W[urtemberg].)

Muy claramente, las respuestas, en su mayoría, no eran asociaciones en las que predominaba el aspecto diacrónico, algo que, sin embargo, fue lo que vimos en los resultados cuando analizamos la percepción del original en inglés con hablantes nativos de esta lengua pertenecientes a los mismos grupos profesionales que en el grupo alemán:

Edgar: Good gentleman, go your gait, and let poor voke pass. An chud ha' bin zwagger'd out of my life, 'twould not ha' bin zo long as 'tis by a vortnight. Nay, come

not near th' old man. Keep out, che vore ye, or Ise try whether your costard or my
ballow be the harder. Chill be plain with you. (Shakespeare 2014: 1/17)³⁸

Dieciocho de veinte hablantes de inglés como lengua materna mencionaron el aspecto diacrónico —el texto se identifica casi siempre como «old» (viejo, antiguo)—, incluso ponen énfasis en el aspecto diacrónico³⁹. Pero, de hecho, el efecto (o los efectos) del texto original sobre los hablantes nativos de inglés, aparte de la dimensión diacrónica, fue un menor índice de asociaciones respecto a lo *regional* que respecto al estatus y al trasfondo social, algo que mencionaron diecinueve de los veinte informantes. Esta asociación no se da en absoluto en el grupo alemán: ni un solo germanohablante nativo proporciona detalles sobre una marca social del texto, es decir, de la persona que habla, o sobre el posible trasfondo social de la persona que escribió estas líneas. Esto es comprensible si tenemos en cuenta que, al no estar seguros de la adscripción diatópica, lo estarán aún menos del nivel diastrático en el marco de la variedad diatópica en cuestión.

Como resultado de la comparación, constatamos que, vistas las diferencias en cuanto a las dimensiones diacrónica y diastrática, habría que comprobar también otros aspectos: si las variedades que los hablantes ingleses consideran inadecuadas, de baja cultura, etc., en el contexto dado se verían así porque se interpretan como inglés dialectal del norte o porque se tacha de inadecuado escribir en dialecto, etc., y si además del reconocimiento menos frecuente de la dimensión diacrónica y la ausencia absoluta de la marca social en la traducción, en el grupo alemán habría otras diferencias en la forma de entender el texto en el original y en la traducción cuando se conoce el contexto.

Se realizó un segundo test, idéntico salvo por un detalle: los informantes disponían del dato de que se trataba de la obra *King Lear* de Shakespeare. El resultado mostró que los informantes alemanes, sin excepción, rechazaban el párrafo que Albrecht había loado por el empleo del dialecto artificial. Es más, les parecía completamente inservible. Las explicaciones que acompañaban el rechazo coincidían con la valoración de Albrecht de la hipotética traducción de un dialecto francés por el dialecto alemán antes mencionado (cf. *supra*): ¿por qué iban a hablar en un dialecto *alemán* en una obra de Shakespeare?

Vemos que, preguntando a más de un solo informante y comparando los efectos entre hablantes de las respectivas lenguas de partida y llegada, obtenemos resultados completamente dispares a los del translatólogo alemán, quien únicamente confió en su propio juicio.

2.2.4 Ejemplo 4: inflectivos y tradiciones discursivas

El llamado inflectivo, que se forma eliminando una parte del infinitivo (cf. Teuber, 1998), es un elemento típico del lenguaje coloquial en alemán. Asimismo, se encuentra en diferentes tipos de textos escritos, con particular frecuencia en los cómics, ya que también sirve como onomatopeya, es decir, para hacer visible los efectos de sonidos.

³⁸ La variante en inglés citada por Albrecht (2013: 235) es la siguiente:

Good gentlemen, go your gait, and let poor volk pass. And chud ha' been zwittered out of my life, «twould not ha» been zo long as «tis by a vortnight». Nay, come not near the old man; keep out, che vor ye, or ise try wether your costard or my bat be the harder: chill be plain with you.

³⁹ Excluimos del experimento a todos aquellos que reconocieron el texto como shakesperiano.

Gráfico 7. Extracto de König (2008: 21)



Ejemplos de inflectivos son «hust» (de *husten*, toser), «seufz» (de *seufzen*, suspirar), «freu» (de *freuen*, alegrarse), como en «mich ganz doll freu» (estando yo muy feliz) (cf. Sinner, 2016: 196). La forma aparece ya en autores clásicos como Wilhelm Busch («Aber Moritz aus der Tasche/Zieht die Flintenpulvertasche/Und geschwinde, stopf, stopf/stopf!/Pulver in den Pfeifenkopf», Busch, 1960: 363), pero suele atribuirse a la traductora Erika Fuchs el haber divulgado y hecho popular la construcción inflectiva en los países germanófonos por emplearla en sus traducciones de las historietas de Walt Disney al alemán a partir de los años cincuenta del siglo pasado. Por esta razón, también la forma jocosa *Erikativ* («erikativo») da nombre a la construcción.

Gráfico 8. Extracto de König (2008: 23)



El caso es que el uso de inflectivos, antes desconocidos en las lenguas iberorrománicas, como el español «cuelg» (colgar) por el alemán «aufleg» (del verbo *auflegen*), el español «lava lava lava» por el alemán «wasch wasch wasch» (del verbo *waschen*) o el catalán «mam» en lugar de mamar, por el alemán «blas» (del verbo *blasen*, esp. mamar), ya puede encontrarse en textos en español o catalán, como en las traducciones a estas lenguas de algunos de los comics de Ralf König (cf. König, 1997: 23, 1991: 31 y 2008: 36).

Gráficos 9 y 10. Extractos de König (1991: 15) y König (1991: 48)



Llama la atención que en diferentes textos de un mismo traductor encontramos soluciones distintas. Así, hay intentos de recrear los inflectivos del alemán eliminando la terminación de infinitivo a imagen y semejanza de los textos originales, es decir, cortando la desinencia verbal y dejando solo la raíz, como en «mam» (mamar); en los casos en los que hay verbos con diptongación en sus formas conjugadas, el inflectivo la mantiene, como en «cuelg» (del verbo colgar con sus formas cuelgo, cuelgas, cuelga, cuelgan) y se intentan reproducir los inflectivos con vocales, como en «sollozo» (sollozar), o «lava» (lavar). Particularmente, estas últimas soluciones con desinencia verbal llaman la atención, desde la perspectiva lingüística y translatólogica, por coincidir con las formas conjugadas de los respectivos verbos en la primera o segunda persona del presente de indicativo.

Gráfico 11. Extracto de König (1991: 83)



La variación morfológica es una clara señal de la falta de estabilidad de esta construcción, ya que tanto la variación morfológica como, más particularmente, la vacilación en el uso, suelen relacionarse con el poco arraigo de un neologismo, por ejemplo, en el caso de préstamos de otras lenguas (Sinner, 2015: 669-670). En la encuesta enmarcada en el proyecto, de entre los veinte hablantes de castellano sin conocimientos de alemán, solo una persona dijo haber visto las formas que se encuentran en los gráficos 7 a 11, identificando las tiras como traducciones de cómics de Ralf König y señalando que seguramente servirían para visibilizar los sonidos.

Hubo quienes interpretaron que en el ejemplo (9) la mujer está hablando consigo misma, mientras que otros indicaron que «está sollozando» o «se supone que eso es el sonido que hace». En el (10), casi todos interpretaron que «sollozo» forma parte de lo que *dice* la mujer, como si fuese el verbo «sollozar» conjugado en primera persona del singular del indicativo.

Es diferente el grado de reconocimiento de estas formas entre personas que hablan alemán y que leen cómics en esta lengua, como pudimos comprobar en las conversaciones con estudiantes de alemán y germanistas que participaron en el IX Congreso FAGE en Alcalá en 2016. Al presentar los ejemplos, sin embargo, ni una de las personas consultadas respondió a la pregunta de a qué clase de palabras pertenece «gemid», «estruend» y «vomit» (gráficos 7 y 8), y muy pocas señalaron haber entendido enseguida lo que significaban. Preguntando por «sollozo» (gráficos 9 y 10), mayoritariamente identificaron la primera persona de indicativo de «sollozar», y la mayor parte de los presentes interpretó las formas «¡destroza!», «¡rompe!», «¡rasga!» y «¡destruye!» como imperativos. Aparentemente, parece que es imposible que las formas provoquen el mismo efecto en todos los lectores.

El traductor debió de pensar que el calco de la forma traduciría también el significado, pese a no tener la certeza de que otros hablantes de la lengua de llegada fuesen a entender los elementos léxicos creados del mismo modo que los hablantes de la lengua de partida. Ante todo, habría que comprobar si la solución escogida efectivamente sirve para expresar lo que se desea decir, teniendo en cuenta, además, (a) la competencia de otros significados que puedan tener las formas escogidas y (b) la tradición discursiva en la lengua de llegada (cf. Sinner, 2008 acerca de este problema). El uso de este tipo de elementos en los cómics en español podrá contribuir a implantar este uso en las tradiciones discursivas del español, algo que solo podrá comprobarse mediante estudios longitudinales.

3. Conclusiones

El análisis de la percepción sigue siendo la excepción en estudios translitológicos. Tal y como espero haber demostrado con ejemplos de traducción de oralidad fingida en varios tipos de textos, la confianza en la opinión propia se revela igual de problemática tanto en los estudios translitológicos como en Lingüística.

Para determinar los efectos de la lengua de las traducciones ajenas y propias, así como las tendencias de la traducción en su conjunto, se necesita información empírica confiable además de conocimientos basados en la evidencia, y no en los juicios y opiniones de una sola persona. De la misma manera que la Lingüística de Corpus contribuye a describir y evaluar las características textuales de un texto original y un texto meta, los estudios perceptivos de traducciones y las comparaciones entre los resultados del texto de partida y el texto de llegada constituyen una aportación importante para determinar las tendencias básicas de la percepción. Así, los estudios perceptivos de los textos de partida y de llegada podrán ayudar a medir el impacto de la traducción en los efectos de los textos en sus diferentes versiones lingüísticas. Las ventajas de este tipo de estudios perceptivos para determinar ciertos criterios que deberían tenerse en cuenta al traducir son obvias; el hecho de que consultar a nativos permita considerar asociaciones e interpretaciones más allá de la mera denotación es especialmente relevante para establecer aspectos de calidad en la traducción.

Obviamente, realizar este tipo de estudios no siempre resulta factible, y menos en el ejercicio diario de la traducción. No obstante, creemos que este enfoque, al igual que los estudios

comparativos de determinados pares lingüísticos, puede contribuir a determinar regularidades en el proceso de traducción entre determinadas lenguas, y así, poco a poco, a mejorar la formación de los traductores.

Asimismo, se revela imprescindible tener en cuenta la percepción en los estudios teóricos sobre traducción. Para comenzar, los traductólogos deberíamos dejar de confiar en nuestro propio juicio al escribir textos sobre traducciones y su calidad, y elaborar manuales con ejemplos, sean estos reales o inventados. Por último, me gustaría hacer hincapié en otro posible logro más de estos trabajos preliminares, a saber, la posibilidad de relacionar los posibles efectos de las traducciones con su éxito comercial en la cultura meta.

4. Obras citadas

- Albrecht, J., *Grundlagen der Übersetzungsforschung. Übersetzung und Linguistik*, Tübingen, Narr, 2013 [¹2005].
- Arevalillo Doval, J. J., «EN 15038, die Europäische Qualitätsnorm für Übersetzungsdienstleistungen: Was steckt dahinter?», 2007, traducción del inglés por Cari Adams et al., URL: http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/Arevalillo_en-15038.html (Último acceso: 25. 4. 2017).
- Bahr, C., «Sobre la traducción de las Fuentes históricas: un enfoque semiótico», en S. Roiss et al. (eds.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del/la alemán*, Berlín, Frank & Timme, 2011, pp. 467-478.
- Bahr, C., «La traducción de los nombres propios: un estudio del desarrollo y la traducción de los topónimos de las Américas», en C. Sinner (ed.): *Comunicación y transmisión del saber entre lenguas y culturas*, Múnich, Peniopo, 2013, pp. 325-340.
- Baker, M., «Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications», en M. Baker et al. (eds.), *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 1993, pp. 233-250.
- Bassnett, S., *Translation Studies*, Londres, Routledge, 2000.
- Bernal, E.; Sinner, C., «Neología expresiva: la formación de palabras en *Mafalda*», en *Actes del 26é Congrès de Lingüística i Filologia Romàniques (València, 6-11 de setembre de 2010)*, E. Casanova Herrero; C. Calvo Rigual (eds.), Berlín, de Gruyter, 2013, vol. 3, pp. 479-495.
- Bonsignori, V., «The Transposition of Cultural Identity of Desi/Brit-Asian in Italian Dubbing», en *Audiovisual Translation across Europe. An Ever-changing Landscape*, S. Bruti; E. di Giovanni (eds.), Oxford, Peter Lang, 2012, pp. 15-33.
- Brandestini, J., *Das Problem der Übersetzung von Dialektpassagen. Italienische Übersetzungen der Buddenbrooks von Thomas Mann*, Diplomarbeit an der Fakultät Kulturwissenschaften am Lehrstuhl Deskriptive Linguistik und interlinguale Soziolinguistik, Fráncfort an der Oder, Europa-Universität Viadrina, 2006, URL: <http://www.thomasmann.de/sixcms/media.php/471/Italienische%20Übersetzungen%20der%20Buddenbrooks.pdf> (Último acceso: 25. 4. 2017).
- Brembs, G., *Dialektelemente in deutscher und schwedischer Literatur und ihre Übersetzung: von Schelch zu eka, von ilsnedu zu bösartig*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 2004.
- Bremerich, S., *Erzähltes Elend – Autofiktionen von Armut und Abweichung*, Leipzig, Universität Leipzig, tesis doctoral, 2016.

- Brügger, S. *Die deutschen Bibelübersetzungen des 20. Jahrhunderts im sprachwissenschaftlichen Vergleich. Studien zum Metapherngebrauch in den Verdeutschungen des Neuen Testaments*, Bern, Peter Lang, 1983.
- Busch, W., «Vierter Streich», en: *Eine Bubengeschichte in sieben Streichen, Historisch-kritische Gesamtausgabe*, 4 Bände, Band 1, 1960 [1865,], pp. 362-367, URL: https://de.wikisource.org/wiki/Max_und_Moritz/Vierter_Streich (Último acceso: 25. 4. 2017).
- Castro Yáñez, G., «Reseña de La Escuela Traductológica de Leipzig. Sus inicios, su credo y su florecer (1965-1985), G. Wotjak et al. (eds.), Fráncfort, Peter Lang, 2013», en *Infoling* 3.34 (2015), URL: <http://infoling.org/informacion/Review207.html> (Último acceso: 25. 4. 2017).
- Catford, J. C., *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*, Londres, Oxford University Press, 1965.
- Ciampi, D.; Denton, J., «A New Development in Audiovisual Translation Studies. Focus On Target Audience Perception», *LEA - Lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente* 1, 1 (2012), pp. 399-422.
- Chesterman, A., «Causes, Translations, Effects», *Target. International Journal of Translation Studies* 10, 2 (1998), pp. 201-230.
- Chiaro, D., «The Effect of Translation in Humour Response», en *Doubts and Directions in Translation Studies. Selected Contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*, Y. Gambier (ed.), Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 2007, pp. 137-152.
- Cimer, S.; Babić Sesar, T., «'Ham wir a Gaudi g'habt' – Dialektübersetzung am Beispiel der kroatischen Übersetzung der bairischen Textpassagen in Thomas Manns *Buddenbrooks*», *Lebende Sprachen* 62, 1 (2017), pp. 167-186.
- Didaoui, M., «Qualitätslektorat», traducción de Peter A. Schmitt, en: *Handbuch Translation*. 2., verbesserte Auflage, M. Snell-Hornby et al. (eds.), Tübingen, Stauffenburg, 2006, pp. 381-383.
- Dittmar, N., *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*, Tübingen, Niemeyer, 1997.
- Eco, U., *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 42013.
- Even-Zohar, I., *Papers in Historical Poetics*, Tel Aviv, Tel Aviv University, Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1978.
- García, I., «Problemas y propuestas para la traducción de giros dialectales y peculiaridades del habla en «*Buddenbrooks*» de Thomas Mann», en *Puente entre dos mundos. Últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español. III Stial. Simposio sobre la Traducción/Interpretación del/al alemán*, B. Santana et al., Salamanca, Universidad de Salamanca, 2007, pp. 147-158.
- Gerzymisch-Arbogast, H., «Equivalence Parameters and Evaluation», *Meta* 46, 2 (2001), pp. 227-242.
- Gregory, M., «Perspectives on translation from the Firthian tradition», *Meta* 25, 4 (1980), pp. 455-466.
- Hennequin Mercier, J.; Gruhn, H., «'Man solle einen Autor so übersetzen wie er selbst würde deutsch geschrieben haben.' Von einem Irrglauben bezüglich der Übersetzung», en *Text, Diskurs und Translation im Wandel. Transformationen in der lateinamerikanischen Germanistik*, C. Fandrych et al. (eds.), Tübingen, Stauffenburg, 2013, pp. 249-262.
- House, J., *A Model for Translation Quality Assessment*, Tübingen, Narr, 1977.
- , *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*, Tübingen, Narr, 1997.
- Huang, L., *Style in Translation: A Corpus-Based Perspective*, Heidelberg, etc., Springer, 2015.
- Jung, L.; C. Sinner; J. J. Batista, «De las tinieblas a la luz: los presupuestos teóricos de la Escuela de Leipzig en lengua española», en G. Wotjak et al. (eds.): *La Escuela*

- traductológica de Leipzig. Sus inicios, su credo y su florecer (1965-1985)*, Fráncfort, etc., Peter Lang, 2013, pp. 7-20.
- Jüngst, H.; P. A. Schmitt (eds.), *Translationsqualität*, Fráncfort, etc., Peter Lang, 2007.
- Kade, O., «Azar y regularidades en la traducción», traducción de Luisa Bernstorff, en G. Wotjak; C. Sinner; L. Jung; J. J. Batista (eds.), *La Escuela traductológica de Leipzig. Sus inicios, su credo y su florecer (1965-1985)*. Fráncfort, Peter Lang, 2013 [1968], pp. 29-45.
- Kaindl, K., «Übersetzungskritik», en M. Snell-Hornby et al. (eds.), *Handbuch Translation*, 2., verbesserte Auflage, Tübingen, Stauffenburg, 2006, pp. 373-378.
- Kloss, H., *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen von 1800 bis 1950*, Múnich, Pohl, 1952.
- Kloss, H., «‘Abstand Languages’ and ‘Ausbau Languages’», *Anthropological Linguistics* 9, 7 (1967), pp. 29-41.
- Koller, W., *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Tübingen, etc., Francke, ⁸2011.
- König, R., *El hombre nuevo*, traducción de Pilar Pardo, Barcelona, Ediciones La Cúpula, 1991.
- König, R., *El condó ataca*, traducción de Wladimir Pedrós, Barcelona, Llibres de l'Index, 1997.
- König, R., *El diván de la psicóloga*, traducción de Wladimir Padrós [sic], Barcelona, Ediciones La Cúpula, 2008.
- Leppihalme, R., *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*, Clevedon, etc., Multilingual Matters, 1997.
- Lorke, C., *Wirkung und Übersetzung. Eine Diskussion anhand einer Perzeptionsstudie*, tesis de Máster, Leipzig, IALT, 2016.
- Mindt, N. «Haben wir Deutsche Ciceronen?». Zur Rolle von Übersetzungen der Reden Ciceros für die deutsche Rhetorik», en J. Kitzbichler/U. C. A. Stephan (eds): *Studien zur Praxis der Übersetzung antiker Literatur. Geschichte – Analysen – Kritik*, Berlín, de Gruyter, 2015, pp. 89-112.
- Neubert, A., «Pragmatische Aspekte der Übersetzung», en A. Neubert, *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, Leipzig: Enzyklopädie, 1968, pp. 21-33. Publicado nuevamente en *50 Jahre Leipziger Übersetzungswissenschaftliche Schule. Eine Rückschau anhand von ausgewählten Schriften und Textpassagen*, G. Wotjak (ed.), Fráncfort, Peter Lang, 2006, pp. 235-252.
- Nida, E. A., *Towards a Science of Translating. With special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translating*, Leiden, Brill, 1964.
- Nies, F., «Erotischer Schnee. Übersetzte Bücher und ihre Titel», en V. Roloff (ed.), *Übersetzungen und Ihre Geschichte. Beiträge der Romanistischen Forschung*, Tübingen, Narr, 1994, pp. 41-54.
- Nord, C., *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*, Tübingen, Francke, 1993 (=1993a).
- Nord, C., «Alice im Niemandsland. Die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen», En *Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*, J. Holz-Mänttari (ed.), Tampere, Tampereen Yliopisto, 1993, pp. 395-416 (=1993b).
- Nord, C., *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Tübingen, Groos, ⁴2009.
- Oksaar, E., «Idiolekt», en *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, U. Ammon et al. (eds.), 2 vols., Berlín, de Gruyter, vol. 1, 1987, 293-297.
- Oksaar, E., «Idiolekt als Grundlage der variationsorientierten Linguistik», *Sociolinguistica* 14 (2000), pp. 37-42.

- Onken, L., *Zwischen Einbürgerung und Verfremdung. «Things Fall Apart» von Chinua Achebe in deutschen Übersetzungen*, tesis de Máster, Leipzig, IALT, 2013.
- Prunč, E., *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*, Berlín, Frank & Timme, 2007.
- Pulido Correa, M./M. Á. Vega Cernuda, «De las dos maneras de traducir de Schleiermacher en las traducciones de García Yebra y Antoine Berman», *Mutatis Mutandis* 4, 2 (2011), pp. 172-179.
- Quino, *Todo Mafalda*, Barcelona, Lumen, 1992.
- Reiß, K., *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*, München, Hueber, 1971.
- Schleiermacher, F., «Sobre los diferentes métodos de traducir (1813)», traducción española de Valentín García Yebra, *Textos clásicos de teoría de la traducción*, en M. Á. Vega (ed.), Madrid, Cátedra, 1994 [1813], pp. 224-235.
- Schreiber, M., *Übersetzung und Bearbeitung. Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs*, Tübingen, Narr, 1993.
- Shakespeare, W., *Shakespeare's dramatische Werke übersetzt von August Wilhelm von Schlegel, ergänzt und erläutert von Ludwig Tieck, Achter Theil, Die lustigen Weiber von Windsor. Das Wintermärchen. Othello. König Lear*, Berlín, 1832, bey G. Reimer.
- Shakespeare, W., *The Tragedy of King Lear*, 2014, URL: www.opensourceshakespeare.org/views/plays/play_view.php?WorkD=kinglear&Act=4&Scene=&Scope=act&displaytype=print (Último acceso: 6. 2. 2014).
- Sinner, C., *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*, Tübingen, Niemeyer, 2004.
- , «El problema de la recreación de los compuestos alemanes en las lenguas iberorrománicas: a propósito del término *Laienlinguistik* en la transmisión del saber» en *Análisis lingüístico contrastivo de textos especializados en español y alemán*, E. Tabares Plasencia; V. Ivanova; E. Krüger (eds.), Berlín, Frank & Timme, 2008, pp. 155-181.
- , *Wissenschaftliches Schreiben in Portugal zum Ende des Antigo Regime (1779–1821). Die Memórias económicas der Academia das Ciências de Lisboa*, Berlín, Frank & Timme, 2012 (=2012a).
- , «Variación diasistemática, representación del contacto lingüístico y oralidad fingida en *Los Baldrich* de Use Lahoz (2009)», en *Lengua, Llengua, Llingua, Lingua, Langue. Encuentros filológicos (ibero)románicos. Estudios en homenaje a la profesora Beatrice Schmid*, Y. Bürki; M. Cimeli; R. Sánchez (eds.), München, peniope, 2012, pp. 436-449 (=2012b).
- , «Fictional orality in romance novels: between linguistic reality and editorial requirements» en *The Translation of Fictive Dialogue*, J. Brumme; A. Espunya (eds.), Amsterdam/Nueva York, Rodopi, 2012, pp. 119-136 (=2012c).
- , *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Narr, 2014.
- , «Zur Bedeutung von Wörterbüchern und wissenschaftlichen Abhandlungen für den Umgang mit Gallizismen im Portugiesischen. Das Beispiel von port. *marna, marne, marno*», en *Historische Sprachwissenschaft als philologische Kulturwissenschaft*, M. Bernsen; E. Eggert; A. Schrott (eds.), Bonn, Bonn University Press, 2015, pp. 663-676.
- , «Mito y realidad del impacto de los nuevos medios de comunicación en la lengua. El caso del castellano», en *El español como noticia y el español de los medios*, F. M. Carriscondo Esquivel (ed.), Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2016, pp. 161-207.
- , «Sprachmittlung im universitären Sprachunterricht», *Hispanorama* 155 (Februar 2017), pp. 50-56.
- , (ed.), *Comunicación y transferencia del saber entre lenguas y culturas*, München, peniope, 2013.

- , B. Morales Tejada, «Translatologische Perzeptionsstudien als Grundlage der Bestimmung gelungener Übersetzungen», *Lebende Sprachen* 60, 1 (2015), pp. 111-123.
- Snell-Hornby, M.; M. Vannerem, «Die Szene hinter dem Text: ‚Scenes-and-Frames Semantics‘ in der Übersetzung», en *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*, M. Snell-Hornby (ed.), Tübingen, Francke, 1994, pp. 184-205.
- Stolze, R., *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*, Tübingen, Narr, 2011.
- Teuber, O., «*fasel beschreib erwähn* – Der Inflektiv als Wortform des Deutschen», *Germanistische Linguistik* 141/142, 1998, pp. 7-26.
- Tomarenko, V., «Unsachgemäße Diskussion? DIN EN 15038 und das Vier-Augen-Prinzip», *MDÜ* 3 (2012), pp. 38-41.
- Walsh, D.: *The Third Millennium. Reflections on Faith and Reason*, Washington D.C., Georgetown University Press, 1999.
- White, E., *City Boy. My Life in Nueva York during the 1960s and 1970s*, Londres, etc., Bloomsbury, 2010 [¹2009].
- Wilamowitz-Moellendorf, U. von, «Was ist Übersetzen?», en *Das Problem des Übersetzens*, H. J. Störig (ed.), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963 [¹1891], pp. 139-169.
- Wilpert, G. von, «Sprachliche Polyphonie: Sprachebenen und Dialekte», en *Buddenbrooks Handbuch*, K. Moulden; G. von Wilpert (eds.), Stuttgart, Alfred Kröner, 1988, pp. 145-156.
- Xiao, R., «How different is translated Chinese from native Chinese? A corpus-based study of translation universals», *International Journal of Corpus Linguistics* 15, 1 (2010), pp. 5-35.

El alemán después del Brexit
David Fernández Vítóres
Universität Alcalá
david.vitores@uah.es⁴⁰

Resumen

Este artículo analiza las consecuencias que tendrá para la lengua alemana la salida de Reino Unido de la Unión Europea. Consecuencias que, necesariamente, están ligadas a las de otros idiomas mayoritarios dentro de la UE. En comparación con el inglés y el francés, el alemán representa un papel secundario como lengua franca institucional de la Unión Europea. Sin embargo, desde finales de los años ochenta, el estatus de esta lengua ha ido reforzándose paulatinamente en el ámbito comunitario, lo que ha motivado que los líderes políticos germanos reclamen para su lengua nacional un trato institucional similar al que reciben el inglés y el francés. El presente artículo realiza un análisis diacrónico de la posición del alemán en Europa y en la UE frente a sus dos principales competidores —el francés y el inglés—, adoptando para ello un enfoque sociolingüístico. Sobre esta base, el texto también examina las alternativas que tienen los países germanófonos para reclamar un mayor peso del alemán tanto dentro como fuera de las instituciones ante la perspectiva del Brexit.

Palabras clave: hablante nativo, Tratado de Maastricht, política lingüística, Instituto Goethe

1. Introducción

Tras el triunfo del *leave* en el Brexit, algunos políticos, principalmente franceses, se apresuraron a afirmar que, con la salida de Reino Unido del club comunitario, el inglés debería dejar de ser lengua oficial de la Unión Europea. A pesar de la transcendencia lingüística que tendría para la UE si se llevara a la práctica lo contenido en dicha afirmación, la reacción de estos políticos franceses no resulta sorprendente. Francia siempre ha considerado que su lengua nacional es punta de lanza de su exportación cultural hacia el resto del mundo y fiel testigo de su influencia en el ámbito internacional. Y aunque es cierto que el papel del francés como lengua de la diplomacia por excelencia ha ido erosionándose de forma paulatina desde el final de la Primera Guerra Mundial hasta ser sustituida por el inglés, los resabios de esta gloria recientemente perdida aún perviven en gran parte de la clase política e intelectual francesa.

Desde un punto de vista formal, a los políticos franceses no les falta razón. La base sobre la que se sustenta su argumento es que los otros dos Estados miembro en los que el inglés es lengua oficial (Irlanda y Malta) no habían inscrito el inglés como su lengua oficial en sus respectivos documentos de adhesión. Dado que el estatus de lengua oficial de la UE del inglés estaba garantizado mediante la adhesión de Reino Unido, tanto Irlanda como Malta prefirieron incorporar al repertorio de lenguas oficiales el irlandés y el maltés, respectivamente, favoreciendo de este modo una mayor visibilidad de la identidad cultural y lingüística de estos dos Estados dentro de la UE.

Más allá de los deseos expresados por políticos, la exclusión de una lengua del conjunto de las lenguas oficiales de la UE puede resultar extremadamente difícil, cuando no imposible. Para llevarla a cabo es preciso reformar el Reglamento n.º 1 del Consejo de 1958, por el que se regula el régimen lingüístico de la Unión, y que ha venido modificándose desde entonces con cada nueva ampliación de la UE. Reformar este régimen lingüístico en positivo, es decir, con el fin de incorporar la lengua oficial de un nuevo Estado miembro, como ocurrió con el croata en la

⁴⁰ David Fernández Vítóres es miembro del Grupo de Investigación FITISPos: Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos).

última ampliación, es relativamente sencillo, ya que se realiza a través del Acta de Adhesión de cada nuevo Estado miembro. Sin embargo, el proceso contrario resulta tremendamente complicado, porque es preciso contar con el voto unánime de todos los Estados miembro. Y es aquí donde reside el principal problema: resulta muy poco probable que dos países anglófonos como Irlanda o Malta voten a favor de una reforma del régimen lingüístico cuyo objetivo es excluir al inglés del repertorio de lenguas oficiales de la UE. Y más teniendo en cuenta que, tanto para el maltés como para el irlandés, el Consejo ha aprobado una serie de medidas de excepción temporales que limitan la redacción y publicación en estos dos idiomas de información relativa a los actos producidos por las instituciones europeas.

De esta forma, un mecanismo ideado en principio para garantizar el multilingüismo en la UE, así como la igualdad de trato de las lenguas oficiales más minoritarias (como el danés, el sueco, el maltés, etc.), actuaría ahora como cláusula de salvaguardia destinada a proteger la lengua oficial más utilizada tanto dentro como fuera de las instituciones europeas: el inglés.

Con todo, la disputa por la primacía lingüística dentro de la UE no se acaba con la reforma *fallida* de su régimen lingüístico. ¿Qué puede esperarse, por tanto, en el futuro? El hecho de que fueran casi exclusivamente políticos franceses los que sugirieran la idea de quitar el estatus de oficialidad a la lengua inglesa arroja algo de luz sobre las estrategias futuras de los distintos Estados miembro en materia lingüística.

Si bien el estatus de lengua oficial del inglés permanecerá inalterado, es un hecho que el porcentaje de hablantes que tiene el inglés como lengua materna se reducirá drásticamente, ya que pasará del 13% actual a apenas el 1%. Esto podría servir de argumento a los Estados miembro, en los que se hablan lenguas con un porcentaje de hablantes nativos más elevado, con el que reivindicar una mayor representación institucional de sus respectivos idiomas oficiales. Y es aquí donde el alemán puede jugar su mejor baza, porque es la lengua con el mayor número de hablantes nativos. Concretamente, el 16% de los europeos tiene el alemán como lengua materna, frente al italiano (13%), al francés (12%), al español y al polaco (8% cada una). En este sentido, no es descabellado pensar que Francia reclame para el francés un estatus similar al que tenía antes de la adhesión de Reino Unido en 1973, cuando era, con diferencia, la lengua más utilizada dentro de las instituciones. La postura que adopte Francia con respecto a su lengua nacional no es en absoluto baladí, porque, en materia lingüística comunitaria, Alemania siempre ha seguido los pasos de Francia y, además, con un perfil comparativamente muy discreto. Con todo, para entender bien la posición del alemán frente a la incertidumbre que representa el Brexit y barruntar las oportunidades que tendría la lengua alemana derivadas de la salida de Reino Unido de la Unión Europea, conviene realizar un análisis diacrónico de la posición de este idioma al menos desde la firma del Tratado de Maastricht, que representa el paso de una unión económica a una unión política.

2. El inicio de la reivindicación del alemán por parte de Alemania

Si realizamos un recorrido histórico de las lenguas que en la actualidad cuentan con un mayor número de hablantes en Europa, podemos observar que, desde la Edad Media, el alemán también ha participado de la disputa por obtener un papel preponderante como lengua franca europea. Papel que, en mayor o menor medida, ha venido reclamando desde entonces y hasta 1945. Sin embargo, el final de la Segunda Guerra Mundial también llevó aparejado un cambio en la política institucional alemana de promoción del alemán fuera de sus fronteras, la cual ha estado marcada por la moderación. Esta moderación también se percibió durante los primeros

años de andadura de la Comunidad Europea, cuando los líderes alemanes eludieron conscientemente el diseño de políticas lingüísticas de promoción de su lengua que pudieran recordar al pasado reciente y optaron, en su lugar, por mantener un perfil discreto en la escena comunitaria en lo relativo a la posición del alemán dentro y fuera de las instituciones.

Dicho perfil se mantuvo prácticamente inalterado hasta los años ochenta, a pesar de que la mayoría de los indicadores que definen el estatus de una lengua —número de hablantes nativos, número de hablantes de alemán como segunda lengua, fuerza económica de dicha lengua, etc.— colocaba el alemán a la misma altura que el francés y, en algunos casos, el inglés, al menos en lo que se refiere al ámbito extrainstitucional de la Comunidad Europea. Sin embargo, a comienzos de los años noventa, la posición institucional del alemán era muy inferior a la de estas dos lenguas. Los principales elementos definidores de la posición del alemán —número de hablantes nativos, potencial funcional de la lengua, su uso como lengua extranjera, la fuerza económica del alemán, las minorías alemanas en Europa y en la UE, así como la fuerte implantación del alemán en Europa Central— ilustraban una situación en la que el estatus del alemán era, en muchos aspectos, similar al del inglés y del francés y, en algunos casos, como es el número de hablantes nativos, superior al de estas dos lenguas. No obstante, esta posición no se veía reflejada en el uso de esta lengua en el ámbito institucional. De hecho, en vísperas de la unión política, el uso institucional del alemán estaba muy por debajo del inglés y del francés en la elaboración de los textos primarios de la UE —6%, 48% y 35% en 1991, respectivamente— (Labrie, 1993: 114; Truchot, 2003: 104), en la comunicación oral —6%, 62% y 31%, respectivamente— y escrita —1%, 64% y 35%, respectivamente— entre los funcionarios de las instituciones comunitarias (Gehnen, 1991: 55-56), así como en la comunicación de estos funcionarios de las instituciones comunitarias con expertos procedentes de otros estados miembro (ibídem: 57). A esto es preciso añadir que, en los países que tradicionalmente habían adoptado el alemán como primera lengua extranjera, se estaba produciendo un relevo generacional que favorecía de modo cada vez más intenso el inglés en detrimento del alemán. En otras palabras, a principios de los noventa el alemán estaba perdiendo su representatividad en Europa y en la Unión Europea, y no existía una política clara de defensa de este idioma en el ámbito institucional de la UE. Más bien al contrario: desde el ingreso de Reino Unido en la Comunidad Económica Europea en 1973, muchos funcionarios alemanes contratados por las distintas instituciones parecían haber renunciado voluntariamente al uso del alemán como lengua de trabajo en beneficio del inglés (Darquenes y Nelde, 2006: 73).

El cambio de mentalidad que permitió la articulación de una política clara de defensa y promoción del alemán en la UE fue produciéndose poco a poco durante la década de los noventa y estuvo motivado, principalmente, por tres factores de índole política: la reunificación alemana, el ingreso de Austria en la Unión Europea (Ammon, 2006: 330) y la perspectiva de la ampliación de la UE hacia el Este de Europa. Analicemos cada uno de estos factores por separado para estudiar, después, cuál ha sido su efecto combinado y qué tipo de alianzas de defensa de las lenguas nacionales han propiciado.

La reunificación alemana supuso un gran cambio no solo desde el punto de vista político y social, sino también desde el punto de vista lingüístico. Con la absorción de la RDA por la RFA, la comunidad de hablantes nativos de alemán se consolidó definitivamente como la mayoritaria de la Unión: si antes de la reunificación la comunidad alemana, integrada por unos 63 millones de hablantes nativos, únicamente superaba a la francesa y a la inglesa en unos tres de millones de hablantes, pasó a contar después unos 81 millones de hablantes (Clyne, 1995: 4). Esto, sin duda, supuso un argumento crucial para que los líderes políticos alemanes reivindicasen un trato institucional del alemán acorde con su estatus en Europa y en la UE. De hecho, como ha

señalado Kraus (2008: 130), desde la caída del Muro de Berlín y la reunificación de Alemania, en 1990, el Gobierno federal ha hecho todo lo posible por fomentar el uso del alemán en las instituciones comunitarias y exigir un trato similar al que disfrutaban el francés y el inglés. En este sentido, el entonces canciller, Helmut Kohl, consiguió algunas mejoras en el estatus del alemán cuando, en 1993, la convirtió, junto con el inglés y el francés, en lengua interna de trabajo de la Comisión (Ammon, 2006: 330).

La incorporación de Austria a la Unión Europea supuso un nuevo reforzamiento de la posición alemana por un doble motivo: por un lado, a la ya mayoritaria comunidad lingüística alemana de Alemania había que sumarle otro importante contingente de hablantes nativos —unos 7,5 millones— procedentes de Austria (Clyne, 1995: 4), con lo que se reforzaba aún más la superioridad numérica de esta comunidad en el seno de la Unión. Por otro, el alemán dejaba de ser una lengua oficial que, a pesar de tal superioridad numérica, solo tenía un Estado miembro de referencia en el que, además, era la lengua nacional. Es decir, con la entrada de Austria en la Unión Europea pasaron a ser dos los Estados que tenían el alemán como lengua nacional y oficial. En la práctica, esto supuso que el alemán igualara al inglés en lo que a la dispersión geográfica de la oficialidad de estas lenguas se refiere⁴¹. Pero quizá lo más relevante sea el cambio político que esto suponía para la defensa del alemán, ya que aportaba un nuevo argumento para defender una mayor representatividad institucional. Más aún, suponía una representatividad política mayor en el seno del Consejo de la Unión Europea cuando este decidiera sobre asuntos relativos a la utilización de las distintas lenguas oficiales⁴².

Una vez consolidada la reunificación alemana y realizada la ampliación de 12 a 15 miembros, la Unión Europea comenzó a centrar su interés en una ampliación hacia el Este de Europa (Curzon Price y Landau, 1999: 10). Dado que el alemán estaba muy asentado en Europa Central y Oriental, esto supuso un nuevo aliciente para que la comunidad lingüística alemana reivindicase una mayor representatividad institucional, sobre todo si se tiene en cuenta que la posición del alemán en esta zona geográfica estaba en declive. En cualquier caso, un año antes de la ampliación de 2004, el alemán todavía gozaba en estos países de una presencia muy significativa. Así al menos se desprende de los datos aportados por Darquenes y Nelde (2006: 66) sobre los diez países de Europa en los que más se estudiaba el alemán en 2003. Estos datos son los siguientes:

CUADRO 1 Países europeos en los que más se estudia el alemán (2003). Porcentaje de la población total del país

<i>País</i>	<i>Porcentaje</i>
1. República Checa	7,83%
2. República Eslovaca	7,63%
3. Hungría	6,3%
4. Polonia	5,68%
5. Eslovenia	5,15%
6. Dinamarca	4,5%
7. Lituania	4,30%
8. Letonia	4,22%

⁴¹ En 1995 el inglés era la lengua oficial de otros dos Estados miembros: Reino Unido e Irlanda.

⁴² Aunque, como veremos, esta representatividad era más simbólica que real.

9.	Estonia	4,20%
10.	Finlandia	4,14%

Fuente: Instituto Goethe. Citado en Darquenes y Nelde (2006: 65)

Como puede observarse, en vísperas de la ampliación a una UE de 25 miembros, el interés por aprender alemán era mayor en Europa Central que en el resto de la Unión. En otras palabras, de los países en los que más se estudiaba el alemán, solo dos —Finlandia y Dinamarca— pertenecían a la UE; el resto eran todos ellos países candidatos a la adhesión. Esto muestra una concentración del interés por esta lengua en dicha zona y, por consiguiente, sugiere que, tras la ampliación, el alemán saldría claramente reforzado con respecto a su situación anterior. Así, esta perspectiva de futuro reforzaba aún más la posición del alemán en la UE y alentaba a los líderes políticos alemanes (Ammon: 2006: 330) a reivindicar un mayor protagonismo de su lengua en las instituciones comunitarias. Es más, si tenemos en cuenta los datos aportados por Eurostat en 2005, parece que las previsiones alemanas se han cumplido, ya que, con el 12% de hablantes no nativos en la UE, el alemán llega incluso a superar al francés, que asciende al 11%.⁴³

Aparte de los tres factores citados, es necesario mencionar un cuarto aspecto que la literatura especializada no suele recoger y que puede resultar determinante a la hora de definir las políticas lingüísticas de defensa de las lenguas en la Unión Europea: el grado de concentración en el territorio de la UE de países para los cuales una lengua es oficial en comparación con el resto del mundo. Así, si tenemos en cuenta el número de países del mundo en los que el inglés, el francés y el alemán disfrutaban de un estatus de oficialidad y lo comparamos con los Estados miembros de la UE en los que estas lenguas tienen estatus de lengua oficial, el resultado sería el siguiente:

CUADRO 2 Grado de concentración en la UE del estatus de oficialidad de cada lengua⁴⁴

	<i>N.º de países en los que la lengua tiene estatus de oficialidad⁴⁵</i>	<i>N.º de Estados miembros de la UE en los que tiene estatus de oficialidad</i>	<i>Porcentaje de concentración de la oficialidad en la UE</i>
Inglés	63	3 (Reino Unido, Irlanda y Malta)	4,76%
Francés	34	3 (Francia, Bélgica y Luxemburgo)	8,82%
Alemán	8	5 (Alemania, Austria, Bélgica, Luxemburgo e Italia)	62,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos en Ammon (1991a: 247), Darquenes y Nelde (2006: 64-65) Clyne (1995) y Akal (2003)

Del cuadro anterior pueden extraerse dos conclusiones claras. En primer lugar, que tanto el inglés como el francés tienen una representatividad legal internacional mucho mayor que el alemán, algo que sin duda es un elemento a favor de la implantación de estas dos lenguas como lenguas francas de la UE. En segundo lugar, que el principal escenario de batalla para la defensa

⁴³ Véase Eurobarómetro n.º 63.4 / 237, 2005, p. 7.

⁴⁴ No obstante, hay que tener en cuenta que, en muchos casos, las lenguas citadas comparten con otras este estatus de oficialidad, o dicho estatus está limitado a un área geográfica determinada dentro de los respectivos países.

⁴⁵ Hemos tomado como válidos los datos ofrecidos por Banks et ál. (1987), tal como los cita Ammon (1991a: 247).

de la lengua alemana ha de ser necesariamente la Unión Europea, algo que no ocurre con el francés y con el inglés. Esto resulta evidente si se tiene en cuenta que el porcentaje de concentración de la oficialidad del alemán es más de siete veces superior al del francés y trece veces superior al del inglés.

Efectivamente, el alemán es el único idioma oficial en Alemania, Austria y Liechtenstein. Comparte su estatus de oficialidad en Bélgica —con el francés y el neerlandés—, en Luxemburgo —con el francés y el luxemburgués—, en Suiza —con el francés, el italiano y el romanche— y en ciertas regiones de Italia, como el Alto Adigio —con el italiano—. Es decir, la vocación europea del alemán es absolutamente clara: cinco de estos Estados son miembros actuales de la UE y los otros dos —Liechtenstein y Suiza—, aunque no están integrados ni política ni económicamente en la Unión, sí lo están geográficamente, lo que determina aún más la vocación europea del idioma alemán.

De todo lo expuesto puede deducirse que, desde 1989 y a lo largo de la década de los noventa, el alemán ha visto claramente reforzada su posición extrainstitucional en el seno de la UE, así como su representación política. Esto ha permitido a los países germanófonos reclamar que dicha posición se tradujera, también, en una mayor presencia en el ámbito institucional. En el fondo, esta reclamación consistía en pedir para el alemán el mismo trato institucional que ya disfrutaban el francés y el inglés.

3. Hacia una reivindicación del alemán en la UE

A pesar de lo expuesto en el apartado anterior, sobre todo los alemanes han expresado su descontento por la falta de aplicación de los reglamentos relativos a las lenguas y por la yuxtaposición entre las lenguas oficiales y las de trabajo de la UE (Kraus, 2008: 128). Efectivamente, los funcionarios alemanes que trabajan en las instituciones comunitarias suelen afirmar que su lengua tiene el mismo estatus que el inglés o el francés como lengua de trabajo. Sin embargo, a menudo se quejan de que, en el trabajo diario de las instituciones, aquellos funcionarios que no tienen un dominio absoluto del inglés o del francés se encuentran en desventaja en lo que a la comunicación interna de los organismos comunitarios se refiere, a pesar de la superioridad numérica del alemán en cuanto al número de hablantes nativos (ibídem: 128-9). Algo que, por otra parte, viene a confirmar los datos ya aportados por Gehnen (1991: 55-56) a principios de los noventa.

Una resolución aprobada por la asociación local de Bruselas del Partido Socialdemócrata Alemán (SPD) en abril de 2000 ayuda a perfilar las actitudes alemanas respecto del uso del alemán en las instituciones comunitarias (Kraus, 2004: 150). Como es de suponer, los miembros de esta asociación son en su mayoría funcionarios y empleados de las instituciones de la UE. Además, en el momento de su redacción, dicha resolución se hallaba íntimamente ligada a un asunto político relativo al propio funcionamiento institucional: la reforma de la Comisión Europea. El documento en cuestión, que tenía como destinatarios a los responsables políticos de la Comisión y a los diputados socialdemócratas del Parlamento Europeo, es una muestra de la estrecha vinculación existente entre las políticas partidistas, las lingüísticas y las europeas en muchos de los asuntos tratados en Bruselas (Kraus, 2008: 129). Entre otros aspectos, la resolución controvertida plantea la siguiente reclamación:

Deben adoptarse medidas urgentes para garantizar la aplicación de las lenguas de trabajo. La reforma de la Comisión debe concentrarse en promocionar el uso de las

lenguas de trabajo en la administración, especialmente durante el proceso de ampliación. Medidas prácticas en este sentido son:

- Los puestos de gestión de alto nivel en los grupos salariales A1 y A2 deberían cubrirse en el futuro exclusivamente por personas con una cualificación demostrada. Esto incluye las competencias lingüísticas relevantes. Dado que, por el momento, no es posible un acuerdo sobre el establecimiento de una única lengua de trabajo, un candidato a ocupar estos puestos debería tener una competencia pasiva en, al menos, las tres lenguas de trabajo de la Comisión (inglés, francés y alemán).
- De todos los que aspiren a una carrera en la función pública debería esperarse que tuvieran un conocimiento básico de las tres lenguas en un período de dos años (Kraus, 2004: 151)⁴⁶.

Como se desprende del texto, la preocupación de Alemania por la falta de representación de su lengua en las instituciones y el deseo de adoptar medidas prácticas destinadas a enmendar esta situación es evidente. Además, se recomienda expresamente que las medidas de promoción del alemán se adopten con vistas a la ampliación, lo que da una clara muestra de la toma de conciencia de los alemanes sobre la importante baza lingüística que supone la ampliación al este de Europa para el estatus del alemán en las instituciones. Por otra parte, también se deduce del texto un cierto recelo sobre el peligro que puede suponer para el alemán no adoptar estas medidas con relativa rapidez.

A pesar de la preocupación por la insuficiente presencia institucional del alemán, manifestada por los líderes y funcionarios alemanes en la UE desde 1989, la batalla política propiamente dicha no estalló hasta julio de 1999, cuando Finlandia asumió la presidencia rotativa del Consejo de la Unión Europea. Presidencia que, los seis meses precedentes, fue ocupada por Alemania, pues en ese momento pasaba a formar parte de la Troika comunitaria⁴⁷. El gobierno finés había planeado utilizar únicamente el inglés y el francés, además del finés⁴⁸, en todas las reuniones informales del Consejo⁴⁹. Sin embargo, el gobierno alemán se opuso tenazmente a esta medida e insistió en que se incluyera también el alemán. La insistencia llegó hasta tal punto que, cuando los fineses se negaron a incluir el alemán como lengua de trabajo, los alemanes y los austriacos boicotearon las reuniones cancelando su propia participación (Ammon, 2006: 330). Esta disputa, que se prolongó durante todo el verano, concluyó con una solución de compromiso entre las dos posturas enfrentadas: los delegados de habla alemana podrían expresarse en alemán y ser traducidos a las otras lenguas, pero las otras lenguas de trabajo no se traducirían al alemán (Kraus 2008: 130). En la práctica, esto implicaba que estos delegados deberían tener un conocimiento pasivo de al menos una de las tres lenguas de trabajo propuestas por Finlandia. La siguiente Presidencia del Consejo, ocupada por Suecia, retomó el debate lingüístico abierto por Finlandia cuando propuso excluir al alemán como lengua de trabajo de las reuniones informales de expertos. En este caso, Alemania accedió a reducir a una única lengua el número de lenguas de trabajo, siempre que la mayoría de los Estados miembro estuviera de acuerdo. Sin embargo, al ser el inglés la lengua elegida, esta propuesta tuvo el voto en contra de Francia (Ammon, 2006: 331).

⁴⁶ Traducción DFV.

⁴⁷ La Troika reúne al Estado miembro que ocupa la Presidencia del Consejo, al Estado miembro que la ocupaba en el semestre anterior y al Estado miembro que la ocupará en el semestre siguiente (Fontaine et ál., 1992: 177; Pereira, 2003: 50).

⁴⁸ Tradicionalmente, con independencia del número de lenguas de trabajo que se utilicen en las reuniones informales, siempre se ha utilizado el idioma del país que en ese momento ocupe la presidencia del Consejo.

⁴⁹ Las reuniones formales del Consejo tienen la interpretación garantizada a todas las lenguas oficiales.

4. Conclusiones

Los cambios políticos que se produjeron a finales de los ochenta y principios de los noventa supusieron también un replanteamiento por parte de los líderes políticos alemanes de la posición que debía ocupar el alemán en el seno de la Unión Europea. Algo por otra parte previsible, dado que, con la reunificación alemana y el posterior ingreso de Austria en la UE, el alemán se erigió, sin lugar a dudas, en la primera lengua oficial de la UE en lo que al número de hablantes nativos se refiere. Por otra parte, la perspectiva de una ampliación hacia el Este de la Unión Europea, que entonces contaba con 15 miembros, reforzaba aún más la posición del alemán, ya que, tradicionalmente, en los países de Europa Central el estudio del alemán como segunda lengua estaba integrado en los programas educativos.

