

B

Boletín

de la

Asociación

O

Madrileña de Germanistas

A

Número 8 · Octubre 1994

ÍNDICE

EDITORIAL

Consejo de Redacción 5

NOTICIAS DE LA AMG

Junta directiva de la AMG 6

DE TODO UN POCO

Max und Moritz ¿obra literaria o cómic?
Oliva Paradés Tierno 9

*Propuesta didáctica para la enseñanza del
Alemán como L2 en un marco universitario*
Carmen Gierden Vega 20

Senderismo por Austria: Fontanella-Faschina
Jesús Hernando Rábanos

PRÁCTICA DOCENTE

Körperteile
José M^a Rodríguez Núñez 35

RESEÑAS

*Eintragungen, die auch im Kleinen grosse
Zusammenhänge entdecken*
Milagros Beltrán Gandullo 39

*Germán Ruipérez, Gramática alemana, Editio-
rial Cátedra*
M^a Luisa Schilling 40

ACTIVIDADES 42

DIRECCIONES ÚTILES

Universidades alemanas / 3 44

RECORTES DE PRENSA 45

ALEMANIA Y SU MÚSICA

Karl Böhm - Richard Strauss
Ciclo de Lied en el Teatro de la Zarzuela
Alicia Perea Lazcano 47

Novedades musicales en Alemán
Dolores Rodríguez Cemillán 50

DEUTSCH - DURCH DEN MAGEN

Philadelphia-Torte
Germa Zorn 51

HUMOR

Witze
Dolores Rodríguez Cemillán 52

SPRACHSEITE

Untergangene Wörter
Dolores Rodríguez Cemillán 54

PINNWAND 56

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO L2 EN UN MARCO UNIVERSITARIO

1. Introducción:

Entre los deseos de todo profesor está conseguir que sus estudiantes desarrollen las destrezas comprensivas y expresivas ligadas a la producción o recepción de textos o actos verbales, y que éstos alcancen una interacción social satisfactoria que les permita desenvolverse eficientemente en las situaciones lingüísticas más comunes y a ser posible con una cierta ductilidad expresiva. Sin embargo, los objetivos no deberían centrarse única y exclusivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también deberían fomentar la competencia gramatical y otras condiciones extralingüísticas como las socioculturales que determinan tanto la producción como la recepción correcta de los discursos. De esto se deduce que las disciplinas imprescindibles e integrantes de una clase de alemán instrumental en un marco universitario deberían ser, a mi modo de ver, la fonética y fonología, la gramática, la literatura, la cultura y civilización. Todos ellos elementos eclécticos, que el profesor debería conjugar con la mayor transparencia y claridad posibles, de manera afable y distraída.

Esta orientación didáctica, que a continuación propongo, tiene como destinatarios a un grupo de estudiantes jóvenes adultos que cursan la asignatura *Lengua Alemana* en la universidad.

2. Objetivos didácticos:

Entre los objetivos concretos e inmediatos en el aprendizaje de una L2 se encuentran:

- lograr una pronunciación eficaz,
- leer y escribir correctamente,
- entender y alcanzar un cierto grado de perfección en el dominio de las estructuras,
- saber desenvolverse en las situaciones comunicativas más comunes,
- adquirir un vocabulario selecto,
- asegurar la creatividad y una perfecta producción lingüística,
- y, además, ser capaces de distinguir las estructuras del propio idioma (en este caso el español) de las del alemán. Para ello puede recurrirse a la lingüística contrastiva con el fin de subsanar y evitar posibles errores a largo plazo.

Por otra parte, es fundamental que el estudiante aprenda a manejar la gramática desde un principio, puesto que necesita conocer las reglas que rigen el funcionamiento interno de la lengua que estudia. La gramática es un instrumento idóneo para explicar de manera sistematizada los recursos y resolver problemas lingüísticos. Mientras que el hablante nativo dispone de manera innata de un fino sentimiento lingüístico, el estudiante extranjero carece desgraciadamente del mismo y es menester ayudarle, mediante los múltiples recursos a nuestro alcance, a suplir dicha carencia. Por ello una gramática didáctica sería lo más idóneo para capacitar al estudiante a formar y usar correctamente oraciones y textos en un proceso comunicativo¹.

¹ K. Ohnacker, "Eine didaktische Grammatik im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht-Fachsprache Wirtschaft". En: *ZD*, cuaderno nº 2, 1994, págs. 92-97.

3. Propuesta:

De todo lo anteriormente expuesto se deduce que, para una propuesta didáctica del alemán instrumental en un contexto universitario, deben tenerse en cuenta los siguientes componentes:

- 3.1. - componente fonológico
- 3.2. - componente gramatical
- 3.3. - componente lexicográfico
- 3.4. - componente sociocultural

3.1. Componente fonológico:

En la fase inicial es el momento ideal para cuidar y esmerarse en la pronunciación, ya que más tarde los errores serán muy difíciles de erradicar y, además, será un mal que muchos profesores de cursos avanzados habrán de lamentar.

En este caso también nos será útil recurrir a la comparación entre alemán y español y observar qué consonantes, grupos consonánticos o vocales no posee el español o son distintas de él, como por ejemplo:

- distinción entre vocales largas y breves:
 - Hahn, Fieber, Hose (largas)
 - Hand, Finger, Fisch (breves)
- las vocales dobles: aa, ee, oo
 - See, Tee, Meer, Moos, Maastricht
- vocales con metafonía: Ä ä, Ö ö, Ü ü
 - Ärger, Häschen, Ökonomie, böse, Übergangsmantel, grün
- los diptongos: ai, ei, au, äu, eu, que no se disocian aunque se añada una sílaba más.
 - Haushalt, Brauch, heute, Äuglein, heiter, Haifisch
- la «-h-» muda para alargar el sonido vocálico precedente:
 - Zahn, Bahn, er geht, Fehler, Hohn, Huhn
- duplicación de consonantes: ff, mm, nn, tt, pp, etc.
 - Spott, Pfeffer, Kaffee, kommen, Klappe, Bagger, Ebbe Akkord, Puddel
- grupos consonánticos: sch, ch, chs, sp, st, ck, tz, etc.
 - Spiegel, Spatz, Splitter, Sprache, Schrank, Schornstein, schräg, Schlüssel, Straße, Strand, stehen, Satz, Zucker, Strecke, Stück, Achsel, achtzig, echt
- la «ch» fricativa palatal sorda que figura en palabras como
 - Storch, Recht no aparece en el inventario de sonidos español.
- la «g» también se pronuncia de un modo muy distinto al español y puede tener distintas realizaciones fonéticas dependiendo de la palabra:
 - Gaumen [g]
 - Genie [ʒ], Garage [ʒ]

- el español también carece de las africadas [pf], [tʃ], [tʃ]:
→ Pfeffer, Pflanze, Pfarrer
→ Dschungel
→ Tschüs, Deutscher
- o del grafema «ß»:
→ Schoß, Strauß, Maß, du mußt, naß, Prozeß, Haß, häßlich
- la «v» alemana también es algo distinta a la española porque posee concretamente dos realizaciones fonéticas, una como [f] y otra como [v]:
→ Vater, Vogel, Viertel, vervollständigen [f]
→ Vase, vital, Virus, Vokabel [v]
- la «w» alemana se pronuncia como [v]:
→ Wasser, Wagen, etc.

Los análisis fonológicos efectuados en torno a los contrastes entre el alemán y