En este contexto, los responsables políticos alemanes iniciaron una política de defensa de su lengua en el marco institucional para recuperar el terreno perdido por el alemán en cuanto a su uso como lengua franca de la Unión Europea.

Con todo, las políticas de promoción del uso del alemán como lengua institucional no parecen haber gozado de mucho éxito, ya que este idioma ha ido perdiendo terreno a favor al inglés. De este modo, y dado que resulta casi imposible pensar que el inglés desaparezca del entramado institucional de la UE, es muy probable que, en el futuro, Francia diseñe y lidere algún tipo de estrategia para restar presencia institucional a este idioma en favor del francés. Asimismo, es previsible que se refuerce el acuerdo de cooperación lingüística al que llegaron en el año 2000 los entonces ministros de Asuntos Exteriores de Francia y Alemania, Védrine y Fischer, que establecía que ambos países se ayudarían mutuamente cuando el estatus o la función de sus respectivas lenguas se viera amenazado por las dinámicas institucionales y organizativas de la UE. Es más, este acuerdo, no explicitado formalmente, podría contar con el apoyo del resto de los Estados miembro, ya que supondría también una mayor representación a nivel institucional de las otras lenguas oficiales europeas.

En cualquier caso, una menor representación del inglés y mayor del alemán solo será defendible dentro de las instituciones, ya que se reducirá el número de funcionarios anglófonos y, proporcionalmente, el alemán será, con diferencia, la lengua más hablada. Fuera de estas instituciones, la situación para el alemán resulta más complicada, porque el número de ciudadanos europeos que tienen el inglés como idioma extranjero ha ido creciendo de forma paulatina desde el ingreso de RU en la UE y, dada su posición como lengua franca mundial en un entorno cada vez más globalizado, es previsible que dicha tendencia continúe en el futuro. Según Eurostat, el 38% de los europeos afirma tener suficientes competencias en inglés como para mantener una conversación, frente al 12% en francés y al 11% en alemán.

Por último, existe la posibilidad de que las dudas sobre el proyecto europeo generadas por el propio Brexit disuadan a muchos europeos de aprender idiomas cuya utilidad material está en gran medida determinada por el hecho de ser lenguas oficiales de la UE. Es el caso, por ejemplo, del acceso a determinados puestos de trabajo en la Comisión Europea, que establece como requisito indispensable el conocimiento de al menos una de sus tres lenguas de trabajo: alemán, francés o inglés. Esto afectará al alemán mucho más que al francés si se tiene en cuenta que su proyección internacional es menor que este último idioma, y no solo como lengua extranjera, sino también en lo que a su dispersión geográfica se refiere, ya que la mayor parte de los países donde el alemán es oficial se encuentra dentro de la UE a diferencia de lo que ocurre con el francés. Ante esta incertidumbre, que también pone en duda el acceso a determinados puestos en el futuro que requieran conocimientos de alemán, estos mismos ciudadanos podrían optar

por aprender lenguas con una mayor proyección fuera de las fronteras de la Unión Europea, lo que, a buen seguro, acabaría reforzando aún más la posición del inglés y minando la del alemán.

Con este telón de fondo, parece evidente que vaya a producirse un choque entre las estrategias diseñadas desde arriba (*top-down*), destinadas a dotar de una mayor representación al alemán, y las tendencias que surgen desde abajo (*bottom-up*), que consolidan la posición del inglés. Y esto generará sin duda una disociación aún mayor entre los usos institucionales y los sociales en lo que a las lenguas se refiere.

En cualquier caso, dada la dificultad que entraña revertir esta tendencia de afianzamiento del inglés con medidas diseñadas desde las instituciones europeas, todo apunta a que, en el futuro, se producirá una situación paradójica: que una lengua oficial *minoritaria*, el inglés, acabará convirtiéndose en la lengua franca de la UE.

5. Obras citadas

- AA.VV., *El estado del mundo 2004*, Madrid, Akal, 2003.
- Ammon, U., «The Status of German and Other Languages in the European Community», en *A language policy for the European Community: prospects and quandaries*, F. Coulmas (ed.), Berlín, Mouton de Gruyter, 1991a, pp. 241-54.
- , *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*, Berlín, Nueva York, Mouton de Gruyter, 1991b.
- , «Language Conflicts in the European Union», *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (3) (2006), pp. 319-338.
- Banks A. et. al., *Political Handbook of the World: 1987*, Binghamton, Nueva York, CSA Publications, 1987.
- Clyne, M. G., *The German Language in a Changing Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Curzon Price, C.; A. Landau, «Introduction to the enlargement of the European Union: Dealing with Complexity», en *The Enlargement of the European Union: Issues and Strategies*, V. Curson Price et al. (eds.), Londres, Routledge, 1999.
- Darquennes, J.; P. Nelde, «German as a lingua franca», *Annual Review of Applied Linguistics* 26 (2006), pp. 61-77.
- Eurobarómetro, n.º 63.4 / 237 (septiembre 2005). «Europeans and Languages», Bruselas: Comisión Europea, URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf (Última consulta: 02/01/2016)
- Fontaine, P. et al., *Las instituciones europeas*, Madrid, Rialp, 1992.
- Kraus, P. A., *Europäische Öffentlichkeit und Sprachpolitik: Integration durch Anerkennung*, Fráncfort, Campus Verlag, 2004.
- , *A Union of Diversity: Language, Identity. and Polity-Building in Europe*. Nueva York, Cambridge University Press 2008.
- Labrie, N., *La construction linguistique de la Communauté européenne*, París, Honoré Champion éditeur, 1993.
- Pereira, J. C., *La política exterior de España (1800-2003): Historia, condicionantes y escenarios*, Barcelona, Ariel, 2003.

IV. LITERATURA

Die Burg im *Nibelungenlied*.
Höfische Gemeinsamkeiten und/oder ethnische Unterschiede
Christian Prado Wohlwend
Universität de València
christian.prado@uv.es

Abstract

Die Beziehung zwischen geschichtlicher Realität und literarischer Reflexion ist ständiger Gegenstand in der Forschungsgeschichte des *Nibelungenliedes* gewesen.

Das *Nibelungenlied* berichtet von vergangenen heroischen Zeiten und von verschiedenen *gentes*, welche historisch belegbar sind. Burgunden, Hunnen, Brünhilds Isländer oder Siegfrieds Xantener werden u. a. anhand ihrer Burgen geschildert. Doch durch diese Beschreibungen werden diese Völkerschaften undifferenziert präsentiert. Im Zuge der Literarisierung sind sie höfisiert, homogenisiert worden.

Schlüsselwörter: Nibelungenlied, Mittelhochdeutsch, Hof, Völkerwanderung, Geschichte, Literarisierung

1. Einleitung

Das *Nibelungenlied* ist zu einem Forschungsgegenstand geworden, der aus verschiedensten Standpunkten untersucht worden ist und für ständige Debatten gesorgt hat. Besonders hat sich die Forschung lange Zeit mit der Frage der Entstehung und der Genese des Textes befasst, sodass sich dabei ein eigenes Forschungsgebiet entfaltet hat, das von Zeit zu Zeit revidiert und erweitert worden ist und beständig Anlass für langanhaltende wissenschaftliche Auseinandersetzungen gegeben hat.

Die Annäherungsperspektiven können zudem sehr unterschiedlich sein. Da dem Text prinzipiell historische Ereignisse zugrunde liegen (vgl. Ehrismann, 2005: 14-16; Müller, 2002: 17-22; Schulze, 1997: 60-63), und ihm eine stoffliche Grundlage verleihen, ist das Lied aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft untersucht worden. Sie hat versucht zu ermitteln, inwieweit diese literarische Gestaltung einer Sage echte oder fikionalisierte Geschichte wiedergibt. Welche der im *Nibelungenlied* dargestellten Geschehnisse sich tatsächlich ereignet haben, oder welche Funktion das Lied als Geschichtsschreibung erfüllt, stellen Beispiele für Fragestellungen dar, die im Laufe der Forschungsgeschichte unterschiedlich beantwortet worden sind und sich bislang einer absolut vollständigen und endgültigen Antwort entzogen haben. So hatte Otto Höfler Heldendichtung als »Gestalt der Vorzeitkunde« bezeichnet (Kragl, 2010: 2), demnach war sie als »Dichtung im Dienste des historischen Stoffes« (Kragl, 2010: 2) zu interpretieren. Andere wie Joachim Heinze betonen die enge Beziehung zwischen Geschichte und Heldendichtung und Heldenepik, sodass sie nach der Terminologie von Assmann zum »Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses«⁵⁰ werden. Heinze vertritt die These, nach der die Heldendichtung eine emphatische und nicht nur eine bloß faktische Darstellung der Historie schildert (vgl. Kragl, 2010: 4). Millet betrachtet die Heldensage nicht so sehr als Träger des kollektiven Gedächtnisses, sondern vielmehr als Gerüst, Grundlage oder Darstellung von Handlungsmodellen, die das Publikum, also in diesem Fall den mittelalterlichen Adel, zur Reflexion bewegen konnte. Jedenfalls bildet die Heldensage ein

⁵⁰ »[...] der Begriff „kollektives Gedächtnis“ [wird] nicht nur auf soziale Kleingruppen angewandt, wo einer den anderen kennt, sondern immer öfter auch auf Großgruppen wie Ethnien, Nationen und Staaten. Hier muss jedoch mit Nachdruck klargestellt werden, dass solche Einheiten kein kollektives Gedächtnis *haben*, sondern sich eines *machen* mithilfe unterschiedlicher symbolischer Medien wie Texten, Bildern, Denkmälern, Jahrestagen und Kommemorationsriten. Mit der Hilfe von gemeinsamen, für ihre jeweilige Bevölkerung verbindlichen Bezugspunkten in der kulturellen Überlieferung machen sich solche Kollektive damit zugleich eine Wir-Identität [...]« (Assmann, 2008: 191).

Substrat, das dann als Stoff der Heldendichtung fungieren wird (vgl. Millet, 2008: 1f.). »Heldensage ist die in der Heldendichtung poetisch gestaltete Überlieferung aus der Frühzeit der nationalen Geschichte, in der Forschung als heroic age bezeichnet« (Metzler Literatur Lexikon, 1990: 195). Unter Heldendichtung wird der Teil von einer Heldensage verstanden, der durch einen Dichter künstlerische Gestalt bekommen hat (vgl. Weddige, 2016: 213).

Demzufolge darf nicht alles, von dem in der Nibelungensage berichtet wird, als echte und wahrheitstreue Geschichtsdarstellung aufgefasst werden. Märchenhafte Elemente sind hinzugefügt worden, so der Tarnmantel oder der Drache, oder gar mythische Motive könnten auch als Substrat der Handlung gedeutet werden (vgl. Ehrismann, 2002: 27-29), sodass man nicht lediglich von Geschichte, sondern von Dichtung sprechen muss.

Das *Nibelungenlied* erzählt von vergangenen Ereignissen, welche an das zeitgenössische Publikum des 13. Jahrhunderts angepasst werden mussten. Dabei entsteht eine Dialektik zwischen einer heldenhaften Vergangenheit und der höfischen Gegenwart des Erzählers (vgl. Weddige 2006: 229-237). Im Rahmen des Heroischen werden verschiedene *gentes* erwähnt und geschildert, es wird über zahlreiche Völkerschaften berichtet, die im 4., 5. und im 6. Jahrhundert die Geschichte Europas entscheidend prägten.

In dieser Arbeit werden das Höfische und die verschiedenen Höfe dieser Völkerschaften präsentiert und analysiert, um feststellen zu können, ob sie immer noch wahre, historische Charakteristika dieser *gentes* widerspiegeln, oder ob sie im Zuge der Anpassung an das höfische, zeitgenössische Publikum eine historische und literarische Adaptation erfahren haben.

2. Geschichtliche Grundlagen im *Nibelungenlied*

»Heldenepik g[a]lt im Mittelalter als historische Überlieferung« (Müller, 2002: 17). Und in der Tat, im *Nibelungenlied* ist eine historische Basis zu finden. Es sind Figuren vorhanden, die tatsächlich gelebt haben, und Ereignisse, die geschehen sind. Trotzdem stimmen die Geschehnisse mit dem, was die Geschichtswissenschaft zu ermitteln versucht, nur grob überein (vgl. Müller, 2002: 17).

Die grundlegende Basis, auf der das Epos aufgebaut ist, liegt viele Jahre vor der Entstehung des Heldenepos, das Anfang des 13. Jhs. niedergeschrieben wurde. Zum Teil gehören die Ereignisse zur Zeit der Völkerwanderung (vgl. Müller, 2002: 17-20; Schulze, 1997: 60-62). Sie wird von der Forschung üblicherweise zwischen den Jahren 375 mit dem Einfall der Hunnen und 568 n. Chr. mit der Eroberung Italiens durch die Langobarden fixiert. Die Burgunden, Attila oder der Ostgotenkönig Theoderich der Große gehören zu einem historischen Komplex, der in die Zeit der Völkerwanderung zurückreicht. Dennoch waren diese Figuren gar keine Zeitgenossen, sie sind im Epos in eine einzige Generation zusammengezogen. Diese Figuren und Handlungen aus der Völkerwanderungszeit, die überwiegend den zweiten Teil des Epos konstituieren, sind mit einem anderen jüngeren Komplex verbunden, schlechter greifbar und wahrscheinlich aus merowingischen Zeiten stammend (6. Jh.), der den Kern des ersten Teils des Epos bildet und um die Figur Siegfrieds kreist (vgl. Müller, 2002: 20; Schulze, 1997: 63). Im Rahmen der oben angedeuteten Mythisierung des Epos versuchten einige Autoren wie Otto Höfler, die schwer historisch identifizierbare Figur Siegfrieds mit dem Cheruskerfürsten Arminius zu verbinden. Der Sieg über den Drachen entspräche dem Sieg über die römischen Legionen unter Varus im Jahre 9 n. Chr. Demnach wäre Siegfried eine Mythisierung Arminius' (vgl. Müller, 2002: 20; Schulze, 1997: 64).

Gewiss sind andere noch jüngere historische Elemente zu finden, welche zu den vorigen gerade erwähnten Hauptkomplexen hinzugefügt worden sind. So könnte der Markgraf Rüdiger einen aus dem 10. Jh. stammenden Markgrafen namens Rogerius als Vorbild haben. Und die Bayernherzöge des Epos könnten ebenso auf zwei Fürsten des 11. Jhs. zurückgehen (vgl. Müller, 2002: 21). Der Bischof Pilgrim, der in der Sage der Onkel der burgundischen Könige ist, ist mit einem historischen Pilgrim zu assoziieren, welcher um 400 Jahre nach dem geschichtlichen Burgundenuntergang gelebt haben soll (vgl. Müller, 2002: 21).

In den letzten Jahren sind weitere Arbeiten über das *Nibelungenlied* erschienen, die das Epos mit den Kreuzzügen in Verbindung bringen (vgl. Breuer, Dieter und Breuer, Jürgen, 2014: 61-75). Sie behaupten, das *Burgondenlant* stünde für das Land der staufischen Dynastie, Siegfrieds *Niderlant* wäre das Pendant für das englische Königreich des 12. Jhs. Die Beschreibungen von *Islant* könnten auf das normannische Königreich Süditaliens zurückgehen. Etzelburg würde Konstantinopel verkörpern, eine Stadt, in der wie im Epos Christen und Heiden zusammenkommen und etliche Völkerscharen zusammenleben.

Wie oben erwähnt, basiert Heldenepik auf Geschichte, aber ist nicht schlichtweg mit Geschichtsschreibung gleichzusetzen, obwohl sie auch Anspruch auf eine Art von Aneignung historischen Wissens hat. Beide deuten und rekonstruieren, wenngleich aus unterschiedlichen Perspektiven und Werten. Heldenepisches Erzählen und Geschichtsschreibung sind graduell unterscheidbar und nicht absolut. Das Heldenepos wählt Elemente aus, die dann selektiv nach Erzählschemata wiedergegeben werden. Somit werden Figuren und Ereignisse unterschiedlicher Herkunft zu einer Handlungskette zusammengebracht. Geschichte und Heldendichtung sind unterschiedlich und könnten unterschiedliche Funktionen erfüllen, aber sie sind einander nicht vollkommen entgegensetzen (vgl. Müller, 2002: 22).

3. Der Held im *Nibelungenlied*. Zwischen heroischem und höfischem Verhalten

Die Dialektik zwischen Geschichte und Literatur kann erstmals durch die Analyse der Opposition zwischen heroischen und höfischen Charakteristika erforscht werden. Im Falle des *Nibelungenlieds* wurde sehr oft auf der einen Seite vom Heldenhaften und auf der anderen Seite vom Höfischen gesprochen. Diese ist eine Art und Weise diese vergangenen Inhalte zu aktualisieren, also jene Ereignisse der Völkerwanderungszeit oder des 6. und 7. Jahrhunderts für die Gesellschaft des 13. Jahrhunderts tauglich zu machen; sie werden angepasst, sodass sie nicht nur verständlich werden, sondern auch die Funktion des Verhaltensmusters erfüllen können.

Der Bezug auf die vergangene heroische Zeit ist ein konstitutives Element der Heldendichtung, denn es besteht eine gewisse Zugehörigkeit zu jenem heldenhaften Zeitalter (Millet, 2008: 5). Diese enge Verbindung zum Vergangenen wird sogar explizit erklärt; die Anfangsstrophe des *Nibelungenlieds* weist auf die Vorzeit hin:

Uns ist in alten mæren / wonders vil geseit
von helden lobebæren, / von grôzer arebeit,
von frôuden, hôchgezîten, / von weinen und von klagen,
von kûenen recken strîten / muget ir nu wunder hœren sagen.
(Str. 1)⁵¹

In der zweiten Strophe wird deutlich, dass die Handlung mittels des Präteritumgebrauchs in jene sagenhafte Vergangenheit versetzt wird.

Es wuohs in Burgonden / ein vil edel magedin,
[...] (Str. 2)

Aber selbst der Protagonist des ersten Teils des Liedes (Siegfried) kann nur im Rahmen der Dialektik des Heroischen und Höfischen präsentiert werden. Das Heldenhafte reicht nicht aus. Dem Zuhörer wird erklärt, dass Siegfried in einer höfischen Umgebung geboren und aufgewachsen ist. Seine Eltern sind das Königspaar Siegmund und Sieglinde und ihm mangelt an nichts, denn er verbringt seine Kindheit in einer mächtigen, reichen Burg am Niederrhein, nämlich in Xanten.

Dô wuohs in Niderlanden / eins edelen kûneges kint,
des vater der hiez Sigemunt, / sîn muoter Sigelint,
in einer rîchen bûrge, / wîten wol bekannt,
nidene bî dem Rîne: / diu was ze Santen genant.
(Str. 20)

Diese Strophe steht parallel zu Kriemhilds Einführung, die in der 1. *Âventiure* sehr ähnlich gestaltet wird.

Ez wuohs in Burgonden / ein vil edel magedîn,
daz in allen landen / niht schœners mohte sîn,
Kriemhilt geheizen: / si wart ein scœne wîp.
dar umbe muosen degene / vil verliesen den lîp.
(Str. 2)

Durch diese Gleichstellung wird Siegfried prinzipiell in die ritterlich-höfische Gesellschaft integriert. In den gerade vorgeführten Textabschnitten ist kaum irgendetwas vom alten Helden oder von den Jungsiegfried-Abenteuern zu spüren. Die Geschichten, laut denen er im Wald aufgewachsen, von einem Schmiede erzogen worden ist, den Drachen tötet, in seinem Blut badet und deshalb bis auf einer Stelle unverwundbar ist, die Vogelsprache versteht und seine Herkunft dank Brünhild erfährt, werden in der zweiten *Âventiure*, die Siegfried vollständig gewidmet ist, nicht erwähnt, und mehrere von ihnen bleiben im gesamten Epos ganz und gar verborgen. All diese Begebenheiten der Vergangenheit des Helden sind uns durch die nordische Überlieferung — wie etwa die *Völsungasaga*, einige Lieder in der *Lieder-Edda* im *Codex Regius*, in der *Thiðreksaga*, oder im späteren deutschen *Lied vom Hürnen Seyfried* — bekannt. Im mittelhochdeutschen *Nibelungenlied* finden wir nur einen sehr kurzen Bericht von Hagen, als Siegfried in Worms zum ersten Mal ankommt. Man kann auch davon ausgehen, dass die Heldentaten Siegfrieds sicherlich durch mündliches Erzählen dem damaligen mittelhochdeutschen Publikum bekannt waren. Somit entsteht der Kontrast in der Gestaltung der Figur des Protagonisten und zugleich im ganzen Epos. Das Ritterliche wird dem

⁵¹ *Das Nibelungenlied*, nach der Ausg. von Karl Bartsch, hrsg. von Helmut de Boor. 22. Aufl. Wiesbaden, Heinrich Albert Verlag (Deutsche Klassiker des Mittelalters) 1996, zitiere ich im Folgenden mit Strophenangabe im Haupttext.

Heldenhaften gegenübergestellt. Siegfried wird in der 3. Äventiure nach Worms ziehen, um die Minne Kriemhilds für sich zu gewinnen, was für die höfische Zeit üblich ist.

4. Das Höfische und der Hof

In diesem Teil wird explizit auf das Höfische und den Hof und deren Charakteristika eingegangen, um dann in den jeweiligen Abschnitten die Burgen der Burgunden, der Xantener, der Isländer und schließlich der Hunnen zu untersuchen.

Der Hof, die Burg, die Pfalz oder das Schloss bewahren Züge der Hausherrschaft. Wie in einem üblichen Haus besteht darin eine persönliche Bindung zwischen Hofherrn und den anderen Mitgliedern, welche man mit dem Begriff *familia* bezeichnet (vgl. Weddige, 2006: 169). Der Hof steht symbolisch für Herrschaft, Hierarchie, Liebe und Luxus. Es herrscht eine klare Ordnung, und es gibt sehr konkrete Werte, die zum Hof und höfischen Leben notwendigerweise gehören. Die Begriffe der höfischen Kultur und der höfischen Tugenden, wie *triuwe* (Zuverlässigkeit, Pflicht, Versprechen), *milte* (Freigebigkeit, Barmherzigkeit), *staete* (Festigkeit, Beständigkeit), *mâze* (Maß, Angemessenheit, Bescheidenheit) erfüllen gleichzeitig die Funktion der Selbstbestimmung und der Abgrenzung zu der Außen- bzw. nicht höfischen Welt (vgl. Singer: Mittelhochdeutscher Grundwortschatz, 2001; Lexer: Mittelhochdeutsches Taschenbuch, 1992).

Auch im *Nibelungenlied* bestimmen diese Tugenden das höfische Leben. Sie erfüllen eine ausschlaggebende Funktion und werden entweder explizit im Text erwähnt oder implizit angedeutet. Sie können zudem von anderen Konzepten begleitet werden, die wiederum das höfische Leben charakterisieren. So *kraft* (Kraft, Macht) oder *ritterschaft* (Rittertum), *edel* (edel, adlig, gut, schön), *êre* (Ehre, Ansehen, Ruhm, Pracht), *riche* (vornehm, mächtig, reich) oder *waetlich* (schön, stattlich, herrlich).

Wie es anschließend mithilfe einiger Strophen des Epos veranschaulicht wird, prägen diese Tugenden entscheidend das höfische Leben der Burgen in Worms (der Burgunden) und in Xanten.

4.1 Die Höfe am Rhein: Worms »Mittelrhein« und Xanten »Niederrhein«

Im Folgenden werden einige Beispiele vorgestellt, welche die bedeutungsvolle Funktion dieser Werte illustrieren sollen. Dafür wird das Vokabular der zwei ersten Äventiuren analysiert, in denen die höfischen Gesellschaften der Burgunden und der Xantener beschrieben werden:

In der ersten Äventiure wird der Hof der Burgunden dargestellt, und wie deutlich zu sehen ist, sind die oben erwähnten höfischen Tugenden präsent.

Die herren waren milte, / von arde hôh erborn
[...] (Str. 5)

Ze Wormez bî dem Rîne / si wonten mit ir kraft
in diente von ir landen / vil stolziu ritterschaft
[...] (Str. 6)

In disen hôhen êren / troumte Kriemhilde
(Str. 13)

In der zweiten *Âventiure* wird das Leben des Hofes der Xantener erneut mithilfe dieser oder ähnlicher Begriffe geschildert.

Dô wuohs in Niderlanden / eins edelen küneges kint
[...] (Str. 20)

Mit lobelîchen êren / sciet sich diu hôhgezît.
von den rîchen herren / hôrte man vol sît
daz si den jungen wolden / ze eime herren hân.
des engerte niht Sîvrit, / der vil waetlîche man.
(Str. 42)

Nicht nur Werte und Tugenden kennzeichnen die höfische Gesellschaft. Es sind andere sehr wichtige Elemente vorhanden, wie die agierenden Personenkonstellationen, die die sogenannte *familia* konstituieren.

Der Truchseß (derjenige der die Speisen aufsetzt), der Schenk (derjenige der einschenkt), der Marschall (der Aufseher bei Reisen oder Heereszügen), oder der Kämmerer (Schatzmeister), sind wichtige Figuren im mittelalterlichen Hof, und alle werden in der I. *Âventiure*, beinahe der Reihe nach, präsentiert. Truchseß und Marschall reichen bis in die fränkische Frühzeit zurück, während das Amt des Küchenmeisters, eigentlich dem Truchseß sehr ähnlich, zum ersten Mal im Jahre 1205 am Hof König Philipps von Schwaben nachgewiesen ist (vgl. Ehrismann, 2005: 23).

Nach der Darstellung der königlichen Familie wird der Rest der *familia* wie folgt eingeführt:

Daz was von Tronege Hagene / und ouch der bruoder sîn,
Dancwart der vil snelle, / von Metzen Ortwîn,
di zwêne marcgrâven / Gêre und Ekkewart,
Volkêr und Alzeye, / mir ganzem ellen wol bewart.
(Str. 9)

Rûmolt der kuchenmeister, / ein ûz erwelter degen,
Sindolt und Hûnolt, / dise herren muosen pflegen
des hoves unt der êren, / der drîer künège man.
si heten noch manegen recken, / des ich genennen niene kan.
(Str. 10)

Dancwart der was marscalk, / dô was der neve sîn
truhsæze des küneges, / von Metzen Ortwîn.
Sindolt der was scenke, / ein ûz erwelter degen
Hûnolt was kamerære, / si kunden höher êren pflegen.
(Str. 11)

Somit werden die Hofämter und ihre verwandtschaftlichen Beziehungen präsentiert.

Andere bedeutungsvolle Charakteristika, welche die höfische Gesellschaft grundlegend gestalten, sind der Luxus und die Handlungen und Vorgänge, die im Rahmen mancher Zeremonien durchgeführt werden. Der Luxus ist eine wichtige Eigenschaft des Hofes. Gäste werden bei Hofzeremonien reichlich beschenkt und tragen kostbare Kleider. Im *Nibelungenlied* wird eine dieser Zeremonien detailliert geschildert: Die Schwertleite. Sie ist typisch für die höfische Gesellschaft.

Die Schwertleite war der festliche Akt, durch den ein junger Adliger zum Ritter erklärt wurde. Im Mittelpunkt stand dabei die feierliche Umgürtung mit dem Schwert, meistens in Verbindung mit anderen zeremoniellen Handlungen. Durch diese Zeremonie wurde dann bekundet, daß der Junge Mann großjährig war und zu selbständigem Handel befähigt. (Bumke, 1986: Band 1, 318)

Diese Zeremonie wird in der 2. Âventiure geschildert.

Swâ man vant deheinen / der riter solde sîn
von art der sînen mâge, / diu edeln kindelîn
diu ladet' man zuo dem lande / durh die höhgezît.
Mit dem jungen kûnege / swert genâmen si sît.
(Str. 28)

Zu dieser Zeremonie gehören andere Veranstaltungen wie die Messe, der Buhurt (eine Art Turnier) und das Festmahl, in dem die Gäste zu Tisch gebeten und erneut reichlich beschenkt werden.

Wie man hat feststellen können, handelt es sich beim Hof der Burgunder und der Xantener um vollkommen organisierte und ritualisierte Gesellschaften, die wenig mit den *gentes* der Völkerwanderungszeit oder sogar der Merowingerzeit gemeinsam haben. Es handelt sich eindeutig um ganz übliche Höfe und höfisches Verhalten, in denen kaum etwas oder gar nichts mehr von den *gentes* der *alten mæren* zu finden ist, wie die erste Strophe des Epos angekündigt hatte. Selbstverständlich gibt es wichtige Abweichungen in der Darstellung. Während im Falle des Hofes in Worms die ganze *familia* beschrieben wird, konzentriert sich der Erzähler in der Beschreibung des Xantener Hofes überwiegend auf die Figur Siegfrieds und auf höfische und ritterliche Vorgänge und Rituale, sodass der Hof an sich ziemlich blass konturiert wird (vgl. Ehrismann, 2005: 24).

4.2 Die Burg (oder Festung) in Island

In der 6. Âventiure werden die Vorbereitungen für die Fahrt in Brünhilds Land getroffen, also nach Island. König Gunther wird um Königin Brünhild werben, wofür er die unentbehrliche Hilfe Siegfrieds samt Tarnkappe benötigen wird. In der 7. Âventiure kommen sie nach 12 Tagen Seefahrt in Island an. Die Festung heißt *Îsenstein* und liegt direkt am Meer, sodass die vier Helden, nämlich Gunther, Siegfried, Hagen und Dankwart die Burg schnell zur Sicht bekommen.

In der selben zîte / dô was ir scif gegân
der bürge alsô nâhen, / dô sah der kûnec stân
oben in den venstern / vil manege scêne meit
[...] (Str. 389)

Dô hiez diu kûneginne / ûz den venstern gân
[...] (Str. 394)

Die Festung wird wie folgt beschrieben:

Sehs unt ahzeg türne / si sâhen drinne stân
drî palas wîte / unt einen sal wol getan
von edelem marmelsteine, / grüne alsam ein gras,
dar inne selbe Prünhilt / mit ir ingesinde was.
(Str. 404)

Unter den Hofämtern Brünhilds wird sogar ein Kämmerer erwähnt.

Dô sprach ein kamerære: / „ir sult uns geben diu swert...“
[...] (Str. 406)

Hier befinden wir uns wieder im Bereich der höfischen Kultur. Besonders relevant scheint an dieser Stelle die Beschreibung der Burg zu sein. Sie ist prunkvoll ausgestattet und hat sechsundachtzig Türme. Sie ist eigentlich ein Palast aus grasgrünem Marmor, und es gibt sogar einen Kämmerer. Es wird selbst ein Begrüßungstrunk veranstaltet.

Das Ganze wirkt extrem höfisch und ritterlich, sodass das Island des mhd. *Nibelungenlieds* weit entfernt von der Realität des historischen Islands der Völkerwanderungszeit oder sogar der späteren Wikingerzeit liegt. Das entspräche keinem Island aus den *alten mæren*.

4.3 Etzelnburg. Die Burg Etzels (der Hunnen)

Etzel entspricht dem historischen Attila und ist König der Hunnen, eine Völkerschaft der Völkerwanderungszeit. Er residiert „ze Etzelnburc“ (Str. 1379). Die Burgunder sind dorthin eingeladen worden, weil Kriemhild Rache an ihnen nehmen will, vor allem an Hagen, weil er Siegfried ermordet hat.

Etzelnburg liegt nicht weit im Osten, sie ist von Worms aus mit einigen Zwischenstationen (Passau, *Bechelâren*-Pöchlarn, Wien) relativ leicht zu erreichen. Die Eilboten Etzels brauchen lediglich zehn Tage und die Pracht seines Hofes ist überall wohl bekannt (vgl. Breuer, Dieter und Breuer, Jürgen, 2014: 72).

Die Etzelen hêrschaft / was so wit erchant,
daz man zallen citen / in sime hofe vant
die aller besten recken, / von den ie wart vernommen
under kristen und under heiden: [...]
(Str. 1334)

Dementsprechend werden die Bauwerke der Hunnenhauptstadt dargestellt. Es wird von einem Palast berichtet, die Gäste trinken aus goldenen Schalen. Es ist alles Mögliche vorhanden, und zwar in sehr großen Mengen. Eine genaue Beschreibung des Hofes gibt es in der Fassung B des *Nibelungenliedes* nicht — diejenige, die für die vorliegende Arbeit analysiert wurde —, aber er wird in der Fassung C detailliert geschildert. Er wird in den drei Str. 1859-1861 als großartig präsentiert, es wird von den Sälen, von den Kemenaten und von den Türmen erzählt.

Infolgedessen könnte man die Stadt der Hunnen, die im *Nibelungenlied* vorgestellt wird, gar nicht als eine typische hunnische Siedlung der Völkerwanderungszeit wiedererkennen. Sie entspricht vielmehr den Maßstäben einer Stadt und eines Hofes des 13. Jahrhunderts. Interessant ist in diesem Fall zu sehen, dass der Epiker auf eine Besonderheit dieses Hofes hinweist, und zwar dass hier Christen und Heiden (Str. 1334), und im Allgemeinen Menschen unterschiedlichster Herkunft friedlich zusammenleben (vgl. Breuer, Dieter und Breuer, Jürgen, 2014: 72).

Von vil maniger sprâche / sah man ûf den wegen
vor Etzelen rîten / manigen küenen degem
von kristen und von heiden / vil manige wîte schar.
[...] (Str. 1338)

Von Riuzen und von Kriechen / reit dâ vil manic man

den Pœlân unt den Walachen / sach man swinde gân
[...] (Str. 1339)

Dô kom von Tenemarken / der küene Hâwart
[...]
unt Irnfrit von Düringen, / ein wætlîcher man.
[...] (Str. 1345)

Zur Ritterschaft am Hof des Königs gehören Russen, Griechen, Walachen, Dänen, Thüringer, wie anhand der präsentierten Beispiele zu sehen ist, aber auch andere, die hier nicht gezeigt wurden, wie zum Beispiel die Goten, die im Epos mit dem Namen Amelungen bezeichnet werden.

Gerade an dieser Stelle, am Hof der Hunnen, könnte der heutige Leser des Epos einen Reflex der Geschichte des 4. und 5. Jahrhunderts sehen, denn die Hunnen unterwarfen viele Völkerschaften, darunter slawische und germanische Völker. Trotzdem ist schwer zu behaupten, dass es sich notwendigerweise um einen Reflex der Situation dieser Jahrhunderte handelt, weil wir nichts Besonderes von diesen *gentes* erfahren, und auch weil diese Region, heutzutage Ungarn, im 11. Jahrhundert weiterhin von unterschiedlichen Völkern besiedelt war.

5. Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit wurden die Höfe in Worms, Xanten, Island, und der Hof der Hunnen im Spiegel der Geschichte, und vor allem der älteren Geschichte, untersucht, mit dem Ziel historische Fakten hinter dem literarischen Epos zu finden.

Wie deutlich zu sehen ist, sind die Helden aus den angekündigten *alten mæren* im Zuge der Literarisierung zu höfischen Rittern geworden. Die historischen Burgunden, Xantener, Isländer, Hunnen aber auch andere wie Sachsen oder Dänen und Goten, werden zwar explizit als Ethnien oder Völkerschaften erwähnt, aber sie werden nicht anhand von ihren Siedlungen, Festungen, Burgen oder Höfen besonders charakterisiert oder differenziert. Diese Ethnien sind dadurch nicht mehr als solche zu erkennen. Die Figuren werden überwiegend gleichmäßig als höfische Ritter dargestellt und nicht mehr als Helden der Völkerwanderungszeit, wie die erste Strophe des Epos angekündigt hatte.

Im *Nibelungenlied* erfahren die historischen Fakten durch die Literarisierung einen Prozess der Anpassung an die Gesellschaft des 13. Jahrhunderts. Die Figuren werden einem Verfahren der Höfisierung unterzogen, sodass sie im Epos homogen erscheinen und nicht mehr durch ihre ethnische Herkunft charakterisiert werden.

6. Literaturangaben

- Das Nibelungenlied*, nach der Ausg. von K. Bartsch, hg. von H. de Boor. 22. Auflage, Wiesbaden, Heinrich Albert Verlag (Deutsche Klassiker des Mittelalters), 1996.
- Assmann, A., *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*, 2. neu bearbeitete Auflage, Berlin, Erich Schmidt, 2008.
- Breuer, D.; Breuer J., *Mit Wahrheit oder nach Sage. Nibelungenlied und Kreuzzüge*, Paderborn, Wilhelm Fink, 2014.

- Bumke, J., *Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter. Band 1*, München, dtv, 1986.
- Kragl, F., *Die Geschichtlichkeit der Heldendichtung*, Wien, Fassbaender, 2010.
- Lexner, M., *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch*, Stuttgart, Hirzel, 1992.
- Metzler Literatur Lexikon*, G. Schweikle; I. Schweikle (Hg.), 2. überarbeitete Auflage, Stuttgart, Metzler, 1990.
- Millet, V., *Germanische Heldendichtung im Mittelalter. Eine Einführung*, Berlin, De Gruyter, 2008.
- Müller, J. D., *Das Nibelungenlied*, Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2002.
- Ehrismann, O., *Nibelungenlied, Epoche - Werk - Wirkung*, 2. Auflage, München, Beck, 2002.
- Ehrismann, O., *Das Nibelungenlied*, München, Beck, 2005.
- Singer, J., *Mittelhochdeutscher Wortschatz*, Paderborn, UTB, 2001.
- Schulze, U., *Das Nibelungenlied*, durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe, Stuttgart, Reclam, 2003.
- Weddige, H., *Einführung in die germanistische Mediävistik*, München, Beck, 2006.

Autofiktion und Erinnerung bei Herta Müller und Max Aub
Marisa Siguan
Universidad de Barcelona
marisasiguan@ub.edu

Abstract

Das Schreiben der Autoren Herta Müller und Max Aub entsteht aus der Erfahrung von Gewalt und Schmerz und möchte sie dokumentieren. Es entsteht aus der Erinnerung, setzt aber ihre Wahrheit mit dem Schreiben, nicht mit der Rekonstruktion des angeblich Gewesenen gleich. Sowohl Müller wie Aub schreiben aus dem eigenen Erleben, aber keine autobiographischen Texte: sie benutzen die Fiktion, sie fiktionalisieren ihr Erleben in Form von Autofiktion. Diese Autofiktion fordert einen radikalen Wahrheitsanspruch. In meinem Beitrag möchte ich Autofiktion als Wahrheitssuche ausloten und den künstlerischen Verfahren dieser Fiktionalisierung nachgehen.

Schlüsselwörter: Autofiktion, Herta Müller, Max Aub

Die beiden im vorliegenden Beitrag behandelten Autoren dokumentieren ganz unterschiedliche Erfahrungen der Geschichte der Diktaturen des 20. Jahrhunderts. Herta Müller erlebte die Diktatur Ceaușescu, eine sozialistische Diktatur nach dem Zweiten Weltkrieg, sie erlebte Unterdrückung und Gewalt, und wanderte 1987 nach Deutschland aus. Max Aub erlebte den spanischen Bürgerkrieg und den Untergang der spanischen Republik, ging ins Exil, wurde in französische Lager deportiert und konnte schließlich nach Mexiko emigrieren, wo er 1972 starb⁵².

Beide Autoren haben Gewalt und Exil erfahren und schreiben aus dieser Erfahrung heraus. Ihre Texte entstehen aus dem eigenen Erleben, das sie dokumentieren möchten und von dem sie Zeugenschaft abgeben wollen, aber sie schreiben keine autobiographischen Texte, sondern sie benutzen die Fiktion, sie fiktionalisieren ihr Erleben in Form von Autofiktion. Ich möchte jetzt zeigen, wie diese Autofiktion ein Instrument der Wahrheitssuche ist, auch der Distanzierung gegenüber der eigenen traumatischen Vergangenheit, und wie sie gleichzeitig auch als Medium des Zeugentums und des Nachrufs fungiert.

Mit autofiktional kann man ein Schreiben definieren, das in großem Maße autobiographisch konnotiert ist und sich von der Autobiographie unterscheidet, indem es die Lebensgeschichte als etwas behandelt, was zu erfinden ist, und seinen Wahrheitsanspruch nicht aus einer Rekonstruktion des angeblich Gewesenen bezieht, sondern, jenseits davon, aus den — von der Wiedererlebbarkeit des Erinnernten bestimmten — literarischen Verfahren. Diese Wiedererlebbarkeit wird durch den Körper, die Bilder, die Dinge bestimmt, die die Erinnerung aufrufen, sie geradezu katapultieren. Dabei wird aber nicht unbedingt und nicht immer die Fiktionalisierung des Ichs realisiert als vielmehr die Fiktionalisierung seiner Umwelt. Herta Müller benutzt selber den Begriff »autofiktional«.

Autofiktion heißt für Herta Müller ganz konkret Fiktion, die aus dem eigenen Erleben hervorgeht, danach Handlung und Figuren in den Romanen entwirft und auch Metaphern für sie schafft. Sie bringt die Wahrheit der Erinnerung mit ihrem Erschreiben, nicht mit der Rekonstruktion der Vergangenheit in Zusammenhang. »Erlebtes verschwindet in der Zeit und

⁵² Dazu siehe auch meinen Band *Schreiben an den Grenzen der Sprache. Studien zu Améry, Kertész, Semprún, Schalamow, Herta Müller und Aub* (2014). Eine erste Version von diesem Text ist als »Max Aub, Herta Müller: Literatur und Autofiktion als utopische Projektionsräume« in dem Band *Utopie im Exil. Literarische Figurationen des Imaginären*, in: L. Maeding; M. Siguan (Hg.), Bielefeld, Transcript, 2017.

taucht wieder auf in der Literatur. Aber nie hab ich eins zu eins über Erlebtes geschrieben, sondern nur auf Umwegen. Dabei hab ich immer prüfen müssen, ob das unwirklich Erfundene sich das wirklich Geschehene vorstellen kann.« (Müller, 2011:84)

Das Hauptgewicht wird auf das unwirklich Erfundene gelegt, das sich die Realität vorstellen muss. Die Literatur muss der Realität gerecht werden; ihr Wahrheitsanspruch liegt jenseits der Mimesis. Literatur macht das Erlebte durchsichtiger, zeigt das, was im Erleben undurchschaubar war, ist mit Nachdenken verbunden — und mit Fiktion, denn beim Schreiben wird es konstruiert, wird vermittelt. Eine Geschichte erzählen überträgt die erzählten Fakten in den Bereich der Imagination, denn Wahrnehmung ist aktiv. Und Schreiben ist ambivalent, es entspricht nicht eins zu eins den Dingen, die es benennt.

Bis zu welchem Punkt entspricht aber die Sprache überhaupt der Welt, den Dingen, die sie benennt? Es geht hier um etwas mehr als um die Sprachkritik und Sprachkrise der Moderne. Da Herta Müller in einer Diktatur aufgewachsen ist, ist ihr Misstrauen gegenüber der Sprache auch biographisch bedingt: Sie hat den Missbrauch der Sprache erlitten, und sie hat das Fehlen der Sprache in bedrohlichen Situationen erlebt⁵³. Sie hat die Sprache der Unterdrückten erlitten als genormte Sprache eines manipulierten Kollektivs, in der jede individuelle Äußerung als Kritik gedeutet wurde; sie hat sich Verhören stellen müssen, in denen sie eine Sprache für ihre Antworten finden musste. Um zu schreiben, hat sie eine Sprache suchen müssen, die nicht die Sprache der Unterdrückten war. Sie hat empfunden, dass die Sprache manipulierbar war und für das, was zu sagen war, nicht genügte.

In dem Essay *In jeder Sprache sitzen andere Augen* schreibt sie:

Es ist nicht wahr, dass es für alles Wörter gibt. Auch dass man immer in Worten denkt, ist nicht wahr. Bis heute denke ich vieles nicht in Worten, habe keine gefunden, nicht im Dorfdeutschen, nicht im Stadtdeutschen, nicht im Rumänischen, nicht im Ost- oder Westdeutschen. Und in keinem Buch. Die inneren Bereiche decken sich nicht mit der Sprache, sie zerren einen dorthin, wo sich Wörter nicht aufhalten können. [...] Ich hab die Worte abstürzen sehen, die ich hatte. [...] Dennoch der Wunsch: »Es sagen können«. (Müller, 2003: 14)

Dieser Versuch bestimmt ihr gesamtes Werk. Es geht um die Suche nach einer Sprache, die das Leiden und den Schmerz von Protagonisten schildern kann, die fast immer Opfer der Realität einer Diktatur sind. Gegen das Abstürzen der Wörter schafft sie eine erfundene Wirklichkeit, die die Wahrheit der Realität schaut. Die Bildlichkeit ist für Herta Müller ein wesentliches Instrument ihres Schreibens. Man könnte geradezu sagen, dass Herta Müller mit den Augen schreibt.

⁵³ In Barcelona hat Herta Müller, nach ihrem Misstrauen gegenüber der Sprache gefragt, folgende Antwort gegeben: »Ich weiß, dass man mit Sprache alles machen kann: Man kann mit Sprache gar nichts sagen, auch wenn man immer und lange redet. Man kann sehr deutlich sein, man kann drohen, man kann trösten; man kann mit Sprache sogar töten. In Diktaturen wird Sprache unglaublich missbraucht, verschandelt. Ideologie ist eine einzige Sprachverschandelung, – egal in welcher Art von Diktatur, egal ob es jetzt eine rechte, eine linke oder eine Gottesdiktatur ist. Ich habe immer den Eindruck gehabt, Sprache gibt es gar nicht. Sprache ist das, was mit Menschen geschieht oder nicht geschieht. Es ist ja nur eine Verdoppelung dessen, was man tut oder nicht tut. Sprache an und für sich ist gar nichts, darum ist sie ja so künstlich, wenn ich sie brauche, um eine Realität zu schreiben, weil sie an und für sich gar nichts ist, sondern nur durch das, was geschieht.« *Kolloquium mit Herta Müller*, Aula Magna der Universität Barcelona, 27.06.2012.

Dabei gehen die Kreativität der Vergleiche, also Metaphorik, und Kognition zusammen. Herta Müller benutzt Metaphern als Bausteine ihres Schreibprozesses, als Knoten im Netz von Bedeutungen, die der Text entfaltet.

Ich verwende hier Metapher in einem weiten Sinn, der Bildlichkeit umfasst und auch Metonymie miteinschließt. Es geht mir um das Gemeinsame dieser Tropen, und zwar ganz allgemein darum, dass in ihnen verschiedene Bedeutungsbereiche aufeinander bezogen werden, sowohl durch Ähnlichkeit als durch Kontiguität. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sich durch die unvermuteten, neu geschaffenen Vergleiche eine neue Sicht auf die Wirklichkeit eröffnet, die eine implizite Analyse und Bewertung enthält. Metaphern sind vielschichtig; sie öffnen den Bezug zu neuen Bedeutungen, Assoziationen und Konnotationen. Sie entstehen aber im Laufe eines Diskurses, der sie bündelt; insofern schaffen sie einen neuen — natürlich kontextbedingten — Sinn. Im Hintergrund von Herta Müllers Texten steht die eigene Biographie; die Texte selbst bestehen in hohem Maße aus Erinnerungsbildern, die von Objekten der Erinnerung bestimmt sind; deshalb steht ihre Bedeutung in Beziehung mit dem Nachdenken und dem Wieder-Erleben.

Über den Metaphernreichtum von Herta Müllers Texten zu reden, ist zu einem Topos der Literaturkritik geworden. Man sollte die Metaphern in Zusammenhang mit der Parataxe als vorherrschender Konstruktion ihrer Syntax sehen: Die Entwicklung der Texte, der Argumentation, der fragmentierten Handlung entsteht nicht so sehr durch Subordination, durch Entwicklung einer Logik der Zusammenhänge, sondern durch die Verknüpfung von Metaphern, durch die Komposition von Textabschnitten, die durch die übergreifende Metaphernkonstruktion ihre durchgehende Kohärenz und ihren Sinn erhalten und dabei auch eine eigene, persönliche Symbolik konstituieren, sodass die Metaphern letzten Endes den Schlüssel zum Verständnis des Textes enthalten. Die Logik der Vergleiche, die Neuartigkeit der Assoziationen, Verbindungen und Ähnlichkeiten bilden die Grundelemente von Herta Müllers Schreiben, in dem Bemühen, es »sagen [zu] können« und im Bewusstsein des Abstürzens der Worte. »Durch das Erfinden wird die erlebte Wirklichkeit auf eine damals verpasste Wirklichkeit zurückgezwungen« (Müller, 2011: 115), sagt sie auch.

In *Herztier*, dem Roman, der Herta Müller international bekannt machte, zeigt sich in vorzüglicher Weise, wie die Autofiktionalität im Roman fungiert. Dort wird die Aporie, eine Sprache für das Nichtgesagte, für die Opfer der Diktatur zu finden, durch eine Erzählinstanz gelöst, die den Text als Metaphernkonstellation (vgl. dazu Schmidt, 1998) aufbaut, in welcher die Visualität eine führende Rolle spielt und die Augen als fundamentales Instrument der Erinnerung eingesetzt werden. Die Bildersprache des Textes erzeugt ein dichtes Metaphernnetz mit symbolischem Charakter. *Herztier* schildert, mit vielen Rückblenden auf die eigene Kindheit der Erzählerin, das Leben von vier Jugendlichen unter der Ceaușescu-Diktatur. Am Ende des Romans steht für die meisten Protagonisten der Tod. Der Roman ist durch die Aktionsgruppe Banat inspiriert, eine Gruppe junger Dissidenten, mit denen Herta Müller befreundet war; die autobiographischen Verweise auf die Autorin sind offensichtlich⁵⁴.

Der Roman beginnt mit der Erinnerung an Lola, eine junge Frau, die vom Lande in die Stadt gekommen ist; sie versucht über die Partei und über die Sexualität eine bessere gesellschaftliche Stellung zu erlangen und wird schließlich mit ihrem Freitod ein Opfer von beidem. Ganz konkret ist sie das Opfer der Doppelmoral eines Parteifunktionärs, des Turnlehrers ihrer

⁵⁴ Hinter den Figuren: Müller, ihr Mann Wagner, Georg: Rolf Bossert, Kurt: Roland Kirsch, Tereza: Müllers Freundin Jenny (*Cristina und ihre Attrappe*). Die drei überlebten nicht das Ceaușescu-Regime. Eingearbeitet: Bossarts letzte Postkarte an M. W., Spielzeug *Hühnerqual*.

Hochschule, von dem sie schwanger wird und der sie anzeigt, um sie loszuwerden. Die Erzählerin hat Lola immer mit einer gewissen Geringschätzung, sogar Verachtung betrachtet. Nach ihrem Freitod wird Lola aber zu einer wichtigen und der Erzählerin nahestehenden Figur, weil sie ihr Tagebuch in deren Koffer versteckt hat. Dieses versteckte und heimliche Tagebuch wird zum verbindenden Glied zwischen der Erzählerin und ihren Freunden Edgar, Georg und Kurt, die wie sie studieren, ihr Studium beenden und ihre Arbeit in verschiedenen Betrieben beginnen. Keiner von ihnen kann sich in seiner Umgebung einleben. Alle weigern sich, bei bestimmten Aktivitäten mitzumachen, bis sie schließlich von der Geheimpolizei verfolgt werden. Komplementär zu der solidarischen posthumen Freundschaft mit Lola ergibt sich für die Erzählerin die Freundschaft mit Therese, eine enge Freundschaft zwischen zwei Frauen aus sehr unterschiedlichem Umfeld, die aber nicht verhindert, dass Therese ihre Freundin bei der Geheimpolizei anzeigt. Freitod, wahrscheinlicher Mord, Krebstod, Wahnsinn, Flucht und Emigration werden in *Herztier* als Endstationen des Lebens im totalitären Rumänien gezeigt.

Der Roman wird durch einen Dialog eingeleitet, ein Gespräch der Erzählerin mit ihrem Freund Edgar. In diesem Dialog zeigt sich das Thema des Romans in konzentrierter Form, nämlich die nahezu unlösbare Schwierigkeit, über die Opfer einer Diktatur zu schreiben: »Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm, sagte Edgar, wenn wir reden werden wir lächerlich« (Müller, 2009: 7). Der gleiche Satz beendet den Roman, sodass wir uns fragen müssen, ob der Roman dieses *Reden* erreicht hat und wie er es erreicht hat, ob er die Bedingungen aufgezeigt hat, unter denen diese Aporie sich entwickelt. Beide Handlungsalternativen haben negative Konsequenzen. Die Stille, das Schweigen ist, wenn es unangenehm wirkt, nicht unbedingt passiv, sondern kann durchaus aktiv sein. Und das Sprechen ist offensichtlich aktiv. In beiden Fällen hat aber das Individuum keine Möglichkeit des angemessenen, richtigen Handelns, eines Handelns, das weder unangenehm noch lächerlich in seiner Wirkung ist. Es kann aber schwerlich darauf verzichten zu handeln. Dieses Problem durchdringt die Erzählung. Und es bestimmt auch die Suche nach einer angemessenen Sprache, um das Leben der Protagonisten zu schildern.

Herta Müller hat diesem Satz einen ganzen Essay gewidmet. Das Schweigen wird darin durchaus als Aktivität angesehen, es ist voll Ungesagtem, ein stabiler Zustand, der interpretiert werden muss. Es steht in Zusammenhang mit ihrer Dorfkindheit und dem Leben der Bauern. Reden hingegen ist ein Prozess, der immer neu begonnen und an Vergangenes angeknüpft werden muss. Beides ist auch von Beschädigung und Angst geprägt. Reden wird in den Verhören des Geheimdienstes zu einer schmerzhaften Aktivität; es muss eine eigene Logik entwickeln und auf die Sprache des Verhörenden eingehen. Die Verhöre erzwingen ein quälendes Reden, der Folterer zwingt dem Gefolterten seine Sprache auf, wie von Elaine Scarry⁵⁵ betont. Herta Müller schildert, wie sie zum Beispiel auf dem Heimweg ihre Gefühle auf Pflanzen und Blumen übertragen und durch deren Präsenz zu sich selbst kommen konnte. Aber wenn sie auf die Fragen ihrer besten Freundin nach den Verhören antworten wollte, habe sie nur die Fakten wiedergeben und nichts über die Pflanzen sagen können, die sie auf dem Heimweg an Gärten entlang wieder in ein inneres Gleichgewicht gebracht hätten. Diese Erfahrung zeigt die Schwierigkeit des Sprechens über die Opfer der Diktatur: »Wo das Schweigen von der Freundin falsch verstanden worden wäre, musste ich reden, wo das Reden mich in die Nähe der Irren gestellt hätte, musste ich schweigen. Ich wollte nicht unheimlich oder lächerlich werden« (Müller, 2003: 74). Man kann aus verschiedenen Gründen lächerlich werden: Hier scheint sich die Angst vor der Lächerlichkeit auf die Intimität der Gefühle zu beziehen, auf die Art, wie die Pflanzen einen Gemütszustand rekonstruieren helfen können.

⁵⁵ Vgl. das schon erwähnte Werk von Scarry, 1992, S. 57, 58, 59.

Aber es kann auch sein, dass das, was erzählt wird, nicht geglaubt, als Übertreibung oder gar Verrücktheit angesehen wird. Zum Reden braucht man einen Zuhörer, der bereit ist auf das Gesagte einzugehen — auch daran misst sich das Sagbare: »Ich erinnere mich an die Zeit der Diktatur als ein Leben am dünnen Faden, an dem ich immer mehr wusste, was man mit Worten nicht sagen kann« (Müller, 2003: 104).

Zwischen dem Schweigen und dem Reden steht aber das Schreiben. Es hat mit Alleinsein und Nachdenken, mit Erinnerung zu tun. Nicht die Mimesis, sondern die Poiesis wird hervorgehoben. Die Realität deckt sich nicht eins zu eins mit den Sätzen, sondern sie muss neu erfunden werden, damit etwas über sie gesagt werden kann. Wenn der Anfang des Romans das Unangenehme des Schweigens und das Lächerliche des Redens konstatiert und der Schluss des Romans diesen Satz wiederholt, kann man dies als eine geschlossene Struktur ansehen, in der das Schreiben sich dem Problem stellen muss, das eine und das andere zu überwinden, indem es aber beides thematisiert und auch bestehen lässt. Es kann jedoch auch als Hinweis auf einen Prozess interpretiert werden, der nie zu Ende geht, auf einen immerwährenden Versuch, der immer von Neuem anfängt. In dem Dialog, der den Roman einleitet, sagt die Erzählerin:

Ich kann mir heute noch kein Grab vorstellen. Nur einen Gürtel, ein Fenster, eine Nuss und einen Strick. Jeder Tod ist für mich wie ein Sack.

Wenn das jemand hört, sagte Edgar, hält man dich für verrückt.

Und wenn ich mir das denke, dann ist mir, als ob jeder Tote einen Sack mit Wörtern hinter sich lässt. Mir fallen immer der Frisör und die Nagelschere ein, weil Tote sie nicht mehr brauchen. Und, dass Tote nie mehr einen Knopf verlieren.

Sie spürten vielleicht anders als wir, dass der Diktator ein Fehler ist, sagte Edgar.

Sie hatten den Beweis, weil auch wir für uns selber ein Fehler waren. Weil wir in diesem Land gehen, essen, schlafen und jemanden lieben mussten in Angst, bis wir wieder den Frisör und die Nagelschere brauchten. (Müller, 2009: 7)

In diesem Anfang zeigt sich schon eine Reihe von Dingen, von Objekten, die für die Entwicklung der Erzählung bestimmend sein werden. Sie erscheinen zunächst als Serie völlig beziehungsloser Bilder, die fast surreal wirkt. Aber im Fluss der Erzählung werden diese Objekte in Beziehung zueinander gesetzt, mit Bedeutung gefüllt, wird mit ihrer Hilfe durch und für die Erzählung Sinn konstruiert. Der Gürtel, das Fenster, die Nuss und die Schnur evozieren letztendlich vier Todesarten, vier Tote. Der Tod von Lola, die sich mit dem Gürtel der Erzählerin im Studentenheim erhängt, der Tod eines ihrer Freunde, Georg, der sich aus dem Fenster auf die Straße wirft, der Tod Theresas, deren Tumor sich gleich einer immer größer werdenden Nuss an der Achselhöhle zeigt, und der wahrscheinliche Mord an Kurt, dem anderen Freund der Erzählerin, der sich angeblich mit einer Schnur erhängt hat. Alle Objekte verweisen auf Todesarten, die der Roman anspricht.

Jeder Tod ist für die Erzählerin wie ein Sack. Ein Sack ist normalerweise alles andere als ein erhabener Gegenstand, er wird eher für bauerliche, triviale Zwecke verwendet und für den Transport von allerlei Alltagsutensilien benutzt. Das negative, schäbige Bild verändert sich aber schlagartig, mit dem Zusatz, dass jeder Tote einen Sack voller Wörter hinterlässt. Von jedem Toten bleibt ein Nachlass: Dokumente, Texte, Wörter, aber geschriebene Wörter. Vielleicht sind sie genau das, was zwischen dem unangenehmen Schweigen und dem lächerlichen Reden bleibt, von dem im ersten und letzten Satz des Romans die Rede ist. In der Tat hinterlässt jeder Tote Dokumente, die als weitere Texte in den Roman eingewoben sind: das Tagebuch von Lola, die Dokumente der Unterdrückung, die Kurt gesammelt hat und die in einem Leinensack an einem Haken in einem Brunnen versteckt werden, schließlich die Briefe, die die Freunde untereinander wechseln. Darin teilen sie einander in einer vereinbarten Chiffreschrift mit, ob sie überwacht, verfolgt oder verhört wurden; sie verweisen auch auf die erinnerten Gespräche.

Alle diese Dokumente werden von der Erzählerin evoziert; sie bilden damit eine polyphone Erzählstruktur und dokumentieren den Versuch, das Leben der Opfer zu beschreiben, ohne dass dieses Reden die Opfer der Lächerlichkeit preisgibt.

Außerdem erscheinen schon in diesem ersten Dialog die Figuren des Friseurs und der Nagelschere. Obwohl sie zunächst beliebig und fast surreal erscheinen, füllen auch sie sich im Laufe der Erzählung mit kohärentem Inhalt. Sowohl der Friseur wie die Nagelschere fungieren als Bilder der Sozialisierung, der Verortung des Individuums in der Gesellschaft. Die einzigen, die sie nicht brauchen, sind die Toten. Sie sind die einzigen, die nicht mehr das ungeordnete Wachsen, das Wuchern ihres Körpers beschneiden müssen. Die Lebenden müssen dieses Wuchern kontrollieren: Lange, unfrisierte Haare und lange Nägel sind in unserer Gesellschaft geradezu paradigmatische Zeichen von Unordnung und Verwahrlosung.

Sowohl die Friseure wie auch die Nagelscheren gehören zur Ordnung und Sozialisierung der Lebenden. Sowohl die einen wie die anderen tauchen leitmotivisch im Laufe der Erzählung auf. In der Kindheit der Erzählerin, während der ersten Stufe ihrer Sozialisierung, sagt der Friseur des Großvaters dem kleinen Mädchen: »Wenn man die Haare nicht schneidet, wird der Kopf zum Gestrüpp« (Müller, 2009: 17). Dass der Kopf zum Gestrüpp wird, kann zweierlei meinen: Zum einen, dass die Haare wirr und unkämmbar, also nicht in Ordnung zu bringen sind; zum anderen kann sich der Satz aber auch auf den Inhalt des Kopfes beziehen, weil das Wort »Kopf« sowohl auf das Äußere wie auf das Innere verweisen kann⁵⁶.

Es geht um eine repressive, gewalttätige Ordnung und Sozialisation. Denn das Mädchen bekommt diesen Satz des Friseurs zu einem Zeitpunkt zu hören, als man es mit einem Gürtel an einen Stuhl festgebunden hat, um ihm die Nägel zu schneiden, die es sich nicht schneiden lassen will. Das Mädchen phantasiert und verwandelt die Szene in einen Alptraum. Es träumt, dass ihm die Mutter nicht die Nägel, sondern die Finger abschneidet, um sie nachher zu essen. Indem die Mutter das tut, fließt das rote Blut auf den grünen Gürtel, der das Mädchen an dem Stuhl festbindet. Und das Mädchen weiß, dass man stirbt, wenn man blutet. Wenn man bedenkt, dass sich später Lola mit dem grünen Gürtel der Erzählerin aufhängt, wird ersichtlich, dass sowohl der Friseur wie die Nagelschere wie der Gürtel Elemente darstellen, die auf die Verortung des Individuums in der bestehenden Gesellschaft, in der etablierten — repressiven — Ordnung verweisen. Dabei wird auch die Gefahr deutlich, dass man die Verweigerung dieser Ordnung mit dem Tod bezahlt.

In einem der Essays des Bandes *Der König verneigt sich und tötet* schreibt Herta Müller, dass alle Männer, die der Staat besonders überwachte, radikal kurzgeschorene Haare hatten: die Soldaten, die Gefangenen, die Kinder in den Waisenhäusern. Und sowohl in der Schule als auch in der Universität mussten die Haare vorschriftsmäßig kurz geschnitten sein. Die geheimdienstlerische Aktivität der Friseure ist auch eine biographische Erfahrung Herta Müllers; sie wird wie schon erwähnt in verschiedenen ihrer Essays beschrieben und erscheint auch in *Der Fuchs war damals schon der Jäger*.

Die grüne Farbe gehört ebenfalls zu diesem Konglomerat symbolischer Verweise, die im Text auf Unterdrückung hinweisen. Der Gürtel ist grün. Nach Lolas Tod verwendet die Polizei giftgrünes Pulver, um Spuren zu suchen und zu sichern. Nägelschneiden, der Gürtel und die Farbe Grün stehen somit für die Fesselung des Individuums in der Gesellschaft. Später, als die

⁵⁶ Die Analyse der Metaphern in *Herztier* von Ricarda Schmidt ist nach wie vor wegweisend. Siehe Schmidt, 1998, hier: S. 65 f.

Freunde eine Geheimsprache für ihre Briefe ausarbeiten, vereinbaren sie, dass ein Satz, in dem die Nagelschere vorkommt, für ein erlittenes Verhör stehen soll. Mit dem Bild der Nagelschere wird damit ganz offensichtlich die unterdrückende Ordnung konnotiert. Die einzige Figur in der Erzählung, die dieser Nagelscherenordnung zu entfliehen scheint, ist Lola, die ihre Nägel immer in der Straßenbahn und mit einer fremden Nagelschere schneidet; damit demonstriert sie gewissermaßen eine alternative, vagabundierende Ordnung. Aber Lola bezahlt ihre Unordnung mit dem Tod.

Sowohl der Friseur wie das Nagelschneiden zeigen die Deformationen, die das eigene, private Leben in einer Diktatur prägen, die Bereiche des Lebens, die angeblich am Rande der Politik stehen. Auf diese Weise wird der Friseur zu einem Teil der exekutiven Gewalt der Diktatur; er wird zu einer Symbolfigur dieser Gewalt. Das Individuum zahlt in den Diktaturen für seinen Ort in der Gesellschaft mit einer brutalen Beschränkung jeglichen Zeichens von Individualität, mit einer strikten Regelung aller Ebenen des persönlichen Lebens — das ist es, was diese Bilder zeigen. Die brutale Beschränkung des Individuums geschieht auch auf familiärer Ebene. In diesen Bildern wird auch die Unterdrückung durch die geschlossene Gesellschaft und die Traditionen des Dorflebens in Herta Müllers Kindheit deutlich, wie sie in den Erzählungen in *Niederungen* vorkommen; die oppressive Erfahrung des Dorflebens ist eine Vorstufe der Erfahrung der Diktatur und steht schon unter deren Zeichen.

Die Bilderwelt, die der Roman entfaltet, um Sinn aufzubauen, enthält noch viele weitere Bilder. Ich möchte noch eins hier erwähnen; es ist ein weiteres Beispiel für die Komplexität der vom Text aufgebauten Bedeutungen, für die Konstruktion der Bildersymbolik als Bauprinzip: das Bild, das dem Roman den Titel gibt — das Hertztier. Es hat in der Kindheit der Erzählerin ihren Ursprung. Wenn ihre Großmutter sie zu Bett brachte, sang sie ihr ein Wiegenlied: »Ruh dein Hertztier aus, du hast heute so viel gespielt« (Müller, 2009: 40). Das klingt zunächst positiv; aber es ist wiederum nicht klar, ob es auch positiv gemeint ist. Die Großmutter selber ist eine ambivalente Figur, ihre Lieder sind es auch. Als der alkoholisierte und gewalttätige Vater stirbt, der, wenn er betrunken war, immer Lieder aus seiner »Friedhöfe machenden« Soldatenzeit sang, geht sein Hertztier in die immer singende Großmutter über.

Das Hertztier scheint eine Metapher für die Lebenskraft der Menschen zu sein, und wie diese ist es auch ambivalent. Im Roman gibt es viele Verweise auf das Hertztier der Figuren. Die jungen Freunde und Dissidenten empfinden ihr Hertztier als schwach:

Aus jedem Mund kroch der Atem in die kalte Luft. Vor unseren Gesichtern zog ein Rudel fliehender Tiere. Ich sagte zu Georg: Schau, dein Hertztier zieht aus. [...] Unsere Hertztiere flohen wie Mäuse. Sie warfen das Fell hinter sich ab und verschwanden wie nichts. Wenn wir kurz nacheinander viel redeten, blieben sie länger in der Luft. (Müller, 2009: 89f)

Die Freunde sind schon in Gefahr und sind gerade dabei, eine Geheimsprache für ihre Briefe zu erarbeiten, um die Zensur zu umgehen. In dieser Gefahr sind ihre Lebenskräfte gering. Immerhin wird hier aber auch auf die Kommunikation unter den Freunden verwiesen, die das Hertztier stärkt: Je mehr sie reden, desto länger bleibt der Atem, das Hertztier in der Luft bestehen. Dabei ist nur wichtig, dass sie überhaupt reden und dass sie viel reden; der Inhalt scheint nebensächlich. Das Hertztier der Erzählerin ist immerhin stark genug, um dem Impuls zum Freitod zu widerstehen:

Ein Buch aus dem Sommerhaus hieß: Hand an sich legen. Darin stand, daß nur eine Todesart in einen Kopf passt. Ich aber lief im kalten Kreis zwischen Fenster und Fluss hin und her. Der Tod piff mir von weitem, ich musste Anlauf nehmen zu ihm. Ich

hatte mich fast in der Hand, nur ein winziges Teil machte nicht mit. Vielleicht war es das Hertztier. (Müller, 2009: 111)

Der Verweis auf Jean Améry's *Hand an sich legen* zeugt von dem Ernst der Absicht, aber auch von der Widerstandskraft der Erzählerin. Das Hertztier der Erzählfigur Herta Müllers hat noch Kraft genug, um den Henkersknechten zu widerstehen. Als sie im Verhör mit dem Tod durch Ertränken bedroht wird, reagiert sie mit Lebenswillen: »Der Fluß ist nicht mein Sack. Dich stecken wir ins Wasser gelingt dem Hauptmann Pjele nicht« (Müller, 2009:112)⁵⁷. Mit Hilfe dieser Bildstruktur und der Fokussierung des Alltagslebens der Protagonisten stellt der Roman Kausalbezüge her und zieht Konsequenzen, die im Text nicht direkt ausgedrückt werden und die den von der Diktatur ausgeübten zerstörerischen Druck auf das Individuum bekunden. Im Roman kommt ein Junge vor, der Fahrkartenkontrolleur spielt und der abwechselnd Passagier und Kontrolleur ist. Als ein Nachbar ihm anbietet, als Passagier mitzuspielen, damit er nicht dauernd die Rolle zu wechseln habe, antwortet der Junge: »Ich bin lieber alles zusammen [...], dann weiß ich, wer seine Karte nicht findet« (Müller, 2009: 194). Dieser Junge hat die Kontrollwut der Diktatur perfekt verinnerlicht. Das Verhalten des Jungen ist nicht das einzige Zeichen der Beschädigung der Menschen durch die Diktatur. Schon im Eingangsdiallog wird der Diktator selbst von den toten Freunden als ein Fehler angesehen. Selbst »ein Fehler« zu sein wird aber auch auf die noch lebenden Freunde übertragen: »Sie hatten den Beweis, weil auch wir für uns selber ein Fehler waren. Weil wir in diesem Land gehen, essen, schlafen und jemanden lieben mußten in Angst, bis wir wieder den Frisör und die Nagelschere brauchten« (Müller, 2009: 7). Das reine Überleben wird zu einem Fehler gemacht, die Freunde selber halten sich für beschädigt, für kontaminiert. Das führt auch zu autodestruktivem Verhalten: Georg schneidet sich vor seiner Ausreise nach Deutschland so radikal die Haare, dass einige Stellen kahl sind und seine Kopfhaut beschädigt ist. In Deutschland bringt er sich wenig später um. Das Kind, das als »das Kind« im Roman auftaucht und Szenen aus der Dorfkindheit Herta Müllers erlebt, schneidet sich selber die Haare, bis sie schief sind und die Frisur kaputt ist. Dies bringt die Erwachsenen auf; auf die Frage, warum es das getan habe, antwortet es: »Weil ich mich nicht leiden kann«, und weint (Müller, 2009: 231). Das Haarschneiden des Friseurs als Verortung des Individuums in der diktatorischen Gesellschaft wird autodestruktiv von den Figuren selber übernommen.

Nach dem Abschied von Theresa, der Freundin, die sich als Spitzel erwiesen hat, sagt die Erzählerin: »Ich wollte, dass die Liebe nachwächst wie das gemähte Gras. Soll sie anders wachsen, wie Zähne bei den Kindern, wie Haare, wie Fingernägel. Soll sie wachsen, wie sie will« (Müller, 2009: 161). Das ist ein Ausbruchsschrei aus der Ordnung der Friseure und des — ungenannten, aber allgegenwärtigen — Todes. Die Metaphern bekommen Sinn, indem die wörtliche Denotation verlegt wird, das Sehen von einem Objekt wird in der Sprache, mit der Sprache, auf ein anderes verlegt, und verursacht ein neues Sehen von Seiten des Lesers. Eine Metapher wäre in diesem Sinn »Sehen als«. Und »Sehen als« befreit, gibt Möglichkeit für das Unvorhergesehene.

Utopisches bei Müller? Das freie Leben der Wörter, eine Metapher wie Hertztier, in der die Möglichkeiten des Menschen liegen, gute wie böse, individuell, nicht wiederholbar oder reproduzierbar? Das Taschentuch ihrer Nobelpreisrede? Imagination ist eine Art, die Erfahrung neu zu entdecken, und so gewinnt der literarische Text die Möglichkeit, auf die Realität einzuwirken.

⁵⁷ Auch das ist autobiographisch, Herta Müller thematisiert es in dem Essay *Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm – wenn wir reden, werden wir lächerlich*.

Ich möchte jetzt hier zum Abschluss kurz einen ganz anderen Autor einführen, dessen Leiden an der Realität in den Wunsch nach Zeitumkehrung und in den Bereich der Utopie führt, wenn auch unter ganz anderen Voraussetzungen und Realisierungen, nämlich Max Aub. 1971 schreibt Aub nach der Spanienreise, die in seinem Tagebuch *La gallina ciega* als radikaler »desencuentro« (Missverständnis) erscheint, eine fiktive Eintrittsrede in die spanische Real Academia. Die Rede entsteht aus einer utopischen Projektion, aus der Erinnerung an das, was hätte geschehen können, aus dem Kampf gegen den rückwärtsgewandten Fatalismus in der Interpretation der Geschichte. Immerhin hatte Max Aub seine spanische Literaturgeschichte *Manual de Literatura Española* mit der radikalen Formulierung »La historia es futuro« (Aub, 1974: 7) eröffnet.

Der Text entsteht 1971, ist aber 1956 datiert. Dass ein 1971 entstandener Text den Eintritt in die Akademie eines Exilschriftstellers im Jahre 1956, also noch in den schlimmsten Zeiten der Franco-Diktatur, darstellt, ist schon an sich bedeutsam genug. Der Text trägt, wie andere Aubs, Markierungen der außerliterarischen Realität, die die Fiktion entstehen lässt, und auch Markierungen der Fiktion, er gibt Signale von beidem an den Leser (siehe Maeding 232ff). Er ist auf dem gleichen Papier und im gleichen Satz gedruckt wie die Reden der *Academia*. Die *Academia* ist die höchste Instanz der spanischen Sprache und ihrer Normierung und Wahrung; für einen spanischen Schriftsteller ist es die höchste Ehre, in sie aufgenommen zu werden. So dass die Annahme, ein renommierter Exilschriftsteller könne im Jahre 1956 aufgenommen werden, eine absolute Unmöglichkeit darstellt. Aber hier fängt auch schon die Konstruktion des »was hätte sein können, sein sollen« an, die utopische Folie für die Wirklichkeit; denn die *Academia*, die Max Aub aufnimmt, ist eine republikanische: Das »real« (königliche) der realen *Real Academia de la Lengua Española* ist getilgt, und in seiner Antrittsrede richtet sich der neue Akademiker an den Präsidenten der Republik, dessen Anwesenheit aus alter Freundschaft ihn ehrt. Auf der Titelseite der Publikation prangt das Wappen der *Academia*, aber wenn man genauer hinschaut zeigt dieses Wappen nicht die Zacken einer königlichen Krone sondern die Zinnen einer republikanischen. Paratextuell wird sowohl Realität wie Fiktion markiert, Realität simuliert und Fiktion signalisiert. Aub bietet eine Fiktion, die den Leser, der um die Unmöglichkeit des Ganzen weiß, erschüttert. Er, der sein *Magisches Labyrinth* der Chronik des Geschehenen gewidmet hat, wird mit seiner Rede zum Chronisten dessen, was möglich gewesen wäre. In seiner fiktiven Geschichte regiert im Jahre 1956 nicht Franco, sondern Fernando de los Ríos, ein Reformler im Zuge des *regeneracionismo*, und er ist nach Manuel Azaña Präsident einer demokratischen Republik. Der Rede des neuen Akademikers antwortet regelgerecht mit einer weiteren Rede Juan Chabás y Martí, auch ein exilierter, mit Max Aub befreundeter Schriftsteller, der zur Zeit des *Discurso* schon gestorben war. Er antwortet mit dem Aub gewidmeten Abschnitt aus Chabás' 1952 publizierter *Literatura española contemporánea (1898–1950)*. Damit wird weiterhin an der Konstruktion einer mit allen Markierungen des Realen versehenen Wirklichkeit gebaut, und intertextuell dazu ein Erinnerungsdiskurs eingefügt: Nur der Leser, der die Wirklichkeit kennt, kann um die Unwirklichkeit wissen. Die radikale Prämisse, die Aubs Rede unterliegt, ist, dass es keinen Bürgerkrieg mit Francos Sieg gegeben habe: Nur so ist es möglich, dass eine Republik herrscht. Und nur so sind seine Akademiemitglieder möglich. Denn wie in einer Publikation der Akademie üblich steht auch in Aubs Publikation eine Liste der zurzeit ernannten Akademiker. Listen und genaue Daten gehören zu den Elementen, die besonders relevant für die Erzeugung referentieller Glaubwürdigkeit sind. Max Aub benutzt oft Listen um eine höhere Glaubwürdigkeit zu erzielen, um die Illusion der Referenz zu kreieren. Federico García Lorca ist unter Aubs fiktiven Akademikern; er ist also nicht 1936 ermordet worden; Miguel Hernández ist nicht in einem frankistischen Gefängnis zugrunde gegangen, sondern sitzt auf seinem Akademikerstuhl und lauscht Max Aubs Worten; weder Jorge Guillén noch Pedro

Salinas, noch Rafael Alberti noch Luis Cernuda haben ins Exil gehen müssen. Und da es keinen Krieg gegeben hat und weder Sieger noch Besiegte sitzen sie, z.B., neben José María Pemán. Die Liste der angeblichen Akademiker verzeichnet auch das Datum ihrer Aufnahme in die Akademie. Auch das zeigt dem in der spanischen Literaturgeschichte kundigen Leser die Unmöglichkeit der Rede. In Aubs Akademie sitzen neben den Exilierten oder Toten auch Repräsentanten des »inneren Exils« wie Blas de Otero und auch wirkliche Mitglieder der Akademie wie Camilo José Cela oder Dámaso Alonso. Aub hat mit großem Gespür die wichtigsten Autoren der spanischen Literatur im 20. Jahrhundert in seiner Akademie versammelt. Nur rund ein Drittel entspricht den im Jahr 1956 tatsächlich in der Akademie vertretenen Autoren. Das heißt, so muss es der Leser interpretieren, dass nur ein kleiner Teil der wirklich wichtigen Autoren zu der Zeit in Spanien lebten. Exilierte und Tote leben in Aubs Akademie wie in seinem *Magischen Labyrinth* weiter. Der Bruch des Bürgerkrieges ist nicht gewesen: Das ist die Prämisse, die seine Rede möglich und verständlich macht — und sie gleichzeitig als Fiktion ausweist.

Indem Aub aber auch die Theaterszene der Gegenwart beschreibt, geht der Text weit über die Erinnerung hinaus und in den Entwurf einer Utopie. Rafael Alberti, Federico García Lorca und Miguel Hernández schreiben weiter, Aub erfindet Titel für sie. Er setzt sie in ein Panorama, wo er auch die Werke der vielversprechenden jungen Autoren des Moments erwähnt. Einige seiner Akademiker werden es Jahre später tatsächlich sein. Wenn er dann schlussfolgert dass der jetzige Zustand des spanischen Theaters hoffnungsvoll für die jüngeren Autoren sei, und zwar »dank der Großzügigkeit eines wohlwollenden und mit der Kunst toleranten Staates, [...] wissend dass es keine bessere Politik für den Menschen und der Realität für Spanien gibt« (Aub, 2004: 21), ist das, auf das Jahr 1956 bezogen, wie ein Hammerschlag auf die reale Situation. Eine ideale Akademie, eine ideale Geschichte, in der der Krieg nicht geschehen wäre, lassen die Realität noch viel schmerzlicher spüren, und lassen noch 1971 die fehlenden Werke der verhinderten Autoren vermissen.

Autofiktion dient um schmerzliche Realität zu distanzieren, um eine angemessene Sprache für das Leiden der Opfer zu finden und für die Gewalt, der sie anheimgefallen sind, um an die verpassten Möglichkeiten der Geschichte zu erinnern, indem Utopisches freigesetzt wird. Aubs Text fungiert in dieser Hinsicht ganz im Sinne von Ricœurs Forderung der zukunftsgegenwärtigen Vergangenheit, der Wiederbelebung von in der Vergangenheit entworfenen Vorsätzen, Versprechen und Wünschen (vgl. Ricœur, 1998). Ich meine, dass diese verschiedenen Aspekte gerade über die Autofiktion realisiert werden können, über die kreative Imagination: nicht über Autobiographie, nicht über Mimesis. Realität erscheint bei beiden Autoren erst im Licht der Fiktion, nicht umgekehrt. Und gerade beim Schreiben, das aus der Erinnerung entsteht.

Literaturangaben

- Aub, M., *Manual de Historia de la Literatura Española*, Madrid, Akal Editor, 1974.
—, «El teatro español sacado a la luz de las tinieblas de nuestro tiempo», *Destierro y Destiempo. Dos discursos de ingreso en la Academia*, Valencia, Pre-Textos, 2004, S. 7-26.
Maeding, L., *Kompositionen der Erinnerungen: Gedächtnis zwischen Geschichtserfahrung und Ästhetisierung in deutschen und spanischen Exilautobiographien*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2013.
Müller, H., *Herztier*, Frankfurt a. M., Fischer Verlag, 2009.
—, «In jeder Sprache sitzen andere Augen», *Der König verneigt sich und tötet*, München, Carl Hanser Verlag, 2003.

- , «Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm– wenn wir reden, werden wir lächerlich», *Der König verneigt sich und tötet*, München, Carl Hanser Verlag, 2003.
- , *Immer derselbe Schnee und immer derselbe Onkel*. München, Carl Hanser Verlag, 2011.
- , «Die Anwendung der dünnen Straßen», *Immer derselbe Schnee und immer derselbe Onkel*, München, Carl Hanser Verlag, 2011, S. 115.
- , «So ein großer Körper und so ein kleiner Motor», *Immer derselbe Schnee und immer derselbe Onkel*, München, Carl Hanser Verlag, 2011, S. 84.
- Ricoeur, P., *Das Rätsel der Vergangenheit: Erinnern – Vergessen – Verzeihen*, Göttingen, Wallstein, 1998.
- Scarry, E., *Der Körper im Schmerz*, Frankfurt a.M., Fischer, 1992.
- Siguan, M., *Schreiben an den Grenzen der Sprache. Studien zu Améry, Kertész, Semprún, Schalamow, Herta Müller und Aub*, Berlin – New York, De Gruyter, 2014.
- Schmidt, R., «Metapher, Metonymie und Moral. Herta Müllers Herztier», in *Herta Müller (Contemporary German Writers)*, B. Haines (Hg.), Cardiff, University of Wales Press, 1998, S. 57-75.

Autofiktion und Alternativgeschichte in Zeiten der Wirtschaftskrise. Die weiterlebende DDR in Brussigs *Das gibts in keinem Russenfilm* und Martensteins und Peuckerts *Schwarzes Gold aus Warnemünde*⁵⁸

María González de León
magonde@gmail.com

Abstract

Nach fünfundzwanzig Jahren deutscher Einheit erscheinen zwei Romane in der Literaturlandschaft Deutschlands, die dieses Thema ganz anders präsentieren. *Das gibts in keinem Russenfilm* (Thomas Brussig, 2015) und *Schwarzes Gold aus Warnemünde* (Harald Martenstein, Tom Peuckert, 2015) beschreiben eine Welt, in der die DDR noch lebt und der Kalte Krieg weiterhin Gegenstand der deutsch-deutschen Beziehungen ist. In Zeiten der globalisierten Wirtschaftskrise und der Hinterfragung des Kapitalismus als westliches Handlungsmodell, zeigt sich die Autofiktion als effektives Medium, um andere Realitäten zu schaffen. Denn die Autoren bedienen sich der fiktionierten Autobiographie und kehren in die Vergangenheit zurück, um das Kontrafaktische zu zeigen. Der Beitrag soll der Frage nachgehen, welches Bild der DDR und der Welt in diesen Romanen gezeigt wird. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf den Wert der DDR-Erinnerungsorte in beiden Werken gelenkt, da sich diese als wesentliche Quellen für die Gestaltung der (wieder) neugeordneten Welt erweisen, die die Autoren den Lesern vor Augen führen.

Schlüsselwörter: kontrafaktische Literatur, Autofiktion, DDR-Erinnerungsorte

1. Einleitung

»Was wäre wenn?« 2015 gewann diese Frage an Bedeutung im Panorama der deutschen Literatur. *Das gibts in keinem Russenfilm* und *Schwarzes Gold aus Warnemünde* beschreiben eine Welt, in der die DDR noch besteht und der Kalte Krieg weiterhin Gegenstand der deutsch-deutschen Beziehungen ist. Beide Bücher beschäftigen sich mit dem, was der Rostocker Autor Matthias Schumann für eine typische Frage von Ostdeutschen hält, nämlich »Was wäre aus mir geworden, wenn die DDR nicht untergegangen wäre« (Schumann, 2015). Beim Spielen mit den Grenzen der Geschichte bieten beide Romane neue Perspektiven an, unter denen man die bekannten Fakten und Geschichtsabläufe betrachten kann. Dabei zeigt sich die Autofiktion als effektives Medium, um diese anderen Realitäten zu unterstützen. Die Autoren bedienen sich der fiktionierten Autobiographie, um das Kontrafaktische zu zeigen. Und dies im Rahmen der aktuellen Krise des Kapitalismus als wirtschaftliches Modell, welche als treibende Kraft für die Gestaltung der alternativen DDR verstanden werden kann.

Der Beitrag soll der Frage nachgehen, welches Bild der DDR und der Welt in diesen Romanen gezeigt wird. Dafür werden zwei kurze Definitionen der Autofiktion und des Kontrafaktischen skizziert. Anhand dieser Begriffe sollen einige autofiktionale und kontrafaktische Beispiele in Romanen erwähnt werden. Dennoch wird die Aufmerksamkeit auf die Funktion der DDR-Erinnerungsorte in beiden Werken gelenkt, da sich diese als wesentliche Quellen für die Gestaltung der (wieder) neugeordneten Welt erweisen, die uns die Autoren vor Augen führen.

⁵⁸ Dieser Beitrag wurde im Rahmen des Forschungsprojekts »Historia y memoria en la narrativa actual« (FFI2012-37358) verfasst, welches vom spanischen Ministerio de Economía y Competitividad subventioniert wurde. Um die Lektüre zu vereinfachen werde ich mich auf die Romane *Das gibts in keinem Russenfilm* und *Schwarzes Gold aus Warnemünde* jeweils mit den Abkürzungen DG und SG beziehen.

2. Doubrovskys Begriff der Autofiktion bei der literarischen Gestaltung der DDR

Serge Doubrovsky, der französische Schriftsteller und Literaturwissenschaftler, der den Begriff Autofiktion geprägt hat, bezeichnet autofiktionale Texte als »nicht Autobiographien, nicht ganz Romane, gefangen im Drehkreuz, im Zwischenraum der Gattungen, die gleichzeitig und somit widersprüchlich den autobiographischen und den romanesken Pakt geschlossen haben« (Doubrovsky, 2004: 119)⁵⁹. Autofiktion ist eine Tendenz in der Gegenwartsliteratur, die Autobiographisches und Fiktionales mit Absicht verbindet. Und diese gezielte Verbindung beider Gattungen ist, Martina Wagner-Egelhaaf zufolge (2013: 12), das konstitutive Merkmal der Autofiktion.

Sowohl *Das gibts in keinem Russenfilm* als auch *Schwarzes Gold aus Warnemünde* bedienen sich der Verbindung von Autobiographischem und Fiktionalem, um die Biographie der Ich-Erzähler umzuschreiben. In *Das gibts in keinem Russenfilm* erzählt Thomas Brussig sein Leben zwischen 1964 (das reale Geburtsdatum Brussigs) und 2014, dabei spielt er immer im Zwischenraum der Autofiktion. So erfährt der Leser, dass die Hauptfigur Autor von Romanen ist, die Brussig tatsächlich geschrieben hat, wie *Wasserfarben* oder *Helden wie wir*. Dennoch schreibt der Ich-Erzähler die Komödie *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* dem Schriftsteller Falko Hennig zu (DG: 321). Und auch wenn die Hauptfigur ein Musical mit Udo Lindenberg schreibt, das den Leser an *Hinterm Horizont* erinnert, spielt dieses Musical zum ersten Mal 2009 im geteilten Berlin, und nicht in der realen Zeit und unter den realen Bedingungen der Uraufführung.

Auch die Autoren von *Schwarzes Gold aus Warnemünde* denken sich ihre Biografien im sozialistischen Staat des 21. Jahrhunderts aus. Sowohl Martenstein als auch Peuckert sind im Buch immer noch jeweils Kolumnist aus dem Westen und Drehbuchautor aus dem Osten. Diese arbeiten nach wie vor in Berlin, aber in einer geteilten Stadt. Und auch wenn beide im Roman eine Sammlung Reportagen präsentieren, die eventuell mit den Artikeln verwechselt werden könnten, die die realen Martenstein und Peuckert in der Zeit geschrieben haben, sind diese Reportagen natürlich fiktiv. Insofern kann man davon ausgehen, dass die drei Autoren sich der Autofiktion bedienen, um in ihren Büchern eine Brücke zwischen Realität und Kontrafiktion zu bilden.

3. Alternativgeschichte: auf der Suche nach einer anderen DDR im 21. Jahrhundert

Alternate History, Paralleltime Novel, What if...-Story, »As if« Narrative, Was wäre wenn-Roman, Alternativweltroman, Parallelweltroman... Diese ist eine kleine Auswahl der Begriffe, die verwendet werden, um sich auf die Literatur zu berufen, die Geschichte anders verfasst. Auch wenn dieses Gebiet seit Ende des 18. Jahrhunderts praktiziert wird, kam der große Aufschwung im Bereich der kontrafaktischen Literatur erst nach dem zweiten Weltkrieg. Hermann Ritter zufolge (1999: 22) liegen die Gründe für diesen Boom in der Popularität der Science-Fiction-Bücher und im Zweiten Weltkrieg. Dieser historische Moment war vielen Autoren so präsent, dass sie sich nach seinem Ende noch Jahre und teilweise während ihrer gesamten Karrieren damit beschäftigten. Ein Beispiel sind die Autoren der Gruppe 47, die zu

⁵⁹ Doubrovsky entwickelt sein Autofiktionkonzept auf der Basis der neueren Autobiographietheorie und der Überlegungen u.a. zu Lejeunes Konzept des autobiographischen Pakts (Lejeune, 1994). Für eine komplexe literaturtheoretische Diskussion der Autofiktion sollte man sich auch auf de Mans Erfassung zu der ständigen Bewegung sprachlich-rhetorischer Figuration und Defiguration in autobiographischen Werken beziehen (de Man, 1979).

den bedeutendsten Autoren der deutschen Literaturgeschichte in der Nachkriegs- und Vorwendezeit zählen.

Trotzdem gibt es wenige Artikel und Bücher über kontrafaktische Literatur im deutschsprachigen Raum. Für die Untersuchung kontrafaktischer Aspekte in Romanen von Brussig und Martenstein/Peuckert habe ich mich hauptsächlich auf die Arbeiten von Hermann Ritter und Karlheinz Steinmüller gestützt, die Ende der 1990er Jahre geschrieben wurden. Zwar widmen sich beide Autoren vor allem der Analyse der Alternativgeschichte, aber sie skizzieren auch diverse Merkmale, die diese andere Geschichtsschreibung mit der kontrafaktischen Literatur teilt. Ritter (1999: 16) bietet eine pointierte Definition des Kontrafaktischen, die sich bei der Untersuchung von *Das gibts in keinem Russenfilm* und *Schwarzes Gold aus Warnemünde* äußerst fruchtbar gezeigt hat:

Bei der Beschreibung von kontrafaktischer Geschichte müssen nicht nur die Grundregeln der Naturwissenschaft eingehalten und Fakten für eine kontrafaktische Gegenrechnung zu Grunde gelegt werden, zusätzlich muß der Verfasser planen, einen kontrafaktischen Roman zu schreiben (und dies auch kenntlich machen), in dem die von ihm geschilderten Veränderungen nicht ohne Außenwirkung bleiben.

Tatsächlich befinden sich in beiden Romanen einige Hinweise darauf, dass die Autoren den Willen hatten, ein kontrafaktisches Werk zu verfassen. So hinterlässt Brussig kontrafaktische Spuren in Form von Anspielungen auf alternative Romane, die in Wirklichkeit erschienen sind. Im Laufe seines Romans werden diese Spuren immer mit einer Prise Humor versetzt: Thomas Brussig nimmt das von Urban Simon verfasste kontrafaktische Werk *Plan D* als Beispiel in seinem Roman und dreht die Geschichte nochmals um, sodass die DDR im Jahre 1990 untergeht. Und der Ich-Erzähler, Autor Thomas Brussig, beschließt, einen kontrafaktischen Roman über Adolf Hitler zu schreiben, und stellt später fest, dass der französische Schriftsteller Éric-Emmanuel Schmitt schon 2001 ein Buch mit dem Titel *Adolf H. Zwei Leben* veröffentlicht hat. Die letzte Spur taucht am Ende des Romans auf. Da fragt sich der Ich-Erzähler: »Was wäre aus mir geworden, wenn es 1990 eine Einheit gegeben hätte?« (DG: 364). Letzten Endes spielt Thomas Brussig mit den Grenzen der Kontrafiktion.

In Martensteins und Peuckerts Roman kommt dieser Hinweis erst am Ende. Der fiktive Martenstein fragt sich, was man unter Wahrheit verstehen kann. Er kommt zur folgenden Schlussfolgerung, die von Thomas von Aquin stammt: »Wenn der Verstand Richtschnur und Maß der Dinge ist, besteht Wahrheit in der Übereinstimmung der Dinge mit dem Verstand« (SG: 256). Durch das Betonen, dass nur das Erfundene wahr sein kann, impliziert der Ich-Erzähler, dass die beschriebene alternative Geschichte der DDR auch wahr ist, solange diese Sinn ergibt.

4. DDR-Erinnerungsorte als Quelle für die Gestaltung der neugeordneten Welt

Beide Romane reflektieren historische Regeln, die für die kontrafaktische Betrachtung zwingend notwendig sind. Ritter schreibt hierzu (1999: 36):

Wenn man kontrafaktische Überlegungen anstellt, dann will man sie an den Fakten messen. Dafür muß man sich aber vorher überlegen, welchen Regeln die Geschichte folgt. Sonst gestaltet man keinen Gegenentwurf zur Geschichte, sondern eine reine Fiktion. Jeder Vergleich, jede Vergleichbarkeit [...] ginge damit verloren.

Aber wie übermitteln die Bücher diese historische Regel, die für das Schreiben von kontrafaktischer Literatur zwingend ist? Meines Erachtens, indem die Autoren sich zahlreicher und unterschiedlicher Erinnerungsorte der DDR bedienen. Der von Pierre Nora geprägte Begriff des Erinnerungsortes oder *lieu de mémoire* bezeichnet einen

materiellen wie auch immateriellen, langlebigen, Generationen überdauernden Kristallisationspunkt kollektiver Erinnerung und Identität, der durch einen Überschuss an symbolischer und emotionaler Dimensionen gekennzeichnet, in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden ist und sich in dem Maße verändert, in dem sich die Weise seiner Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert. (François/Schulze, 2001: 17-18)

Die umfassende Literatur⁶⁰ zu dieser »neue[n] Form der Geschichtsschreibung« (François, 2005: 9) betont nicht zuletzt die Rolle solcher Erinnerungsorte bei der Aufwertung des Gedächtnisses einer bestimmten Nation zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die in den zwei kontrafaktischen Romanen dargestellten Erinnerungsorte lassen sich in drei Gruppen aufteilen, nämlich Fakten, Personen und Produkte des alltäglichen Lebens, die die sozialistische Welt geprägt haben. Dabei kann man davon ausgehen, dass die Auswahl dieser Erinnerungsorte der DDR ein Spiegel davon ist, was das kollektive Gedächtnis 25 Jahre nach dem Untergang der DDR von diesem Land projiziert.

4.1 *Das gibts in keinem Russenfilm*

Wie schon erwähnt, ergeben sich im Roman die DDR-Erinnerungsorte als die zweite wichtigste Brücke zwischen der Realität und der Kontrafiktion. Da die Wende und die Einheit nicht stattgefunden haben, sind bspw. das Berliner Palasthotel sowie der Palast der Republik nicht abgerissen worden. Die Torstraße mitten in Berlin heißt immer noch Wilhelm-Pieck-Straße (DG: 176). Und natürlich ist das Zentrum der Hauptstadt der DDR noch nicht saniert worden: tatsächlich fahren der Ich-Erzähler und seine Freundin vorbei an den Lücken, die auch sechzig Jahre nach den Bombardierungen des Zweiten Weltkrieges auf den Fassaden der Friedrichstraße geblieben sind (DG: 153).

Die Anspielungen auf wahre historische Begebenheiten stellen einen großen Teil des Romans dar. Nach 1989 denkt sich Thomas Brussig eine überraschende DDR aus, die trotz allem auf der realen Geschichte des sozialistischen Staates basiert. In *Das gibts in keinem Russenfilm* stirbt tatsächlich Honecker im Jahre 1993, allerdings behält er sein Amt bis zum Tode. Dann wird Egon Krenz sein Nachfolger und arbeitet als Generalsekretär für die fortbestehende DDR bis April 2011, als Gregor Gysi ins höchste Amt kommt. Viele Länder der Sowjetunion, wie Polen und Ungarn, verwandeln sich in Demokratien mit gewählten Regierungen, dennoch bleibt die DDR in den Händen der SED.

Brussig spielt auch mit der Einbindung prominenter Figuren der DDR. Diese bekannten Persönlichkeiten sind im Buch vertreten, führen aber durch die Ereignisse des Buches ein anderes Leben als in der Wirklichkeit. So ist bspw. Lothar Bisky nach wie vor Direktor der Hochschule für Film und Fernsehen in Potsdam und plädiert für die Freiheit innerhalb dieser Institution (DG: 97). In der Realität zeigte auch Bisky eine demokratische Haltung in den Tagen

⁶⁰ Die Relevanz der *Lieux de mémoire* zeigt sich u.a. in den Publikationsprojekten, die den Ansatz von Noras Begriff auf andere Länder anwenden. Im Falle Deutschlands lassen sich sowohl das dreibändige Werk *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) der Historiker Étienne François und Hagen Schulze, als auch das Buch *Erinnerungsorte der DDR* (2009) von Martin Sabrow hervorheben.

nach der Wende, und sprach sich für den Fortbestand einer reformierten und demokratischeren DDR aus. Die meisten Beispiele von berühmten Personen stammen aus der Kulturwelt der DDR. So arbeitet Marion Brasch, die Tochter des früheren stellvertretenden Kultusministers der DDR, Horst Brasch, immer noch im Radiosender DT64, der ebenfalls nach dem Jahre 1993 nicht verschwunden ist. Und der in Dresden arbeitende Chirurg Uwe Tellkamp schreibt tatsächlich später seinen erfolgreichen Roman *Die Wand* (und nicht *Der Turm*) (DG: 322). In Brussigs Roman finden die Olympischen Spiele in beiden Staaten in Deutschland statt: so wird Günter Grass Olympiabotschafter für Westberlin, während die ehemalige Eiskunstläuferin Katharina Witt Olympiabotschafterin für Ostberlin wird. Andere prominente Figuren, die im Laufe der Geschichte vorkommen, sind Ingo Schulze, Sahra Wagenknecht oder Wolf Biermann, der sich nach wie vor mit der SED auseinandersetzt.

Zu den Anspielungen auf Fakten und Fiktionen kommen die satirischen Hinweise auf das vergangene Alltagsleben der DDR hinzu. Schon der Titel zeigt, inwiefern Brussig mit Humor und Satire in seinem Roman umgeht. *Das gibts in keinem Russenfilm* bezieht sich auf einen typischen DDR-Ausdruck, der auf einen unerhörten oder verrückten Sachverhalt anspielt. Der »Russenfilm« war ein vaterländischer Kriegsfilm aus den Mosfilmstudios gewesen, dessen Handlung so komisch war, dass in Anlehnung an den Film der Ausdruck »Das gibts in keinem Russenfilm« geprägt wurde, mit dem auf eine völlig abwegige Begebenheit hingewiesen wurde (PPQ, 2011). Im Laufe des Romans ergeben sich andauernd absurde Hinweise auf Bestandteile des sozialistischen Alltags. Ein gutes Beispiel ist die Befürchtung, die im Ich-Erzähler Thomas Brussig erweckt wird, dass die Stasi ihn überwacht. Es ist das Jahr 1993, und der Ich-Erzähler ist ein bekannter und DDR-kritischer Autor, der auf einem guten Weg ist, noch prominenter zu werden. Brussig spielt mit der Denkfigur, dass alle Künstler, die Dissidenten sind, immer noch von der Stasi bespitzelt werden sollen. Insofern muss seine Hauptfigur auch von der »schärfsten Waffe der Partei« überwacht werden. Dennoch erweist sich der fiktionale Brussig als viel listiger, und entwickelt einen Plan, um der Stasi zu entwischen. Er baut eine Vorrichtung über seiner Tür, die einen Eimer Wasser auf unerwartete Besucher niedergehen lassen sollte. Dann markiert er eine Fülllinie im Eimer, die aber in die Irre führt, denn der Ich-Erzähler füllt den Eimer immer über den Strich hinaus (DG: 122-123). Der bei Rückkehr in die Wohnung genau bis zum Strich gefüllte Eimer verrät ihm später, dass die Stasi bei ihm eingebrochen ist. Ein anderer grotesker Hinweis auf das DDR-Alltagsleben ist der von Egon Krenz gefasste Beschluss, dass die Autos mit Tempo 120 auf den Transitautobahnen fahren dürfen. Danach ergeben sich massenhafte Proteste, da die meisten Fahrer natürlich einen Trabant fahren und es demütigend finden, von Lada-Fahrern ständig überholt zu werden (DG: 126-127). Und Brussig stillt den klischeebeladenen Durst der DDR-Bürger, Paris zu besuchen, indem er sich ein Wernigerode ausdenkt, das anlässlich der 2000er DDR-Olympiaweltspiele mit Dutzenden Eiffeltürmen aus Holz bestückt ist (DG: 255).

4.2 Schwarzes Gold aus Warnemünde

Dieser Roman basiert auf einer Anspielung auf eine zentrale Begebenheit der Wende: die Rede Günter Schabowskis am 9. November 1989 zur Reisefreiheit, die in Wirklichkeit zum Mauerfall führte. Jedoch geht es in ihr nicht um eine neue Reiseregulierung für die DDR-Bürger, sondern um die Entdeckung von Erdöl an der Ostseeküste. Die DDR ist ab sofort einer der reichsten Staaten der Erde. Anders als in der Realität wird das Land zu einer bedeutenden wirtschaftlichen Macht und besteht bis heute. Folge der Rede Schabowskis sind ebenso Leute und Autos auf der Straße, jedoch nicht mit dem Ziel der Ausreise, sondern aus heiterem Glück, weil das sozialistische Land nun reich ist (SG: 10-11).

Martenstein und Peuckert spielen auch mit der Einbindung berühmter DDR-Persönlichkeiten, die teilweise in Brussigs Roman erscheinen. So flieht eine mehr oder weniger unbekannte Angela Merkel nach New York, nachdem sie in Bautzen wegen Verdacht von oppositionellem Verhalten inhaftiert war. Karl-Theodor Guttenberg legt seinen Adelstitel ab, um Wirtschaftsminister in Ost-Berlin werden zu können. Auch Katharina Witt spielt in diesem Roman eine Rolle: sie moderiert das Ost-Dschungelcamp auf Kuba. Und Gregor Gysi arbeitet als Kulturminister der DDR, wo er sich um die Neuverfilmung von DDR-Klassikern wie *Paul und Paula* kümmert, diesmal aber mit Leonardo DiCaprio und Kate Winslet.

Das Kontrafaktische im Roman wird vor allem aufgrund zahlreicher Hinweise auf Zitate, die zum kollektiven Gedächtnis der Ostdeutschen gehören, offensichtlich. Eins der zentralsten ist der berühmte Satz von Schabowksi: »Soweit ich weiß, gilt das ab sofort. Unverzüglich«. Andere bekannte Zitate aus der DDR, die aufgerufen werden, sind Teile des Liedes »Spaniens Himmel breitet seine Sterne« (SG: 212) und der Spruch „So wie wir heute arbeiten, werden wir morgen leben“ (SG: 214). Diesen wird eine neue Bedeutung zugesprochen: sie werden von den reichen DDR-Bürgern genutzt, um ihre glückliche Lage zu preisen, was natürlich viel Satire impliziert. Das Kontrafaktische wird auch erzeugt, indem Martenstein und Peuckert sich der DDR-Warenwelt bedienen und Produkte wie Broiler oder Club-Cola, die heute unter diesen Namen ein Nischendasein führen, prominent auftauchen. Und da die DDR durchaus weit entfernt ist, finanzielle Probleme zu haben, investiert das Land im Bereich der Mikroelektronik und entwickelt bei Robotron den modernsten Computer weltweit, »ein Spitzenprodukt aus Dresden, ultraklein und federleicht«, so heißt es (SG: 113).

5. Zusammenfassung: Kritik am kapitalistischen System?

Inwiefern reflektieren diese Romane unsere Realität? 25 Jahre nach der Einheit Deutschlands setzen sich die Autoren mit dem auseinander, was im vereinigten Land geschehen ist. Sie lassen die Geschichte dabei teils mit veränderten Vorzeichen Revue passieren und überspitzen die Folgen satirisch. Indem die Schriftsteller sich überlegen, was aus der DDR und der BRD geworden wäre, wenn die Wende nicht stattgefunden hätte und der Osten wirtschaftlich durch einen Ölfund wohlhabend geworden wäre, schildern sie eine Alternative, die mit der heutigen Realität dennoch teilweise eng verbunden ist. Themen, die im vereinigten Deutschland auch heute eine wesentliche Rolle spielen, werden so umgedreht und aus einem umgekehrten Blickwinkel betrachtet. So ist der Osten reich, während der Westen arm ist. Die Folgen sind ähnlich: der Westen ist nun neidisch auf den Osten, die Westdeutschen fühlen sich benachteiligt und die Migration vollzieht sich von West nach Ost.

Nichtsdestotrotz präsentieren beide Romane eine Alternative zu unserer Realität, indem sie auch negative Entwicklungen fortschreiben und sich so indirekt mit bestehenden Nostalgien auseinandersetzen. In *Das gibts in keinem Russenfilm* skizziert Brussig einen sozialistischen Staat, der sich in eine ökonomische Wirtschaft verwandelt, aber dennoch eine politische Diktatur bleibt (DG: 295). Tatsächlich triumphiert der Dritte Weg, aber dieser besteht aus einer sogenannten »Elektrokrate«: das Land gewinnt Devisen, indem es in erneuerbare Energien investiert. Die SED ist immer noch eine geschlossene Partei, die jetzt der Kapitalismus diktiert. In Brussigs kontrafaktischem Roman dürfen die DDR-Bürger im 21. Jahrhundert zwar über die Grenze fahren, aber sie werden nach wie vor vom Staat bedroht. Die Energie-Obsession der SED führt dazu, dass viele Menschen bei der Erprobung eines Verkehrskonzeptes, das nicht vom Öl unabhängig ist, sterben (DG: 39). Dementsprechend ist das kontrafaktische Bild einer fortbestehenden DDR, das Brussig anbietet, desillusionierend. Den besten Beweis dafür, dass

eine fortlebende DDR eine schlimmere Alternative wäre, zeigt Brussig anhand des Romans *Plan D*. Der Ich-Erzähler liest in dem kontrafaktischen Buch wie eine Einheit zustande kommen könnte, und staunt am Ende:

In der Folge gibt es so was wie »den Druck der Straße«, eine Übergangsregierung, freie Wahlen, eine Währungsunion — und binnen eines Jahres wird die DDR eingemeindet. Helmut Kohl wird bei den ersten gesamtdeutschen Wahlen sogar von den DDR-Bürgern, pardon, den Ostdeutschen gewählt. Und das alles, ohne daß auch nur ein einziger Schuß fällt. Mann, in so ner Welt würde ich gerne leben! (DG: 363)

Und trotz wirtschaftlicher Macht kommt die DDR in *Schwarzes Gold aus Warnemünde* auch nicht gut weg. Das Land bleibt ein autoritärer Staat und die Staatssicherheit ist sehr aktiv und präsent. Außerdem korrumpiert die Macht des Geldes die Bevölkerung, die nicht unbedingt glücklicher wird. Auch im Roman wird mal kurz erwähnt, dass ein vereinigt Deutschland wünschenswert wäre: Maxim Krolikowski, der Entdecker des Erdöls, antwortet auf die Aussage »Vielleicht würde die DDR heute gar nicht mehr existieren« mit einem »Besser wärs!« (SG: 18).

Auch wenn die subtile Nachricht beider kontrafaktischen Romane lauten könnte, dass trotz des Kapitalismus und der wirtschaftlichen Krise, unsere heutige Welt besser ist, liegt das Interesse dieser Bücher m. E. nach in etwas Anderem. Nämlich darin, dass sie die Auswirkungen schildern, die diese andere DDR auf die daraus resultierende Gegenwart haben würde. So stellt man sich bspw. die Frage: Ist unsere heutige Welt trotz der wirtschaftlichen Krise doch nicht besser als die in diesen Büchern dargestellte Alternative? Dazu sind beide Romane ein gutes Indiz dafür, dass die Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit in der deutschsprachigen kontrafaktischen Literatur früher angefangen hat als die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit⁶¹.

AUFARBEITUNG DER DEUTSCHEN GESCHICHTE IN FORM KONTRAFAKTISCHER LITERATUR IN DEUTSCHLAND	
ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS	DDR-ZEIT
<i>Schwiebus</i> (Arno Lubos, 1980)	<i>Rote Wende</i> (Reinhold Andert, 1994)
<i>Die Stimmen der Nacht</i> (Thomas Ziegler, 1984)	<i>Helden wie wir</i> (Thomas Brussig, 1995)
<i>Morbus Kitahara</i> (Christoph Ransmayr, 1995)	<i>Die Mauer steht am Rhein</i> (Christian v. Ditfurth, 1999)
<i>Der 21. Juli</i> (Christian v. Ditfurth, 2001)	<i>Plan D</i> (Simon Urban, 2011)
<i>Der Consul</i> (Christian v. Ditfurth, 2003)	<i>Das gibts in keinem Russenfilm</i> (Thomas Brussig, 2015)
<i>Im Jahre Ragnarök</i> (Oliver Henkel, 2009)	<i>Schwarzes Gold aus Warnemünde</i> (Harald Martenstein, Tom Peuckert, 2015)
<i>Das Tausendjährige Reich Artam</i> (Volkmar Weiss, 2011)	
<i>Er ist wieder da</i> (Timur Veres, 2012)	

Abb. 1: Vergleich der Aufarbeitung der deutschen Geschichte mittels der kontrafaktischen Literatur

⁶¹ In der Geschichtswissenschaft erschien 1984 eine Arbeit über kontrafaktische Geschichte: *Ungeschehene Geschichte*, von Alexander Demandt, in dem der Autor mögliche Ansätze für Alternativentwicklungen u.a. vom Attentat auf Hitler am 20. Juli 1944 entwickelt. Der Hamburger Schriftsteller Ralph Giordano schrieb erst 1989 ein populärwissenschaftliches Sachbuch über eine Alternativgeschichte des Dritten Reiches mit dem Titel *Wenn Hitler den Krieg gewonnen hätte. Die Pläne der Nazis nach dem Endsieg*.

Wie in Abbildung 1 kurz erläutert wird, haben sich die deutschen Autoren mit der Naziwelt in Form kontrafaktischer Literatur erst ab den 1980er Jahren beschäftigt, während die Aufarbeitung der DDR gleich vier Jahre nach der Einheit ein Was-Wäre-Wenn Buch ermöglicht hat. Es ist dabei zu bedenken, dass die Satire und der Humor, die bei der kontrafaktischen Bearbeitung dieser Geschichten so wichtig sind, durch die fehlende Möglichkeit zu einem lockereren Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands verhindert wurden. In dieser Hinsicht darf diese kontrafaktische Literatur als ein Spiegel der seit den 1990er Jahren in Deutschland betriebenen öffentlichen Gedächtnisdiskurse betrachtet werden. Parallel zu der Erinnerungspolitik, die über die deutschen Institutionen betrieben wurde, gestalteten sich drei Erinnerungsdiskurse über die DDR, die noch heutzutage in öffentlichen Debatten über das sozialistische Land zu finden sind. Diese sind das Diktaturgedächtnis, welches den repressiven Charakter des Staates betont, das Fortschrittsgedächtnis, das die Idee des Sozialismus als bessere Alternative zum Kapitalismus fördert, und das Arrangementgedächtnis, welches das Anpassungsbestreben und die Nostalgie über die glückliche Kindheit und Jugend als Leitmotive hat (Sabrow, 2014a: 281-283; Sabrow 2014b: 31-33). Dementsprechend könnte man zum Schluss kommen, dass diese drei Erinnerungsdiskurse die Basis für das noch plurale Bild der DDR in der heutigen Gesellschaft bilden (Meyen, 2013: 10-11). Es ist zu erwarten, dass es nie eine einhellige Darstellung über die Bedeutung der DDR geben wird (Sabrow, 2014a: 280). Diese Erwartung lässt die Tür für weitere literarische (und kontrafaktische) Interpretationen des sozialistischen Landes offen.

5. Literaturangaben

- Brussig, T., *Das gibts in keinem Russenfilm*, Frankfurt a.M., Fischer Taschenbuch, 2016.
- De Man, P., »Autobiography as De-facement«, in: *Modern Language Notes* 94/ 5, 1979, S. 919-930.
- Doubrovsky, S., »Nah am Text«, in *Autobiographie 'revisited'. Theorie und Praxis neuer autobiographischer Diskurse in der französischen, spanischen und lateinamerikanischen Literatur*, in: A. de Toro; C. Gronemann (Hg.), Hildesheim/ Zürich/ New York, Georg Olms Verlag, 2004, S.117-127.
- François, É., »Pierre Nora und die ‚Lieux de mémoire‘«, in *Erinnerungsorte Frankreichs*, in: P. Nora (Hg.), München, C.H. Beck, 2005, S. 7-14.
- François, É.; Schulze, H., »Einleitung«, in *Deutsche Erinnerungsorte*, in: É. François; H. Schulze (Hg.), München, C.H. Beck, 2001, S. 9-26.
- Lejeune, P., *Der autobiographische Pakt*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1994.
- Martenstein, H.; Peuckert, T., *Schwarzes Gold aus Warnemünde*, Berlin, Aufbau, 2015.
- Meyen, M., »Wir haben freier gelebt«: *Die DDR im kollektiven Gedächtnis der Deutschen*, Bielefeld, transcript, 2013.
- PPQ, »Das gibts in keinem Russenfilm«, <http://www.politplatschquatsch.com/2011/12/das-gibts-in-keinem-russenfilm.html> (Letzter Zugriff: 16.1.2017)
- Ritter, H., »Kontrafaktische Geschichte. Unterhaltung versus Erkenntnis«, in: Salewski, M. (Hg.) *Was wäre wenn. Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit*, Stuttgart, Steiner, 1999, S. 13-42.
- Sabrow, M., *Zeitgeschichte schreiben: von der Verständigung über die Vergangenheit in der Gegenwart*, Göttingen, Wallstein, 2014a.
- Sabrow, M., »Die DDR zwischen Geschichte und Gedächtnis«, in: Ernst, C. (Hg.), *Geschichte im Dialog? DDR-Zeitzeugen in Geschichtskultur und Bildungspraxis*, Schwalbach, Wochenschau, 2014b, S. 23-37.

- Schümann, M., »Die DDR lebt!«, in *NDR Kultur* (10.12.2015), <http://www.ndr.de/kultur/buch/DDR-Roman-Schwarzes-Gold-aus-Warnemuende.goldinwarnemuende100.html>. (Letzter Zugriff: 14.7.2016)
- Steinmüller, K., »Zukünfte, die nicht Geschichte wurden. Zum Gedankenexperiment in Zukunftsforschung und Geschichtswissenschaft«, in: Salewski, M. (Hg.) *Was wäre wenn. Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit*, Stuttgart, Steiner, 1999, S. 43-53.
- Wagner-Egelhaaf, M., »Einleitung: Was ist Auto(r)fiktion?«, in: Wagner-Egelhaaf, M. (Hg.) *Auto(r)fiktion. Literarische Verfahren der Selbstkonstruktion*, Bielefeld, Aisthesis Verlag, 2013, S. 7-21.

Die ostdeutsche Heimat im emotionalen Gedächtnis in Brigitte Burmeisters *Unter dem Namen Norma* (1994)⁶²

Garbiñe Iztueta

Universität des Baskenlands

garbine.iztueta@ehu.eus

Abstract

Der Beitrag setzt sich mit Brigitte Burmeisters Heimatdarstellung im Roman *Unter dem Namen Norma* (1994) auseinander. Die Autorin thematisiert in ihren Nachwenderomanen und -erzählungen die miteinander verbundenen Emotionen, Wahrnehmungs- und Denkverfahren eines jeden Deutschen, durch die der Heimattraum DDR bewusst konstruiert wurde oder unbewusst gewachsen ist und der durch diese mit dem Ende der DDR 1989 ebenfalls wieder bewusst dekonstruiert wurde oder sich unbewusst auflöste. Sie hat in Interviews der 90er Jahre ihre schriftstellerische Aufgabe als das Aufschreiben der Emotionen der Vergangenheit erklärt, nachdem sie als Ostdeutsche während der Wende die Schwäche der Erinnerungen und vor allem des emotionalen Gedächtnisses auch bei sich selbst beobachtet hatte. Im Artikel wird anhand der Literaturwissenschaftlichen Text- und Emotionsanalyse der Frage nachgegangen, inwiefern emotionales Gedächtnis über die ostdeutsche Heimat im Roman durch Emotionalisierung thematisiert wird.

Schlüsselwörter: Brigitte Burmeister, emotionales Gedächtnis, Emotionalisierung, ostdeutsche Heimat

1. Einleitung

Die 1940 in Posen geborene und in Halle/Saale, in der DDR, aufgewachsene und sozialisierte Autorin Brigitte Burmeister stellt sich selbst in dem Interview »«ich wehre mich...“ : Ein Interview mit Brigitte Burmeister« als eine Schriftstellerin vor, die zu DDR-Zeiten schwankend an den reformierbaren Sozialismus geglaubt hat und zur Wendezeit als Optimistin eine deutliche starke Hoffnung in diesen setzte (Liu, 1999: 33). Ihr früher Optimismus (Shaw, 2003: 180) hat sich allerdings schnell in gemischte Gefühle verwandelt, die einerseits aus Enttäuschung wegen des Verschwindens der Utopie des Sozialismus und andererseits aus der Bewunderung für das Freiheitsgefühl, die Tapferkeit und Intelligenz der DDR-Bürger in dem radikal neuen Kontext der Wende bestanden (Liu, 1999: 33). Das heißt, eine emotional und ideologisch utopische Annäherung an die DDR scheint bei Burmeister nicht nur zu DDR-Zeiten sondern auch während der Wende und Nachwende einer schwankenden Entwicklung unterstellt gewesen zu sein. Nach ihrer ideologisch und emotional distanzierten Beziehung zur DDR-Heimat ist es bei Burmeister allerdings nach der Wende bemerkenswert, dass sie als literarischer Gegenstand ausgerechnet der Identitätsverlust und das Vergessen des Lebensgefühls der DDR-Zeiten beschäftigen. Insbesondere im Roman *Unter dem Namen Norma* (1994) hat Burmeister die Themen Identität, Gedächtnis, Heimat und Emotionen in Einklang gebracht.

Ab 1966 als Romanistin an der Akademie der Wissenschaften in Berlin tätig, engagierte sich Burmeister nach ihrer Teilnahme Ende der 60er bis Anfang der 70er Jahre an einem oppositionellen konspirativen Arbeitskreis, der nach der Verhaftung mehrerer Mitglieder zum Erliegen kam, nicht mehr und blieb parteilos. Sie promovierte 1973 zu den politischen Theorien

⁶² Dieser Beitrag ist im Rahmen des von der Universität des Baskenlands finanzierten Forschungsprojekts »Raum-Gefühl-Heimat: Literarische Repräsentationen nach 1945« (EHU 15/09) und des durch das Spanische Wirtschaftsministerium geförderten Forschungsprojekts »Historical memories answered« (FFI2017-84342-P) entstanden.

der französischen Aufklärung und wechselte danach ihren Forschungsschwerpunkt zum *Nouveau Roman*. 1983 gab sie ihre Position in der Akademie der Wissenschaften auf und wurde »freie Schriftstellerin«, beides als Zeichen ihrer individuellen inneren Wende betrachtet (Shaw, 2003: 178). Ferner zeigen die thematischen und formellen Merkmale ihrer ersten literarischen Werke aus den späten 80er Jahren wie *Anders oder Vom Aufenthalt in der Fremde* (1987), stark vom *Nouveau Roman* beeinflusst, die Bemühung, sich als Autorin von den ideologischen und sprachlichen Standards der DDR-Literatur zu befreien. Ihr erster Roman nach der Wende *Unter dem Namen Norma* (1994) ist als der erste Wenderoman begrüßt worden.

Brigitte Burmeister hat etwa ein Jahrzehnt nach der Wende in dem obengenannten Interview ihre schriftstellerische Aufgabe als das Aufschreiben von Emotionen aus der Vergangenheit erklärt und als die Vermittlung des Lebensgefühls in der DDR und der Lebenspraxis (Liu, 1999: 33), sowie als den Versuch, sich an die Gefühle von damals zu erinnern (Liu, 1999: 36). Die Erinnerung an Emotionen und ans Lebensgefühl der DDR-Zeiten sowie ihr Aufschreiben verbindet Burmeister weiter mit dem nach der Wende entstandenen Bedürfnis der DDR-Bürger, die der DDR vor ihrem Zerfall kritisch gegenüberstanden, nach der Wiedervereinigung das eigene Leben und die eigene Identität zu verteidigen »gegen die Zumutung, daß sie [Menschen aus der DDR] ein falsches Leben geführt haben« (Liu, 1999: 33). Literatur wird somit als Spielraum bzw. als Arbeitsfeld konzipiert, die DDR als ausgelöschten politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen aber auch emotionalen Raum, neben Begriffen wie individuelle und kollektive Emotionen, Identität, Erinnerung, Geschichte kritisch zu hinterfragen und auch aus der eigenen Ostperspektive ohne westliche Filter zu reevaluieren.

Die literarische Aufgabe, sich mit dem individuellen und kollektiven Gedächtnis insbesondere der Emotionen in der DDR zu befassen, betrachtet Burmeister als den Auftrag, die eigene Identität aus der verschwundenen und nicht mehr legitimierten Vergangenheit zu retten und zu legitimieren und damit verbunden eine freie Identität in der Nachwendegenwart und -zukunft zu ermöglichen. Burmeister tendiert in dieser Hinsicht zu »efforts to build up a memory bank as a basis and support for shaping the future« (Shaw, 2003: 178) im Gegensatz zu anderen zeitgenössischen Ostautoren, die zur Wendezeit in erster Linie die Absicht hatten, aus erster Hand historische Dokumente in autobiographischer Form (Tagebuch, Bericht, Chronik) zu schreiben (Emmerich, 2000: 480-487).

Tatsächlich hat Brigitte Burmeister als Ostdeutsche während der Wende die Schwäche der Erinnerungen und des emotionalen Gedächtnisses vor allem bei sich selbst beobachtet und es als Aufgabe der Literatur verstanden, emotionale Erinnerungen festzuhalten. Burmeister besteht darauf, dass sie zur Wende ihre Aufgabe als »hingucken und festhalten« verstanden hat, auch wenn »das Festgehaltene wackelig ist, das optische Gedächtnis schlecht, das emotionale auch« (Richter, 2009). Im Nachhinein wurde ihr zwar klar, dass man nichts festhalten kann, damals, noch während der Wende aber hatte sie den Eindruck, dass sie »ein paar Dinge doch noch am Zipfel bekommen und sie in Sätze verwandeln« (Richter, 2009) könnte. Das schließt sich an die inzwischen als Allgemeinplatz akzeptierte Idee, dass »Identität über Erinnerung konstruiert, modelliert, verändert, aber auch destabilisiert und schließlich destruiert werden kann« (Erll; Gymnich; Nünning, 2003: iii). Darüber hinaus erweist sich für das Verständnis und die Analyse des Romans *Unter dem Namen Norma* das Bewusstwerden über die entscheidende Rolle der Literatur als mitkonstruierender Agent der Erinnerung und der Identität als besonders zutreffend, denn ästhetische Verfahren werden zu Gestaltungselementen sinnhafter Erinnerungen und stabiler Identitätsvorstellung mittels Tropen wie Metaphern, Metonymie, Synekdoche, Allegorie usw., ebenso wie durch Symbolik und Gattungsmuster wie

autobiographische Erzählungen (Erl; Gymnich; Nünning, 2003: iii-iv). Andererseits thematisiert die Erzählerin/Protagonistin selbst Erinnerung und Emotionen.

Burmeister bedauert das Scheitern der Schriftsteller nach 1989 im Rahmen einer zutreffenden Schilderung des kompletten emotionalen Spektrums des Lebens in der DDR. Nach ihrem Verständnis haben das Nachwende-Wissen über die DDR-Vergangenheit und der Wille, diese gescheiterte Vergangenheit zu überwinden, eine freie literarische Bearbeitung aller Alltagsgefühle (Frustration, Empörung, Ärger, aber auch z.B. Genuss, Wohlfühlen) verhindert (Richter, 2009).

2. Das emotionale Gedächtnis und die Emotionalisierung in der Literatur

All diese hervorgehobenen Äußerungen der Autorin aus mehreren Interviews hängen sehr eng mit dem Konzept des »emotionalen Gedächtnisses« zusammen. Die zahlreichen Studien unterschiedlicher Fachbereiche zum Gedächtnis bieten mehrere Gedächtnistypologien. Für literarische Studien und besonders für den vorliegenden Beitrag ist, abgesehen von Assmanns Definitionen von sozialem, kollektivem und kulturellem Gedächtnis, die Unterscheidung zwischen explizitem/faktischem und implizitem Gedächtnis sowie die Definitionen der Begriffe »kommunikatives« und »emotionales Gedächtnis« sinnvoll.

Bei Aleida Assmann ist in diesem Kontext die Tatsache bemerkenswert, dass sie in ihrer Forschung auf die emotionale Grundlage jeglicher Erinnerungen hinweist: Sie verfestigen sich durch ihren emotionalen Gehalt, denn Emotionen sind Aufmerksamkeitsverstärker und tragen zur Stabilisierung der Erinnerungen bei. Harald Welzer bezeichnet in seiner Monographie *Das kommunikative Gedächtnis: implizites Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung* Emotionen als Operatoren, mit deren Hilfe wir Erfahrungen als gut, schlecht, usw. bewerten und entsprechend im Gedächtnis abspeichern (Welzer, 2008: 150). Welzer fokussiert seine Forschung auf das kommunikative Gedächtnis, das vom kulturellen Gedächtnis zu trennen sei. Kulturelles Gedächtnis versteht er als einen Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft das Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation weitergetragen wird. Im Gegensatz dazu ist das kommunikative Gedächtnis ein emotionales Gedächtnis, das sich in sozialen Austauschprozessen bildet, die in multimodalen Dialogen entstehen (Welzer, 2008: 150). Das emotionale Gedächtnis ist implizit und weniger auffällig und Inhalte aus der Vergangenheit, die emotional bedeutsam sind, ohne dass sie uns explizit bewusst sind, spielen eine entscheidende Rolle (Welzer, 2008: 149). Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Burmeister sich in den Interviews auf implizite, unbewusste, emotionale Erinnerungen und somit auf das emotionale und kommunikative Gedächtnis bezieht, wenn sie das unmögliche Festhalten der Erinnerungen thematisiert. Ausgerechnet das Thema Erinnerung steht neben Aspekten wie dem Einfluss des *Nouveau Roman*, Identität nach der Wende und selbstreflektierendem Erzählen im Mittelpunkt der Forschung über Burmeisters Werk.

Im Folgenden werden diese Forschungsschwerpunkte unter die Lupe der Emotionalisierung genommen, denn die Komplexität der Wirklichkeit, die Bewahrung der Erinnerungen und die Erzählbarkeit der Erinnerungen bringt der Roman *Unter dem Namen Norma* (1994) in Einklang mit den bewussten und unbewussten Emotionen der Vergangenheit und der Gegenwart. In diesem Kontext wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Burmeister das emotionale Gedächtnis der ostdeutschen Heimat auf eine emotionale Art und Weise literarisiert.

Für die Erläuterung des Begriffs »Emotionalisierung« sei die literaturwissenschaftliche Text- und Emotionsanalyse (LTE) erwähnt. LTE beschäftigt sich mit der Analyse der beim Schreiben eingesetzten literarischen Emotionalisierungstechniken sowie ihren potentiellen und realen Effekten beim Lesen. Die zentrale Frage ist dabei folgende: Mit welchen literarischen Techniken versuchen die Autoren bewusst oder unbewusst bestimmte Emotionen bei den Adressaten der Texte zu evozieren (Anz, 2007: 215; 2014: 153)? Dieser Ansatz ermöglicht, Burmeisters Narrative aus einer neuen Perspektive zu analysieren, nämlich mit dem Fokus auf der emotionalen Kartierung der ostdeutschen Heimat in Burmeisters erstem Roman nach dem Mauerfall, *Unter dem Namen Norma*. Das heißt, dass die emotionale Dimension des kommunikativen Gedächtnisses in Bezug auf die ostdeutsche Heimat und das Bewusstwerden der Erzählerin über die Komplexität sowohl der Erinnerung an sich als auch des Verhältnisses zwischen der Erinnerung und der Wirklichkeit im Mittelpunkt stehen.

3. Das emotionale Gedächtnis der ostdeutschen Heimat im Roman *Unter dem Namen Norma*

Der Roman *Unter dem Namen Norma* stellt in einer Erste-Person-Erzählung zwei Tage aus dem Leben der ostdeutschen Übersetzerin Marianne Arends dar. Über die Handlungen an diesen zwei Tagen, dem 17. Juni und dem 14. Juli 1992, erfährt der Leser vom Alltag in Mariannes Nachbarschaft im Berlin Mitte der Nachwendezeit, von Erlebnissen der Nachbarn vor der Wende, von Mariannes Freundschaft zu Norma, von Mariannes Beziehung zu ihrem Mann, der nach der Wende im Westen Arbeit und Wohnung gefunden hat, aber auch von ihren Erinnerungen an ihre Kindheit, an das Leben vor dem Mauerfall und an die glücklichen Zeiten ihrer Ehe, und nicht zuletzt von der Zeit, in der Marianne zu ihrem Mann in den Westen zieht und bis zur abrupten Trennung wohnt. Der Roman endet, als Marianne wieder nach Berlin zurückkehrt und ihre Freundschaft zu Norma enger wird. Wie schon angedeutet, entwickelt sich parallel zu der Entwicklung der Story das Hauptthema des Romans, nämlich die Komplexität der Wirklichkeit und die Vermittlung der Komplexität, verbunden mit der Annahme des *Nouveau Roman*, dass die Wirklichkeit als etwas Allgemeines, als Ganzheit nicht erzählbar sei (Harbers, 2004: 232).

Anz (2007, 2014), Mellmann (2006) und Fehlberg (2014) zufolge kann sich ein Autor bzw. eine Autorin verschiedener literarischer Strategien bedienen, um bestimmte Emotionen bei den Adressaten zu evozieren. Darunter sind Schlüsselszenarien als Mittel literarischer Emotionalisierung bzw. prototypische Situationen, Verhältnisse und Handlungen mit eminent emotionalem Gehalt (Fehlberg, 2014: 109) hervorzuheben. Beispielsweise zählen Abschiedsszenarien, aber auch das Unterwegssein, das Ankommen, das Sich-anpassen und Szenen der Rückkehr als solche prototypischen Szenarien und Handlungen, die mit der Thematik der Heimat verbunden sind. Sie sind in *Unter dem Namen Norma* im gewissen Maße präsent und relevant für die Emotionalisierung der ostdeutschen Heimatdarstellung.

Mariannes Kindheitserinnerungen an besondere Daten und Orte thematisieren hauptsächlich die emotionale ostdeutsche Heimat im ersten Teil des Romans. Zum ersten Mal werden Mariannes Gefühle im Roman auf eine explizite Art in Bezug auf ihre Erinnerungen an den Volksaufstand des 17. Juni thematisiert, d.h. im Rahmen eines Erinnerungsortes: Wie Harald Welzer feststellt, haben Erinnerungen eine körperliche Signatur und dementsprechend besteht auch Mariannes Erinnerung an den Volksaufstand des 17. Juni, den wichtigsten Erinnerungsort ihrer Kindheit, aus einem »Gemisch aus Eindrücken, auch ein[em] Geschmack [nach

überbackenem Blumenkohl]« (Burmeister, 1994: 66)⁶³, aus dem Gefühl von innerem Druck wegen Wörtern, die in der Kehle steckenbleiben (*Norma*, 67), das Marianne aus ihrer Erwachsenenperspektive als »Erregung und Angst [...] und [...] Feigheit vor der Freundin [Jutta]« (67), »Angst vor dem Bruch« (*Norma* 68), als »Schutzlosigkeit« (*Norma*, 70) wahrnimmt. Im Gespräch mit Mariannes Freund und Liebhaber Max, der aufgrund seines Alters den Volksaufstand nicht erlebt hat, werden kollektives Gedächtnis, erinnerte Emotionen und körperliche Signatur verbunden (siehe Welzer, 2008: 150). Alles wird durch einen reflektierenden Filter der erst im Jahr 1992 thematisierten Erinnerung emotional auf Distanz gehalten. Infolgedessen lässt sich schlussfolgern, dass die retrospektive Reflexion über vergangene Emotionen stärker ist als eine pure Emotionalisierung.

Mariannes Kindheitserinnerungen werden zum besonderen Anlass für ihr Bewusstwerden über das selektive Gedächtnis und dessen Hinterfragung, denn die Erzählerin expliziert nicht nur, woran sie sich als Kind nach den Sommerferien erinnerte, sondern auch was sie vergaß. In Bezug auf ihre Erinnerungen an das Ferienlager in Rügen betont Marianne:

Rügen: Erinnerung an eine verlorene und wiedergefundene Trainingsjacke, ein *verlorenes* und nicht wiedergefundenes Fünfzigpfennigstück, einen Rasenplatz mit einer Fahnenstange in der Mitte, an meine Gruppenleiterin Oda, für die ich schwärmte und abends betete, [...]. Keine Erinnerung mehr an Wetter und Essen, Spiele, die Freundinnen von damals, ein vages Bild nur von einer Bucht, einem Leuchtturm und feinem, weichem Sand, hellgelb, hellgrau, fast weiß. (*Norma*, 101)

Wie aus der Passage zu folgern ist, sind die Erinnerungen an die Zeiten im Ferienlager, die Marianne im Gespräch mit ihrem Mann Johannes zusammenstellt und zur Sprache bringt, nach Intensität eingestuft, wobei die Allgemeinplätze ohne emotionalen Gehalt wie Wetter und Essen vergessen wurden. Die stärksten und deutlichsten Erinnerungen sind mit Emotionen verbunden und durch konkrete Alltagsbilder geprägt: an die Gefühle des Verlusts und Wiederfindens erinnert sich Marianne z.B. durch das konkrete Bild einer verlorenen und wiedergefundenen Trainingsjacke, ans Gefühl erster Liebe auch. Die Erinnerung an andere Gefühle wird durch körperliche Symptome verbildlicht, wie z. B. Krämpfe im Magen, der Druck der Blase und Reisefieber während der Zugfahrt nach Rügen (*Norma*, 102) aufgrund der Aufregung wegen des Ferienlagers.

Das kommunikative Gedächtnis, das im Laufe von mehreren Gesprächen, sowie echter als auch auch von Marianne selbst ausgedachter Telefonate aufgebaut wird, stellt aber die Wahrhaftigkeit der selektiven Entstehung der Erinnerungen in Frage, indem Johannes Marianne auf ihre Idealisierung der Vergangenheit und die falsche Erinnerung an die zusammen unternommenen Reisen hinweist (*Norma*, 104-105). Marianne beschäftigt in ihren Gedanken die eingeschränkte und fragmentierte Natur ihrer Erinnerungen an die vergangenen gemeinsamen Reisen mit Johannes, denn sie bestehen Jahre später nur aus Anhaltspunkten ohne Verbindungsstücke. Im Verlauf von Mariannes Überlegungen über das Gedächtnis wird der Gedanke hervorgerufen, dass Gedächtnis einmalig gebildet wird und dass verlorengegangene Erinnerungen nicht mehr wiederzugewinnen sind:

[...] dachte ich so, wie soll ich mich genau erinnern, wenn in meinem Gedächtnis nur Anhaltspunkte aufbewahrt, alle Verbindungsstücke verloren sind, auch der Aufenthalt an Ort und Stelle sie nicht wiederbringen, nichts uns zurückführen würde zu unserer damaligen Wirklichkeit, so daß wir mit ihr konfrontiert wären, [...] wir [lückenlose

⁶³ Im Folgenden werden die Zitate aus dem Roman *Unter dem Namen Norma* mit *Norma* und der Seitenzahl angegeben.

Ansichten] vergleichen könnten mit den Zusammenfassungen, den spärlichen Ausschnitten, die wir behalten haben und von denen keiner ganz übereinstimmen würde mit dem, was wir da sähen, doch wären sie aufschlußreich in ihren Abweichungen, wie schon durch die Auswahl selbst, falls denn von Wahl die Rede sein kann bei einem *unbewußten Ausgießen und Verschwindenlassen*. (*Norma*, 109)

Im Laufe der Überlegungen über Johannes und ihren eigenen divergenten Erinnerungen an die Reisen entdeckt Marianne einerseits die Schwäche der eigenen Erinnerungen und andererseits das emotional bedingte unbewusste Ausgießen und Verschwindenlassen als Hauptbestandteile des Gedächtnisses. Bei diesen Überlegungen werden uns allerdings Mariannes von ihren Gedanken verursachte gegenwärtige Gefühle nicht geschildert, der reflexive Ton der Erzählung steht im Mittelpunkt.

Besonders emotionalisierende Schlüsselszenarien kommen erst im zweiten Teil des Romans vor, wo Marianne ihren Heimatraum in Berlin verlässt, ihren Mann Johannes im Westen besucht und ihre Ehe in die Brüche geht, abgesehen von der Tatsache, dass Marianne sich nach ihrer Ankunft im Westen entfremdet und vereinfachend beurteilt fühlt, die Anpassung ans neue westliche Leben ablehnt und nach Ost-Berlin zurückkehrt. Die Schilderung ihrer Ankunft im Westen ist durch Sinneseindrücke gekennzeichnet: Die Erzählerin beschreibt visuelle, akustische und Geruchseindrücke, die in Marianne das Gefühl verursachen, »durch magischen Trick hierher [in den Westen] versetzt [worden] zu sein« (*Norma*, 208). Das führt dazu, dass das Erlebnis im Westen als unreal bzw. zwiespältig wahrgenommen wird: Marianne empfindet einen Zwiespalt zwischen den visuellen Eindrücken der Außenwelt (Helligkeit, schöne Dinge, Gepflegtheit in der Nachbarschaft) und ihren Empfindungen im Kopf (bizarres Schattenreich, Schwere, Kälte) (*Norma*, 215).

Im ersten Teil hängen Szenarien des Unterwegsseins in Berlin Mitte eher mit Beobachtungen der Orte und ihrer Bewohner zusammen: Der Leser findet eine lange Reihe von Raumdarstellungen mit Beschreibungen und Erinnerungen an die Vorwendezeit vor, die mit der Nachwendezeit verglichen werden. Es handelt sich um eine reflexive Prosa, aus verschiedenen Textsorten, in der Emotionen anderer Figuren wie zum Beispiel der Nachbarn direkter dargestellt werden als die von Marianne selbst: Während die Emotionen der Nachbarn zum Beispiel in Briefen direkt nachvollziehbar sind, steht Marianne eher als reflektierendes Subjekt im Mittelpunkt.

Neben Schlüsselszenarien ist Fehlberg zufolge die Empathiebildung eine weitere wichtige Strategie der Emotionalisierung. Empathie kann durch die Figurenkonstruktion und -konstellation gebildet und verstärkt werden, und zwar durch die Auswahl an Informationsquellen für die Figurenkonstruktion, durch die Verhältnisse zwischen Figuren (zum Beispiel Opfer-Täter Rollen) und durch die Art und Weise, wie Informationen zu den Figuren vermittelt werden (durch inneren Monolog, Dialog, Erzählperspektive...). Innerhalb des allgemeinen narrativen Rahmens der Ersten-Person-Erzählung sammeln sich unter dem Einfluss des *Nouveau Roman* unterschiedliche Textsorten im Roman (Briefe, mehrere reale und ausgedachte Gespräche und Telefonate, Auszüge aus dem von Marianne übersetzten Buch), die multiperspektivische und vielstimmige Informationen darbieten, so dass der Roman sich zu einem Informationsmosaik gestaltet. Dies macht die Empathiebildung im Roman zum komplexen und diskontinuierlichen Prozess. Als besonders erwähnenswert gilt die Figurenkonstellation in Bezug auf die emotionale Kartierung der ostdeutschen Heimat, denn diese Kartierung wird auf der Basis des kommunikativen Gedächtnisses gebildet und geschildert. Dieses kommunikative Gedächtnis entwickelt sich im Diskurs, es wird im Laufe mehrerer Dialogizitäten aufgebaut: in mehreren Gesprächen und Telefonaten zwischen

Marianne und Max, zwischen Marianne und Johannes, zwischen Marianne und Norma und zwischen Marianne und Emilia.

Die Interaktion zwischen Vergangenheit und Gegenwart ist in Mariannes Überlegungen und Erinnerungen besonders relevant. Ihr gegenseitiger Einfluss ist unabdingbar in Mariannes Suche nach bzw. Ausbildung von Identität in der Wendezeit. Dieser Einfluss ist genauso wichtig wie die Interaktion von Stimmen und einzelnen Erinnerungsbruchstücken. Wenn wir uns die Figurenkonstellation und ihre Funktion beim Aufbau von Mariannes kommunikativen Gedächtnisses näher anschauen, wird deutlich, dass in Mariannes Gesprächen mit den männlichen Figuren (Max und Johannes) in erster Linie Erinnerungen der Vergangenheit aufgearbeitet werden, wie es an den obengenannten Passagen festzustellen ist, während in den Gesprächen mit den weiblichen Figuren auch auf Zukunftsperspektiven eingegangen wird. Damit hängt auch zusammen, dass beide männliche Figuren oft das Eindeutige und Gegenwartsverbundene vertreten und nicht fähig sind, die Vergangenheit nuanciert zu betrachten: Max ist viel jünger als Marianne, und daher hat er Schlüsselepisoden der DDR-Geschichte und aus Mariannes Leben nicht miterlebt, und Johannes hat seinerseits sein Leben an die Standards des Westens angepasst, ohne diese kritisch zu hinterfragen. Im Gegensatz dazu sind Norma und Emilia viel rätselhaftere Figuren, die für eine vielschichtige, assoziative und fragmentarische Erkenntnis stehen und Marianne dazu bringen, sich Fragen zur Identität in der Vergangenheit und Gegenwart zu stellen, um letzten Endes Hoffnung auf ihre Zukunft zu entwickeln. Normas assoziativer Blick mit Verzicht auf ein allgemeines Bild der Wirklichkeit ist ihr stärkstes Merkmal als Figur. Eine Sonderstelle besetzt Tochter Emilia, die sich Marianne ausgedacht hat und mit der sie phantasierte Dialoge führt. Emilia fungiert als Mariannes innere Stimme: Sie stellt den Diskurs der Ostalgie in Frage (*Norma*, 121-122), kritisiert die Erzählerin für ihre Projekt-, Bewegungs-, und- Aussichtslosigkeit in der Nachwendezeit (*Norma*, 123). Im Dialog mit ihr werden Mariannes stärkste Gefühle deutlich, Gefühle wie Enttäuschung, Erbärmlichkeit, Schwäche und Versagen:

Nach einiger Zeit hörte ich die Laute und begriff, daß sie von mir kamen, dass ich immer noch auf der Brücke stand und schluchzte. [...] Alles verwischt und verwackelt im Weinen über mich selbst. Fehler, Enttäuschungen, Erbärmlichkeit, Schwäche und Versagen von Anfang an, nichts im ganzen Leben, das dem Zerfließen standhielt, den Schmerz besänftigte, nicht einmal Trauer war das, ein klägliches, unersättliches Kummer. (*Norma*, 124-125)

In dieser Passage, die im ganzen Roman die emotionalste Szene und Schilderung der Protagonistin und Erzählerin darstellt, fungieren Mariannes Tränen als der klare und unmittelbare Ausdruck und Ausbruch ihrer Emotionen, die interessanterweise erst in einem imaginären Gespräch mit ihrer imaginären Tochter Emilia aufbrechen. Relevant für die Analyse des emotionalen Gedächtnisses ist vor allem Mariannes Entwicklung von der Unbewusstheit über ihre eigene innere Dimension zum Wiedererkennen und zur sprachlichen Schilderung ihrer Emotionen: Während sie am Anfang der Passage das eigene Weinen nicht registriert, nimmt sie es danach von außen als Laut wahr, bis sie schließlich die Laute in sich selbst verorten kann.

Die Passage trägt zu der Schlussfolgerung bei, dass Marianne in ihrer Beziehung zu Norma und Emilia mit ihren Emotionen des Augenblicks konfrontiert wird, während die Protagonistin in ihrer Beziehung zu den männlichen Figuren über ihre emotionalen Erinnerungen eher reflektiert. Das zeigt sich auch am Ende des Romans, der mit einer Aussage Mariannes schließt, in der ihre Sehnsucht nach Emilia deutlich wird, die ihr verkündet, dass sie gerettet werden könne: »Ich blieb im Hof stehen, sah den huschenden, springenden Katzen zu und wünschte dabei, dass zuguterletzt Emilia käme, mir im Mondlicht die neuesten [Tanz]Figuren vorführen

und mit ihrer unmöglichen Stimme verkünden würde, anscheinend sei mir doch noch zu helfen.« (Norma, 286)

4. Fazit

Bei der Analyse relevanter Stellen des Romans *Unter dem Namen Norma* ist es uns gelungen, Brigitte Burmeisters Literarisierung der emotionalen Erinnerungen an die ostdeutsche Heimat unter die Lupe zu nehmen. Anhand der Untersuchung der Schlüsselszenarien und der Empathiebildung durch die Figurenkonstellation wurde der Frage nachgegangen, welche Rolle in Burmeisters Roman das emotionale Gedächtnis bei der Bildung des Gedächtnisses der ostdeutschen Heimat spielt; darüber hinaus wurde auf die Frage eingegangen, inwiefern im Roman das emotionale Gedächtnis aus einer emotionalen Perspektive bearbeitet wird. Das emotionale Gedächtnis wird von Burmeister als ein stärkerer Motor dargestellt als das faktische explizite Gedächtnis für die Bildung von individuellem sowie kollektivem Gedächtnis.

Marianne befindet sich an einem Wendepunkt, sie sammelt in etlichen Gesprächen, durch Beobachtungen des Alltags und durch mit ihnen verbundene Gedanken und Erinnerungen unterschiedliche Mosaikstücke über die Vergangenheit und Gegenwart der Wendezeit mit Hinblick auf ihre offene Zukunft. *Unter dem Namen Norma* steht daher als Beispiel dafür, dass das emotionale Gedächtnis sich in sozialen kommunikativen Austauschprozessen bildet, die in multimodalen Dialogen entstehen (Welzer, 2008: 150). Unter dem Einfluss des *Nouveau Roman* vermittelt Burmeister in einem mosaikartigen reflexiven Diskurs die Idee, dass faktische explizite Erinnerungen an Schlüsselszenarien, d.h. an vergangene Erlebnisse wie Ferien der Kindheit und Urlaubsreisen als erwachsene Frau ohne (emotionale) Verbindungselemente unerbittlich schwach und überwiegend unbewusst selektiv werden. Durch die Figurenkonstellation und das dadurch entstandene Realitätsbild der Vergangenheit und Gegenwart ermöglicht es Burmeister, über den Roman hindurch unterschiedliche Emotionalisierungsstufen zu erreichen, indem Marianne und ihr Diskurs in ihrer Beziehung zu männlichen Figuren sich eher reflexiv entwickelt, während in Mariannes Verhältnis zu Norma und Emilia der Emotionalisierungsgrad stärker ist. Nach der Analyse des Romans kann man feststellen, dass Burmeisters literarischer Darstellung gemäß der Einfluss des emotionalen Gedächtnisses länger und einprägender aufrechterhalten bleibt. Das betrifft auch das durch Literatur übermittelte Gedächtnis und seinen Einfluss nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf die Zukunft.

5. Literaturangaben

Anz, T., «Regeln der Sympathie lenkung. Normative und deskriptive Poetiken emotionalisierender Figurendarstellung» in *Sympathie und Literatur: Zur Relevanz des Sympathiekonzeptes für die Literaturwissenschaft*, C. Hillebrandt; E. Kampmann (Hg.), Berlin, Erich Schmidt, 2014, S. 153-167.

—, «Kulturtechniken der Emotionalisierung: Beobachtungen, Reflexionen und Vorschläge zur literaturwissenschaftlichen Gefühlsforschung» in *Poetogenesis: Im Rücken der Kulturen*, K. Eibl; K. Mellmann; R. Zymmer (Hg.), Paderborn, Mentis, 2007, S. 207-239.

Burmeister, B., *Unter dem Namen Norma*. Stuttgart, Klett-Cotta Verlag, 1994.

Emmerich, W., «Wendezeit (1989-1995)» in *Kleine Literaturgeschichte der DDR*, W. Emmerich, Berlin, Aufbau Taschenbuch Verlag, 2000, S. 435-526.

- Erl, A.; Gymnich, M.; Nünning, A., «Einleitung: Literatur als Medium der Repräsentation und Konstruktion von Erinnerung und Identität», in *Literatur Erinnerung Identität: Theoriekonzeptionen und Fallstudien*, A. Erl; M. Gymnich; A. Nünning (Hg.), Trier, WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2003, S. iii-ix.
- Fehlberg, K., *Gelenkte Gefühle: Literarische Strategien der Emotionalisierung und Sympathie lenkung in den Erzählungen Arthur Schnitzlers*, Marburg, LiteraturWissenschaft.de, 2014.
- Harbers, H., «Identity, frankness, and self-reflective narration in Brigitte Burmeister's novel 'Unter dem Namen Norma'», *Weimarer Beiträge*, 50: 2 (2004), S. 227-241.
- Liu, H., «'ich wehre mich ... ': Ein Interview mit Brigitte Burmeister», in *GDR Bulletin* 26:1 (1999), <http://dx.doi.org/10.4148/gdrb.v26i0.1273>
- Mellmann, K., «Literatur als emotionale Attrappe. Eine evolutionspsychologische Lösung des ‚paradox of fiction‘», in *Heuristiken der Literaturwissenschaft: disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*, U. Klein; K. Mellmann; S. Metzger (Hg.), Paderborn, Mentis, 2006, S. 145-166.
- Richter, S., «Hoppe und Burmeister im Interview: Wer stets gen Westen geht, erreicht den Osten», *Der Tagespiegel* (20.08.2009), <http://www.tagesspiegel.de/kultur/hoppe-und-burmeister-im-interview-wer-stets-gen-westen-geht-erreicht-den-osten/1583608.html> (Letzter Zugriff: 17.02.2017).
- Shaw, G., «Living Without Utopia: Four Women Writers' Responses to the Demise of the GDR», in *Politics and Culture in Twentieth-Century Germany*, W. Niven; J. Jordan (Hg.), Rochester, Camden House, 2003, S. 163-183.
- Welzer, H., *Das kommunikative Gedächtnis: implizites Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, München, Beck, 2008.

Unheimliche Realität
Das kollektive und individuelle Trauma in Jelineks Internetroman *Neid*
Irina Ursachi
Universität Alcalá
i.ursachi@uah.es

Abstract

Der Beitrag ist eine kurze soziohistorische und psychoanalytische Untersuchung des von der NS-Vergangenheit verursachten kollektiven und individuellen Traumas in Elfriede Jelineks »gespenstischem« Internetroman *Neid* (2007/2008). Sein Angelpunkt ist die Feststellung, dass die politische und soziale Situation der letzten Jahrzehnte in Österreich einen Impuls für die Erinnerung an das Nachkriegsösterreich darstellte. Mit meinem Beitrag möchte ich herausfinden, wie die durch den Holocaust verursachten individuellen und kollektiven Traumata in Jelineks Internetroman literarisch dargestellt werden. Die Analyse führt zur Einsicht, dass das individuelle Trauma auf das Kollektiv und umgekehrt vom Kollektiv auf das Individuum übertragen wird.

Schlüsselwörter: Individuelles und kollektives Trauma, Jelinek, *Neid*

1. Kurze Zusammenfassung und Themen des Romans

Der Internetroman *Neid* (2007/ 2008) ist nicht zuletzt wegen seines Tagebuchformats schwer nacherzählbar, da weder eine lineare Handlung zu erkennen ist noch die spannungsverzögernde Erzählstruktur eine flüssige Lesart fördert. Jelinek setzt ihren Text collagenartig aus verschiedenen verstreuten Szenen von Sünden (in Anlehnung an das Gemälde »Die sieben Todsünden« von Hieronymus Bosch, das jedem Kapitel des Romans vorangestellt ist) und Themen aus der österreichischen NS-Vergangenheit und der Gegenwart zusammen. Die dargestellten Szenen spielen sich in den Gedanken der Erzählerin ab und sind somit rein fiktiv, allerdings stützt sich die Autorin dabei auf historische Ereignisse und Personen; Jelinek verwandelt sozusagen Realität, Klatsch und Tratsch in Literatur. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden in diesem Bewusstseinsstrom bis zu einem Punkt vermischt, wo sich nicht mehr eindeutig zwischen Realität und Fiktion unterscheiden lässt und Wikipedia zurate gezogen werden muss, ebenso wie dies die Erzählerin mit wiki, Gucki, Gucki-Google macht (so werden die Suchmaschinen im Roman in Anlehnung an die realen Dienstleister variantenreich genannt). Alle Figuren (Onkel Adalbert, die Nazis, der Vater und die Mutter der Erzählerin neben vielen anderen) und Erzählenszenen schwinden ähnlich den schrumpfenden Städten und Dörfern einfach dahin.

Der Haupthandlungsort ist eine touristenorientierte schrumpfende Stadt mit der klangvollen englischen Bezeichnung »shrinking city«⁶⁴ und dem weniger eleganten Namen Eisenerz in der Steiermark⁶⁵. Im April 1945 war diese nicht nur die (Durchgangs-)Station eines Todesmarsches ins KZ Mauthausen, bei dem mehrere Tausend Juden ums Leben kamen, sondern es ereignete sich auch ein Massaker an über 200 ungarischen Juden und Jüdinnen, an dem Arbeiter aus

⁶⁴ <http://www.shrinkingcities.com/>

⁶⁵ Alle Romane Jelineks sind in dem Geburtsort der Autorin, der Steiermark, angesiedelt. Dies mag den Eindruck vermitteln, dass die Autorin wegen ihrer scharfen Gesellschaftskritik einen besonderen Hass gegen diesen Ort hegt. In einem aktuellen Interview zum Roman *Die Kinder der Toten* (1995) behauptete Jelinek jedoch, dass sie dieses Bundesland, das ihr aus ihrer Kindheit vertraut ist, gar nicht hasst. Was sie empfindet, ist vielmehr eine Faszination für „ein fernes Paradies“. Vgl. hierzu: <https://vimeo.com/213698408/6a74919ffb>, Minute 09:34, (6.11.2017).

Eisenerz teilnahmen⁶⁶. Hinter der idyllischen Landschaftskulisse verbirgt sich eine auf Leichenbergen ruhende Gegend, die von lebenden Toten bewohnt wird und ihre gewalttätige, traumatische Vergangenheit zu vergessen trachtet, um dem Tourismus als Rettungsanker gebührend Platz zu schaffen und so die Ortschaft vor dem Verschwinden zu bewahren.

Um die Lesbarkeit des Romans zu erleichtern, wird die fiktive, sich fortwährend entziehende Figur Brigitte K. eingeführt. Die Handlung um die Figur Brigitte K. ist die einzige, die nicht der Realität entnommen, sondern eine literarische Erfindung der Autorin ist. Brigitte K. versteht Jelinek gar als »altes, abgelegtes Ego« (Jelinek, 2007/2008: 157) der Erzählerin *E. J.* und sie ist gleichsam eine Fortschreibung und Melange von Figuren aus früheren Romanen: Auch Erika Kohut aus *Die Klavierspielerin* (1983) ist wie Brigitte Musiklehrerin, Gerti aus dem Roman *Gier* (2000) lässt sich auf dem Lande als Klavierlehrerin nieder und wird auf die minderjährige Gespielin ihres Liebhabers eifersüchtig – insofern teilt diese das gleiche Schicksal mit Brigitte K. Zwischen Brigitte und der verzweifelten Hausfrau Gerti aus *Lust* (1989) lassen sich ebenfalls Parallelen ziehen, da diese unglücklich mit einem Papierindustriemagnaten verheiratet ist und sich einen jungen Liebhaber sucht, der sie ebenso wie ihr Ehemann alsbald erniedrigt.

Als Brigitte K. von ihrem Mann wegen einer Jüngerin verlassen wird, beginnt auch sie eine Affäre mit ihrem 18-jährigen Nachbarn und bringt aus Neid den jungen Schwarm ihres Geliebten um. Am Ende des Romans werden die sich immerzu entziehenden »Hauptfiguren«, Brigitte K. und ihr Toyboy, mittels Stephen B. Hawkings Theorie des Wurmlochs aus dem österreichischen Dorf nach Cleveland im amerikanischen Bundesstaat Ohio (eine andere »shrinking city«) verfrachtet.

Bereits im Roman *Die Kinder der Toten* (1995) hatte die Erzählerin vor der Apokalypse als Fortsetzung des Weltuntergangs gewarnt. In Jelineks *opus magnum* verschüttet eine Gerölllawine Müzzuschlag und das gesamte umliegende Gebiet sowie das »Haar. Menschliches Haar. Es wird ausgegraben. Alles schläft. Nur: Es ist einfach zuviel Haar da für die geschätzte Anzahl der Verschütteten« (Jelinek, 2009a: 665); die verdrängten und anonymen Toten gelangen in *Die Kinder der Toten* (1995) endlich an die Oberfläche. Wiederauferstehen wollen auch in *Neid* die Toten (einschließlich der Erzählerin als sogenannte lebende Tote) auf ihrer Suche nach Rache für die Massenverbrechen im Zweiten Weltkrieg: „Es kommt. Weiter gibt es nichts zu sagen, als das, worauf wir alle warten, daß wir endlich kommen dürfen“ (Jelinek, 2007/ 2008: 917).

Die Bandbreite der Themen umspannt im Internetroman zahlreiche Verbrechen von 2001 bis 2008: Sie reicht vom Entführungsfall Natascha Kampusch aus dem Jahre 2006 in Wien, vom Fall des Kannibalen von Rothenburg im Jahr 2001, vom Sex-Skandal im Priesterseminar St. Pölten aus dem Jahre 2004 und vom Fall Amstetten aus dem Jahre 2008 bis hin zum 19-jährigen deutschen Kannibalen aus dem Jahre 2007 in Wien oder der zeitgenössischen Kindermörderin Sabine H. aus einem Dorf in der Nähe von Frankfurt (an der Oder) aus dem Jahre 2006: »[...] da sind auch noch fünf Kinder in Blumenkästen vergraben, oder waren es noch mehr? [...] Die Kinder sind bei uns, sie ruhen sanft in Töpfen und Trögen und Truhen« (Jelinek, 2007/2008: 435). Allerdings greift sie nicht nur Kriminalfälle auf, sondern widmet sich auch so unterschiedlichen Themen wie der Gleichgültigkeit der Österreicher gegenüber der Auslieferung der Nazis Heim, Brunner und Wallisch im Jahre 2007, als die österreichische Justiz eine Geldbelohnung von je 50.000 Euro für jeden der Gesuchten aussetzte, wie auch der

⁶⁶ <https://jelinetz.com/2009/08/27/gerhard-freiinger-gerhard-niederhofer-und-christian-ehetreiber-das-eisenerzgedenkprojekt/> (10.11.2017); vgl. auch Krenn.

Finanzkrise, der BAWAG-Affäre und der Heuschreckenplage. Die aktuellen Themen folgen dem eher zusammenhanglosen Gedankenstrom der Tagebuchschreiberin bzw. Erzählerin. Als eigentliche Hauptdarstellerin des Romans wirkt aber die scheinbar gesprochene Sprache, auch wenn *Neid* — wie jeder andere Text Jelineks — in Schriftsprache ausformuliert ist. Diese gegenwartsnahen Schlagzeilen durchmischen sich mit zurückliegenden Themen aus der NS-Zeit, um die unverarbeitete Vergangenheit und die immer noch existierenden Traumata aufgrund der aktiven Teilnahme Österreichs am Zweiten Weltkrieg als Teil Deutschlands ans Licht zu bringen. Im Zentrum des Romans steht die Großmetapher Österreich, für die Hans Lebert mit seinem Roman *Die Wolfshaut* die Vorlage geliefert hat. Dort, in einem Dorf namens Schweigen, in dem alle schweigen, werden Morde aus der Zeit des Nationalsozialismus von den Bewohnern vertuscht, die Täter werden nicht verfolgt, ihre Taten vergessen und aus dem kollektiven Bewusstsein entfernt.

2. Historiografische Aspekte

Zur Untersuchung des kollektiven sozialen Traumas im Roman *Neid* ist es unerlässlich, einige Aspekte der österreichischen Vergangenheit zu erwähnen, um das politisch linksorientierte Engagement der Autorin verstehen zu können. 1918 löste sich die Österreichisch-Ungarische Monarchie auf, Österreich verlor seinen Status als einer der wichtigsten europäischen Staaten und musste sich mit einem stark verkleinerten Territorium abfinden. 1938 fand der Anschluss (die Annexion Österreichs durch das nationalsozialistische Deutsche Reich) statt, bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs im Mai 1945 blieb das Land Teil des Dritten Reichs. In der Moskauer Deklaration von 1943 (Uhl, 2001: 93-108) wurde Österreich deshalb zum ersten Opfer der Nazi-Expansion erklärt. In den 1960er Jahren hatte sich in Österreich die Opferthese etabliert. Gezeichnet wurde das Bild eines durch das Naziregime zerrütteten Staates, der seine Identität aus den Trümmern des Krieges zurückzugewinnen versuchte. Bis zur Polemik rund um Kurt Waldheim, einen ehemaligen Offizier der Wehrmacht, galt Österreich als »Land der unbewältigten Vergangenheit« (Uhl, 2011: 28). Offiziell konnte Österreich seine Opfertheorie aufrechterhalten, indem es die historisch belastenden Fakten verdrängte. Mit Waldheims Wahl zum Bundespräsidenten im Jahr 1986 wurde der Mythos von der »Insel der Seligen« endgültig widerlegt.

In den Siebziger- und Achtzigerjahren formierte sich eine wichtige Kunstbewegung in Österreich, vor allem in der Literatur und im Kino, in deren Verlauf eine intensive Auseinandersetzung mit der österreichischen Vergangenheit begann. Literatur spielte eine wesentliche Rolle bei der Bewältigung des sozialen und kulturellen Traumas, vor allem das Drama *Heldenplatz* (1988) von Thomas Bernhard, Erich Frieds *Angst und Trost. Erzählungen und Gedichte über Juden und Nazis* (1983), Marie-Thérèse Kerschbaumer: *Der weibliche Name des Widerstands. Sieben Berichte* (1987) und Reicharts Roman *Februarschatten* (1984). Elfriede Jelinek gehört bis heute dieser Bewegung der Siebziger- und Achtzigerjahre an; die Erinnerung an die Nazivergangenheit Österreichs prägt ihr gesamtes literarisches Werk.

Nicht nur die unter Österreichern jahrelang verbreitete rechtsextreme Strömung, sondern auch die laut Moskauer Deklaration historisch zurückliegende Erklärung Österreichs als erstes Opfer Nazideutschlands, die von Politikern vier Jahrzehnte lang unterstützt wurde, führten zu einer dauerhaft widerständigen Reaktion der Autorin Elfriede Jelinek, die sich unter anderem auch in ihrem Internetroman entlädt. Die politische und soziale Situation der letzten Jahrzehnte in Österreich fungiert im Roman *Neid* als Impuls für die Erinnerung an das Nachkriegsösterreich.

3. Trauma

Sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene lassen sich in *Neid* alle Symptome eines psychologischen/sozialen/kulturellen Traumas identifizieren: das Gefühl des Ausgeliefertseins (aufgrund des Machtverlustes), der Ohnmacht, Flashbacks, Albträume, Gewalt, Hass, Scham- und Schuldgefühle, Ekel, Repressionen, Apathie, Rache, Vermeidungsstrategien, Abwehr, Reinszenierungen und Schweigen. Aus diesen Symptomen entsteht der Neid der Erzählerin auf die anderen (sie ist auf alle neidisch, außer auf die Kleine N. und Claire aus der Serie *Six Feet Under*), die über ihr Trauma und ihre Vergangenheit nicht hinwegkommen konnten.

Der Psychoanalytikerin Melanie Klein zufolge ist Neid mit Projektion verbunden (Klein, 1957: 7). Die tabuisierte Todsünde des Neids richtet sich in einem Abwehrmechanismus auf die Außenwelt und bleibt analog zum Trauma verschlossen und verschwiegen, denn die Neidenden empfinden ihr Handeln als ein Überschreiten von Gesellschaftsnormen.

4. Individuelles Trauma

Im literarischen Gesamtwerk Jelineks ist *Neid* der Roman, der die meisten autobiografischen Bezüge aufweist. Mit der Entstehung ihres Romans im *World Wide Web* wagte es die Schriftstellerin zum ersten Mal, »Ich« zu sagen. Die Erzählerin darf dabei aber nicht mit der Autorin biografisch gleichgesetzt werden (beide sind Kunstfiguren), denn die Autorin gibt den LeserInnen als Sprachkünstlerin nur stilisierte Bruchteile aus ihrem Leben preis. Wie auch andere Romane der Nobelpreisträgerin bereits zuvor autobiografische Details enthalten⁶⁷, so gibt es auch in *Neid* zahlreiche Hinweise auf die eigene schwierige Mutter/Großmutter-Tochter-Beziehung, obwohl die Suche nach einem besseren Verständnis des verstorbenen halbjudischen Vaters und nach der Vergebung der Sünde aufgrund seiner Deportation in die psychiatrische Anstalt »Am Steinhof« zentraler Bestandteil ihrer Biografie ist. In einem Interview erklärt Jelinek, dass die eigene Familiengeschichte Ansporn für das Schreiben über die Nazivergangenheit Österreichs war. Viele ihrer jüdischen Familienmitglieder väterlicherseits wurden von den Nazis ermordet: »[...] 49 Menschen, darunter viele kleine Kinder, die die Nazis umgebracht haben. Mein Vater hat nur überlebt, weil er Naturwissenschaftler war. Dieser Bruch, dieser Abgrund unter den Füßen, der für mich Heimat und zugleich äußerste Nichtheimat ist, das wird immer mein Thema bleiben« (Andrist, 1992: 293).

Man kann dem Roman *Neid* entnehmen, dass der Vater der Erzählerin (gemeint ist die Erzählerin des Internetromans, die sich Autorin oder *E. J.* nennt) selbst unter dem Überlebenden-Syndrom und damit dem Trauma des Überlebenden litt, denn auch er musste als Halbjude schweigend mit ansehen, wie seine jüdischen Verwandten deportiert und getötet wurden. Allein sein Beruf als Chemiker vermochte ihn vom eigentlich vorherbestimmten Schicksal der Nazis retten, für die er nun bei I.G. Farben »chemisch zwangsgearbeitet« hat (Jelinek, 2007/2008: 466). Diese Tatsache hatte für ihn und seine psychische Gesundheit nach Kriegsende allerdings bittere Konsequenzen, denn von seiner Frau und seiner eigenen Tochter wurde er danach in die psychiatrische Anstalt Steinhof »deportiert«:

wo sie diese ganzen, nein, nicht die ganzen, all diese Kinder, die irgendjemandem vielleicht alles waren, umgebracht haben, mit Spei- und Todesmittelchen, am Bullauge, nein, am Speigatt vom Spiegelgrund, in dem jeder sich anschauen konnte,

⁶⁷ *Die Klavierspielerin* in der Figur Erika, *Die Kinder der Toten* in der Figur Karin.

der sich sehen wollte, und danach auch das anschauen konnte, was er gar nicht sehen wollte [...]. (Jelinek, 2007/2008: 541)

Die Erwähnung des Spitals geschieht keinesfalls zufällig und sollte im Rahmen des individuellen Traumas interpretiert werden, denn der Vater wird dorthin deportiert, wohin auch die »Unangepassten« während des Zweiten Weltkriegs transportiert und getötet wurden, obwohl der umnachtete Vater der Erzählerin den Holocaust überlebt hat. »Am Steinhof« wurden viele »minderwertige« Menschen während der Shoah im Namen der medizinischen NS-Forschung ermordet:

Angehörige sozialer Randgruppen und Unangepasste wurden verfolgt, eingesperrt und der Vernichtung preisgegeben. Die Heil- und Pflegeanstalt »Am Steinhof« – das heutige Otto-Wagner-Spital – wurde in den Jahren nach dem »Anschluss« 1938 zum Wiener Zentrum der NS-Tötungsmedizin, die mindestens 7500 PatientInnen des Steinhofs das Leben kosten sollte. (Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands, 2013: 355)

Die »Deportation« des Vaters aus dem Familienkreis erfolgt aus denselben Gründen, die die Nazis für die Zwangsumsiedlung der Juden im Zweiten Weltkrieg angaben. Nach Freuds Theorie des Traumas, die in dessen Studie *Jenseits des Lustprinzips* veröffentlicht wurde, entspricht der Moment der Deportation des Vaters dem Ausbruch des individuellen Traumas der Erzählerin, denn just in diesem Augenblick wird der Reizschutz des Gehirns durch den Schock einer Begebenheit von großer emotionaler Belastung durchbrochen:

[...] hab mich ja heulend am Dachboden versteckt, um dich nicht ein letztes Mal ansehen zu müssen, dir, meinem Opfer, nicht mehr ins Antlitz schauen zu müssen, immerhin hab ich geheult, die Nazis haben nicht geheult, nicht Rotz und nicht Wasser, als sie ihren Opfern gegenüberstanden und nicht nur standen, was ich sagen wollte, ist, daß die Opfer bald nicht mehr aufstanden [...]. (Jelinek, 2007/ 2008: 863)

Das Trauma der Erzählerin *E. J.* ist schlechthin das Trauma des Überlebenden aufgrund der »Deportation« ihres Vaters in die psychiatrische Anstalt. Schuldgefühle überkommen sie einerseits — klar wird, dass sie die Umnachtung des von der Mutter dominierten Vaters noch nicht überwunden hat — und andererseits empfindet sie wohl Neid ihrem Vater gegenüber, der die Erzählerin der strengen Mutter ausgesetzt hat und sie damit zu einem Tod im Leben verurteilt, da sie das Eigenheim aufgrund ihrer Agoraphobie nicht verlassen kann.

Die alternde Erzählerin-Bloggerin wird aufgrund ihres Traumas zum Opfer ihrer Halluzinationen und vom Geist des Vaters heimgesucht: »ich verstecke mich bloß vor Papa, der kurz im Haus west, schon wesenlos anwest, wie ein Gespenst, das da ist und gleichzeitig längst fort, beachten Sie mich gar nicht, ihn aber auch nicht! Er kam direkt aus dem Fegefeuer, mein Papi, und war unterwegs in die Hölle, aus dem Fegefeuer des überbelegten Hauses [...].« (Jelinek, 2007/2008: 558).

Das Trauma des Vaters und der Erzählerin entwickelt sich aus dem Unvermögen, den Opfern während ihrer Deportation beiseitezustehen; stattdessen halten sich beide aufgrund ihres Agierens für Verräter, als würden sie auf der Seite der Täter und der Schuldigen an der Shoah stehen. Im individuellen Trauma im Roman wird auch das Oszillieren der Traumatisierten zwischen Opfersein und Täterschaft verarbeitet, was sich auf die Zeit vor und nach der Waldheim-Affäre im Kontext der österreichischen Holocaust-Geschichte bezieht (»obwohl ich nicht schuldig und nicht unschuldig bin«; Jelinek, 2007/ 2008: 476). In der Psychoanalyse nimmt dies die Form des Überlebenden-Syndroms ein und weist auf Reinszenierungen hin:

[...] ich betrüge Sie jetzt, das ist meine Spezialität, da ich kein Leben habe, habe ich nur noch meine Erinnerungen, aber diese Erinnerung, diese eine, daß ich Papa deportiert (Jahrzehnte nachdem man ihn beinahe wirklich deportiert hätte!) und getötet habe (bitte helfen Sie mir, meine Frau und meine Tochter wollen mich weg haben! Was soll ich denn jetzt machen, sie wollen mich nicht, meine Frau und meine Tochter, beide wollen mich nicht! Was soll ich nur machen?), das ist eine schreckliche Erinnerung für mich, [...]. (Jelinek, 2007/ 2008: 302)

Das Schweigen und das sinnlose Sprechen erscheinen im Roman sowohl als Symptom des Überlebenden-Syndroms bei der Erzählerin als auch bei ihrem erst nach dem Krieg umnachteten Vater: »[...] es ergibt bloß keinen Sinn, was du sagst, aber dafür wiederholst du es oft genug, wie ich, daß jeder es sich merkt, aber keiner es versteht« (Jelinek, 2007/ 2008: 534).

5. Kollektives Trauma

Freud definierte das kollektive Trauma als eine »Gefühlsansteckung« der Massen, als eine Übertragung des individuellen Traumas auf das Kollektiv, und auch Jelinek schreibt ihren Roman in der ersten Person Singular und Plural. Auch das kollektive Trauma in Form von teleskopartig ineinandergeschobenen Zugwaggons (individuelle Traumata) lässt sich bei einem Zugunfall als »Kontamination der Geschichte« interpretieren (Weigel, 1999: 65-66).

Aber nicht nur zwischen der Bloggerin/Erzählerin und Jelinek selbst gibt es viele Gemeinsamkeiten, sondern auch zwischen der Schriftstellerin und Brigitte K. Wie bereits erwähnt, stellt Brigitte sowohl eine Weiterentwicklung als auch eine Wiederholung der Romanprotagonistinnen und des schon Dargestellten in ihren anderen Prosawerken dar. In der Repetition vollzieht sich die Übertragung des individuellen Traumas auf die Gesamtgesellschaft, womit es zum »kollektiven Trauma« wird, denn eine Einzelperson wird von ihrem Umfeld beeinflusst und übernimmt zahlreiche Kollektivverhältnisse in die eigene Persönlichkeit.

Meine Analyse des kollektiven Traumas im Roman stützt sich auch auf die These der Gedächtnistheorie, nach der die Vergangenheit von den Menschen entweder unterschätzt oder überschätzt wird (Pohl, 2010: 75). So wird einerseits die Zeit aus einer weit zurückliegenden Vergangenheit als aktueller angesehen als die Gegenwart (*forward telescoping*) und andererseits werden die aktuellsten Ereignisse als weiter zurückliegend in der Vergangenheit empfunden (*backward telescoping*). Auch in *Neid* verweben sich die Reminiszenzen der Vergangenheit mit der Gegenwart, was im gesamten Roman zum Ausdruck kommt. Kontraintuitiv liegt der Akzent auf der Vergangenheit statt auf der Gegenwart, die wiederum Spuren der Vergangenheit enthält. Jelinek schildert eine lückenhafte Vergangenheitserinnerung, die an der Oberfläche stattfindet und eher einer Pflicht und einem Erinnerungsakt entspricht. Sarkastisch merkt Jelinek die reale Tatsache an, dass der Besuch des Konzentrationslagers Mauthausen eine der Pflichtexkursionen von Jugendlichen in Österreich ist. Es werden Ausstellungen veranstaltet und die schmutzige Wäsche der verdrängten Vergangenheit wird sauber gewaschen. Während dies der Wiedergutmachung und dem Aufbau des österreichischen kollektiven und kulturellen Gedächtnisses genügen sollte, wird einerseits jede Information über den Diebstahl der »Saliera« von Cellini aus dem Wiener Kunstmuseum ironischerweise mit einer hohen Geldsumme belohnt, wohingegen andererseits die Belohnung für das Auffinden der ehemaligen österreichischen Naziverbrecher Brunner, Heim und Wallisch im Vergleich dazu eher spärlich ausfällt. Der Akzent in *Neid* fällt nicht auf das »Wie« des Erinnerns, sondern auf das, was erinnert wird, auf die »gewöhnliche Erinnerung« (die Zeit

nach dem Holocaust), die über »Kohärenz, Schlüssigkeit« verfügt: »[...] jeder Versuch, ein kohärentes Selbst aufzubauen, scheitert an der unweigerlichen Wiederkehr des Verdrängten, der Tieferinnerung« (Friedländer, 2007: 141). Die unaussprechliche und nicht darstellbare »tiefe« Erinnerung an die Mitverantwortung für die Massenverbrechen, die sich auf die Jahre der Shoah (Friedländer, 2007: 141) konzentriert, wird in *Neid* durch eine »oberflächliche« Aktualität ersetzt, die im Einklang mit den aktuellen Interessen der Gesellschaft steht.

Das Gefühl des Ausgeliefertseins als Symptom des kollektiven, aber auch individuellen Traumas im Roman entsteht aus der Flüchtigkeit der Zeit und der Jugend, die sich auch aus dem Altwerden als weiteres Topos des Internetromans speist. Die Erzählerin und die von ihr unter dem Personalpronomen »wir« gemeinten Österreicher sind in einer Art schwarzem Loch zwischen Vergangenheit (die Geschichte Österreichs), Gegenwart (die überflüssige Aktualität) und Zukunft (das Verschwinden der Städte und Dörfer) gefangen. Eine abgeschlossene Vergangenheit durch eine richtige Erinnerungsarbeit würde der Zukunft Platz machen. Für das kollektive kulturelle Gedächtnis, in dem die kollektiven Traumata gespeichert sind, ist das aktuelle Geschehen relevant — und nicht die Geschichte. Anlass ist immer die Aktualität — im Rahmen der Aktualität wird die Geschichte erwähnt. Die Aktualität entscheidet also, was aus der Vergangenheit erzählt wird und was nicht, wobei die Fakten der Geschichte nach den gegenwärtigen Bedürfnissen der Gesellschaft modifiziert werden (vgl. Assmann, 1988: 34).

Auch der Roman wird aus der »Höhle der Aktualität« geschrieben, aus der die LeserInnen dann die Vergangenheit sichten können, wobei die vergangene Zeit echt ist und die Tagesereignisse die durch die Massenmedien deformierte Gegenwart darstellen. Die Erzählerin wird von den Erinnerungen an die Vergangenheit — Gespenster des kollektiven Gedächtnisses — verfolgt, ihre Daueranwesenheit entspricht dem Phänomen des »Haunting« gemäß des psychoanalytischen Traumas.

Es sind vergessene Massenverbrechen, die den Text durchziehen und die Gegenwart Österreichs als unbewussten Teil des kollektiven Gedächtnisses prägen: die Deportierungen, die Judenvernichtung, die Hermann-Göring Werke, die erzwungene Entfernungsaktion der Parolen von den Wiener Bürgersteigen durch die Juden, die die Straßen mit Bürsten und sogar mit ihren eigenen Zahnbürsten unter der Aufsicht der SA putzen mussten. Das virtuelle fiktive Volk des Romans nimmt indirekt oder direkt am Holocaust als schuldig oder scheinbar schuldig teil. Die indirekt Beteiligten sind keine Zeitzeugen: die Erzählerin selbst, die Nachkriegsgenerationen; sie werden durch das von den vorherigen Generationen Erzählte und die in den Medien gezeigte NS-Vergangenheit (Dokumentarfilme, Reportagen, Filme etc.) traumatisiert, oder sie leihen sich einfach die Symptome einer Traumatisierung, wenn man Egon Flaigs plausibler Theorie über die Unmöglichkeit eines historischen Traumas folgt. In seinem Essay »Warum gibt es kein historisches Trauma?« (Flaig, 2011: 670-681) vertritt Egon Flaig die These, dass das kulturelle traumatische Gedächtnis nicht auf Individuen aus anderen Generationen übertragen werden kann, sondern nur die Symptome des Traumas der Vorfahren. Im Fall des Romans *Neid* kann das Individuum oder die Gesellschaft nur dann an einem Trauma leiden, wenn diese persönlich mit einem niederschmetternden Ereignis konfrontiert wurden.

Die direkten Teilnehmer am Holocaust waren Zeitzeugen, auch wenn sie über ihre Erfahrungen nicht sprechen wollen und wollten. Dazu zählen die freigelassenen Täter, wie z. B. der österreichische SS-Offizier Brunner (als Eichmanns Assistent soll er über 120.000 Juden deportiert haben), der österreichische SS-Arzt Aribert Heim im KZ Mauthausen (dem Häftlinge den Spitznamen »Doktor Tod« gegeben haben) oder der »Ustascha-Polizeichef Asner (ebenfalls berüchtigt und gefürchtet für Deportationen, Plünderungen, Vertreibungen sowie

zahlreicher anderer weiterführender, weiterbildender höherer Verbrechen)« (Jelinek, 2007/2008: 444). Auch die »KZ-Wärterin in Majdanek« (Jelinek, 2007/2008: 444) Erna Wallisch, verschiedene Politiker, die Mutter der Erzählerin und die abwesenden Opfer, der Vater und die ermordeten Verwandten der Erzählerin gehören zu den direkt Beteiligten.

Wie in jedem Roman Jelineks zeichnet die Figuren und ihr fiktives Umfeld primär Gewalt aus. So entledigt sich Brigitte K. ihrer Nebenbuhlerin, der Geliebten ihres jungen Gespielens. Gewalt kennzeichnet aber nicht nur die Figuren, sondern auch die erzählten Begebenheiten, wie zum Beispiel das Ereignis um die Figur des Onkels Adalbert, der einen Arm während des Holocaust »verloren« habe. Dieser Episode wird aber »aus Rassengründen« (Jelinek, 2007/2008: 567) keine gesonderte Bedeutung verliehen, sie wird fast beiläufig erwähnt. Die vielen Reformulierungen und Metakommentare zeugen jedoch davon, dass dies alles andere als unwichtig ist. Es soll bloß unwichtig gemacht werden:

[...] nach längerem Aufenthalt in Dachau, wo er zufällig einen Arm verlor, keiner weiß wo und warum und ob absichtlich oder unabsichtlich, wen interessiert schon, warum ein Jud, einer von Millionen, einer unter Millionen, nein, unter stimmt nicht, die Millionen waren unter ihm, ihr Staub unter ihm begraben, seinen Arm irgendwo vergessen oder verloren oder verlegt hat [...]. (Jelinek, 2007/2008: 463)

Alle Figuren dieser fiktiven Gesellschaft sind im Umgang mit Gewalt routiniert und versiert; keiner empört sich mehr angesichts der Menge an Nachrichten, die von äußerst aggressivem menschlichem Benehmen berichten (der Fall Natascha Kampusch, der Kannibale aus Rothenburg, der Mord an Kleinkindern usw.). Die gesellschaftliche Ordnung im Roman basiert auf dem Todestrieb und der Neigung zur Aggressivität. Um den Todestrieb, der von Freud auch als Destruktionstrieb bezeichnet wurde, entspinnen sich alle Romanintrigen, sei es im Sinne des Sadomasochismus, der Zerstörung anderer oder der Selbstvernichtung.

Im Gegensatz zum Lebenstrieb verursacht der Todestrieb auch einen Zwang zur Wiederholung, durch den typischerweise ein Trauma entsteht und dem die Mehrheit der Romanfiguren ausgeliefert sind. Getrieben von diesem Wiederholungsautomatismus sehnen sich die Figuren eigentlich nach Stillstand und seelischer Ruhe. Aus diesem Grund ist im Œuvre der Elfriede Jelinek alles kontinuierlich wiederkehrend, so auch in *Neid*. Im Internetroman scheint die Autorin geradezu besessen von der Repetition — und dies gleich auf mehreren Ebenen: Der Erzählstil, das rekurrente Thema des Nationalsozialismus und die Unschuldsbehauptung der Österreicher im Zweiten Weltkrieg durchziehen den Roman genauso wie die Konstruktion der Romanfiguren und die Handlung. Die Manie der Wiederholung spiegelt die Unbeweglichkeit des Traumas wider. Ein bildhaftes Beispiel für die Traumadeutung im Zusammenhang mit dem Wiederholungszwang und dem Verdrängten ist die Geschichte Tankreds aus Torquato Tassos 1574 vollendetem Epos »Gerusalemme liberata«. Die Episode, die für Freud von Bedeutung ist, ist die folgende:

Held Tankred hat unwissentlich die von ihm geliebte Clorinda getötet, als sie in der Rüstung eines feindlichen Ritters mit ihm kämpfte. Nach ihrem Begräbnis dringt er in den unheimlichen Zauberwald ein, der das Heer der Kreuzfahrer schreckt. Dort zerhaut er einen hohen Baum mit seinem Schwerte, aber aus der Wunde des Baumes strömt Blut, und die Stimme Clorindas, deren Seele in diesen Baum gebannt war, klagt ihn an, daß er wiederum die Geliebte geschädigt habe. (Freud, 2014: 208)

Das Trauma ist in dieser Geschichte als offene Wunde symbolisiert, die nach draußen dringt und die uns auf das Vergangene aufmerksam machen möchte. Das Seelenleben wird erschüttert, weshalb die Psyche in einer Endlosschleife immer das Gleiche wiederholt, wodurch ein Zustand von innerer, unerklärbarer Unruhe herrscht. Auf den Wiederholungszwang des Erlebten richtet

sich beim Trauma das Hauptaugenmerk, sei es auf einer individuellen oder kollektiven Ebene, wobei durch das Wiederholen erneut das Verdrängte und Vergessene hervorgerufen werden soll. Als offene Wunde bleibt in Österreich das Trauma der Mittäterschaft im Zweiten Weltkrieg.

Nichtsdestoweniger offenbart sich in *Neid* im kompletten Ausbleiben von aufrichtiger Trauer über die vergangenen NS-Taten ein Anzeichen für das kollektive Trauma, denn »die Geschichte der NS-Zeit ist für Österreich noch nicht abgeschlossen, das historische Urteil keineswegs feststehend; der Diskurs ist in Bewegung« (Rathkolb, 2011: 73). Im Roman heißt es, dass weiter nach der Moskauer Deklaration gelebt wird, da diese nur »Knochen und Knochenpulver« (Jelinek, 2007/2008: 436) hinterlassen hat. Dieser Absage an die Trauer um die vergangenen Mordtaten des Holocaust entspricht laut Jelinek auch die immer noch bestehende Zwischenposition Österreichs zwischen Schuld und Unschuld:

Ich sage: Sie alle sind schuld [...]. (Jelinek, 2007/ 2008: 491)

So wie die Geschichte uns die Vergangenheit geschenkt hat, wir haben ja alles gratis bekommen und auch wieder zurückbekommen, was uns nie gehört hat, die Unschuld. (Jelinek, 2007/ 2008: 779)

Ich erkläre Sie hier und hiermit für unschuldig, das ist eine Selbstverständlichkeit für mich, Sie sind die Unschuld selbst, und daher sind Sie es auch ein für allemal. Einmal unschuldig – immer unschuldig, denken Sie an die deutschen Kriegsverbrecher und allgemeinen gemeinen Menschheitsverbrecher! (Jelinek, 2007/ 2008: 315)

Zur Entstehung des Traumas trägt der unerfüllte Trauerprozess in Jelineks *fiktivem* Österreich aufgrund seiner opportunistischen Haltung im Zweiten Weltkrieg zusammen mit einem Gefühl der Schuld am Verlust des Führers als »Ich-Ideal« (Freud, 2014: 287) bei. Der Führer als Konstrukt des Ich-Ideals ist in jedem Jelinekschen Roman auf direkte und indirekte Weise eine omnipräsente Figur, in *Neid* steht dazu Folgendes:

[...] die Menschen müssen ordentlich brennen, bis viele Jahre verfließen und sie selbst vollkommen flüssig geworden sind, aber sie haben nichts mehr, wofür sie brennen könnten, der Führer ist leider verstorben, auf die Unterführer ist jetzt ein Kopfgeld ausgesetzt, da keiner mehr unter 90 ist, und so lang haben wir doch bitte warten können! (Jelinek, 2007/2008: 436)

Sie sehen ja, wohin das führt, es führt keinen Pfad entlang und auch nicht direkt ins Dickicht, Sie weigern sich, einen Führer zu brauchen? (Jelinek, 2007/2008: 442) [...] na, das sind doch auch Führer, man braucht die Führer, jeder braucht einen, vor allem hier, wo ich wohne, wenn auch nicht unbedingt einen für sich allein, so viele Führer kann es doch gar nicht geben. (Jelinek, 2007/ 2008: 479)

Die Gleichgültigkeit, die Apathie und das mangelnde Interesse, die Täter Brunner, Heim und Wallisch zu überführen und sie zu einer Freiheitsstrafe zu verurteilen, sind Belege, die nicht nur zu einer selbstverständlichen Verleugnung aus Selbstschutz (man will sich die eigene Wahrheit nicht eingestehen), sondern auch zum kollektiven Trauma gehören. Auch wenn die Episode der aktiven Beteiligung Österreichs am Zweiten Weltkrieg schon längst abgeschlossen wurde, bleiben einige Reminiszenzen, die nicht gelöscht werden können. Die NS-Vergangenheit dringt immer an die Oberfläche und diesmal, in diesem letzten Jelinekschen Roman, drängt sie sich geradezu aufgrund der Aktualität im 21. Jahrhundert auf. Jelinek bezieht sich in *Neid* auf verschiedene Ereignisse, die mit der lückenhaften Vergangenheitsrevision zu tun haben. Die Fälle Brunner, Heim, Wallisch und sogar die Nazi-Filmdirektorin Leni Riefenstahl waren in den Jahren 2007/2008 medial sehr präsent, denn diese NS-Kriegsverbrecher oder Mitläufer konnten bis zu ihrem natürlichen Tode einen ruhigen Lebensabend verbringen, obwohl eine hohe Geldbelohnung für jede angemessene Auskunft

über deren Verbleib ausgesetzt wurde:

Solche Charakterköpfe findet man heute nicht mehr. Man findet die gut ausgewählten Charakterköpfe der Zigeuner noch in Filmen von Leni, der Allergrößten, die nie kleingekriegt worden ist, aber die dazugehörigen Köpfe findet man nimmermehr. Jetzt sind sie fast tot, diese Herren, aber ihr Geld wert. Wären sie Menschen, sie wären nichts wert. Und wenn man sie wegsperret, können sie es gar nicht mehr tun, was auch immer, sie wollen auch gar nicht mehr. Einmal muß Schluß sein. Die ganze Morderei ist einem so alten Menschen nicht mehr zuzumuten, der selber bald sterben gehen muß. Sie wollen gar nichts mehr tun, sie sind zu alt und zu müde, etwas zu tun. Sie müssen sich jetzt aufs Sterben konzentrieren. Morden sollen jetzt andere. Endlich. (Jelinek, 2007/2008: 438-439)

Jelineks Internetttext entwirft ein düsteres Bild von Österreich als Schutzraum für Verbrecher. Die Vergebung dieser Menschheitsverbrechen erzeugen Ekelgefühle bei der Autorin *E. J.*, die mittels Kalauer humorvoll behandelt werden:

[...] als du dieses Land und das nicht zufällig, wiedertrafst, mit seinem ganzen Ekelglauben an die Güte Gottes, in dem der Katholenkatalysator das Morden ja sogar noch beschleunigt hat, weil es das Morden ja schnell verziehen und die Mörder auf Urlaub geschickt hat, auf Schullandwoche, auf Schullandjahre, bis nach Südamerika, Argentinien, von der Mutter Kirche dorthin verschickt auf Schullandverschickung, das ist auch richtig so, denn nur Gott lenkt die Geschicke der Geschickten, hatschi! (Jelinek, 2007/2008: 476)

In *Neid* verwendet Jelinek — wie üblich im Internet — viele Anglizismen oder englische Einsprengsel, in einem verschmelzen individuelles und kollektives Trauma im Besonderen: »I am from Austria« (Jelinek, 2007/2008: 443). Dieser Satz ist auch der Titel der »inoffiziellen« Hymne Österreichs⁶⁸ und ebenfalls im Roman *Die Kinder der Toten* zu finden (Jelinek, 2009b: 649). »I am from Austria« rückt das Trauma in den Bereich der Normalität und des Selbstverständlichen, wo die Vergangenheit mit Gleichgültigkeit und Apathie behandelt wird, anstatt eine Notwendigkeit der Vergangenheitsrevidierung zu sehen: »da ist etwas passiert« (Jelinek, 2007/ 2008: 829). Dieser letzte Satz könnte eine Anspielung auf Wolf Haas' Anfangssatz aus dessen ersten sechs Brenner-Krimis sein: »da ist schon wieder was passiert«. Der Satz im Jelinekschen Internetroman stammt ironischerweise vom 19-jährigen deutschen Kannibalen, der einen Wiener Obdachlosen ermordet und diesen teilweise »verkostet« hat: »Deutscher frißt Österreicher! Mit ungarischen Zähnen!, nein, der Junge hatte natürlich noch seine eigenen natürlichen. Das haben die immer schon gemacht, schon unterm Hitler und jetzt machen sie es schon wieder, die Deutschen, sie fressen uns, sie schlucken uns (...)« (Jelinek, 2007/ 2008: 844).

Mit den Schamgefühlen eines kollektiven Traumas ist auch der ungeschriebene Kodex des Sprechverbotes verknüpft: »Es hat keinen Sinn, dauernd zu sagen, daß man dieses Land haßt, und es ist uns schon oft verboten worden, daß man sich schämt es zuzugeben, wie oft« (Jelinek, 2007/2008: 76).

Die Schriftstellerin agiert als Architektin, die ihren Text mosaikartig aus den Ruinen der Gegenwart und den spärlichen albraumartigen Erinnerungen aus dem kollektiven Gedächtnis an die Judendeportation und an das kriminelle Vergehen der Holocaustverbrecher aufbaut. Mit der alleinigen Veröffentlichung des Romans im Internet wurde auktorial beabsichtigt, die Flüchtigkeit dieses Textes hervorzuheben; *Neid* wurde von Jelinek als *work in progress* bezeichnet: »Außerdem behalte ich mir vor, falls ich scheitere oder zu scheitern glaube, den

⁶⁸ https://www.youtube.com/watch?v=KMSa_xb2h5U (12.02.2017).

Roman als Torso einfach so stehenzulassen, ihn nachträglich umzuschreiben oder ihn einfach aus dem Netz zu nehmen, falls ich das möchte beziehungsweise falls ich es nicht aushalte, dass er da einfach so steht und blöd aus dem Bildschirm herausglotzt« (Gropp, 2007: 35).

Aus der einst viel diskutierten Aktualität im Internet wird uns wenig (wenn überhaupt etwas) bleiben, eventuell die im Unbewussten aufbewahrten Erinnerungen. Die Auswirkung der aktuellen Geschehnisse auf die Psyche wird in der Tiefe des Gedächtnisses ausgelagert, bis ein anderes Ereignis sie im Rahmen des Traumas aktivieren wird. Das Trauma entsteht in *Neid* im metaphorischen Sinne aus verschiedenen Vorfällen, die einen großen Einfluss auf das geistige Leben des Kollektivums und/oder Individuums gehabt haben oder noch haben. Zusammen mit anderen Symptomen des Traumas nehmen das Schweigen und das Verschweigen einen besonderen Stellenwert in *Neid* ein. Auf Jelineks Internetroman trifft in Bezug auf das Trauma besonders Lacans Anmerkung zu, nach der das Sprechen durch Symbole verwirklicht wird und der Mensch sich aus dem Realen und Symbolischen ernähre, wobei sein Platz zwischen den beiden sei (Lacan, 2008: 46). Jelinek teilt das Erlebte und das lange Zeit Verschwiegene in Österreich durch Symbole mit. Die von ihr verwendete Symbolik (Haare, Brillen, Gebisse, Staub, Öfen, Schuhe, Feuer) ist keine unbekannte, sondern im kollektiven Unbewussten als Teil des kollektiven historischen Gedächtnisses tief verankert.

Jelinek schildert nicht nur das individuelle und kollektive Trauma, sondern gestaltet diesbezüglich auch sogenannte *lieux de mémoire* (Pierre Nora) oder *non-lieux de mémoire* (Claude Lanzmann). Als unheimliche Traumaortschaften treten Wien, die Steiermark, Mauthausen, Dachau und Auschwitz in Erscheinung, die nach Dominick LaCapra auch als »trauma sites« (1998: 8-9) zu bezeichnen sind. Dort ist man besonders geneigt, Traumasymptome zu entwickeln. Nicht nur die Handlungsräume, sondern der Roman *Neid* selbst wird in seiner Virtualität zu einem *lieu de mémoire*, weil es die Autorin in ihm versteht, Realitäten der NS-Vergangenheit und der rechtsextremen Strömung der politischen Gegenwart kurzzuschließen.

6. Literaturangaben

- Andrist, M., «Heimat! Mir graut's vor dir. Interview mit Elfriede Jelinek», *manager magazin* 9 (1992), S. 292-293.
- Assmann, J., «Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität», in *Kultur und Gedächtnis*, T. Hölscher (Hg.), Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1988, S. 9-19.
- Flaig, E., «Warum gibt es kein historisches Trauma? Einen Nonsense-Begriff verabschieden», *Merkur* 65, 8 (2011), S. 670-681.
https://www.academia.edu/22682405/Warum_gibt_es_kein_historisches_Trauma (8.11.2017)
- Freud, S., «Jenseits des Lustprinzips», in *Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften*, S. Freud (Hg.), Frankfurt a. M., Fischer, 2014, S. 193-249.
- Friedländer, S., «Trauma, Erinnerung und Übertragung in der historischen Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust», in *Nachdenken über den Holocaust*, ders. (Hg.), München, Beck, 2007, S. 140-154.
- Gropp, R. M., «Elfriede Jelinek: Dieses Buch ist kein Buch», in *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 89, 17. April 2007, S. 35,
<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/elfriede-jelinek-dieses-buch-ist-kein-buch-1434778> (12.02.2017).
- Jelinek, E., *Die Kinder der Toten*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 2009a.

- , E., *Gier. Ein Unterhaltungsroman*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 2009b.
- , E., *Neid. PDF für Tablets*, 2007/2008, <http://www.elfriedejelinek.com/> (12.02.2017).
- , <https://jelinetz.com/2009/08/27/gerhard-freiinger-gerhard-niederhofer-und-christian-ehetreiber-das-eisenerzer-gedenkprojekt/> (10.11.2017).
- Krenn, M., «Der Todesmarsch ungarisch – jüdischer Zwangsarbeiter und Zwangsarbeiterinnen durch das oberösterreichische Ennstal ins KZ Mauthausen im Frühjahr 1945 – ein mikrohistorischer Versuch», http://othes.univie.ac.at/29872/1/2013-09-26_0508780.pdf (Letzter Zugriff: 10.11.2017).
- Klein, M., *Envy and Gratitude. A Study of Unconscious Sources*, New York, Basic Books, 1957.
- Lacan, J., *Der individuelle Mythos des Neurotikers oder Dichtung und Wahrheit in der Neurose*, Übersetzer H.-D. Gondek, Wien, Turia+Kant, 2008.
- LaCapra, D., *History and Memory after Auschwitz*, Ithaca and London, Cornell University Press, 1998.
- Pohl, R., «Was ist Gedächtnis/Erinnerung? Das autobiographische Gedächtnis», in *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, C. Gudehus; A. Eichenberg; H. Welzer (Hg.), Stuttgart et al., Metzler, 2010, S. 75-84.
- Rathkolb, O., *Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2010*, Innsbruck, Haymon, 2011.
- Uhl, H., «Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik», in *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 1 (2001), S. 93-108.
- , «Vom „ersten Opfer“ zum Land der unbewältigten Vergangenheit. Österreich im Kontext der Transformationen des europäischen Gedächtnisses», in *Arbeit am europäischen Gedächtnis. Diktaturerfahrung und Demokratieentwicklung*, V. Knigge; H.-J. Veen; U. Mählert; F.-J. Schlichting (Hg.), Köln, Böhlau, 2011, S. 27-45.
- Weigel, S., «Télescopage im Unbewußten. Zum Verhältnis von Trauma, Geschichtsbegriff und Literatur», in *Trauma. Zwischen Psychoanalyse und kulturellem Deutungsmuster*, E. Bronfen; B. Erdle; S. Weigel (Hg.), Köln et al., Böhlau, 1999, S. 51-77.

**Die Flucht nach Europa und ihre Fiktionalisierung:
J. Erpenbeck, *Gehen, ging, gegangen* und E. Jelinek, *Die Schutzbefohlenen*
Rolf-Peter Janz
Freie Universität Berlin
rp.janz@fu-berlin.de**

Abstract

Beide Texte thematisieren die gegenwärtige Migration aus Afrika und dem Mittleren Osten nach Berlin und Wien. Zur Sprache kommen Fakten wie Hungerstreik, die aggressive Ausgrenzung der Fremden und Gräueltaten in den Herkunftsländern, doch verzichten sie auf Dokumente. Wie aber lassen sich die nie dagewesenen Ereignisse darstellen? Erpenbeck erfindet eine Erzählerfigur, die weitergibt und kommentiert, was einige Flüchtlinge ihr mitteilen. Gerade die Fiktionalisierung ist geeignet, uns die Realität näher zu bringen als eigene Wahrnehmungen. Jelineks Prosatext, der vielfach auch als Theaterstück gespielt wurde, verzichtet auf eine Erzählerfigur und präsentiert eine Gruppe von Flüchtlingen als Hauptakteure, die im Anschluss an *Die Schutzfliehenden* von Aischylos als Chor auftreten. Ihre Prosa bringt Fiktionalisierungen wie die Technik des *stream of consciousness*, intertextuelle Schreibweisen und den Chor ins Spiel, die, anders als Bilder, besondere Erkenntnisleistungen verbürgen.

Schlüsselwörter: Erzählung und Drama, Fremdenfeindlichkeit, Erinnerung, Intertextualität, Fakten und Fantasien

1. Jenny Erpenbeck, *Gehen, ging, gegangen*

Die hier vorgestellten Werke behandeln ein Thema, das seit Monaten nicht nur die Europäer in Atem hält, nämlich die Migration nach Europa, wo sich Hunderttausende eine bessere Zukunft erhoffen. Erzählt wird von Hunger, Krieg und Gewalt in Afrika, dem Mittleren Osten und Afghanistan, von der aggressiven Ausschließung der Fremden durch die Bürger in Berlin und Wien, aber auch von deren Empathie und Hilfsbereitschaft und ebenso vom skandalösen Verhalten der Behörden.

Ich untersuche zunächst Jenny Erpenbecks Roman *Gehen, ging, gegangen*, der 2015 erschienen ist. Sein Schauplatz ist Berlin. Eine Gruppe von Flüchtlingen campiert auf dem Alexanderplatz und später auf dem Oranienplatz, wird von dort vertrieben (Erpenbeck, 2015: 53), besetzt aus Protest gegen diese Behandlung eine leerstehende Schule in Kreuzberg und wird schließlich in einem Seniorenheim am Stadtrand vorübergehend untergebracht. Seit Monaten warten die Flüchtlinge darauf zu erfahren, was mit ihnen geschieht. Ihr rechtlicher Status ist »Duldung«, d.h. ihre Abschiebung in das europäische Land, das sie zuerst betreten haben und in dem sie einen Asylantrag gestellt haben, Italien, Griechenland oder Bulgarien, ist lediglich ausgesetzt. Wir alle sind durch Zeitungen, Fernsehsendungen, Rundfunkreportagen über die gegenwärtige Völkerwanderung gut unterrichtet – jedenfalls meinen wir das.

Auch die Literatur hat das Thema aufgegriffen. Wie aber lassen sich diese bis dato kaum vorstellbaren Ereignisse mit ästhetischen Mitteln zur Sprache bringen; welche Erzählstrategie verfolgt beispielsweise der Roman der Jenny Erpenbeck? Die Frage hat auch einige seiner Rezensenten beschäftigt. Friedmar Apel spricht von einem »gründlich recherchierten Tatsachenroman« (FAZ, 27.8.2015). Und Jörg Magenau fragt sich, »ob nicht eine Reportage sehr viel mehr leisten könnte, ohne ein fiktives Mäntelchen um die realen Ereignisse zu legen [...]« (Süddeutsche Zeitung, 31.8.2015) Gemeinsam ist beiden Rezensionen, dass sie nach dem Realitätsgehalt des Romans fragen. Wie referiert er auf diese hochaktuellen Ereignisse? Könnte

ein anderes Medium das Schicksal der Migranten in Berlin und die Katastrophengeschichte ihrer Fluchten nicht besser zum Ausdruck bringen?

Auf Fragen wie diese antwortet Erpenbecks Roman mit einer Erfindung, der Erfindung einer Erzählerfigur, die berichtet, was mit den Flüchtlingen in ihren Herkunftsländern geschehen ist und nun in Berlin geschieht. Ein pensionierter Professor der Klassischen Philologie, sein Name ist Richard, ehemals DDR-Bürger, verwitwet, kinderlos — auch die Geliebte hat ihn verlassen — wird als teilnehmender Beobachter eingeführt, der sich allmählich für die Geschichte einiger Flüchtlinge, es sind ausschließlich junge Männer, zu interessieren beginnt. Auf den ersten Blick scheint die gewählte Erzählkonstruktion riskant zu sein; ist die Perspektive dieses Erzählers womöglich bildungsbürgerlich verengt?

Um überhaupt die Unterkunft der Flüchtlinge betreten zu dürfen, gibt Richard an, für ein Forschungsprojekt Interviews zu führen. Er bereitet die Besuche gründlich vor und erarbeitet einen Fragenkatalog. Er hört zu und gewinnt allmählich ihr Vertrauen. Einige von ihnen berichten ihm von Armut und Verfolgung in Afrika, von ihrer Flucht, von der Ermordung der Verwandten in Libyen, von der Brutalität der Schlepper. Was sie ihm mitteilen, schreibt er, soweit er sich daran erinnert, später zu Hause in ein Notizbuch. Der akademischen Neugierde auf die Fremden folgt praktische Hilfe. Er gibt ihnen Deutschunterricht. Sie lernen u.a. das Verb der Bewegung, gehen, ging, gegangen, das im Roman mehrmals wiederkehrt und ihm den Titel gibt. In ihm können die Flüchtlinge ihr Schicksal erkennen. Sie sind durch die Wüste gegangen, und bald werden sie wieder gehen, in eine andere Unterkunft, in eine andere Stadt, zurück nach Italien. Er lässt einen jungen Tuareg in seinem Haus lernen, Klavier zu spielen und kauft für die Familie eines Flüchtlings aus Ghana dort ein Stück Land, das ihr womöglich helfen kann zu überleben. Schließlich gelingt es ihm, einige der Flüchtlinge legal in seinem Haus unterzubringen (Erpenbeck, 2015: 281, 337). Mit der Geschichte einiger Flüchtlinge präsentiert der Roman aber auch die Lebensgeschichte der Erzählerfigur, des pensionierten Professors. Wir haben es also mit mindestens zwei Geschichten zu tun. Der Roman ist nun so konstruiert, dass sich diese Erzählstränge mitunter überschneiden, so dass schwer zu erkennen ist, ob gerade von einem Flüchtling oder von Richard die Rede ist.

Wie sieht der Erzähler, ein gebildeter Europäer, die Fremden? Zu seinem größten Erstaunen hat er die zehn Afrikaner, die auf dem Alexanderplatz in einen Hungerstreik getreten sind, gar nicht bemerkt, als er dort war. Er erfährt von ihnen erst am Abend, als er den Fernseher einschaltet. Und er fragt sich gleich mehrmals, wie es möglich ist, dass er sie nicht wahrgenommen hat, obwohl sie doch ein Schild aufgestellt haben, auf dem zu lesen steht: »We become visible«. Erpenbecks Roman führt demonstrativ als Erzähler einen teilnehmenden Beobachter ein, der allen Grund hat, an seiner Wahrnehmungsfähigkeit zu zweifeln. Oder hat er die Hungerstreikenden womöglich nicht gesehen, weil er sie nicht sehen wollte? Die Frage bleibt unbeantwortet. Die abendliche Fernsehsendung enthält einen Bericht über die Männer auf dem Alexanderplatz, »Flüchtlinge offensichtlich«, die in einen Hungerstreik getreten sind:

[...] einer der Hungerstreikenden ist zusammengebrochen und wurde ins Krankenhaus abtransportiert. Auf dem Alexanderplatz? Man sieht, wie ein Mann auf einer Liege in einen Krankenwagen geschoben wird. Dort, wo Richard heute gewesen ist? Eine junge Journalistin spricht in ein Mikrofon, im Hintergrund hocken und liegen ein paar Gestalten, man sieht einen Campingtisch mit einem Pappschild: *We become visible*. In grüner, kleinerer Schrift darunter: *Wir werden sichtbar*. Warum hat er die Demonstration dann nicht gesehen? [...] Sie [die Reporterin, RPJ] scheint um die hungerstreikenden Männer besorgt, sie ist überzeugend besorgt. Ob der besorgte Tonfall inzwischen ein Prüfungsfach ist für Journalisten? Und ob das Bild von dem Mann auf der Liege überhaupt vom Alexanderplatz stammt? [...] Hatte er so eine

Gestalt, die auf einer Liege abtransportiert wird, nicht schon in unzähligen Nachrichtensendungen über die verschiedensten Teile der Welt und anlässlich der verschiedensten Katastrophen gesehen? Warum war es überhaupt von Bedeutung, ob diese Bilder, die in Zehntelsekunden vorüberhuschten, wirklich Ort und Zeit mit dem Schrecken, der die Nachricht hervorgebracht hat, teilten? Konnte ein Bild ein Beweis sein? Und sollte es das? Welche Erzählung lag den beliebigen Bildern heutzutage zugrunde? (Erpenbeck, 2015: 27- 29)

Auffällig genug rückt Jenny Erpenbeck an den Anfang ihres Romans Reflexionen auf die Bedingungen des Erzählens über Realität und dessen mediale Vermittlung. Was wir als Wirklichkeit wahrnehmen, erweist sich als »medial produzierte Pseudo-Wirklichkeit« (Arnold; Detering, 2003: 296). Ihr Roman verzichtet, anders etwa als W.G. Sebalds Roman *Austerlitz*, auf eine Beglaubigung dessen, was er mitteilt, durch Fotos und Dokumente. Er hält vielmehr ständig bewusst, dass den Bildmedien wie auch dem gesprochenen und geschriebenen Wort insofern zu misstrauen ist, als sie nicht etwa die Realität wiedergeben, sondern lediglich Realitätseffekte vermitteln können.

Nach dieser Fernsehsendung beschließt der Erzähler, sich in eine Kreuzberger Schule zu begeben, um die Flüchtlinge, Vertreter der Behörden und Sympathisanten mit eigenen Augen zu sehen. »Er will einfach nur sehen, und beim Sehen in Ruhe gelassen werden.« (Erpenbeck, 2015: 42) Er will anonym bleiben, doch diese Position gibt er bald auf und leistet, wie erwähnt, praktische Hilfe.

Vieles in den Berichten der Afrikaner, die er nacheinander befragt, bleibt ihm unverständlich. Die Afrikaner wissen nichts über Deutschland, wie sollten sie auch, und der Erzähler weiß kaum etwas über Afrika, bevor er sie trifft. Touareg, das ist für ihn eine Automarke; er lernt, dass dies der Name eines Volkes in Westafrika ist. »Wenn eine ganze Welt, die man nicht kennt, auf einen einstürzt, wo fängt man dann an mit dem Sortieren? So fragt er sich.« (Erpenbeck, 2015: 63). Dieser Erzähler ist alles andere als ein Protokollant von Flüchtlingsgesprächen. Er dokumentiert nicht, er konstruiert, was er hört und sieht, aus seiner Erinnerung. Er ist lernfähig, er stellt sich Fragen und denkt über seine und die Situation der Geflüchteten nach, mitunter in traditioneller erlebter Rede. Er lernt z.B., dass ein Handy kein Luxusartikel, sondern ihr einziger Besitz ist, ein unverzichtbarer Erinnerungsspeicher, sonst haben sie nichts, und der wird von Soldaten in Libyen zerstört (Erpenbeck, 2015: 219). Er wusste bisher nicht, dass der Norden Nigerias muslimisch, der Süden christlich ist. Die Flüchtlinge machen ihm bewusst, dass auch Deutschland in Afrika eine Kolonialmacht war. Er erinnert sich, dass noch vor zwei Jahrzehnten das Wort »Kolonialwaren« (Erpenbeck, 2015: 49) an Berliner Hauswänden zu sehen war, dass es schon vor langer Zeit eine Migration Verfolgter nach Deutschland gab, die der Hugenotten, und dass auch Goethes Iphigenie eine Migrantin auf Tauris war. Auch er selbst ist ein Flüchtlingskind; mit seinen Eltern wurde er 1945 aus Schlesien vertrieben. Von Haus ist der Erzähler Gräzist, und weil es ihm schwer fällt, sich die Namen der Fremden zu merken, überrascht es uns kaum, dass er einige von ihnen mit Namen aus der griechischen Mythologie versieht, sie in Anlehnung an Zeus als »Blitzeschleuderer« — Raschid ist von Beruf Schlosser — oder Hermes bezeichnet, denn einer von ihnen trägt »goldene Schuhe«. Und der junge Tuareg aus Niger sieht mit seinen »wildem Locken« so aus, »wie er sich Apoll immer vorgestellt hat.« (Erpenbeck, 2015: 241, 333, 72) Einen anderen Geflüchteten nennt er Tristan, schließlich kennt er auch Gottfried von Straßburg. Darin gibt sich nicht eine bildungsbürgerliche Begrenzung seiner Perspektive, sondern die Assoziationsfreiheit eines Erzählers zu erkennen, eine Assoziationsfreiheit, die den Geflüchteten, die ihre Namen verschweigen müssen, um nicht aus Deutschland abgeschoben zu werden, Ersatz-Namen und damit Würde verleiht.

Mit den Geschichten einzelner Flüchtlinge lässt Jenny Erpenbeck ihre Hauptfigur Richard, wie erwähnt, zugleich ihre eigene Geschichte erzählen. Gelegentlich werden beider Geschichten sogar ineinandergeschoben. Ich gebe ein Beispiel: In der Unterkunft fegt einer der Flüchtlinge den Flur und erzählt Richard dabei von seiner Familie in Ghana und der Flucht übers Mittelmeer. Zu Hause angekommen, hört Richard ein zweites Mal die Stimme dieses Flüchtlings und stellt sich vor, dass der jetzt auch in seinem Haus anwesend ist und den Wohnzimmerteppich fegt. Unvermittelt unterbricht der Roman immer wieder die Mitteilungen des Flüchtlings durch Assoziationen und Beobachtungen der Erzählerfigur. Einmal berichtet ihm der Flüchtling, dass er vom Tod seines Vaters geträumt hat:

Einen Tag später erhielt ich die Nachricht aus meinem Dorf, dass mein Vater gestorben war. Wo er den Besen überhaupt her hat? Ich wusste, dass mein Geld nicht reicht, um acht Wochen später zur großen Totenfeier für meinen Vater zu fahren. Aber ein Sohn muss kommen und seinen Vater betrauern. Jetzt fegt er wieder weiter, mit ruhigen, weitausholenden Bewegungen. Schaden kann es schließlich nicht, denkt Richard. (Erpenbeck, 2015: 137)

Die Überblendung der direkten Rede des Flüchtlings mit lakonischen Bemerkungen des Erzählers demontiert die Erwartung der Leser, hier werde eine Fluchtgeschichte authentisch wiedergegeben. Die Realitätsillusion wird auch dadurch irritiert, dass die Rede des Flüchtlings mit Wiederholungen aufwartet, die Refrains gleichen. Mehrfach wiederholt er den Satz: »Ich schaute nach vorn und nach hinten und sah nichts.« (Erpenbeck, 2015: 142,145) Und immer wieder erwähnt er, dass er bei seiner Familie nicht länger als eine Nacht bleiben konnte, »dazu war das Zimmer zu klein« (Erpenbeck, 2015: 136, 139 f).

Die Berichte der Migranten erweisen sich in Erpenbecks Roman also als Bestandteile ästhetischer Konstruktionen. Das zeigen ihre Komposition, ihre Präsentation aus der Erinnerung einer unzuverlässigen Erzählerinstanz und die Vermischung zweier Erzählebenen. Die historischen, politischen, juristischen und geographischen Fakten, auf die der Roman dank genauer Recherchen zweifellos referiert, sind augenscheinlich ohne ihre Fiktionalisierung nicht zu haben. Man könnte auch sagen, die Fiktionalisierung ist unhintergebar. Doch gerade die Fiktionalisierung ist geeignet, so meine These, uns die Realität näher zu bringen als wir sie selbst wahrnehmen. Fiktionen besitzen eine »besondere Erkenntnisqualität« (Arnold; Detering, 2003: 295). Erpenbecks Roman zeigt, dass im Erzählen von Geschichten immer schon faktuales und fiktionales Erzählen ineinander übergehen. Er zeigt außerdem, dass die ästhetische Erfindung besondere Effekte erzeugt. Im Falle dieses Romans heißt das, sie hält die Leser auf Distanz. Auch angesichts der furchtbaren Erfahrungen der Flüchtlinge appelliert sie weniger an das Mitleid der Leser als an ihr Mitgefühl, und sie bewährt sich zugleich als Medium des Verstehens.

Der Roman erzählt abschließend von der Geburtstagsfeier für Richard in seinem Haus am See mit Freunden und den Afrikanern, die er bei sich aufgenommen hat. Bislang haben seine Freunde aus ihrer Ablehnung der Geflüchteten keinen Hehl gemacht, nun scheinen sie eine Annäherung, ja eine Verständigung mit ihnen für möglich zu halten. Zeitweilig gerät die Erzählung über diesen Abend am See gar in die Nähe einer interkulturellen Idylle.

Als es zu dämmern beginnt, und Richard die Spirituslaternen anzündet, ruft Raschid: Wie in Afrika! Er nimmt eine Laterne und schwenkt sie begeistert. Ein Gruppenfoto!, ruft daraufhin Anne, die Fotografin. Bevor es ganz dunkel ist! Und nun hockt sich Raschid mit der Laterne in der Hand vor die großen Eiben, alle anderen bilden um ihn einen Kreis, der Blitzeschleuderer hält die Bootslaterne aus dem deutschen Baumarkt

in der Hand, beleuchtet damit die schwarzen und weißen Gesichter rings um ihn her und fühlt sich ganz wie zu Hause: im fernen Kaduna. (Erpenbeck, 2015: 342)

Am Ende des Romans fragt nicht mehr Richard die Geflüchteten nach ihrer Geschichte; nun sind sie es, die ihn nach seiner Geschichte fragen, sogar nach seiner unglücklichen Ehe. Ob aber die Katastrophengeschichte der Männer aus Afrika und das private Unglück des Erzählers einander so ähnlich sind, wie die letzten Sätze nahelegen, kann man bezweifeln.

2. Elfriede Jelinek, *Die Schutzbefohlenen*

Auch Elfriede Jelinek thematisiert 2013, zwei Jahre vor Jenny Erpenbeck, die Völkerwanderung aus Afrika, dem Mittleren Osten, Afghanistan und anderen Ländern nach Europa. *Die Schutzbefohlenen* — das ist ein Prosatext, der am 21. September 2013 zum ersten Mal in der überfüllten St.-Pauli-Kirche in Hamburg vorgetragen worden ist. Er ist leicht im Netz zugänglich unter www.elfriedejelinek.com Dort finden sich auch spätere Ergänzungen (»Appendix«, »Coda«, »Epilog auf dem Boden«, »Philemon und Baucis«), auf die ich hier nicht eingehen kann.

Wie Jenny Erpenbeck sieht sich auch Elfriede Jelinek vor die Frage gestellt, ob und mit welchen literarischen Mitteln sich die Massenflucht Hunderttausender nach Europa darstellen lässt. Ihre Antwort besteht darin, die Flüchtlinge selbst als Hauptakteure zu präsentieren. Sie allein sind es, die sprechen, und zwar als »Wir«, als Chor; nur gelegentlich spricht auch ein Ich und sehr selten ein weibliches Ich, doch die Stimmen überlagern sich vielfach so, dass die Zuschreibung an einen individuellen Sprecher aussichtslos ist. Anders als Erpenbeck verzichtet Jelinek auf eine Erzählinstanz, also eine Figur, die wiedergibt und kommentiert, was sie hört und beobachtet und ihre eigenen Gedanken und Assoziationen äußert. »Wir«, die Migrant*innen selbst, berichten von der Flucht übers Mittelmeer und über das, was mit ihnen geschieht, seit sie in Wien angekommen sind, von der Besetzung einer Kirche, vom Campieren im Freien, von Notunterkünften, von Schikanen der staatlichen Instanzen, auch von den Gräueltaten in ihrer Heimat, davon, dass ihren Cousins die Köpfe abgeschnitten wurden. Herta Müller hat einmal gesagt, dass Kunst wehtun muss. Dem würde, wie ich vermute, auch Elfriede Jelinek zustimmen, allerdings verzichtet sie mitnichten auf Ironisierungen und Effekte grotesker Komik.

Unter den Flüchtlingen, die Jelinek oft »die Flüchtigen« nennt, weil sie sich nirgendwo aufhalten dürfen und weil sie »flüchtig« sind ähnlich Tatverdächtigen, die man noch nicht gefasst hat, sind auch Bauern, Ärzte, Ingenieure, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen; sie alle haben nun buchstäblich nichts mehr. Mit größter Selbstverständlichkeit lässt Jelinek sie deutsch sprechen. Wer aber sind die Adressaten der Flüchtlinge? Sie werden von ihnen mit »Sie« angeredet, manchmal auch mit »du«, es sind u.a. die Einwohner Wiens, Vertreter der Kirche, Repräsentanten des Staates. Angesprochen werden aber ebenso Gott, die Engel, die Götter, und auch die, die den Text der Jelinek gerade lesen oder ihn in einer Theaterinszenierung zu hören bekommen. Auf die Bühnenstücke, die auf der Grundlage des Prosatextes verfasst wurden, komme ich später zurück.

Zum Repertoire der Flüchtlinge gehören bei Jelinek Redensarten und die Alltagssprache ebenso wie der hohe Ton. Sie haben gelernt, dass sie den Einheimischen »auf der Tasche liegen«, dass sie »ihren Dreck alleine machen« sollen, aber sie sprechen auch »wehklagend im Gram verlorener Heimat«. Die letztere Wendung verweist darauf, dass Jelinek ihren Text *Die*

Schutzbefohlenen als eine moderne Fassung der Tragödie des Aischylos, *Die Schutzflehenden*, konzipiert hat. Bei Aischylos entziehen sich die Töchter des Danaos der drohenden Zwangsverheiratung mit ihren Vettern in Ägypten; sie flüchten mit ihrem Vater nach Argos, wo sie Schutz vor Verfolgung suchen. Nachdem sie mit Selbstmord gedroht haben, gewährt ihnen Pelasgos, der König von Argos, schließlich Asyl, wie es die religiöse Pflicht verlangt, obwohl er damit einen Krieg riskiert. Dabei bleibt unklar und ist in der Forschung umstritten, warum die Danaiden die Ehe mit diesen Männern verweigern und fliehen (Gödde, 2000: 13-21). Dagegen wissen die Migrantinnen, die in Jelineks Text zu Wort kommen, sehr genau, warum sie unter Lebensgefahr ihre Heimatländer verlassen. Das Flüchtlingsdrama, das sich gegenwärtig in Wien abspielt, sieht anders aus als bei Aischylos: *Die Schutzbefohlenen*, das sind bei Jelinek die, vor denen sich der Staat und die Wiener Bevölkerung schützt.

Nicht nur berufen sich die Asylsuchenden auf die Tragödie des Aischylos, sie zitieren auch aus Goethes *Faust*, aus Ovids *Metamorphosen* und anderen literarischen Werken, aus der Bibel wie aus dem Œuvre Heideggers, und zwar augenzwinkernd: »Und eine Prise Heidegger, die muß sein, denn ich kann es nicht allein«, heißt es am Ende dieses Prosatextes. Wie in anderen Werken ist auch in den *Schutzbefohlenen* Jelineks Eigentümliches intertextuelles Verfahren zu beobachten, das bestehende Texte zerlegt und Teile von ihnen mit eigenen Texten übergangslos und überraschend neu kombiniert. Ihre Poetik verabschiedet damit jenes traditionelle Literaturkonzept, das von der Geschlossenheit eines Werks und von einem Autorsubjekt ausgeht. Jelineks Texte bringen, so Juliane Vogel, »die Grenzen zwischen eigener und fremder Rede zum Verschwinden«, die Rede einzelner Personen findet sich in »Vielstimmigkeit« aufgelöst (Vogel, 2013: 48).

Bereits die ersten Sätze der *Schutzbefohlenen* bezeugen Jelineks intertextuelles Verfahren. Der Chor der Töchter des Danaos eröffnet die Tragödie *Die Schutzflehenden* des Aischylos mit einer Bitte:

Zeus, Hort auf der Flucht, möge schaun voller Huld
Auf unsere Schar, die zu Schiff aufbrach
Von dem Mündungsgebiet, dem feinsandigen Ried
Des Nils. Das heilige verlassend,
Nahe Syrien das Land, sind wir nun auf der Flucht [...]
(Aischylos, 1990: 101)

Jelineks Text beginnt so:

»Wir leben. Wir leben. Hauptsache, wir leben, und viel mehr ist es auch nicht als leben nach Verlassen der heiligen Heimat. Keiner schaut gnädig herab auf unseren Zug, aber auf uns herabschauen tun sie schon.« Während die Danaiden bei Aischylos, gerade sind sie in Argos angekommen, die »Huld«, die Gnade des Zeus erleben, müssen bei Jelinek die Flüchtlinge in Wien früh erfahren, dass sie statt Gnade nur Verachtung erwartet. Die Montage von Prätext und neuem Text erweist die doppelte Bedeutung des »Herabschauens«. Die Zuversicht der Geflüchteten, die das antike Drama bekundet, findet sich in der Gegenwart unerbittlich zerstört.

Dass man sich die österreichische Staatsbürgerschaft mit viel Geld auch kaufen kann, ist auch den Flüchtlingen nicht entgangen. Einer Tochter Boris Jelzins und der Sängerin Anna Netrebko ist das problemlos gelungen. Einmal mehr wird hier der aktuelle politische Gehalt des Textes evident. Die Flüchtlinge werden bei Jelinek als gut informierte, gebildete Wiener vorgestellt, die den Einwohnern der Stadt intellektuell das Wasser reichen können, nur haben sie keine

Rechte, keine Bleibe, keine Arbeit und vor allem kein Geld. Sie kennen auch die landläufigen Formen der Diskriminierung, die Fremde überall zu erwarten haben:

Vor uns, dem Barbarenschwarm, weichen sie alle zurück. Alle Menschen, egal, wo sie ansässig sind, weichen vor fremder Kleidung und Verhüllung, vor diesem Schwarm Wilder, der wir sind, unwillkürlich zurück, damit sie der Willkür Platz machen können, die muss ja auch was tun. [...] Wir haben keine Verhüllung, die ihrem Brauch gemäß oder genehm ist, wir sind halt verhüllt, wie alle verhüllt sind, aber wir wissen, auch wenn wir aussähen wie Sie: Sie würden uns erkennen, Sie würden uns unter Tausenden herauskennen, Sie würden uns überall erkennen. Sie würden wissen, wir gehören nicht hierher.

»Barbarenschwarm«, ein »Schwarm Wilder« — wer die Fremden so bezeichnet, der meint, er sei doppelt bedroht. Von Schwärmen, von denen Gefahr ausgeht, weil ihre Größe unkalkulierbar ist und sich nicht fassen lässt, und ebenso von »Barbaren« und »Wilden«, vor denen ein altes Ressentiment immer aufs Neue warnt. Überdies deutet auch die klangliche Nähe von Wilder und Willkür auf einen brisanten Zusammenhang. Wer als wild, als unzivilisiert bezeichnet wird, gehört nicht dazu, der fällt aus der gesetzlichen Ordnung, und darum kann man gegen ihn auch mit Willkür, unter Missachtung von Gesetzen vorgehen.

Die Flüchtlinge werden aufgefordert, eine in mehreren Sprachen verfasste Broschüre zu lesen, in der der österreichische Staat sich zu Prinzipien wie Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit bekennt. Diese Broschüre des Bundesministeriums für Inneres, »Staatssekretariat für Integration«, mit dem Titel »Zusammenleben in Österreich«, die der Text am Ende eigens erwähnt, gibt es tatsächlich. Was darin steht, nehmen die Migranten zur Kenntnis — und wissen sofort, was sie davon zu halten haben: »[...] bei uns haben Aussehen, Diskriminierung und Rassismus keinen Platz, hat Herkunft keinen Platz [...], der Rassismus hat auch keinen Platz bei uns gefunden und muß jetzt stehen, geschieht ihm recht, geschieht jedem recht, macht nichts, wenn man steht, gehn mehr Leute in den Waggon hinein [...].«

Wie wenig der Grundsatz des modernen Rechtsstaats, demzufolge vor dem Gesetz alle gleich sind, mit der Realität zu tun hat, wie wenig er ernst zu nehmen ist, haben die Flüchtlinge erlebt, und darum können sie ihn leicht parodieren: »Vor der Kamera sind alle gleich, wenn sie auch nicht alle die gleiche Kamera haben«. Aber dieser Grundsatz hat für sie noch eine ganz andere Bedeutung angenommen: »[...] alle Menschen sind gleich vor dem Gesetz, aber Ihnen [den staatlichen Institutionen, den Bürgern, RPJ] ist das Gesetz selbst ganz gleich«. Die Zusicherung der Gleichbehandlung erweist sich als Gleichgültigkeit gegenüber den Fremden. Und die Beteuerung, dass etwas legal sei, meint nichts Anderes als: was im Gesetz steht, ist uns egal. Die Sprache, das vermeintliche Wortspiel, verrät, dass die Realitätserfahrung der Flüchtlinge die staatlichen Verlautbarungen Lügen straft. Das von Jelinek in vielen Werken erprobte und virtuos gehandhabte poetische Verfahren, mit Assonanzen Sinn und Hintersinn eines sprachlichen Ausdrucks zu evozieren, bewährt sich auch in diesem Text. Dass bei Jelineks »polemischem« Zitieren Karl Kraus Pate steht, ist offensichtlich (Vogel, 2013: 49).

Es scheint so, dass die Flüchtlinge oft sagen, was ihnen gerade in den Sinn kommt. Ihre vermeintlich »natürliche« Rede suggeriert Unmittelbarkeit. Nimmt man jedoch die assoziative Folge von Fakten und simultan evozierten Vorstellungen, von Klagen, Anklagen und sarkastischen Kommentaren in den Blick, dann wird deutlich, dass diese Prosa einer vertrauten Technik der Fiktionalisierung, dem *stream of consciousness*, nahekommt. Die auffälligste Fiktionalisierung leistet der intertextuelle Bezug auf *Die Schutzfliehenden* des Aischylos. Jelinek rückt ihr Thema in den Kontext der griechischen Tragödie und schreibt den Flüchtlingen des Jahres 2013 das vormoderne Sprechen eines antiken Chores zu, der in den *Schutzfliehenden*

des Aischylos Hauptträger der Handlung ist. Hier gibt sich ein Theaterkonzept zu erkennen, das einzelnen Figuren nicht länger zutraut, die unzähligen Schicksale der Geflüchteten glaubhaft darzustellen. Die Depersonalisierung der traditionellen Sprecherrollen zugunsten der schwer zu überblickenden Vielstimmigkeit des Chores macht kenntlich, dass es um mehr als individuelle Schicksale geht, dass wir es gegenwärtig mit einer bislang kaum vorstellbaren Massenflucht nach Europa zu tun haben.

Während sich in Erpenbecks Roman am Ende eine zaghafte Annäherung zwischen Flüchtlingen und verständigen, hilfsbereiten Bürgern abzeichnet, bestimmt Jelineks Text eine durchgehende Skepsis, jede Annäherung zwischen den Fremden und den Einheimischen erscheint ausgeschlossen.

3. Die Realitätsanmutung der Bilder

Entschieden widerspricht Jelineks Text dem naiven Glauben, es lasse sich mit der Kamera die Realität *festhalten*. Die mediale Vermittlung durch Bilder kann alles Mögliche, also im Grunde gar nichts bezeugen. Die Kameras werden so hoch gehalten wie die Menschenwürde, so lautet eine sarkastische Bemerkung der Flüchtlinge. Die Achtung der Menschenwürde, die das Gesetz fordert, wird von den Repräsentanten des Staates ständig zugesichert, so wie immerzu Kameras hochgehalten werden bei Reportagen, die suggerieren, besondere Augenblicke zu dokumentieren. Der Dauerpräsenz der Kameras bei allen Ereignissen entspricht die andauernde Berufung auf die Menschenwürde. Hier die Erzeugung von Bildern, die etwas dokumentieren sollen, dort die Berufung auf einen Artikel der Verfassung – und von beiden ist nichts zu erwarten. Die Bilderflut ist nur eine zynische Antwort auf den Flüchtlingsstrom. Indem der alltägliche Einsatz der Kamera mit der Achtung eines hohen Gutes wie der Menschenwürde verglichen wird, wird evident, dass Menschenwürde, wenn es um Flüchtlinge geht, in der praktischen Asylpolitik nichts gilt. Jelinek, das zeigt sich auch hier, handhabt Sprachkritik zugleich als politische Kritik und als Medienkritik in einer Zeit, in der die Bildmedien gerne als dokumentarische Leitmedien verstanden werden.

Nun ist nicht zu übersehen, dass Jelinek selbst in ihren Text einige Abbildungen montiert hat. Sie zeigen u.a. Flüchtlinge mit kleinen Kindern auf dem Arm und eine Gruppe protestierender Migranten in der Wiener Votivkirche, vor Mikrofonen sitzend. Einer hält ein Schild mit der Aufschrift »Stop Deportation«. Zum einen integriert also Jelinek in ihren eigenen Text Abbildungen, zum andern polemisiert eben dieser Text gegen den Glauben an die Beweiskraft von Bildern. Das ist insofern kein Widerspruch, als die Polemik vor allem die Berichterstattung über Flüchtlinge im Fernsehen und in der Presse trifft, die nur für wahr ausgeben, was sie bebildern können. Diese Polemik trifft offensichtlich nicht die Flüchtlinge selbst, von denen angesichts ihrer Lage verlangt wird, mit Fotos und Videos zu dokumentieren, was hinter ihnen liegt. »Wen interessiert eine Erkenntnis, es ist nichts interessant, nichts, was nicht gezeigt werden kann, ist interessant«, sagt einer von ihnen. Interessant für die Österreicher, die Deutschen, die Europäer. Und ob die ihnen, den Geflüchteten, selbst angesichts der Schreckensbilder, die sie zeigen, ihre Geschichte glauben, daran zweifeln sie.

Gegen die Realitätsanmutung der Bilder, die gerade dem Fernsehen vorzuwerfen sei, bringt Elfriede Jelineks Prosa verschiedene literarische Formen der Fiktionalisierung ins Spiel – so die Technik des *stream of consciousness*, den Chor und intertextuelle Schreibweisen – und verlässt sich, ähnlich wie Jenny Erpenbeck, zu Recht auf deren besondere Erkenntnisqualität. Gerade indem ihr Text Informationen, Klagen, Anklagen, Empfindungen und Reflexionen

assoziativ verknüpft, indem er zugleich mit gängigen auch verdeckte, ungeahnte Wortbedeutungen durchspielt, schärft er den Blick auf das, was ist.

Die eindringliche Klage der Geflüchteten geht den Lesern nahe, sie gewinnt ihre Empathie, ironische Brechungen und komische Effekte unterlaufen aber rhetorische Strategien, die auf ihr Mitleid zielen.

4. Die Schutzbefohlenen auf der Bühne

Seit 2014 ist Jelineks Prosatext in zahlreichen Städten des In- und Auslands als Theaterstück aufgeführt worden, so u.a. in Mannheim, Bochum, Freiburg, Berlin, Amsterdam, Bozen, Bern, Zürich und Göteborg. Die Regisseure konnten davon ausgehen, dass der Text ihnen für ihre Inszenierung jede Freiheit lässt. Die deutsche Uraufführung fand am Hamburger Thalia Theater am 12. September 2014 statt, die österreichische am Wiener Burgtheater am 28. März 2015.

Ich schließe mit einigen Beobachtungen zur Wiener Aufführung unter der Regie von Michael Thalheimer. Von den Proben gibt es eine Reihe von Fotos. Thalheimer legt größten Wert auf Texttreue, wie er selbst in einem Interview vor Probenbeginn betont, und er setzt Jelineks Konzept der radikalen Depersonalisierung um, indem er z. B. die Schauspieler häufig Masken aus Plastikstücken tragen lässt, die wie Treibgut aussehen. Sie sprechen auch, wie in Jelineks Text, lange Passagen im Chor, gelegentlich auch einzeln oder zu dritt, zu viert. Häufig sind auch mehr als zehn Gestalten auf der Bühne zu sehen. Manchmal agieren sie vor einem Kreuz vor dunklem Hintergrund auch ohne Maske, und sie stehen im Wasser, sie fallen hinein, stehen wieder auf. Einmal allerdings tritt in Thalheimers Inszenierung doch eine Person auf und geht damit auf den bei Jelinek verhandelten politischen Skandal ein, dass es in Österreich zwei »Blitzeinwanderungen« gegeben hat, u.a. die der Sopranistin Anna Netrebko. Er bringt eine Wiener Opernsängerin in großer Garderobe auf die Bühne, die bekannte Sopran-Arien singt, während die Zuschauer »die Flüchtlinge als elegischen Resonanzkörper« erleben, so Thalheimer. Er will die »Fallhöhe« hörbar und sichtbar machen, den unüberbrückbaren Kontrast zwischen der bewunderten Diva und den Geflüchteten (Thalheimer, 2014-2015: 79). Im Übrigen verzichtet aber die Wiener Inszenierung auf eine Bebilderung und verlässt sich darauf, dass die Fülle der Klagen, Anklagen und Assoziationen in Jelineks Text die Zuschauer ohne irritierende Visualisierungsangebote leichter erreicht.

5. Literaturangaben

Aischylos, *Die Schutzflehenden*, in *Aischylos Tragödien*, übers. von O. Werner, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1990.

Apel, F., »Wir werden sichtbar«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27.8.2015.

Arnold, H.L.; Detering, H. (Hg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003.

Erpenbeck, J., *Gehen, ging, gegangen*, München, Verlag Albrecht Knaus, 2015.

Gödde, S., *Das Drama der Hikesie. Rituale und Rhetorik in Aischylos' »Hiketiden«*, Münster, Verlag Aschendorf, 2000.

Jelinek, E., *Die Schutzbefohlenen*, www.elfriedejelinek.com (5.2.2017) – Eine frühere, kürzere Fassung in: *Theater heute*, Beiheft, Bd. 55, 2014.

Magenau, J., »Ein Stückchen Acker in Ghana«, *Süddeutsche Zeitung*, 31.8.2015.

Michael Thalheimer im Gespräch mit Björn Hayer, »Die Farben eines schwarzen Bildes. Zur österreichischen Erstaufführung von ‚Die Schutzbefohlenen‘ am Burgtheater«, in *Jelinek[Jahr]Buch*, Elfriede Jelinek Forschungszentrum 2014-2015, S. 72-80.

Vogel, J., »Intertextualität«, in *Jelinek-Handbuch*, P. Janke (Hg.), Stuttgart, Weimar, Verlag J.B. Metzler 2013, S. 47-55.

La construcción literaria de una sociedad paralela en *Ohrfeige* de Abbas Khider

Ana R. Calero Valera
Universitat de València
ana.r.calero@uv.es

Resumen

Los flujos de personas migrantes o refugiadas que llegan a países europeos como Alemania pueden dar lugar a la construcción de sociedades paralelas. Por medio de oposiciones binarias, la línea divisoria entre el «nosotros» de la mayoría y el «ellos» de la minoría se traza con más fuerza. Nuestro objetivo es analizar cómo se construye en la literatura una sociedad paralela, tomando como ejemplo la aclamada novela *Ohrfeige* (2016) de Abbas Khider. Nos preguntamos cómo se describen los espacios y las normas que los regulan, los contactos entre personas representantes de la mayoría y de la minoría, y qué influencia tiene el 11 de septiembre de 2001 en esta construcción.

Palabras clave: sociedad paralela, refugiados, Abbas Khider, *Ohrfeige*

Europa ist widersprüchlich, Europa ist ein Ort und Projekt der Barbarei, des Sklavenhandels, der Shoa, der ökologisch-ökonomischen Ausbeutung der Welt, des Kolonialismus und Europa ist Ort und Projekt der Aufklärung, der Menschenrechte und des Strebens nach einem guten Leben für alle. (Mecheril; van der Haagen-Wulff, 2016: 129)

Podría decirse que la todavía cuestionada Unión Europea es en varios sentidos la formación política más progresista del mundo posnacional. Pero es manifiesto que a día de hoy existen dos Europas: el mundo de inclusión y multiculturalismo en un grupo de sociedades europeas y la angustiada xenofobia [...]. (Appadurai, 2007: 21)

Stadtviertel mit einem hohen »ausländischen« Bevölkerungsanteil, bestehend aus Flüchtlingen, muslimischen und Schwarzen Menschen, sind einer massiven Kritik ausgesetzt. Die kulturelle Vielfalt in marginalisierten Stadtvierteln wird von der Gesellschaft zwar erkannt und genutzt, aber anstatt die lokale Weltoffenheit zu betonen und sie als urbane Ressource sichtbar zu machen, wird sie oftmals als ein Angriff auf die hegemoniale Ordnung gedeutet. (Hill, 2016: 204)

1. Nosotros y ellos: sociedades paralelas en un mundo globalizado

El tiempo que habitamos nos convierte en espectadores y actores de un mundo globalizado con sus flujos de personas, imágenes, dinero, armas. Cada día asistimos y nos vemos enfrentados a unas pantallas que nos muestran este fluir a diferentes velocidades. En los últimos años, Alemania ha acogido a miles de personas refugiadas que con sus historias auestas huyen como pueden de sus países en guerra. La llegada de seres humanos a Europa en busca de una vida mejor, ya sea por motivos de trabajo o como solicitantes de asilo político, se lleva produciendo desde hace ya mucho tiempo.

Estos portadores de historias y culturas otras suelen vivir en las costuras de una sociedad que tiende a aislarlos y estigmatizarlos. *Ellos* no se ajustan al discurso de un *nosotros* que se erige en representante de unos determinados valores, de unas normas o de una cierta apariencia. Pueden acabar formando parte de lo que se denomina una sociedad paralela, un mundo dentro de otro sin conexión aparente. Para Marc Hill⁶⁹ (2016: 8), el discurso de una sociedad paralela

⁶⁹ Marc Hill es profesor e investigador en el *Forschungsbereich Migration und Bildung* de la Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. En su libro *Nach der Parallelgesellschaft. Neue Perspektiven auf Stadt und Migration* analiza los mecanismos y las estrategias inherentes a la marginalización de los habitantes de ciertos barrios en

parte de un concepto homogéneo de sociedad en el que se deja de lado lo heterogéneo: «[der Diskurs der Parallelgesellschaft] stellt konstruierte Gesellschaften binär gegenüber und bewertet die imaginierte “einheimische” Gesellschaft positiv und die als parallel bzw. “ausländisch” deklarierte Gesellschaft negativ». Las oposiciones binarias, que contribuyen a la construcción de comunidades imaginadas (Benedict Anderson), se nutren del enfrentamiento y de la oposición, de estereotipos, de la angustia que causa lo que no se conoce, algo que con frecuencia conduce a la demonización del otro. Por ejemplo, Paul Mecheril y Monika van der Haagen-Wulff (2016: 122-125) llaman la atención con su análisis de la portada de la revista *Focus* del día 8 de enero de 2016 sobre cómo los medios utilizan al otro como pantalla de proyección de los miedos de una sociedad. Publicada a raíz de los acontecimientos ocurridos en Colonia en la Nochevieja de 2015, en la imagen aparece una mujer rubia y de piel blanca en cuyo cuerpo pueden verse huellas de manos negras y sucias. La construcción de un *ellos* amenazante siempre va de la mano de un *nosotros* amenazado (Mecheril; Haagen-Wulff, 2016: 127-128).

Estrechamente relacionado con lo anteriormente expuesto, Arjun Appadurai⁷⁰ (2007) explora en su texto *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia* el lado oscuro de la globalización: la guerra, la violencia, el terrorismo y el terror. Appadurai escribe sobre tres conceptos para comprender cómo se establecen las estrategias que definen al *nosotros* (la mayoría) y al *ellos* (la minoría): (1) la incertidumbre social, es decir, «las dudas profundas acerca de quiénes exactamente se hallan dentro del *nosotros* y quiénes dentro del *ellos*», lo que da lugar a (2) una ansiedad intolerable tanto entre los miembros de las mayorías como de las minorías, y (3) la angustia de lo incompleto, que surge «por la extraña reciprocidad intrínseca de las categorías de “mayoría” y “minoría” en el pensamiento social liberal» (Appadurai, 2007: 18-22):

De una manera u otra, necesitamos de los grupos «minoritarios» en nuestro espacio nacional, aunque sólo sea para limpiar nuestras letrinas y combatir en nuestras guerras. Pero, a su vez, no son gratos, por cierto, a causa de sus identidades y lealtades anómalas. Y en virtud de esta doble cualidad las minorías encarnan el problema central de la globalización misma para muchos estados-nación: se trata de algo necesario (o al menos inevitable) y, al mismo tiempo, molesto. Es, a la vez, «nosotros» (podemos ser su dueño, controlarlo y utilizarlo, en la visión optimista) y no es «nosotros» (podemos evitarlo, rechazarlo, vivir sin ello, negarlo y eliminarlo, en la visión pesimista). (Appadurai, 2007: 62)

Estas prácticas de exclusión del otro, que se ve rechazado, negado o demonizado por ser diferente, pueden fácilmente vincularse a los mecanismos que se asientan sobre oposiciones binarias y con los que se construye al imaginado *nosotros* y al imaginado *ellos*, que habitan esos espacios que denominamos «sociedades paralelas».

Nuestro interés se centra ahora en preguntarnos cómo se plasman estas cuestiones en la literatura más actual, y para ello nos serviremos de la aclamada novela *Ohrfeige* de Abbas Khider⁷¹. Es precisamente la representación y la descripción de un universo paralelo, habitado

grandes ciudades, tomando como ejemplo el barrio marginado de la estación (Bahnhofsviertel) en Klagenfurt am Wörthersee.

⁷⁰ Appadurai estudia, como hemos dicho, la cara oscura de la globalización. Al final del libro apunta a un futuro esperanzador alejado del mercado y del estado. La respuesta que trae consigo este futuro y que está por llegar se presenta «incipiente, confusa y tentativa» aún. (Appadurai, 2007: 169).

⁷¹ Abbas Khider, nacido en 1973 en Bagdad (Irak), estuvo preso y fue torturado en una cárcel iraquí desde 1993 a 1995. Al salir de la cárcel huyó de Irak y pasó por diversos países como Jordania o Libia. Aunque no era su intención quedarse en Alemania, al ser detenido por la policía finalmente se quedó en este país y se le concedió el

por personas refugiadas, solicitantes de asilo en Alemania, el motor que movió al autor a escribir, como leemos en la entrevista que concedió a *Literaturen* en febrero de 2016:

Knapp vier Jahre habe ich an diesem Roman gearbeitet. Ich wollte eine Parallelgesellschaft darstellen, die in der deutschen Literatur nur oberflächlich vorkommt und unbekannt ist. Ich wollte auch zeigen, wie die Menschen, die in dieser Parallelgesellschaft leben, die andere Gesellschaft der Einheimischen sehen und betrachten. Literarisch und historisch war mir das Thema ziemlich wichtig. Deswegen habe ich das Buch geschrieben. Komischerweise kommt einem das alles aktuell vor. Aber das zeigt auch, dass sich nicht so viel in der Beziehung dieser beiden Gesellschaften geändert hat, von 2001 bis jetzt. (*Literaturen*, 2016)

A continuación, analizaremos cómo se construye esta sociedad paralela en la novela de Khider. Para ello nos centraremos principalmente en los espacios en los que viven los refugiados, las normas y las leyes que regulan estos espacios, así como en las interacciones entre los habitantes de una y otra sociedad. Nos aproximaremos, por último, al significado que para los refugiados y su consiguiente aislamiento tiene un hecho determinante como el 11 de septiembre de 2001.

2. La construcción literaria de una sociedad paralela en *Ohrfeige* de Abbas Khider

Karim Mensey ha huido de Irak y su destino es Francia. Sin embargo, llega a Alemania y pasa por distintas estaciones: Dachau, Zirndorf, Bayreuth, Niederhofen an der Donau, München, un viaje a ninguna parte, puesto que le será denegada la solicitud de asilo en Alemania y su voluntad última será llegar a Finlandia, pero no sabemos si lo consigue. En la novela, Karim cuenta en primera persona su vida y la de sus compañeros Rafid, Ali y Salim en Alemania durante tres años y cuatro meses (Khider, 2016: 218), unas vidas al margen, en las costuras de la sociedad alemana, que se presentan entrelazadas con las numerosas historias de otros personajes. «Stumm und starr vor Angst hockt sie in ihrem Drehstuhl, als hätte die Ohrfeige sie betäubt» (Khider, 2016: 9). Así empieza *Ohrfeige*: Karim ha abofeteado y atado a su silla a Frau Schulz, la funcionaria que le ha denegado la solicitud de asilo. Karim está furioso y frustrado y obliga a su interlocutora a escuchar su historia, que le contará en árabe porque el curso de alemán que hizo no fue suficiente como para permitirle expresarse en esta lengua. Desde las primeras líneas, la barrera idiomática hace patente la separación entre el *nosotros* de la mayoría que representa Frau Schulz y el *ellos* de la minoría, cuyo representante es Karim: «Ein Erdling spricht gerade mit einem Marsianer. Oder umgekehrt» (Khider, 2016: 10).

Los refugiados, como Karim, viven a la espera del documento que les permita permanecer de forma legal en Alemania y poder llevar una vida *normal*: aprender la lengua, estudiar en la universidad, tener acceso a numerosos servicios que facilitarían una integración ansiada e imaginada. Aspiran a desprenderse por fin de la pesada carga de un pasado traumático en sus

asilo político en 2000 y la ciudadanía alemana en 2007. Estudió Literatura y Filosofía en la universidad. Hasta la fecha ha publicado en alemán cuatro novelas: *Der falsche Inder* (2008), *Die Orangen des Präsidenten* (2010), *Brief in die Auberginenrepublik* (2013) y *Ohrfeige* (2016). La lengua alemana se ha convertido para él en un refugio desde el que procesar en la distancia las experiencias traumáticas que ha vivido. Desde que comenzó a publicar, los reconocimientos le han llegado en forma de becas y premios: en 2009 la beca Alfred-Döblin-Stipendium der Berliner Akademie der Künste, en 2010 el premio Adalbert-von-Chamisso-Förderpreis der Robert Bosch Stiftung, en 2013 los premios Hilde-Domin-Preis für Literatur im Exil y el Nelly-Sachs-Preis, en 2016 ocupó la cátedra Heinrich-Heine-Gastdozentur, entre otros muchos. Actualmente es Mainzer Stadtschreiber 2017 y el 9 de marzo de 2017 se le concedió el último premio Adalbert-von-Chamisso de la Fundación Robert Bosch. Para comprender la historia y la evolución de este último premio, véase Calero (2010). La última palabra sobre este premio aún no está escrita. Algo que sí podemos avanzar es que se trata de un asunto polémico que en estos momentos se debate en diferentes foros y medios. Véase por ejemplo Trojanow; Oliver (2016).

países de origen y a liberarse de la fatiga y del cansancio de un día a día en Alemania, que les obliga a esperar y desesperar. Mientras el documento llega o no llega viven en espacios creados para ellos, en centros de acogida, y observan desde sus posiciones al margen la vida de las personas locales. Miran a través de las ventanas de los medios de transporte y de sus habitaciones, exploran las zonas peatonales y los centros comerciales:

Zu gern wollten wir sein wie sie. Einkaufen, im Café sitzen, Getränke bestellen und mit einer der vielen jungen Kellnerinnen plaudern. Aber wie sollte das gehen? Wir standen mittendrin und doch waren wir meilenweit von all dem entfernt. Die Einheimischen gingen shoppen, wir wärmten uns an ihren Leben. (Khider, 2016: 66-67)

Es en los centros de acogida en los que pasan la mayor parte del tiempo. Fijaremos ahora nuestra atención en uno de ellos —en Bayreuth— con el fin de analizar su organización, las normas y leyes que los rigen y algunos de los personajes cuya función es en principio servir de nexo de unión entre estos dos mundos dispares. Karim conoce en Bayreuth a los amigos que le acompañarán a lo largo de las páginas de la novela, y allí compartirá techo y desventuras con ellos. El centro de acogida presenta una organización que podríamos denominar externa:

Das Bayreuther Heim, liebe Frau Schulz, ist ein großflächiger Komplex aus mehreren Gebäuden. Alles, was mit den Asylbewerbern zu tun hat, findet sich auf dem Gelände: die Büros des Bundesamts für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, eine Polizeidiensstelle, eine Niederlassung der Caritas und eben die Behausungen der Asylanten. Der Komplex liegt am Stadtrand und war früher wohl mal eine Kaserne, vielleicht aber auch ein Gefängnis oder ein Seuchenhaus. (Khider, 2016: 59)

Como se desprende de la cita, las personas que se acercan hasta este espacio de la periferia son representantes del control y de la vigilancia «obligada» o voluntarios de Cáritas que ofrecen ayuda humanitaria y desinteresada. Se asocia con otros espacios como el cuartel, la cárcel o los lugares a los que se relega a los enfermos contagiosos. En los tres casos se trata de lugares que evitan el contacto con otras personas; son espacios pensados para mantener apartados a soldados, presos o enfermos.

El centro de acogida presenta además una organización interna por nacionalidades, donde cada uno ocupa su lugar, y quien tampoco se ajusta a ninguna subdivisión es alojado en una especie de cajón de sastre:

Während meiner Anwesenheit war es so, dass die einzelnen Bereiche des Heims nach der Nationalität ihrer Bewohner benannt wurden. Es gab das »albanische Gebiet«, das »afrikanische Eck«, den »afghanischen Raum« und die »weißrussische Stubek«. Im ersten Stock wohnten in zwei Zimmern ein paar Albaner und vier Nepalesen, der Rest gehörte uns Irakern. Deswegen nannte man die ganze Etage den »mesopotamischen Flur«. Auch die Kurden hatten ihr eigenes Stockwerk. Und die Christen hausten im »Christenblock« im dritten Obergeschoss. Im Erdgeschoss lebten die Übriggebliebenen: Kirgisen, Pakistanis, Iraner, Montenegriner und Kasachen. Man bezeichnete diesen Bereich als die »Orient-Express-Haltestelle«. (Khider, 2016: 60)

A los refugiados no les está permitido alejarse más de treinta kilómetros, lo que les crea la sensación de estar atrapados: «“Residenzpflicht” nannte man diesen unsichtbaren Zaun, der uns gefangen hielt» (Khider, 2016: 61). Esta sensación se expande también a toda la ciudad de Bayreuth, que es descrita como una cárcel (Khider, 2016: 70). Además de estas normas, los refugiados no consiguen deshacerse de las leyes vigentes en sus países de origen que siguen aplicando en Alemania. Cuando Karim describe la presencia de mujeres solteras en otro edificio perteneciente al centro de acogida, comenta: «Uns jungen Männern war das Betreten dieser

Unterkunft leider untersagt. Nicht vom Wachpersonal, sondern durch unsere eigenen arabischen Gesetzte» (Khider, 2016: 61).

Karin Schmitt, «die Frau mit der Kiste» (Khider, 2016: 121), es una trabajadora voluntaria de Cáritas que dedica su tiempo libre a los refugiados. Su familia está compuesta por ellos y por su caballo Nora. Ali se enamora de ella y le pide matrimonio a través de Rafid, que hace las funciones de traductor para los demás, y Karin le rechaza. Ali no desiste y deposita cada viernes una rosa roja delante de la puerta de su oficina. La insistencia amorosa de Ali, que nace de la pena que le da la vida solitaria de Karin, veinte años mayor que él, acaba cuando Karin desaparece y no vuelve a trabajar en el centro: «Karin hatte wohl Angst» (Khider, 2016: 128). La situación descrita en la novela bien podría ser un ejemplo de cómo el orden hegemónico, con sus normas no escritas, establece que es la *mayoría* de una sociedad quien puede sentir aflicción por la *minoría*, pero supone una vuelta de tuerca que no se contempla, en tanto que alteraría el orden establecido, que el sentimiento de pena sea recíproco. Los locales son en la novela personajes imaginados e inalcanzables:

Andere, normale Bürger waren wie Fabelwesen aus einem fernen Märchenland für uns, die wir bei unseren Streifzügen durch die Stadt beobachten konnten oder durch den Zaun hindurch sahen, der das Asylantenheim umgab. (Khider, 2016: 121)

Los solicitantes de asilo político son como fichas de dominó a expensas de aquellos que determinan el rumbo de los tiempos que habitamos. El 11 de septiembre supone un punto de inflexión, pues a partir de ese momento todos los árabes son considerados sospechosos: «Seit dem 11. September ware es töricht, so bärtig wie Osama bin Laden herumzulaufen. Seither laufen alle arabischen Männer mit glatt rasierten Gesichtern herum, sie sehen aus wie Babypopos» (Khider, 2016: 12). Vivimos en la sociedad del riesgo mundial (Ulrich Beck), en la que impera la sensación de que el terror se ha globalizado:

El terror produce sus efectos borrando sistemáticamente los límites entre los espacios y tiempos de la guerra y la paz. [...] Terror es el nombre legítimo de todo intento de reemplazar la paz por la violencia como pilar de la vida cotidiana. La emergencia es su rutina; y su norma, las normas excepcionales de violencia y transgresión. El tipo de red de terror globalizada que ahora observamos [...] añade [...] la capacidad de globalizarse a través de una organización celular. De modo que estas redes producen una doble sensación de náusea e incertidumbre. Tratan de revocar la relación entre paz y vida cotidiana [...]. Se trata también de una agresión epistemológica a todos nosotros [...]. El terror se convierte así en la faceta delirante de la globalización. (Appadurai 2007: 49-50)

En la novela, esta fecha es determinante para los refugiados, puesto que encontrarán más trabas que nunca para, por ejemplo, acceder a un trabajo, y serán interrogados por la policía en lo que podríamos considerar un intento de controlar la incertidumbre social (Appadurai) que trae consigo el terror:

»Sind Sie Sunnit?«
»Nein, ich komme aus einer schiitischen Familie, bin selbst aber nicht religiös.«
»Schiit?«
»Ja.«
»Haben Sie Kontakte zu al-Qaida?«
»Wie bitte?«
»Haben Sie Kontakte zu al-Qaida?«
»Ich habe gesagt, dass ich Schiit bin. Al-Qaida ist eine sunnitische Organisation und tötet Schiiten, sie hält sie für verdorbene Muslime. Glauben Sie, ich habe Kontakt zu Menschen, die meine Familie und mich ermorden wollen?«

»Antworten Sie bitte auf meine Frage. Haben Sie Kontakte zu al-Qaida?«
»Nein.« (Khider, 2016: 166)

En este diálogo entre el policía y Karim puede apreciarse que el desconocimiento del otro es grande y que pesa más el terror abstracto y globalizado del que hablaba Appadurai. Su situación empeorará con la guerra de Irak, ya que las autoridades alemanas consideran que, una vez derrocado Saddam Hussein, ya no necesitarán asilo político en Alemania. Pero ellos saben que el regreso a Irak puede costarles la vida en un momento álgido de caos: «Der Irak ist kein Land mehr, sondern die Kampfarena der Weltmächte und Verrückten» (Khider, 2016: 32). Cuando Karim logra interactuar con las personas locales, por ejemplo en un tren, es muy frustrante, pues siempre se trata de las mismas preguntas relacionadas con cuestiones políticas o religiosas: «Der 11. September war abscheulich, sehen Sie das auch so? / Können die Araber überhaupt demokratisch denken? Sind Sie Muslim?» (Khider, 2016: 19). Las preguntas dejan apreciar el miedo que se esconde tras ellas, y cómo se reproducen ciertos estereotipos que se difunden sobre el otro en la prensa y los medios. La mayor parte de los refugiados no están interesados en política; solo aspiran, como veíamos, a llevar una vida normal. Pero el día a día en los organismos, los formularios inacabables, las esperas para conseguir el siguiente papel o la angustia al no recibirlo o ser trasladado a otro centro acaban sumiéndolos en la depresión más profunda. Una sensación que, si bien tiene consecuencias dispares, no altera a la sociedad de la mayoría ni hace temblar sus fundamentos. Al serles denegadas sus solicitudes, los refugiados llegan al límite. En la novela, Karim se marchará a Múnich con Salim (el único de los cuatro cuya solicitud fue aceptada, eso sí, antes del 11-S) y desde allí a Finlandia. Ali acaba convertido en un fundamentalista religioso, un «Turbomuslim» (Khider, 2016: 172). Rafid es encerrado en una institución psiquiátrica, su estado paranoico, en el que se cree espiado por los gobiernos de todo el mundo, le lleva a cometer un delito y, consecuentemente, a ser aislado y fuertemente medicado.

«Irgendwann werde ich sie erwischen und ohrfeigen» (Khider, 2016: 220) es la última frase del libro, es decir, Frau Schulz no ha recibido la bofetada ni se ha visto expuesta al discurso en árabe de Karim. Tan solo hay una promesa de bofetada al final. Aunque la novela deja constancia de que en realidad los abofeteados son ellos: «Wir werden mit dem Lastwagen hierhergeschleppt wie Bananen oder Rinder, werden aufgestellt, sortiert, aufgeteilt und billig verkauft. Was übrig bleibt, kommt in den Müll» (Khider, 2016: 216).

3. Conclusiones

En la novela *Ohrfeige* de Abbas Khider podemos rastrear los mecanismos y las estrategias que dan lugar a la construcción de una sociedad paralela. Está formada por espacios claramente delimitados, situados generalmente en la periferia de las ciudades, en los que viven los refugiados solicitantes de asilo, lugares que se rigen por normas y a los que pocas personas procedentes del exterior tienen acceso. Hemos tomado como ejemplo el centro de acogida de Bayreuth y hemos podido comprobar que su organización, tanto externa como interna, con sus vallas y leyes visibles e invisibles, contribuye a trazar una gruesa línea divisoria entre el *nosotros* de la mayoría y el *ellos* de la minoría. Solo personal de vigilancia obligado por su trabajo o bien personal voluntario de Cáritas accede al interior y mantiene un cierto contacto con ellos. Sin embargo, cuando el contacto amenaza con estrecharse y crear algún vínculo diferente, la aproximación entre los dos mundos se ve abocada al fracaso, como en la historia de Ali y Karin Schmitt. También el 11-S sirve para dejar al descubierto la incertidumbre, la ansiedad y la angustia que se derivan del miedo a lo que se desconoce pero que debe tener una forma y un rostro concretos para poder proyectar todos nuestros temores.

Es imposible que los dos mundos converjan, pues aquí se presentan dos sociedades paralelas que no se encuentran. En la novela, a excepción de Salim, todos fracasan en su búsqueda de una vida normal: A Karim no le permiten permanecer en Alemania, Ali se ha convertido en un soldado del fanatismo religioso, y Rafid termina como enfermo mental en un psiquiátrico. Son ellos los abofeteados por un orden que no permite que nadie ni nada se escape por las grietas. Su desesperación, su rabia, su frustración, su ira quedan ahogadas, son invisibles, no alteran la vida de la mayoría de la sociedad. No obstante, la novela misma, los reconocimientos recibidos y, sobre todo, el elevado número de lectores, nos hace pensar que el autor está librando su propia batalla para dar a conocer desde su posición múltiples y numerosas historias otras, que inducen a la reflexión y que se oponen a cualquier concepto homogéneo de sociedad. Quizá, pues de momento solo podemos intuirlo, Abbas Khider esté abriendo un camino nuevo con su literatura poblada de refugiados y exiliados, quienes con sus historias introducen la heterogeneidad que necesitamos para repensar nuestras sociedades occidentales. Y es que nos-otros siempre contiene a los otros.

4. Obras citadas

- Anderson, B., *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Appadurai, A., *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*, Barcelona, Tusquets, 2007.
- Beck, U., *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*, Barcelona, Paidós, 2008.
- Calero, A. R., «El premio Adalbert von Chamisso y la literatura “de la emigración” en lengua alemana», *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, 5 (2010), pp. 62-72.
- Hill, M., *Nach der Parallelgesellschaft. Neue Perspektiven auf Stadt und Migration*, Bielefeld, transcript, 2016.
- Khider, A., *Ohrfeige*, München, Carl Hanser, 2016.
- Literaturen, «Abbas Khider im Interview!», en *Literaturen* (6.2.2016), URL: <http://literatourismus.net/2016/02/abbas-khider-im-interview/> (Última consulta: 06.10.2016)
- Mecheril, P., van der Haagen-Wulff, M., «Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlosigkeit der Migrationsgesellschaft», en *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*, M. do M. Castro Varela; P. Mecheril (ed.), Bielefeld, transcript, 2016, pp. 119-141.
- Trojanow, I; Oliver, J.F.A., «Ade, Chamisso-Preis?», en *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (21.09.2016), URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/kritik-an-bosch-stiftung-ade-chamisso-preis-14443175.html> (Última consulta: 15/02/2017)

Entre dos aguas o la problemática identitaria de los migrantes
Alicia Romero López
Universidad Complutense de Madrid
aliciafilol@gmail.com

Resumen

Rosa Ribas, escritora nacida en El Prat de Llobregat (Barcelona) pero asentada en Fráncfort, es la creadora de la figura de la *Hauptkomissarin* Weber-Tejedor. Esta saga de novelas policíacas vio la luz en 2007 con la publicación de *Entre dos aguas*. La protagonista es hija de padre alemán y de madre gallega, por lo que el tema de la identidad resulta crucial en el análisis de esta obra. Tanto el apellido de la protagonista como el título de la primera novela revelan ya la problemática identitaria. La madre es quien la vincula con sus raíces españolas, mientras que su fisionomía, su entorno (Fráncfort) y su nacionalidad, elegida a los 18 años, la unen a la cultura alemana. Este trabajo se centra en cómo la protagonista intenta resolver, tanto en el plano personal como laboral, esta doble identidad cultural que la hace vivir entre dos aguas.

Palabras clave: identidad, emigrantes, inmigración, Rosa Ribas, Cornelia Weber-Tejedor

1. Apuntes sobre la emigración española a la RFA durante el tardofranquismo

La autarquía del régimen de Franco hizo que durante la postguerra España experimentara un retraso económico respecto a la mayoría de sus vecinos europeos. No será hasta la década de los cincuenta cuando la economía experimente un proceso de recuperación, que continuará durante los años sesenta y setenta gracias a tres factores: el turismo, las inversiones extranjeras y la exportación de mano de obra (*vid.* Tusell, 1998: 440 y ss.). El auge de la emigración española a otros países debe mayoritariamente su origen a la mecanización del sistema agrario —cuyos comienzos se sitúan ya en los años cincuenta como consecuencia del Plan de Estabilización (1959)—, que supuso la «pérdida de un millón de personas en el medio agrario» (Tusell, 1998: 445). El régimen franquista, sobre todo a partir de 1960, reconoció la necesidad de alentar la emigración exterior para poder conseguir el pleno empleo en el interior, elevar el nivel de vida y evitar tensiones sociales (*vid.* Palazón Ferrando, 1998: 39). Ya en 1956 se había fundado el Instituto Español de Emigración, desde el que se coordinaba la emigración española a diferentes países. Como indica Babiano y Fernández Asperilla (2007: 7), en el caso de Alemania el acuerdo de emigración entre España y la República Federal Alemana, de 29 de marzo de 1960 señalaba:

Por un lado, las autoridades españolas debían facilitar el pasaporte y los visados de tránsito y, en segundo lugar, las autoridades germanas extendían al trabajador una tarjeta de validez anual que constituía el permiso de trabajo. Este permiso eximía del visado de entrada en la RFA. La oficina alemana en España, de acuerdo con el IEE, organizaba el traslado desde el lugar de origen hasta el lugar de trabajo en Alemania, de los emigrados españoles. Una vez en Alemania, el trabajador disponía de un plazo máximo de tres días para solicitar a las autoridades locales el último documento requerido, que no era otro que la tarjeta de residencia (*Ibid.*)

La emigración asistida, es decir, la coordinada desde el Instituto Español de Emigración, tuvo desde el primer momento un carácter temporal: «El proceso migratorio y la consecuente acción del Estado se inician desde que el emigrante prepara su salida de España, y terminan con su regreso definitivo a la patria, o con la pérdida de su nacionalidad»⁷² (Babiano y Fernández Asperilla, 2002: 3). Esta idea de retorno es fundamental para comprender la posición del

⁷² Cfr. Ley de Bases de la Emigración, BOE 23 diciembre 1960. Las atribuciones del IEE, en Ley de Creación del Instituto Español de Emigración, art. 2.º, BOE 18 julio 1956.

emigrante, que constantemente vuelve su mirada a su lugar de origen, y dificulta su integración social en el país de destino, por ejemplo, desde el punto de vista lingüístico.

En la RFA, esta idea de temporalidad ha implicado que las autoridades alemanas no se preocupasen por el aprendizaje de la lengua alemana por parte de sus migrantes de origen extranjero y se mostrasen satisfechas con soluciones de interpretación ad hoc (cf. Ozolins 2010: 198)⁷³, encomendándole la asistencia social (e indirectamente lingüística) de estas personas a asociaciones caritativas, algunas de ellas confesionales, como la Deutsche Caritasverband [...]. (Estévez Grossi, 2016: 43)

La inmigración española a la RFA experimentó un auge en las décadas de los sesenta y setenta, si bien será en los años 1964, 1965, 1969 y 1970 cuando Alemania acoja a un mayor número de inmigrantes (*vid.* Leib y Mertins, 1980: 196). Si se comparan estos datos con los de países vecinos, como Francia y Suiza, es posible observar que, durante estos años, Alemania fue con diferencia la mayor receptora de emigrantes españoles. Si estudiamos las estadísticas (desde 1960 a 1973) que muestran el número de españoles emigrados a Alemania según su provincia de origen, se observa que Andalucía está a la cabeza seguida por Galicia, y que para esta segunda los datos más elevados coinciden con los años señalados anteriormente (*vid.* *Ibid.* 199). Por otro lado, la región alemana que más emigrantes recibió durante el período entre 1961 y 1977 fue Hesse y, concretamente, la ciudad de Fráncfort del Meno (*vid.* *Ibid.* 203).

La novela *Entre dos aguas* de Rosa Ribas está situada en el Fráncfort de la actualidad, pero remite a la problemática de estos inmigrantes españoles llegados a Alemania en los años sesenta y setenta. El hecho de que tanto la madre de la protagonista como Marcelino Soto, el asesinado, procedan de Galicia, bien puede indicar la intención de la autora de mantener cierta verosimilitud histórica en su texto.

2. Relaciones hispano-alemanas en la obra *Entre dos aguas* de Rosa Ribas

Entre dos aguas es la primera obra de la serie Weber-Tejedor escrita por Rosa Ribas, escritora catalana establecida en Fráncfort. La *Hauptkomissarin* Cornelia Weber-Tejedor, hija de una emigrante gallega y un alemán, protagoniza una saga que cuenta, hasta la fecha, con cuatro novelas policíacas: *Entre dos aguas* (2007), *Con anuncio* (2009), *En caída libre* (2011) y *Si no, lo matamos* (2016). La obra, ya desde el título, deja entrever que lo fundamental de esta primera entrega es presentar al lector a un personaje dividido entre dos mundos, mientras que el propio apellido de Cornelia (Weber-Tejedor) duplica la misma palabra en los dos idiomas, subrayando así la problemática de la comisaria en cuanto a su propia identidad:

Weber y Tejedor tejen mundos distintos. Si el Weber paterno relaciona a Cornelia con los obreros de la revolución industrial del norte de Europa, el Tejedor vincula a Cornelia con una genealogía de mujeres gallegas unidas por un tejido de relaciones urdidas en el mundo rural en torno a una rueca, un huso y una aguja. (Losada, 2015: 57)

La elección del género negro permite a la autora retratar una realidad social que apenas se ha plasmado en las obras de ficción actuales; la propia autora relata en una entrevista cómo, mientras recopilaba datos para confeccionar la novela, tuvo la oportunidad de conocer a varios emigrantes españoles en Fráncfort: «Muy dispuestos a contarme sus historias. En realidad creo

⁷³ El libro referido es: Ozolins, U., «Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation», *The Journal of Specialised Translation*, 14 (2010), pp. 194-215. (N. de la A.)

que tenían muchísimas ganas de que alguien se interesara por ellas, las escuchara con atención y después les diera forma en una novela» (Macgregor, 2008). Esta primera novela introduce al lector en el mundo policial, en el que Cornelia desarrolla su trabajo, a través de la investigación en torno al asesinato de un miembro de la colonia española de Fráncfort. Sin embargo, la resolución del caso queda en un segundo plano, pues la autora centra su mirada en la problemática identitaria de los inmigrantes de segunda generación, y en la propia de la inmigración llegada a Alemania en los años sesenta.

El caso de asesinato al que se enfrenta Cornelia se enmarca en el contexto de la colonia de españoles de Fráncfort, e involucra a varios miembros de la ACHA (Asociación Cultural Hispano-Alemana). El asesinato de Marcelino Soto conmueve e inquieta a los integrantes de esta asociación, lo que a su vez sirve a la autora para poner de relieve las relaciones hispano-alemanas de la comunidad. Cornelia parece ser la persona adecuada para llevar este caso debido a sus raíces españolas, si bien la propia protagonista cuestiona esta idea a lo largo de todo el texto. Como averigua el lector, la comisaria Weber-Tejedor renunció a la nacionalidad alemana a los 18 años: «Cuando al cumplir los dieciocho años optó por la nacionalidad alemana, devolvió el pasaporte español y desde entonces ya no había tenido nada que ver con el consulado» (Ribas, 2016: 93). Este caso la pondrá de nuevo en contacto con una cultura que parece querer dejar de lado, y es este conflicto sobre sus propias raíces el que realmente inunda las páginas de la novela, descubriéndonos un personaje femenino con una identidad presa de grandes contradicciones. Así pues, aunque las sucesivas obras de la serie Weber-Tejedor sí están más centradas en el desarrollo de la investigación policial, la novela *Entre dos aguas* muestra la problemática identitaria, no solo a través de Cornelia, sino de toda una generación que vive constantemente entre dos culturas.

2.1 El problema de identidad de los emigrantes

La mayoría de los emigrantes españoles que llegaron a Alemania en los años sesenta y setenta siempre tuvieron en mente regresar a España. Esto derivó en importantes consecuencias para la cuestión identitaria, ya que el carácter temporal de su proceso migratorio no los invitaba a establecer lazos de integración con la sociedad alemana: «En esos momentos, cuando cocinaban en los barracones, cuando organizaban fiestas, cuando estaban juntos, tan unidos, tan próximos, tan lejos de casa, tenía la certeza de que nunca acabaría de llegar a ese país» (Ribas, 2016: 266).

En la obra de Ribas, uno de los personajes que mejor refleja esta idea es la madre de la protagonista, Celsa Tejedor, que, aunque casada con un alemán y asentada en Fráncfort, no deja de estar ligada a España. En una entrevista, la autora, Rosa Ribas, menciona la importancia de la temporalidad en este tipo de emigrantes y cómo tal temporalidad fue fundamental para la construcción de su obra:

En el caso de la primera generación, se debe en muchas ocasiones a que la estancia en Alemania se suponía muy breve. La mayoría querían pasar unos años trabajando fuera y después regresar. Algunos lo hicieron, pero muchos otros se han pasado quince, veinte o treinta años viviendo de manera «provisional», añorando lo que dejaron, que ya no existe, y sin echar raíces en ninguna parte. (Macgregor, 2008)

Esta novela no solo refleja la situación de todos aquellos que decidieron volver a España, sino que se centra en la minoría que finalmente se quedó. Por ello sitúa el crimen en el interior de la ACHA (Asociación Cultural Hispano-Alemana), un espacio decadente que a lo largo de la obra personifica el cambio social experimentado por los emigrantes españoles:

La Asociación Cultural Hispano-Alemana, la ACHA, estaba situada en unos bajos de la Wörsdorferstraße. En este barrio habían vivido muchos emigrantes españoles. Ahora un gran número de ellos ya había regresado a España después de unos años de trabajo en Alemania; otros se habían jubilado y habían resuelto también volver a sus lugares de origen. Otros se habían quedado. Por los hijos. Por los nietos. Por el cónyuge alemán. O porque en España ya no tenían un lugar propio, se habían acostumbrado a vivir en Alemania y ahora qué iban a hacer en pueblos y ciudades donde apenas conocían a nadie. (Ribas, 2016: 147)

La ACHA es la viva representación de la decadencia y del envejecimiento de la colonia de españoles en Fráncfort. Como señala King, para este grupo será de vital importancia que el culpable de asesinato sea alguien externo a la comunidad de españoles, pues, de no ser así, corren el peligro de desintegrarse como grupo social (Macgregor, 2008: 81). La resolución del caso, poco favorecedora para la ACHA, no precede, sin embargo, un final que cuestione la decadencia de este grupo. Tampoco las demás novelas de la serie, que se centrarán más en los casos criminales y las problemáticas laborales y amorosas de Cornelia, discuten la naturaleza decadente de esta comunidad de emigrantes.

Ribas también señala el conflicto que surge entre los inmigrantes ya asentados en un lugar y aquellos que acaban de llegar. En *Entre dos aguas*, esta idea se materializa en el discurso de Celsa Tejedor, que crea un filtro moral para diferenciar a los emigrantes «buenos» de los «malos», y, de forma irónica, ya no será capaz de percibirse a sí misma como migrante ni de empatizar con aquellos que se encuentran en su misma circunstancia:

Así nos tenemos que ver los inmigrantes de verdad, lo que vinimos como gente honrada a ganarnos la vida y no como toda esa gente que viene ahora que no sabe lo que busca aquí. Porque ahora no existe verdadera emigración. Nosotros sí éramos emigrantes de verdad, pero ahora a saber qué quiere toda esa gente. Yo no soy racista, pero con toda esa gente que viene no sé dónde vamos a ir a parar. Aquí ya no caben más, y toda esa delincuencia que traen, que vas por la calle y solo oyes lenguas raras y ves todos esos grupos de turcos y moros. O polacos, que ya no hay casa segura desde que vinieron. Pero lo peor son los yugoslavos... (Ribas, 2016: 217)

El objetivo de la novela de Rosa Ribas no es reflexionar sobre la emigración española del último tercio del siglo XX, sino centrarse, sobre todo a través de la protagonista, en la complejidad de la construcción identitaria de los inmigrantes de segunda generación, es decir, de aquellos que, a pesar de haber nacido en un país, no están considerados parte del mismo. Los migrantes tienen una relación clara con su país de origen, pero para las segundas generaciones, sobre todo en el caso de familias mixtas, siempre resulta más problemática la construcción de una identidad cultural. Estas ideas están presentes de forma deliberada en la obra de Ribas, como ella misma manifiesta en una entrevista:

La segunda generación, con la que tuve mucho contacto durante mi trabajo en la universidad de Frankfurt, tiene otros problemas. Generalmente, el problema es la identidad. Sus padres no tienen dudas al respecto. Llevan varias décadas viviendo en Alemania, pero son españoles, italianos, turcos, etc. Los hijos, que, o bien han nacido en Alemania o llegaron a este país de muy pequeños y se han socializado en Alemania, lo tienen más difícil. Sobre todo si provienen de un matrimonio mixto. En Frankfurt, donde conviven más de 170 nacionalidades, todas las combinaciones son posibles. Según como sean sus experiencias en el país, el grado de integración de su familia, las relaciones en el seno mismo de ésta, el círculo de amistades en el que se mueven, por sólo citar algunos de los factores que repercuten en ello, se sentirán más o menos identificados con alguna de sus culturas. (Macgregor, 2008)

La segunda generación está condenada a existir entre dos aguas, y esta situación subraya su condición de migrante, aunque, en realidad, no lo hayan sido. El personaje de Cornelia refleja esta idea, pues, aunque ella quiere convivir con su parte más alemana, es su faceta española la que la persigue tanto en el ámbito familiar como laboral, construyendo así una identidad rota a la que debe enfrentarse para aceptarla.

Los hijos de inmigrantes parecen condenados a ubicarse en un «entre dos», entre dos países, dos culturas, dos idiomas, incluso, a veces, entre dos religiones. Lo cierto es que, a fuerza de encontrarse en un espacio indefinido, estos acaban siendo invisibles, no «contables» en ninguno de los territorios de pertenencia. La inmigración siempre altera la identidad cultural, pero, en el caso de los hijos de inmigrantes, la identidad está en constante proceso de construcción, es un puzzle cuyas piezas no siempre encajan, ni son coherentes, pero que responden a una necesidad visceral de reconocimiento cualquiera que sea su procedencia. (Hadj Handri, 2008: 37)

Los hijos de la emigración se encuentran en tierra de nadie, ya que su condición de «extranjeros» aflora en ambos países: en el natal, por ser hijos de inmigrantes y en el que nacieron sus padres, por no haberse criado allí y por tener un vínculo indirecto con él.

[...] dentro de esa incertidumbre acerca de la pertenencia identitaria, la propia denominación que se les otorga, segunda generación de inmigrantes, ya indica que el elemento que rige a la hora de su identificación consiste, fundamentalmente, en su extranjería. Una extranjería que, curiosamente, se hereda. Los inmigrantes nunca dejan de ser extranjeros y los hijos de estos deben convivir, a su vez, con ese estigma. (Hadj Handri, 2008: 38)

Esta situación genera en algunos casos el rechazo a una de las dos culturas. En el texto de Ribas, tal animadversión resulta evidente no solo en el personaje de Cornelia, sino también en su hermano o en la hija de Marcelino Soto: «Lo que más pena me da es que durante varios años me negué en redondo a hablar español, con nadie, ni siquiera con mi madre. No quería tener nada que ver con el pueblo ni con esa gente. ¿Y ven? Ahora lo hablo con acento alemán» (Ribas, 2016: 110). El intento de desligarse de sus raíces españolas aparece en esta obra como una constante fallida, reforzando las ideas teóricas expuestas con anterioridad.

2.2 Identidades rotas: el caso de Cornelia Weber-Tejedor

A raíz del asesinato de Marcelino Soto, la comisaria Weber-Tejedor se ve inmersa en «un mundo que había rechazado en buena parte cuando decidió que era alemana» (Ribas, 2016: 279). La firme decisión de Cornelia se verá truncada desde el punto de vista identitario en varios momentos de la obra. A pesar de que sus rasgos físicos y su personalidad parecen ser más propios del estereotipo alemán, su parte española la persigue. Manuel, su hermano, le sirve como contrapunto, de tal forma que ambos constituyen las dos caras de una misma moneda:

[...][U]sted [Cornelia] ha salido más a su padre, a Horst, más alemana: es bien curioso lo que pasa con hijos de parejas mixtas. Es como una lotería. A veces salen mezclados y a veces, como en su caso, parece que la cosa se reparte de manera que uno sea cien por cien español y el otro alemán. Manuel siempre fue temperamental, era el artista de la familia, le gustaba cantar, bailaba en todas las fiestas, y ve, ahora se ha hecho pintor. Usted, si me permite decirlo, es más seriecita, más metódica. En los concursos de poesía, las suyas eran las que rigurosamente seguían algún esquema métrico. (Rosa Ribas, 2016: 194)

La novela, como muestra este pasaje, también pone de relieve determinados estereotipos asociados tradicionalmente tanto a los españoles como a los alemanes. En este caso se contraponen dos temperamentos: el carácter pasional de Manuel, frente a la personalidad

racional y metódica de Cornelia. Esta idea se subraya en la escena en la que la protagonista debe entrevistarse con la cónsul a raíz del caso de asesinato, y en la que se muestra cómo la comisaria se desvincula de lo español y recalca el tópico de la claridad alemana frente al arte del divagar español:

Tenía que admitir que a veces esa forma de hacer de los españoles la ponía nerviosa, Los largos preámbulos, la necesidad de crear un entorno cordial antes de entrar en el tema la impacientaban. Incluso en el caso de la cónsul. Le creaba cierta desazón que no estuvieran claras las jerarquías y era consciente de que no sabía moverse con soltura en situaciones como esa, hubiera sido más fácil si la cónsul hubiera hecho valer su autoridad para indicarle sus deseos; ella entonces, si no hubiera estado de acuerdo, habría dado sus argumentos. Y así, hasta tenerlo todo hablado. Plis, plas. Y ya está. (Ribas, 2016: 199)

Cornelia alaba determinadas características asociadas con frecuencia a la personalidad de los alemanes, que en esta obra representan sobre todo por su padre y sus compañeros de trabajo, frente a su madre, que es la personificación del tópico español:

Aunque en muchas ocasiones Fischer hiciera comentarios impertinentes o pareciera descortés, Cornelia admiraba en cierto modo esa capacidad de su compañero. Cuando se le ocurría algo, lo decía; cuando algo no le gustaba, lo decía también. Ella conjeturaba que eso se debía a que procedía de la región del Ruhr, de Bochum. El padre de Cornelia se había criado en la misma zona y era, como Fischer, a veces demasiado directo. Breve y directo. Su madre, en cambio, era prolija y a veces indesciftable. (Ribas, 2016: 224)

Esta alabanza se produce debido a que, aunque la protagonista quiere definirse como puramente alemana, su identidad está construida a partir de dos raíces culturales diferentes, que, como señalaba Hadj Handri, encajan como si de un puzle se tratara, frunciendo en ella una mezcla identitaria: «Cornelia se decía que en ella se había producido una mezcla. Era concisa como su padre, pero había heredado la rama materna indirecta de decir las cosas desagradables» (Ribas, 2016: 224).

La novela de Ribas muestra cómo Cornelia fracasa una y otra vez en el intento de romper con sus orígenes españoles, que la persiguen tanto en su trabajo como en el plano familiar. Estos ámbitos están también estrechamente vinculados en el desarrollo de la investigación.

—Quería decirte que me alegro, nos alegramos todos, de que seas tú quien vaya a investigar lo que le ha pasado a Marcelino y no un policía alemán.

—Mamá, yo soy una policía alemana.

—Sí y no. Ya sabes lo que quiero decir.

La verdad es que no era ésa la ocasión para ponerse a discutir con su madre. Dejó que siguiera hablando. Dejó de apretar los botones del mando. La luz inquieta de los anuncios iluminaba la sala.

—Tú podrás hacerlo mucho mejor que cualquier extraño, porque eres uno de nosotros y nos entiendes mejor.

De eso no estaba muy segura Cornelia, pero volvió a callar. (Ribas, 2016: 76)

En este fragmento se pone de manifiesto cómo toda la colonia española de Fráncfort se alegra de que sea Cornelia, y no un «extranjero», la que investigue el caso, tan solo por el hecho de tener raíces españolas. Sin embargo, también se observa cómo ella reivindica su nacionalidad alemana —«yo soy una policía alemana»—, ya que quiere que se la respete por el arduo trabajo que le ha llevado a ser comisaria en un mundo patriarcal y no simplemente por su ascendencia cultural. Esta misma idea se muestra también en otra escena, situada en el plano laboral:

—Con todo el respeto, lo de que puedo entender mejor a los conciudadanos extranjeros —no pudo evitar pronunciar esa fórmula tan querida por Ockenfeld con algo de sorna— no lo veo tan claro como usted.
—Pero el español es su lengua materna.
—Junto con el alemán. He nacido aquí. (Ribas 2016: 90)

Resulta evidente aquí cómo tanto sus compañeros como sus superiores definen a la comisaria Weber-Tejedor tomando como base sus orígenes culturales, es decir, para ellos es todavía una extranjera. El texto muestra, en fin, cómo Cornelia es elegida para este caso por la supuesta empatía que pueda tener con sus «compatriotas». El propio término inmigración de segunda generación define a estos hijos de migrantes como extranjeros, aunque, como en el caso de Cornelia, la relación con el país de origen (de su madre) sea prácticamente nula.

Rosa Ribas ha admitido que partió de su experiencia para el desarrollo de la novela:

Bei meiner Ankunft war ich so naiv und optimistisch zu glauben, man müsse nur lange genug in einem Land leben, um ein Teil davon zu werden, aber dann habe ich die Erfahrung gemacht, dass man bis zu einem gewissen Punkt immer Ausländer bleibt» (NSB).

Como Cornelia, la propia Rosa Ribas se siente desubicada, entre dos culturas. Y su obra revela la fijación de la protagonista por no ser capaz de encarnar una «identidad alemana» plena o prototípica debido a sus raíces españolas. Por este motivo, se muestra insegura cuando su madre le dice que prefiere que la muerte de Marcelino la investigue ella y no un extraño. La comisaria irá evolucionando a lo largo de la novela y, a raíz del enfrentamiento directo con sus raíces españolas durante la investigación del asesinato, se dará cuenta de que los principios identitarios que creía tener tan claros se van desvaneciendo. Este proceso de cambio de la protagonista puede ser interpretado como una metáfora de la evolución que experimentan las diferentes sociedades que constituyen las dos mitades de su identidad:

Ella [Cornelia] ha nacido y se ha criado en Alemania, se siente en realidad muy alemana pero por otro lado experimenta todos los conflictos de identidad que son propios de una persona que se encuentra entre dos culturas. Pienso que por eso Cornelia representa la evolución de las sociedades actuales, la mezcla más o menos armónica de culturas. (Macgregor, 2008)

El personaje de la madre es fundamental para la construcción de la identidad cultural de Cornelia, ya que representa su vínculo con Galicia, una tierra que prácticamente desconoce. Una conversación entre madre e hija resume esta idea:

—Weber.
—¡Hija! Siempre olvidas el Tejedor, como si no te gustara.
—Y tú, mamá, olvidas que tienes que decir quién eres cuando llamas por teléfono, si no la gente no sabe con quién está hablando.
—¿Cómo no lo van a saber? Me reconocen por la voz. Tú bien has sabido que era yo.
—Porque soy tu hija, pero no puedes esperar que te reconozca el médico o el del banco.
—Pues deberían, que para algo me conocen desde hace tantos años. En España bien que me conocen y sólo me ven en verano. El chico de la Caixa Galicia, sin ir más lejos... El «chico de la Caixa Galicia» había superado hacía varios años los cincuenta y era, como casi todos en el pueblo, pariente más o menos lejano de los Tejedor, pero era uno de los ejemplos predilectos de Celsa Tejedor para demostrar que en España la gente se conoce, no como aquí, en Alemania, que todo es tan impersonal. (Ribas, 2016: 75)

Esta cita recoge algunos de los aspectos principales que se tratan en la novela y que se han revisado en el artículo: por un lado, la obstinación de Cornelia por intentar desvincularse de sus orígenes españoles, en este caso representada por la mención exclusiva de su apellido alemán, y que, como se ha visto, constituye un fracaso para la protagonista, que irá asumiendo poco a poco su identidad híbrida; por otro, la idea de la temporalidad de la emigración, que Celsa aún mantiene viva a través del contacto directo con su tierra; y por último, las diferencias o tópicos entre la forma de relacionarse de los españoles y de los alemanes: relacionados los primeros con una mayor calidez emocional y los últimos con una mayor frialdad. Tal dicotomía hace que la obra perpetúe una visión estereotipada de ambas identidades.

3. Obras citadas

- Babiano, J. y Fernández Asperilla, A., «El fenómeno de la irregularidad en la emigración española de los años sesenta», *Documentos de Trabajo de la Fundación 1.º de Mayo*, DOC 3/2002 (2002).
URL: <http://www.21mayo.ccoo.es/publicaciones/doctrab/doc302.pdf> (Última consulta: 07/02/2017).
- Estévez Grossi, M., «La emigración española en Alemania y la jubilación: un análisis desde la lingüística migratoria y la interpretación en los servicios públicos», *Fitispos*, 3 (2016), pp. 42-58.
- Hadj Handri, N., «La identidad mutante. La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes», *Documentación social*, 151 (2008), pp. 35-48.
- King, S., «“Don't forget the Tejedor”: Community and Identity in the Crime Fiction of Rosa Ribas», en *The foreign in International Crime Fiction. Transcultural Representations*, Anderson, J.; Miranda, C.; Pezzotti, B. (eds.), Londres, Continuum, 2012, pp. 75-86.
- Leib, J. y Mertins, G., «Die Abwanderung spanischer Arbeitnehmer in die Bundesrepublik Deutschland», *Erkunde*, 34/3 (1980), pp. 195-206.
- Losada, E., «Entre madre e hija: vínculos y genealogías femeninas en las novelas de Rosa Ribas», en: *Tras la pista. Narrativa criminal escrita por mujeres*, E. Losada; K. Paskiewicz (eds.), Barcelona, Icaria, 2015, pp. 55-69.
- Macgregor, J.B., «Entrevista a Rosa Ribas por *Entre dos aguas*», (2008). URL: <http://www.anikaentrelibros.com/entrevista-a-rosa-ribas-por--entre-dos-aguas-> (Última consulta: 07/02/2017).
- NSB, «Rosa Ribas. Inzwischen schätze ich das deutsche Nein», entrevista concedida a *New Spanish Books* (s.f.), URL: <http://www.newspanishbooks.de/interview/rosa-ribas-inzwischen-sch-tze-ich-das-deutsche-nein> (Última consulta: 07/02/2017).
- Palazón Ferrando, S., «Reanudación, apogeo y crisis de la emigración exterior española (1946-1995)», *Ería*, 45 (1998), pp. 37-53.
- Ribas, R., *Entre dos aguas. Con anuncio. En caída Libre*, Barcelona, Debolsillo, 2016.
- Tusell, J., *Historia de España en el siglo XX. Tomo III: La dictadura de Franco*, Madrid, Taurus, 1998.

*Ich bin seit Jahren/Unterwegs/ Viele
Länder/ In meinem Gepäck/ Und einen
Wunsch/ Wie das Tageslicht/ An der
Wand/ Zu sein/ Stolz/ Wie ein Schwan/
Warm/ Wie eine Katze/ Federleicht und
Weich/ Wie du/ Großmutter/ Das
Geheimnis des Nichts/ Ich brauche dich.*

(Özakin, 1986: 9)

Aysel Özakin: reflejo de una vida nómada entre culturas y lenguas diversas.

Yolanda García Hernández
Universidad Autónoma de Madrid
yolanda.garcia@uam.es

Resumen

A través del enfoque crítico y del análisis de la voz narrativa en lengua alemana de la escritora de origen turco Aysel Özakin, el presente artículo se centrará en algunas de las características principales de su literatura ectópica: una literatura creada en un idioma extranjero (alemán) y que servirá a su vez como reflejo de su propia biografía, entre culturas e idiomas diversos. Este artículo ofrece una aproximación crítica a aquellos textos de la autora que recogen de forma recurrente el sentimiento de desarraigo tras el abandono de su país natal y su difícil experiencia de migración a la Alemania Occidental en 1981. Se trata de un análisis crítico de parte de su producción literaria en lengua alemana que permite un acercamiento a sus obras interculturales más destacadas.

Palabras clave: literatura migrante; multilingüismo; multiculturalidad; identidad vs alteridad; Aysel Özakin

1. Introducción

Los textos de Aysel Özakin son un ejemplo de la literatura de emigración producida por autores de origen turco en lengua alemana a partir de la década de 1970. Como apuntan diversos estudios sobre la literatura intercultural alemana de finales del siglo XX y comienzos del nuevo milenio, son numerosos los escritores que pertenecen a este grupo: Aras Ören, Yüksel Pazarkaya, Feridun Zaimoglu o Zehra Çirak, entre otros. Se cuenta además un número muy significativo de mujeres, autoras de una literatura propia que, por sus características peculiares, forma y estilo, merecen una atención especial. Tal es, sin duda, el caso de la escritora turca Aysel Özakin.

El origen de la literatura turca producida total o parcialmente en lengua alemana se remonta a finales de la década de los años cincuenta y principios de los sesenta, y está ligado a la presencia de numerosos movimientos migratorios hacia Europa, en general, y hacia Alemania en particular. Dicha literatura, muy minoritaria en sus orígenes, presenta desde bien temprano líneas temáticas comunes. Así resulta frecuente encontrar en ellos una reflexión poética a la par que crítica sobre el propio fenómeno de la migración hacia una sociedad occidental, y se revela una preocupación por las tradiciones abandonadas en aras de unas mejores condiciones de vida. La confrontación constante entre aquello dejado atrás —con mayor o menor nostalgia, en función de la razón última del exilio del escritor— y el país que ahora les acoge y les ofrece nuevos modelos de vida, se presenta a menudo desde un marcado tono autobiográfico en el que cada uno de los autores recrea su propia experiencia de exilio y sus primeros contactos con la sociedad de acogida. Los hilos narrativos que rigen la trama de sus novelas y relatos y mueven azarosamente la vida de sus personajes de ficción recogen en detalle su propia experiencia vital de contacto con ese *otro* mundo, con esa *alteridad* que les conduce de forma inevitable a una

incesante búsqueda y (re-)construcción / (re-)definición de su identidad. En ese complejo proceso, no pocas veces traumático, muchos de estos escritores —Özakin, también— ven delimitada su imagen cuanto la contraponen a la del otro, lo cual les permite enriquecerla y matizarla hasta extremos insospechados.

Cuando hablamos de literatura intercultural de origen turco en Alemania, es fundamental establecer una distinción entre las tres principales categorías de escritores migrantes pertenecientes a dicho colectivo. Así, en torno a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, aparece un primer grupo de escritores exiliados que opta por utilizar la lengua materna como vía de expresión para recrear su propia experiencia de exilio y cuyas obras se traducen después al alemán, llegando así a un público más amplio. A este grupo pertenecen autores tan renombrados como Aras Ören, Güney Dal o la propia Aysel Özakin. A partir de finales de los años setenta y en la década de los años ochenta, un segundo grupo de escritores de origen turco emplea el alemán como lengua literaria; intentan así acercarse a la sociedad de acogida y dejar oír su voz. En ese grupo destacan nombres como los de Yüksel Pazarkaya, Saliha Scheinhardt o Emine Sevgi Özdamar. Por último, desde la década de los noventa y aún hoy, se escuchan con fuerza en el panorama literario de las letras alemanas autores turcos de segunda o incluso de tercera generación, nacidos y educados ya en Alemania, y que hacen uso del alemán como lengua materna y también como lengua de escritura. Tal es el caso de escritores de la talla de Zehra Çirak, Feridun Zaimoglu, Selim Özdoğan y Nevfel Cumart, por citar aquí solo algunos ejemplos.

Con independencia de cuál sea el grupo al que pertenecen, los escritores turcos retoman siempre en sus textos la experiencia de la emigración, y en sus descripciones se aprecia una evolución notable: desde la crítica más acérrima a un país abandonado y anclado en un pasado y a unas tradiciones caducas que impiden el progreso, pasando por una visión idealizada de una sociedad que aparentemente les ofrece buenas posibilidades laborales y sociales, hasta llegar por fin a una crítica de la sociedad occidental en la que nada es lo que prometía ser, y recuperan los valores morales de su Turquía natal. En esta última fase, muchos de los autores intentan volver a definir su identidad individual frente al colectivo en el que se han esforzado por integrarse.

Ahora bien, la emigración turca a Alemania no es solo el reflejo de un viaje geográfico, sino que este debe ser a su vez comprendido como un recorrido histórico. Muchos de los exiliados turcos abandonan en una primera fase de su exilio un entorno rural, muy retrasado aún, sin recursos que les permitan obtener cierta prosperidad para ellos y para sus familias. En Alemania entran en contacto con una sociedad occidental muy avanzada, tecnológicamente a la vanguardia de la Europa capitalista y con unos roles sociales muy diferentes a los de su cultura de origen (especialmente en todo aquello relacionado con la posición social de la mujer, siempre determinada en Turquía por estructuras patriarcales muy jerarquizadas que la privan de libertad). Muchos emigraron a Alemania convencidos de encontrar allí una tierra prometida que les permitiera desarrollarse como individuos, y una vez allí, vivieron también la experiencia del exilio de forma dramática al comprobar al percibir en la realidad germana la pervivencia de ciertos prejuicios y clichés sobre Turquía y el mundo musulmán que los relegaba a una posición marginal frente a sus conciudadanos.

Resulta importante resaltar que ya desde la década de los años sesenta las mujeres constituyen un grupo muy numeroso dentro del colectivo de emigrantes que llegaron a Alemania y cultivaron allí una literatura propia que, por sus características peculiares, forma y estilo, merece una atención especial. Tal vez uno de los ejemplos más representativos de dicho corpus

de autoras sea el de la escritora Aysel Özakin, una auténtica nómada entre lenguas y culturas diversas.

2. Una vida marcada por la migración

Nacida con el nombre de Aysel Ingham en 1942, en la pequeña aldea turca de Urfa, en el seno de una humilde familia oriunda del sur de la región de Anatolia, Aysel Özakin, la autora cuya obra se examina en este capítulo, es, sin duda, una de las mejores representantes de la literatura de origen turco producida por mujeres dentro del panorama literario en lengua alemana. Durante casi tres décadas, Özakin ha publicado, en muchas y muy diversas lenguas, novelas, relatos, ensayos y entrevistas, y ha sabido como pocas combinar su faceta literaria con una experiencia vital apasionante, que, a su vez, está presente de forma constante en su obra literaria a través de sus personajes y de sus historias.

Özakin asistió a la Izmir High School y después realizó estudios de Lenguas y Literaturas románicas en las ciudades de Ankara y París. Su estancia en París le permitió entrar en contacto con la lengua y con la cultura francesa. Una vez finalizados sus estudios universitarios, se trasladó a Estambul, donde encontró primero trabajo como profesora de lengua francesa y más adelante tuvo la oportunidad de acercarse a la literatura de forma profesional. Aysel Özakin comenzó pues a escribir en su Turquía natal, utilizando la lengua de su infancia y la formación adquirida en el seno familiar. Durante el tiempo que permaneció en Estambul, publicó un total de tres novelas⁷⁴ y dos libros de relatos⁷⁵. Esas primeras obras escritas en su lengua materna otorgaron a Özakin cierto prestigio⁷⁶ entre los intelectuales turcos y en su entorno profesional más inmediato antes de que, en 1981 –rozando ya los 40 años de edad–, decidió por diversos motivos trasladarse a Alemania, donde se convertiría en una reconocida escritora en lengua alemana.

No obstante, no serán sin embargo el turco y el árabe las únicas lenguas de creación artística de Özakin. Su formación académica primero en Ankara y luego en París le han permitido también publicar algunos relatos –tal vez menos conocidos– en francés. Ya en 1990, tras su matrimonio con el pintor y escritor británico Bryan Ingham, Özakin tomó la decisión de fijar su residencia junto a su marido en Cornwall, en el Reino Unido, y comenzó a escribir en inglés, la lengua que emplea ahora para sus publicaciones. Por todo ello, son varios los críticos literarios y estudiosos de su obra que han llegado a definir a Özakin como «una novelista y dramaturga turco-británica». De hecho, tal y como la propia escritora ha dejado constar en algunas de las múltiples entrevistas concedidas a diversos medios de comunicación, también ella se considera a sí misma como una escritora universal, interesada en enfrentarse a personajes y a temas universales y con los que los lectores de cualquier punto del planeta pueden llegar a identificarse en mayor o en menor medida.

En todo momento, Özakin concibe la escritura como una liberación, como una evasión hacia otros mundos posibles, hacia unos mundos en los que las figuras masculinas (padres o soldados, por ejemplo) no resultan tan dominantes y que, en su país natal y durante su infancia, adolescencia y juventud, tanto temor le habían causado. Así, afirma, por ejemplo, «durch das

⁷⁴ *Gurbet Yavrum* (1975, posteriormente traducida al alemán como *Der fliegende Teppich*), *Alninda Mavi Kuslar* (1978) y *Genc kız ve ölüm* (1979, posteriormente traducida al alemán como *Die Preisvergabe*).

⁷⁵ En 1976 publicó *Sessiz Bir Dayanisma* y unos años más tarde, en 1981, *Sessiz Bir Dayanisma*.

⁷⁶ Todavía en su país natal, Aysel Özakin obtuvo varios premios y galardones literarios, entre los que destacan el Premio Sabahattin Ali Short Story Prize (1974) y el galardón Madarali Novel Prize (1979).

Gedichteschreiben möchte ich mich von den Männern, vor der Armut und vor der Angst retten können»⁷⁷. Para ella escribir es la única forma de poder sobrevivir en un mundo hostil en el que no parece haber una salida. Concibe su literatura en los términos de una manifestación artística que le permite en cierto modo sobrevivir a su entorno.

Esta percepción personal de la literatura nos lleva directamente al análisis de uno de los temas más recurrentes en sus novelas y relatos, esto es, al del papel desempeñado por la mujer turca en su entorno más inmediato, ya sea en su país natal o en la sociedad alemana. Por las características sociales y la peculiaridad del rol sumiso de la mujer turca en su sociedad de origen, resulta especialmente interesante el choque cultural al que se enfrentan, tanto Özakin como los personajes femeninos de las ficciones que plantea en sus textos, cuando se adentran en una sociedad con valores diferentes a aquellos que conocían y que estaban más apegados a la tradición. En buena medida, las mujeres turcas no se analizan en estas novelas interculturales de forma individual, sino que se presentan como colectivo que comparte una serie de características y rasgos tanto físicos como morales muy marcados. Así, son muy frecuentes las descripciones de personajes femeninos turcos con cabello muy oscuro, con una mirada enigmática y penetrante, ataviadas con ropa muy tradicional, con la que cubren todos los rasgos ligados a la expresión de su feminidad, para no ofender al acompañante masculino que marca el rumbo de su vida. Son mujeres definidas por un carácter muy apocado y retraído, que da prueba clara de una muy escasa confianza en sí mismas y en todas sus posibilidades.

Cuando abandonan su país natal, se alejan de un entorno opresivo y entran en contacto con los valores sociales occidentales, muchas de estas mujeres turcas exiliadas experimentan un significativo choque de culturas que no siempre resulta fácil de sobrellevar. Por un lado, la aparente libertad en la que estas mujeres pueden dar rienda suelta a su modo de actuar y de afrontar su vida alejándose de su habitual papel sumiso les obliga a afrontar una suerte de proceso de desarraigo con respecto a lo que para ellas han sido, durante más o menos tiempo, los hilos conductores de toda su existencia. La integración en una cultura tan diferente no siempre resulta fácil, y no son pocas las mujeres que viven esa nueva experiencia con angustia y sufriendo severos problemas de socialización con su entorno. Por otro lado, las mujeres migrantes proceden de un ámbito rural y poseen un nivel de formación bastante escaso. En sus respectivos lugares de origen, los papeles que los individuos desempeñan en la familia —muy patriarcal; dichos papeles también están determinados por la tradición más estricta observada en todo tipo de entornos tales como el mundo laboral, la educación o la relación con el otro sexo— son tremendamente rígidos, y las libertades, especialmente las femeninas, no parecen tener cabida en este entorno. Las mujeres viven siempre sometidas a la voluntad de los hombres, primero a la voluntad de la familia paterna que condiciona de manera inflexible su educación, y más adelante a la voluntad de un esposo al que tampoco han podido elegir libremente, que condiciona el resto de su existencia y le otorga muy poco margen de actuación tanto a nivel profesional como a nivel personal. Los hombres turcos justifican tales actitudes dominantes con los escritos del Corán que, en numerosas ocasiones, subraya la posición subordinada de la mujer con respecto del varón.

Las mujeres turcas que —como Aysel Özakin— por razones diversas (económicas, políticas o simplemente al abrigo de la defensa de un nuevo proyecto de vida más afín a sus intereses particulares) deciden abandonar su país natal y tratan de buscar su espacio en otros entornos, encarnan a menudo la tensión entre aquello que su propia familia espera de ellas y aquello que

⁷⁷ «Al escribir me gustaría poder salvarme de los hombres, de la pobreza y del miedo». Entrevista concedida por la escritora al diario *Die Zeit*: «Verlust von Sprache. Schreiben im Exil» (6 de junio de 1986).

ellas mismas anhelan para sí. Llegan a los países occidentales con la esperanza de lograr evadirse de ese mundo que constriñe y limita su libertad y la expresión de su feminidad.

Las mujeres turcas emigradas a Alemania en la década de los años sesenta fueron casi las primeras que se animaron a abandonar su sociedad de origen, si bien, en su caso, la integración en la sociedad alemana de acogida fue en esos primeros años de exilio solamente muy parcial. La mayor parte de ellas quedó recluida en pequeños guetos en barrios de algunas de las ciudades alemanas más importantes y recrearon en ellos una *nueva pequeña Turquía*, en la que las tradiciones imperantes poco se diferenciaban de aquellas en su país natal. Estas mujeres seguían viviendo a la sombra de sus esposos e hijos, los auténticos «Gastarbeiter», pero sin llegar a establecer contacto real con la sociedad alemana. En el seno de su domicilio familiar, permanecieron intactos los valores y las tradiciones familiares turcas. También la lengua de comunicación entre ellas y sus familias siguió siendo su lengua materna, el turco, y fueron muy poco relevantes los esfuerzos realizados por este colectivo femenino en la década de los años sesenta por adquirir la lengua alemana y utilizarla como medio de comunicación.

La situación mejoró notablemente a partir de la segunda generación de turcos en Alemania. Poco a poco, las tradiciones musulmanas comenzaron a convivir con otras tradiciones occidentales. A partir de los años setenta, y sobre todo en la década de los ochenta, el grado de asimilación a la nueva cultura fue cada vez mayor, particularmente en las generaciones más jóvenes. Poco a poco, las mujeres de origen turco se dejaron occidentalizar, y esto pudo apreciarse de manera muy visible en aspectos tan básicos como su forma de vestir o su actitud favorable a la integración con otros colectivos de otras culturas y lenguas de origen diferentes. Muchas mujeres optaron incluso por acceder en Alemania a una formación académica que en la mayor parte de las ocasiones les estaba vetada en su país de origen.

Aysel Özakin es un ejemplo de la nueva posición de la mujer turca emigrada a Alemania en esa década. Llegada a Alemania en el año 1981, apenas tres meses después del golpe militar que en 1980 no hizo sino acrecentar el miedo ya profundamente arraigado entre sus familiares y su entorno, se estableció primero en Berlín para participar en el Berliner Literarisches Colloquium y después se trasladó a Hamburgo. En Alemania, Özakin recuperó la vocación literaria por la que había sido premiada en su país natal y publicó su primera obra en el año 1982: *Soll ich hier alt werden? Türkin in Deutschland*. «Erzählungen». Este volumen recogía una colección de relatos autobiográficos ligados a su propia experiencia de una infancia constreñida en su Turquía natal, frente a una experiencia de exilio enriquecedora que le permitió ahondar en la construcción y definición de su verdadera identidad. En esta recopilación, la autora muestra su propia percepción de la feminidad turca en un país ajeno y diferente. Ella misma se contrapone a la figura tradicional más representada en generaciones anteriores y a la que a menudo describe como «angezogen wie eine arme ältere Frau, Kopftuch, langer Mantel, diese Socken» (Özakin, 1987: 9).

La mayor parte de los relatos recogidos en este primer volumen en lengua alemana están protagonizados por niñas turcas, sobre las que la escritora vuelca su historia personal de forma muy directa y peculiar: son niñas de mirada triste y esquiva, que viven entre dos mundos enfrentados. Por un lado, su literatura nos describe con sumo realismo y cercanía el mundo musulmán, definido por las tradiciones y en el que el padre ejerce un papel dominante frente a una esposa sumisa y complaciente, un mundo que tiene reservado para ellas un papel conservador y en el que heredarán las tareas domésticas de sus madres. Por otro lado, la autora nos presenta también la imagen antitética de ese *otro* mundo, un mundo mucho más ligado a sus sueños femeninos y a sus perspectivas de cambio hacia una posible inserción en una

sociedad más tolerante y abierta, un mundo que le deje margen a su crecimiento y maduración personal y a dar rienda suelta a sus deseos más marcados, tales como convertirse en escritora y poder vivir de manera independiente respecto del varón.

En resumen, en los relatos, novelas y ensayos de Aysel Özakin encontramos la figura de una o de varias protagonistas femeninas. El mundo que rodea a la escritora es siempre visto y descrito a través de los ojos de una mujer. No es inusual, por tanto, que Özakin mezcle diferentes generaciones de personajes en un mismo relato y muestre a través de ellas diferentes percepciones y actitudes hacia el momento vivido. Especialmente destacable resulta la contraposición de la propia autora con figuras femeninas de mayor edad, como su abuela o su propia madre, a quienes considera portavoces claras de las tradiciones y de los estilos de vida más arraigados en su patria. Frente a ellas, la escritora se erige como una mujer fuerte e independiente, capaz de pelear por darle salida a sus propios intereses y al proyecto de vida en el que cree y al que se aferra con determinación, esto es, el de poder convertirse en escritora, y no solo en su propio país y lengua de origen, sino en otro país y en una lengua desconocida de antemano para ella. Sus textos revelan así la paulatina pero imparable emancipación de la mujer turca en la sociedad actual, una emancipación de la que la propia Özakin puede ser considerada como estandarte. En realidad, muchos de los personajes femeninos que retrata continuamente en sus novelas y relatos no corresponden tanto a personas diferentes, sino que en buena medida deben ser entendidos como diferentes facetas de una misma mujer, con sus preocupaciones, sus miedos, sus miserias, sus alegrías, sus metas y sus sueños. Ahora bien, las mujeres turcas que nos presenta en sus novelas y relatos no son retratadas como mujeres indefensas a las que el destino les va dando indicaciones de por dónde llevar sus vidas, sino que se muestran como mujeres con voluntad firme que quieren tomar las riendas de su destino y empezar a encauzar su vida en una dirección concreta. Todas ellas son plenamente conscientes del conflicto vivido entre la cultura de origen que representan y la cultura alemana que las ha acogido, y luchan por encontrar su hueco en ese nuevo espacio vital, que no pertenece a ninguna de las culturas.

En muchos fragmentos de su obra se percibe pues un tono crítico por parte de la autora, que culpa a menudo a las propias mujeres de la situación de marginación que viven frente a los hombres en una sociedad tan poco igualitaria. Ella no se concibe como una víctima del sistema en el que ha nacido, sino que muchas veces considera a las mujeres de su entorno culpables de permitir esa situación sin oponer resistencia alguna. De este modo, y a través de sus personajes, la autora re-descubre su propia identidad. Con un tono autobiográfico, reflexiona sobre su infancia y la estricta educación que recibió en Turquía, y también sobre la permanente restricción que ha experimentado como mujer y que le ha generado una mezcla de respeto y miedo por la figura masculina.

Del mismo modo, su segunda publicación desde su llegada a Alemania, la novela *Die Leidenschaft der anderen* (1983), gira en torno a esta misma temática. Este texto, que mantiene el tono autobiográfico, presenta con mayor detalle y emoción su experiencia de exilio. La protagonista es una joven trabajadora de origen turco recién llegada a Alemania, y el texto narra la avalancha de situaciones en las que se ve envuelta y las preguntas que debe responderse en el proceso de búsqueda de su propia identidad frente a una sociedad occidental que acoge de manera un tanto controvertida a una mujer procedente de una cultura tan distinta. Del propio tema de la obra se desprende el paralelismo existente entre la protagonista de la novela —una mujer anónima, que narra su historia en primera persona— y la propia escritora. Esta segunda novela aborda la cuestión de la búsqueda de la propia identidad y la experiencia del exilio como tema central. Las protagonistas femeninas del relato no llegan a pertenecer por completo a un único colectivo social y/o cultural, sino que tienen que aceptar que pertenecen de forma

simultánea a varios mundos o varias culturas. Por un lado, muchas de las mujeres retratadas por Özakin se ven como portadoras de los valores tradicionales ligados a la cultura turca de origen, pero, por otro, pelean arduamente por tratar de integrarse de la mejor forma posible a los convencionalismos y normas establecidas por la sociedad alemana de acogida.

Las experiencias narradas se asemejan mucho a las vividas por la propia Özakin durante su infancia y adolescencia en Turquía. Así, tanto la autora como la narradora nacieron y crecieron en el seno de una tradicional familia turca, apegada firmemente a las tradiciones transmitidas e inculcadas por sus padres. De este modo, la narradora pone voz a los recuerdos más vivos en la mente de la propia escritora y deja constancia del orgullo de pertenecer a la cultura turca: «Ich bin Türkin, ich bin aufrichtig, ich bin fleißig [...] Mein Leben soll meiner türkischen Heimat gewehrt sein» (Özakin, 1983: 48).

La protagonista de esta novela es retratada como una mujer tradicional turca, que cubre su cabeza con el velo y no expone parte alguna de su cuerpo por miedo a ofender a los hombres de su cultura, con su rostro casi oculto y sin la más mínima sombra de maquillaje; asiste regularmente a la escuela elegida por su familia en la que recibe la adecuada formación religiosa sobre el Corán y adopta todas las costumbres propias de su entorno. Como Özakin, también la protagonista de este texto se enfrenta al impacto de un terrible golpe militar que de la noche a la mañana altera la vida cotidiana de su antes tranquila ciudad natal en Turquía, y, también al igual que la autora, opta por salir de su patria para comenzar una nueva vida más esperanzadora en Alemania. Hasta ahí todo parecen coincidencias entre la vida de Özakin y la vida de esta joven mujer turca. Tanto Özakin como la protagonista de la novela hacen todo lo posible por tratar de integrarse en la sociedad alemana. A ninguna le resulta fácil tratar de definir su identidad de raíces orientales dentro de la sociedad europea. En numerosos momentos la narración destila el miedo y la angustia que genera tratar de integrarse en un mundo desconocido. Pese a haber sido educada en la cultura turca, la narradora no se siente identificada con ella, pero tampoco logra identificarse con la sociedad occidental alemana. A menudo se siente cuestionada en muchos de sus movimientos, decisiones y actitudes; los suyos, los *otros* turcos que como ella se han trasladado a Alemania, no acaban de entender ni de justificar su atípico comportamiento, pero ella tampoco parece terminar de encajar en la sociedad de acogida. Siente pues una necesidad permanente de auto justificarse en todo lo que hace, piensa o dice, y en no pocas ocasiones, se pregunta a sí misma a través de las bocas de otros personajes: «Was werden sie wohl denken?, fährt es mir durch den Kopf...» (Özakin, 1983: 49).

En Özakin, como en muchos otros escritores interculturales de origen turco que como ella abandonaron su país y su cultura natal y acabaron convirtiéndose en escritores en una nación y una lengua ajena, impera un sentimiento dominante de «no pertenencia» a ningún lugar concreto. A la protagonista de su novela le gustaría definirse como una mujer, «die bisher unter moralischem Druck gelebt hat, und die jetzt, nachdem sich die Situation verändert hat, zufällig Freiheiten ausnutzt» (Özakin, 1983: 30), pero este es un deseo que no siempre resulta posible materializar.

En el fondo, y bajo una coraza aparente de mujer sólida, independiente y con una firme confianza en sí misma y en sus posibilidades de lograr una vida mejor en un país ajeno al propio, la protagonista de la novela de Özakin es, en realidad, una mujer insegura y desvalida. Esto se aprecia de manera clara en las relaciones que su protagonista mantiene con los hombres de su entorno; la estricta tradición familiar y el papel sumiso de la mujer árabe frente a la figura paterna o frente al esposo pesan sobre ella como una losa, aunque ella misma confiesa que quiere sentirse y que se siente como una mujer emancipada y con una postura igualitaria frente

a los hombres, la realidad es que, en el fondo de sí misma, domina un fuerte remordimiento moral que le impide darle alas a su feminidad y al deseo de emancipación frente al varón. Quiere así acercarse más y mejor al rol que una mujer occidental mantiene frente a los hombres, pero los miedos y vergüenzas pesan sobre ella y sobre sus actitudes más allá de lo que ella misma atisba a comprender. Así, en las páginas centrales de su relato, la protagonista llega a afirmar:

Soll ich mit Blickrichtung auf meine Vergangenheit leben, oder von neuem geboren werden...Wem ich mich hier von der Angst vor der Zukunft befreien würde, wäre es einfacher mich mit meiner Vergangenheit zu vereinigen. (Özakin, 1983: 79)

3. Hibridación de la cultura turca y la cultura alemana en la obra de Özakin

Por todo lo anteriormente expuesto, puede considerarse a Özakin como una autora que se halla entre fronteras. El contacto entre Turquía y Alemania permanece en ella. Todo, tanto lo relativo a su vida como a su obra, debe ser entendido como una intersección continua entre culturas. Aysel Özakin simboliza en sí misma la idea de ese puente construido entre dos países, dos culturas profundamente diferenciadas entre sí, pero de las que no puede ni quiere desprenderse del todo. Una orilla de su vida, de su obra, de su temática y de su mentalidad —esto es, Turquía— sigue perteneciendo a un mundo tremendamente tradicional; la otra orilla —Alemania— le ofrece la posibilidad, al menos aparente, de acercarse a otro modelo de vida muy diferente y abierto, un modelo occidental en el que las mujeres parecen adquirir un protagonismo y una relevancia muchísimo mayor a la que tienen en su país natal.

En palabras de Kader Konuk, esa hibridación podría ser definida como una fusión orgánica de varias identidades y prácticas culturales diferentes, que en un momento dado confluyen y se funden en una nueva unidad sin perder de vista la diferencia:

Hybridität als organische Fusion von mehreren unterschiedlichen kulturellen Identitäten und Praktiken, die sich begegnen, zu einer neuen Einheit verschmelzen und die Differenz verwischen. (Konuk, 1999: 135)

Özakin representa bien ese concepto de *hibridación* de culturas, de una encarnación en su propia vida y también en la vida de sus personajes de la mezcla, integración e interacción de las culturas occidental (alemana) y oriental (turca), que toma de cada una de ellas aquello que más le aporta personalmente a su experiencia vital y entreteje todo un abanico de nuevos espacios socio-culturales, unos más directamente ligados a los patrones alemanes, otros más cercanos a los patrones turcos, y otros, a los que ella misma denomina «Zwischenräume», son espacios intermedios entre las dos culturas. Esa presencia permanente de espacios interculturales diversos en la vida y obra de Özakin ejerce una muy poderosa influencia en la construcción y definición de su nueva identidad como mujer y como escritora. Esa nueva identidad forjada tras el exilio a Alemania en la década de los años ochenta debe ser entendida desde un punto de vista muy positivo, ya que la nueva definición de su identidad se ha enriquecido a través de su contacto con el *otro* y del reconocimiento de *otro* mundo ajeno al propio, de un «Fremdwelt», de la multiplicidad y la diversidad frente a una visión estrictamente monocultural y ligada a valores muy arraigados en la tradición turca de origen.

Como tantas otras escritoras interculturales de su generación, Özakin sufre una no siempre fácil fase de extrañamiento. Su primer contacto con la cultura occidental le permite tomar noción del *otro* frente al yo, de un *otro* que no se opone al yo, sino que más bien lo complementa y lo ayuda a definir mejor sus límites personales. Su estilo está continuamente definido por su

carácter documental. No es frecuente en su producción literaria el empleo de abundantes recursos literarios que no hagan sino enfatizar la ficción y distanciar lo narrado de la realidad. La producción literaria de Aysel Özakin es, por el contrario, muy clara, y no se presta a ambigüedades; nos muestra en todo momento una imagen muy directa y nítida de la realidad vivida, marcada, eso sí, por un enfoque subjetivo ligado a su particular experiencia migrante.

En resumen, para Özakin la experiencia del exilio resulta tremendamente novedosa, atractiva y fascinante. Todo a su alrededor le llama poderosamente la atención y lucha por reflejarlo siempre así en sus escritos, unos escritos que han sabido por igual ganarse al público de su país de origen como al de la sociedad alemana de acogida, dejando una experiencia documental realista y fresca de una dura experiencia de exilio vivida por ella en primera persona.

4. Obras citadas

- Ackermann, I., «Integrationsvorstellungen und Integrationsdarstellungen in der Ausländerliteratur», en *Lili: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 14 (1984), pp. 23-39.
- , Ackermann, I.: «Formen weiblichen Schreibens am Beispiel dreier türkischer Autorinnen», en *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, A. Blioumi (ed.), München, Iudicium Verlag, 2000, pp. 147-157.
- Konuk, K., «“Identitätssuche ist ein private archäologische Graberei“»: Emine Sevgi Özdamars inszeniertes Sprechen», en *Aufbrüche. Interkulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland*, Cathy S. Gelbin (ed.), Königstein, Ulrike Helmer Verlag, 1999.
- Özakin, A., *Soll ich hier alt werden? Türkin in Deutschland. Erzählungen*, Hamburg, Godmann Verlag, 1987.
- , *Die Preisvergabe. Ein Frauenroman*, Hamburg, Luchterhand Literaturverlag, 1982.
- , *Die Leidenschaft der anderen, Roman*, Hamburg, Luchterhand Literaturverlag, 1983.
- , *Zart erhob sie sich bis sie flog. Ein Poem*, Galgenberg, Galgenberg Verlag, 1986.
- , *Weg meiner Träume. Gedichte*, Hamburg, Buntbuch-Verlag, 1983.
- Wierschke, A., *Schreiben als Selbstbehauptung. Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar*, Frankfurt/M, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1996.

**Asomarse al espejo de la Historia: los reflejos de la memoria en el pensamiento de
Hannah Arendt y de María Zambrano
Olga Amarís Duarte
Universidad Complutense de Madrid
Ludwig-Maximilians-Universität München
Olga.Amaris@campus.lmu.de**

Resumen

El presente análisis comparativo esboza una propedéutica de la memoria en dos autoras unidas por su papel de víctimas en el engranaje grotesco de la primera mitad del siglo XX, pero que cultivaron timbres filosóficos opuestos. María Zambrano desemboca con su razón poética en una filosofía introspectiva con visos místicos. Hannah Arendt, por su parte, ensalza el *bios politikos* como expresión plena del individuo y elemento esencial en su participación activa en la Historia. Además de la experiencia vital del exilio, las dos autoras comparten una necesidad irrecusable de comprender el pasado mediante la creación de una memoria integradora que permita superar la Historia para que la tragedia no se repita.

Palabras clave: memoria, Historia, razón poética, exilio, corazón comprensivo, entrañas, piedad, perdón

1. Introducción

El presente análisis comparativo esboza una propedéutica de la memoria en dos autoras unidas por su papel de víctimas en el engranaje grotesco de la primera mitad del siglo XX, pero que cultivaron timbres filosóficos opuestos. María Zambrano desemboca con su razón poética en una filosofía introspectiva con visos místicos; Hannah Arendt, por su parte, ensalza el *bios politikos* como expresión plena del individuo y elemento esencial en su participación activa en la Historia. Además de la experiencia vital del exilio, las dos autoras comparten una necesidad irrecusable de comprender el pasado mediante la creación de una memoria integradora que permita superar la Historia para que la tragedia no se repita.

Ambas pensadoras abogan, a su vez, por una dialéctica fructífera y positiva entre memoria e Historia con el fin de llegar a un estado suprahistórico de superación del pasado, por anexión y no por obliteración. En esta constelación, la memoria, tanto individual como colectiva, debe hacer las veces de matriz de la Historia, ser el *conatus* o fuerza vital que impulse el discurso histórico. Rendir cuentas con lo pasado no solo supone una contemplación esclarecedora de lo acontecido libre de todo resentimiento, sino también una actividad creadora; es decir, un proceso en la encrucijada de lo conceptual y de lo performativo.

2. Las entrañas de la Historia

La importancia de la Historia y de la memoria en la obra de María Zambrano es incuestionable. Diríase que la Historia es el entramado diacrónico de toda su obra filosófica que se presenta a modo de un viaje de descenso a las entrañas de la Historia. Este repensar la Historia se corresponde así con uno de los principios de todo quehacer filosófico: la cuestión de la verdad.

Hurgar en la memoria para escribir la Historia es, para Zambrano, una actividad espeleológica de las propias simas, una reflexión autocrítica en la que «el ser humano se desentraña, se pone a la luz» (Zambrano, 2007a: 112), es decir, va naciendo, «en lugar de haber nacido de una vez». Y es en este múltiple alumbramiento del hombre en su Historia donde se plasma su naturaleza de *zoon historicon*, ser de la Historia y para la Historia; por un lado, agente con la necesidad

ontológica de recordar, de reavivar el pasado, para configurar su realidad presente. Pero, por otro, el hombre para la Historia es víctima sacrificial de un dios saturnino que lo devora en su incesante vorágine. Es justamente esta imagen arquetípica de ser devorado por la Historia la que se trasmite eslabón a eslabón a «los hombres dotados de larga memoria y hondo sentimiento, que conserven vivo, como si ellos lo hubiesen vivido, el recuerdo —la experiencia— de todas las derrotas» (Zambrano, 2007a: 167).

La querencia integradora de Zambrano se transparenta aquí como la necesidad de encontrar una memoria total capaz de alumbrar la Historia completa, la de los vencedores y la de los vencidos o devorados. La de aquellos que se envuelven en su triunfo no queriendo ver más allá, y la de los otros que en su derrota meditan (Zambrano, 2007a: 166). ¿Qué sería de la Historia si de ella se extrajesen las derrotas, sin el desdoro de las desesperanzas y las desesperaciones, de las caídas y de los vértigos? (Zambrano, 2007a: 165). La respuesta que nos da Zambrano es la Historia incompleta, apócrifa, que no es otra que la Historia oficial que a ella le tocó sufrir como víctima propiciatoria y como agente accionando en el exilio.

También María Zambrano nos advierte de los peligros de una memoria histórica amordazada que invoca en silencio a sus espíritus. Hay que recordar a los muertos, nos dice, para que sus fantasmas no vuelvan y la Historia deleznable no se repita: «Pues la tragedia no se repite. Cuando se repite es porque es la misma, porque el umbral de la fatalidad no ha sido traspasado» (Zambrano, 2014a: 12). Lo mismo ocurre con los fantasmas. Su vocación es la de volver, hacer que su presencia inaprehensible nos remita a lo ausente. Solo no vuelve «lo pasado rescatado, clarificado por la conciencia, lo pasado de donde ha salido una palabra de verdad» (Zambrano, 2014a: 12). María Zambrano propone así una confrontación real con el pasado mediante un trabajo de revisión en diapasón de la Historia, esto es, atravesándola toda. Darle palabras a la memoria, devolverle su polifonía y convertirla en una melodía comprensible para todo aquel que se disponga a escuchar. Así pues, al trabajo contemplativo de comprensión le sucede el acto performativo de creación de armonías. Reavivar la memoria significa en esta orquestación recobrar la conciencia, que es también tener paciencia, o, en otras palabras, alcanzar la ciencia de la paz, la conjunción agonal de fuerzas contrapuestas redimidas ahora en la unidad. Si ocurre esto se llega a aquello que Zambrano denomina «los cielos suprahistóricos», el lugar de la Historia superada que se presenta como una «luminosa Vía Láctea que alumbraba la noche de los tiempos» (Zambrano, 2014a: 12) y bajo cuya claridad es imposible que se repita el horror.

Aprender a leer la memoria para hacerla inteligible requiere además exorcizar el olvido, que en Zambrano nunca es fortuito, sino que se presenta como una fuerza inducida que reprime aquello que requiere un trabajo añadido de comprensión. El olvido es así el mecanismo utilizado por la Historia oficial para no tener que dar explicaciones de lo otro a los otros, para poder seguir sin desvelos el sueño de la victoria. Olvidar es hacerse traición, renunciar por pereza y por miedo al pasado acontecido que también es Historia.

2. El exiliado como ruina

Mercedes Gómez Blesa, en el afinadísimo prólogo de *Claros del bosque*, compara la figura del exiliado a la de «un ciego errante, como un Edipo sin lugar y sin realidad» (Zambrano, 2014b: 30). Pero a diferencia del personaje olvidadizo de la gran tragedia humana, la figura del exiliado, convertida ya en arquetipo de la propia condición zambraliana, se nos presenta como el gran portador de la memoria colectiva. El exiliado español, expulsado del acontecer colectivo, obligado a vivir en los márgenes, en el átopos del exilio, está «condenado a pasar y

a repasar» (Zambrano, 2014b: 29) la Historia de su patria. Se convierte así en «memoria, memoria que rescata» (Zambrano, 2014a: 11), y memoria a su vez rescatada del olvido. Por su función de mediador, de *daimon* a la fuerza, el exiliado español se constituye así en testigo consciente que reflexiona sobre la Historia desde el desarraigo, tras haber tenido que bajar a los ínferos de la Historia para arrancar de ellos «lo rescatable, lo irrenunciable» (Zambrano, 2014a: 11), anticipando así la llegada de la aurora, símbolo soteriológico de la redención histórica. Por su carácter inoportuno, a destiempo, el exiliado es también agente axial de cambio que insta a una confrontación activa e íntegra con esa parte de la Historia que él mismo representa. Es en este proceso de «desvivirse y deshacerse» (Zambrano, 2014a: 8) de lo pasado en carne propia para ir llenándose de la realidad integral, donde el exiliado deja de ser personaje de la Historia y se convierte en criatura de la verdad. De ahí se sustrae que el fondo vital de todo exiliado es el sacrificio. No en vano María Zambrano, que tuvo que salir de España el 28 de enero de 1939 —el mismo día que Antonio Machado, aunque por fronteras diferentes—, se refiere a su generación como «la generación del toro, del sacrificado» (Zambrano, 1995: 32). El sacrificio es el «secreto resorte» (Zambrano 2015: 148) del sentido trágico de la Historia, es un saber de experiencia que presenta a la vida como la realidad más radical en sentido orteguiano.

En esta desubicación temporal y espacial el exiliado se asemeja a las ruinas, de hecho, Zambrano dirá de él que es «un deshecho», «un resto», «un fragmento absoluto» de la Historia truncada. En concordancia con el discurso benjamiano, el exiliado es una pieza de un «Urlandschaft der Vergängnis» (Benjamin, 1963) que remite constantemente al fasto de un cronotopos desaparecido ya hace tiempo. Se cumple así en la ruina lo que Paul Ricoeur denomina la aporía de la representación presente de una ausencia (Ricoeur, 2000: 643)⁷⁸ y que Zambrano describirá en metáfora como la relación antitética entre el vacío que se forma tras el «huésped» que acaba de marcharse y aquello de él que queda aún flotando en el aire. Pero no es esta una correspondencia equitativa, sino que para que algo o, en este caso, para que alguien alcance «categoría de ruina» (Zambrano, 2007b: 126) es necesario que la sensación de ausencia sobrepase en intensidad y en fuerza a la presencia. Y en la vida del exiliado, como en la del místico, la balanza se inclina siempre hacia el ámbito de la pérdida y de la separación. El exiliado-ruina enseña sin pudor sus moradas a medio destruir, ocupadas ahora tan solo por la obstinada resolución de no olvidar al que se ausentó dejándolo tanto tiempo deshabitado.

3. La piedad

El concepto de piedad es la piedra de toque del pensamiento de María Zambrano. A ella vuelve una y otra vez en su acontecer filosófico. Los capítulos que dedica a la piedad en *El hombre y lo divino* intentan ser una sinopsis del devenir de la piedad en la Historia. Para los fines de esta investigación se tratará en exclusiva la vertiente interpersonal de la piedad, es decir, como sentimiento, que es a la vez en Zambrano sabiduría de las entrañas, que permite encontrar «los tratos y modos» de entender la heterogeneidad del ser humano.

Zambrano define la piedad como sede de todos los afectos, el «sentimiento inicial, el más amplio y hondo» (Zambrano, 2007b: 110), la «matriz originaria de la vida del sentir» (Zambrano, 2007b: 112). El ámbito de la piedad queda más allá de la legalidad y de la moralidad, ya que no es la voluntad la que, movida por un imperativo categórico, es capaz de juzgar y distinguir lo bueno de lo malo, sino que es el sentimiento prerreflexivo ubicado en lo

⁷⁸ La formulación en el texto original es la siguiente: «L'aporie que constitue la représentation présente d'une chose absente».

íntimo del ser, el que ayudar a recordar, por anamnesis platónica, las distintas formas de entender al otro y poder así superar la Historia.

Para realizar un acercamiento al concepto de piedad zambrano, es importante hacer notar que la pensadora se distancia de las acepciones griega y latina, esto es, 'eusebeia' (εὐσέβεια) o 'pietas' (pius Dei cultus), que apelan sobre todo al sentimiento de amor devocional hacia el dios, así como al comportamiento virtuoso suscitado por el temor a la divinidad. El término hebreo del Antiguo Testamento 'hesedh'⁷⁹ (חֶסֶד) (Lacan, 1965: 615), que designa en primer lugar la relación mutua entre parientes, amigos y aliados, es el que más se acerca a la propuesta de Zambrano.

Existe, además, otra voz hebrea del Antiguo Testamento para referirse a la piedad y que se inserta a la perfección en el discurso entrañal de María Zambrano. El término «rahem» (רַחֵם) (Bartley y Zorzoli, 1997: 578- 579), que significa literalmente matriz, y su plural «rahamim», están relacionados con el campo semántico del seno materno y de la interioridad, y se usan por extensión metonímica para expresar los sentimientos entrañables que surgen con respecto al resto de personas⁸⁰. Ambos términos se refieren sobre todo al asiento donde arraiga la piedad de la madre para con sus hijos, que no debe confundirse ni con la caridad, la misericordia ni con la filantropía, sino que es el afecto que surge frente al otro por la simple razón de su existencia, antes incluso de llegar al conocimiento, tal y como la madre ama a su descendencia mucho antes del alumbramiento. Es justamente a esos entresijos originarios a los que la razón poética de María Zambrano quiere regresar a través del «a priori de la piedad», anterior a toda lucidez de la razón discursiva, para así rescatar el arraigo existencial que permita a la persona religarse con el otro en la Historia.

4. Comprender la Historia

La Historia, para Hannah Arendt, consiste en una hermenéutica de lo acontecido, un revivir el pasado mediante una comprensión reflexiva de lo que fue y de lo que podría haber sido. Es decir, realidad y ficción se entrecruzan.

La necesidad de comprender el pasado se convierte en una lucha de supervivencia que permite al individuo reconciliarse con un mundo en el que nació como un extraño, y en el cual, en razón de la unicidad de su persona, seguirá siendo siempre un extraño (Arendt, 1994a: 308). Pero este acto de comprensión no equivale a una aceptación sumisa y pasiva de lo acontecido, sino que Arendt defiende la necesidad de enjuiciar reflexivamente lo analizado mediante una suerte de *epojé* fenomenológica que permita analizar de forma rigurosa el evento desde todas las perspectivas posibles. Tras lo sucedido en la Alemania nazi ya no es legítimo, en ningún caso,

⁷⁹ Según el *Vocabulario de teología bíblica* de Marc- Francois Lacan: «En hebreo la piedad (hesedh) designa en primer lugar la relación mutua que une a parientes (Gen. 47,29), amigos (Isa. 20,8), aliados (Gen. 21,23); es una adhesión que implica una ayuda mutua, eficaz y fiel. La expresión “hacer hesedh” indica que la piedad se manifiesta en actos».

También Wilhelm Gesenius, el famoso orientalista alemán y crítico bíblico del siglo XIX, toma como primera acepción del término «hesedh» en el contexto del Antiguo Testamento aquella que se refiere al amoroso celo entre los seres humanos: «Barmherzlichkeit, Liebe der Menschen unter einander» (Gesenius, 1962: 221).

⁸⁰ Gesenius define el termino en singular, 'rahem', (רַחֵם), directamente como «Mutterleib». El plural 'rahamim' se utiliza para expresar «víscera» (Eingeweide) y, por extensión anagógica, «das Innere, Herz, als Sitz sanfter Empfindungen, Barmherlichkeit, Liebe bes. gegen Angehörige, *pietas*» (Gesenius, 1962: 755) (Gesenius, 1828: 773).

el papel de mero espectador que se reserva el privilegio de permanecer en silencio y a una distancia aséptica frente a lo contemplado. Todo aquel que vive en este mundo, en el mismo espacio público, debe sentirse impelido a contribuir con su juicio a la comprensión de la realidad. En una carta dirigida a Gershom Scholem con fecha del 20 de julio de 1963, Arendt señala la necesidad de empezar a juzgar con dureza lo acontecido como única herramienta para poder superar lo pasado, «die unbewältigte Vergangenheit» (Arendt, 1986: 52). Parafraseando a Kant, la autora judía sostiene que la indiferencia frente a la Historia, así como la inapetencia de formular un juicio de valor, son los elementos que caracterizan a la estupidez humana (Arendt, 2015: 38) y donde se esconde el peligro mayor de la humanidad: la banalidad del mal.

Junto a la necesidad acuciante de comprensión de la realidad pasada aparece en el discurso arendtiano la labor de la memoria. Teniendo presente la capacidad conformadora, esto es, de perfeccionamiento, que presenta la confrontación con el pasado, Arendt se muestra muy crítica con todos aquellos mecanismos sociales y políticos que tienden velos a la memoria para esconderla. En este contexto adquiere un papel primordial, como en el caso de Zambrano, la visibilidad incuestionable de la ruina.

La ruina es el grito del pasado que se profiere por encima del sonsonete de lo cotidiano. La obstinación del pueblo alemán y de los aliados por instaurar de nuevo la normalidad saltándose el tiempo del duelo, reconstruyendo sobre las ruinas un futuro inventado —el llamado «milagro alemán»—, acabó por enterrar para siempre la fuerza redentora de la ruina. El alemán, convertido en un «lebender Toter» (Arendt, 1994b: 254) se mantuvo ocupado en lo innecesario para evitar lo esencial, esto es, una confrontación consciente con la realidad. Y real para Arendt son solo las ruinas. Acallar el grito de las ruinas es amordazar la memoria.

La memoria es así privilegio de la persona moral, es decir, aquella capaz de volver a las propias acciones pasadas mediante un proceso autorreflexivo. Arendt sostiene de esta forma que el peor mal perpetrado es aquel realizado por el ser humano que se niega a ser persona y permanece *ad aeternum* en el estado de «nur-menschlich-Sein». Los crímenes del totalitarismo nazi, suspendida la moralidad, fueron acometidos por «don nadies» que con mayor o menor entusiasmo cumplieron simplemente órdenes, confundiendo la legalidad con la moralidad.

La facultad de memoria es para Arendt, como para Zambrano, la sujeción estabilizadora que impide volver a caer en los errores del pasado. También para Arendt el acto de remembranza supone adentrarse en las profundidades del pasado histórico con el fin de encontrar las raíces que fungen como límite de lo aceptado. Las raíces, el arraigo con aquello que nos antecedió, con la tradición que nos configura, mantiene a la persona vinculada a su realidad. Lo contrario a las raíces es el vacío abisal formado en torno a los regímenes totalitarios, que cortan los vínculos y desencadenan al sujeto de su origen para dejarlo errando en la confusión más absoluta. Recordar es así el proceso cognoscitivo, que consiste en echar raíces y hacerse un lugar en el mundo. Por eso el sujeto desmemoriado, en su desarraigo existencial, es capaz de todo acto. En este sentido, el mayor mal posible no es radical porque no tiene raíces, y justo porque no tiene raíces carece a su vez de límites y puede expandirse hasta extremos inimaginables (Arendt, 2015: 77).

5. El exiliado como paria consciente

También para Arendt, como para Zambrano, el exiliado es una suerte de ruina que con su presencia conspicua remite sin cesar a su calidad de testigo histórico y de víctima, lo que le erige en una instancia moral en la misión de la comprensión de la realidad.

En su artículo «We refugees» (Arendt, 1994c: 110- 119), la pensadora alemana expone, no sin cierto sarcasmo, el periplo absurdo al que se ve impelido el exiliado judío, convertido en un «Odiseo desarraigado» en la búsqueda de un nuevo hogar. En este texto se critica el silencio al que se obliga el exiliado en un intento de pasar inadvertido en la nueva sociedad. Intento fallido, puesto que él, o ella, se ha convertido, aun a su pesar, en un nuevo tipo de ser humano: aquel que es perseguido sin razón alguna y que es enviado a campos de concentración por sus conciudadanos. Su alteridad se patentiza en cada gesto mimético, en cada palabra pronunciada incluso con el acento más pulido.

Este trabajo de desmemoria responde a su vez a la reacción de desinterés que el exiliado encuentra en el nuevo entorno. A nadie le interesan las pesadillas del otro lado, ni siquiera entender que el infierno ha dejado de ser una mera fantasía escatológica y se ha convertido en algo tangible y cercano, tan cercano que podría volver a ocurrir en cualquier lugar del mundo. Pero este silenciamiento del pasado, por ser forzado, resulta infructuoso, y el exiliado, por las noches, a hurtadillas, no puede evitar releer los poemas en el idioma que una vez amó y remirar las fotos de los que alguna vez conoció.

Arendt reivindica en este contexto la necesidad de que el exiliado se atreva a relatar su Historia en voz alta, asumiendo el riesgo de la esfera pública, «das Wagnis der Öffentlichkeit» jasperiano, y de que trascienda a su verdadera identidad de «paria consciente»; esto es, de testigo lúcido capaz de afrontar su pasado. El exiliado, errando de país en país, debe convertirse en la vanguardia de su pueblo, en el mensajero visionario encargado de ir contando su Historia, que es la Historia contemporánea de todos. Porque el exiliado nunca puede hablar desde la indiferencia, solo desde la distancia necesaria para dar el salto hacia la verdad. Aprender a escuchar el relato clarividente del exiliado, que con su relato ilumina el libro de la Historia, es la tarea de todo aquel que quiera comprender la realidad.

6. La imaginación del corazón comprensivo

Como se colige de lo ya expuesto, el acto de comprensión de la realidad histórica es siempre resultado de una dialéctica de acción y reacción, de enunciación y escucha, de diálogo entre personas que comparten el mismo mundo, esto es, el mismo espacio político. Comprender por tanto la Historia supone a la vez una reconciliación de opuestos que saben que de otro modo no podrían soportar la vida juntos. El otro, en el discurso de Arendt, es una carga que hay que aprender a llevar siendo conscientes de que nosotros mismos también somos una piedra que cae sobre las espaldas ajenas (Arendt, 1994d: 371)⁸¹. El concepto de corazón comprensivo adquiere, pues, todo su significado al remitirnos al pasaje bíblico del Antiguo Testamento en el que el rey Salomón pide a Dios, como el mayor don deseable, la concesión de un corazón comprensivo capaz de discernir entre el bien y el mal para poder vivir en pacífica comunidad⁸².

⁸¹ La formulación original que emplea Arendt es la siguiente: «A falling Stone, endowed with the gift of consciousness and therefore capable of observing, while he is falling».

⁸² Las palabras del rey Salomón son: «Danos, oh señor, un corazón comprensivo para discernir entre el bien y el mal» (1 Reyes 3, 9).

El corazón es la entraña privilegiada en la que, al igual que la piedad para Zambrano, tiene lugar una captación de la realidad que difiere de cualquier reflexión intelectual o mero sentimentalismo. Es el lugar donde lo desconocido se nos vuelve comprensible, ergo soportable (Arendt, 1994 a: 322)⁸³ en toda su extrañeza. Es importante señalar que, en Arendt, el concepto de corazón se vacía en gran medida de la tradicional carga afectiva, y se nos presenta ante todo como sede de la imaginación⁸⁴, esto es, el tipo de conocimiento sensible y no epistémico que en la teoría platónica se denomina *eikasía* y que se nutre de la conjetura analógica, de la suposición, de la ficción mediante la cual, según la politóloga, seríamos incapaces de vivir en el mundo con los otros. La imaginación no es solo aquello que ayuda a revivir lo pasado en perspectiva, con una cierta distancia libre de prejuicios, sino, sobre todo, aquello que nos ayuda a tomar conciencia de la reversibilidad de los papeles: qué habría pasado si a la víctima le hubiese tocado ser el perpetrador del horror y al perseguidor ser el perseguido. La capacidad de imaginación *despetrificadora* el corazón comprensivo al ayudarlo a reconocer, en clave judeocristiana, que todos somos pecadores y establecer así una igualdad, no de derechos, sino de naturaleza (Arendt, 2002: 3).

Gracias a la imaginación del corazón comprensivo, se puede superar lo que Arendt formula como «diese Weigerung, das Undenkbare zu denken» (Arendt, 2015: 18-19), es decir, estar en disposición de pensar aquello que nunca debiera haber pasado e, incluso, de perdonar lo que en un principio parece imperdonable por exceder nuestra capacidad de comprensión, y por constituir lo que Hegel considera un crimen de espíritu que atenta de forma directa contra la propia capacidad reconciliadora del perdón. Pero es ahí, justo en los límites de lo humano, donde opera la imaginación. La politóloga dedica gran atención al gesto performativo del perdón, que considera como una de las capacidades más excelsas del ser humano además de la más ilusoria, puesto que intenta lo que a todas luces resulta imposible: deshacer lo hecho y proponer un nuevo comienzo a lo que ya ha llegado a su fin (Arendt, 1994a: 308).

Aún más irrealizable resulta el acto del perdón frente al horror de la *shoah*. Arendt se pregunta cómo es posible perdonar aquello que es inexpiable y por ende irreparable, puesto que no existe ningún tipo de punición proporcional a la magnitud del crimen (Vladimir, 1986: 50). En otras palabras, todo aquello que no se puede castigar porque sobrepasa nuestra capacidad de juicio carece a su vez de un perdón a la medida. Pero el gran drama de la humanidad consiste en que el perdón se presenta como el gesto soberano que le permite al hombre liberarse del peso de la Historia. De ahí que el término «perdón», en su raíz hebrea testamentaria⁸⁵, nos remita al acto de dejar ir, soltar, desasir; doble liberación en un solo acto, la víctima se descarga de su dolor y el culpable de su falta.

Sin embargo, en este contexto Arendt también cuestiona la capacidad del perdón para generar, en todos los casos, una acción catártica de reconversión en el perdonado. La tradición abrahámica exige que el portador de la culpa experimente algún tipo de remordimiento como condición previa a la gracia del perdón. En otras palabras, el culpable debe ser capaz de volver en sí y retornar a la falta pasada (Arendt, 2015: 75), hacer el viraje de remembranza que implica todo arrepentimiento real. El trabajo de duelo debe transitar primero por la noche oscura del

⁸³ «Solomon prayed for this particular gift because he was a king and knew that only an “understanding heart” and not mere reflection or mere feelings, makes it bearable for us to live with other people, strangers forever, in the same world, and makes it possible for them to bear with us».

⁸⁴ En este sentido, el concepto arendtiano de corazón se hace eco de la raíz hebrea, (לב, lev), que, tal y como anota Wilhelm Giselius, debe interpretarse como “Sitz der Gedanken, der Vorstellungen” (Gesenius, 1962: 375).

⁸⁵ En el Antiguo Testamento nos encontramos con dos acepciones distintas de perdón, «nasa», (נָסָה) y «salach», (סָלַח), que se encuentran en el mismo campo semántico del acto de liberar (Gesenius, 1828: 588).

recuerdo de los propios actos, y justamente ese tránsito fue vedado al ciudadano respetable de la Alemania nazi que tuvo que sobrevivir por el día en el reino de la banalidad.

Ante tanta cuestión irresoluble, Arendt no conmina en ningún momento al ejercicio del acto imposible de perdonar lo imperdonable, a conceder lo que Derrida denomina la gracia del perdón incondicional, gratuito, infinito, aneconómico, que en su excepcionalidad interrumpe el curso ordinario de la temporalidad histórica (Derrida, 2000: 17-43). El «perdón hiperbólico», es decir, el que va más allá del lugar hallable del perdón, es anterior a la comprensión (Derrida, 2003: 7-39), se hunde en la no-conciencia y exige el olvido como garante de una rehabilitación plena de las relaciones. El perdón puro suspende la memoria para poder empezar de nuevo, *tabula rasa*, desde el después de la falta. Y nada más lejos de la verdadera función del corazón comprensivo que no se limita a imaginar que no ocurrió el horror, sino cómo hubiera sido todo si aquello no hubiese sucedido. El ejercicio de memoria pone en funcionamiento el acto de comprensión necesario para vivir en el mundo, con los otros, a los que tal vez no seamos capaces de conceder el perdón puro, pero con los que sí estamos en disposición de reconciliarnos.

En el discurso político de Arendt, la reconciliación supone poner voluntariamente sobre nuestras espaldas el peso que el otro lleva de todos modos. En otras palabras, colocarnos en la alteridad, restablecer una igualdad contraria a la asimetría del perdón que se dirige a menudo de arriba abajo, otorgando al que se arroga el poder de perdonar la superioridad absoluta y haciendo que un «te perdono» bienintencionado se convierta, a veces, en una fórmula insoportable, odiosa y hasta obscena (Derrida, 2003: 7-39).

7. Conclusiones

Para concluir, y volviendo al título de esta investigación, las autoras analizadas pretenden conseguir que la Historia se convierta finalmente en espejo de las fulguraciones de la memoria. Más aun, retomar de los místicos aquella metafísica del espejo en la que, en pleno acto contemplativo, los ojos del amante descubren los ojos del amado que también miran. El Historiador, o todo aquel que se proponga escribir Historia, debe propiciar el encuentro de miradas entre Historia y memoria que ponga en funcionamiento toda una dinámica amorosa de identificación. Para estos fines, el espejo, que, como Michel Foucault expresa, es una forma híbrida entre utopía y heterotopía, lugar sin lugar, realidad de lo irreal, debería ser siempre la antesala de toda Historia.

8. Obras citadas

- Arendt, H., *Eichmann in Jerusalem*, Múnich, Berlín, Zúrich, Piper, 1986.
- , «The Aftermath of Nazi Rule: Report from Germany (1950)», en *Essays in Understanding*. J. Kohn (ed.), Nueva York, Schocken Books, 1994, pp. 248-270.
- , «Religion and Politics (1953) », en *Essays in Understanding*, J. Kohn (ed.), Nueva York, Schocken Books, 1994, pp. 368-391.
- , «Understanding and Politics: The difficulties of Understanding, (1954)», en *Essays in Understanding*, J. Kohn (ed.), Nueva York, Schocken Books, 1994, pp. 307-328.
- , «We refugees», en *Altogether Elsewhere. Writers on Exile*, M. Robinson (ed.), Londres, Boston, Faber and Faber, 1994, pp. 110-120.
- , *Denktagebuch, 1950-1973*, Ludz, U.; , I., (eds.), vol. I; Dresden, Múnich, Zúrich, Piper, 2002.
- , *Über das Böse*, Ludz, U. (trad. del inglés), Múnich, Piper, 2015.

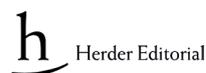
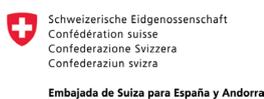
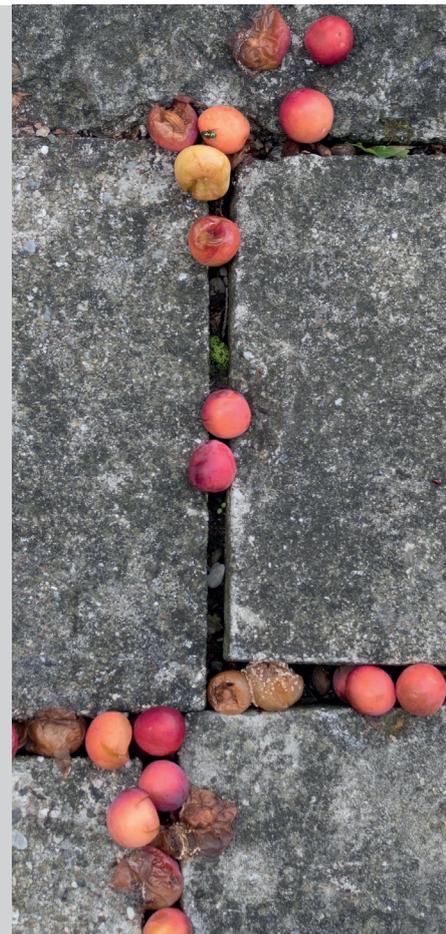
- Bartley, J.; Zorzoli, R. O., *Diccionario bíblico*. Colombia, Editorial Mundo Hispano, 1997.
- Benjamin, W., *Der Ursprung des deutschen Trauerspiels*, Fráncfort, 1963.
- Derrida, J., «Confesar – Lo imposible», *Isegoria*, 23 (2000), traducción de P. Peñalver, pp. 17-43.
- , «Entrevista con Michel Wieviorka», en *El siglo y el perdón*, traducción de M. Segoviano, Buenos Aires, Ediciones de la flor, 2003.
- Gesenius, W., *Hebräisches und chaldäisches Handwörterbuch über das Alte Testament*, Leipzig, 1828.
- , *Hebräisches und Aramäisches Handwörterbuch über das Alte Testament*, Berlín, Göttingen, Heidelberg, Springer-Verlag, 1962.
- Lacan, M. F., *Vocabulario de teología bíblica*, vol. 66, Barcelona, Editorial Herder, 1965.
- Ricoeur, P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, París, Editions du Seuil, 2000.
- Vladimir, J., *L'imprescriptible*, París, Editions du Seuil, 1986.
- Zambrano, M., *El hombre y lo divino*, Barcelona, Círculo de lectores, 1999.
- , «Para una Historia de la piedad», en *Islas*, Madrid, Verbum, 2007, pp. 108-117.
- , «Una metáfora de la esperanza: Las ruinas», en *Islas*, Madrid, Verbum, 2007, pp. 123-129.
- , «Carta sobre el exilio», en *El exilio como patria*, J. F. Ortega Muñoz (ed.), Madrid, Anthropos, 2014, pp. 3-15.
- , *Claros del bosque*, Gómez Blesa, M., (ed.), Madrid, Cátedra, 2014.
- , *Las palabras del regreso*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1995.
- , *La tumba de Antígona* (1967), Trueba Mira, V. (ed.), Madrid, Cátedra, 2015.

En las últimas décadas hemos sido testigos de cómo la realidad se ha convertido en un escenario sometido a modificaciones continuas. A la velocidad de la «era digital» y al flujo imparable de datos, reflexiones, reclamos y propuestas que forman y deforman nuestra percepción del mundo, se le une un estado de crisis política y económica previsiblemente perpetua que potencia la incertidumbre del individuo. Todo ello nos obliga a recapacitar sobre el papel que la Germanística, y con ella las Humanidades en su conjunto, desempeña en la recepción y comprensión de las diferentes realidades, marcadas por una revolución irreversible tecnológica e industrial, así como sobre el lenguaje con el que estas se expresan.

Queremos centrar nuestra atención en cuanto acontece y en lo que hacemos al respecto, trabajar al unísono en una «alianza de saberes» partiendo de un pensamiento crítico y de la convicción de que, mediante la reflexión autónoma, previa a una forma de actuar conjunta en pro de la dignidad del ser humano, conseguiremos una sociedad más libre en la pluralidad y con mejores condiciones para todos. Una sociedad en la que aprender, enseñar y educar desde la reflexión y la crítica sean tareas ineludibles.

El presente volumen, editado desde la Federación de Asociaciones de Germanistas en España, responde al deseo de compartir nuestras reflexiones sobre esta nueva etapa de la Historia, reflexiones que abarcan modos de leer, escribir, traducir y enseñar la lengua y la cultura de los países de lengua alemana, así como a nuestra intención de suscitar un debate tanto individual como colectivo.

Lorena Silos y Carmen Gómez García



Editorial Idiomias
Hueber

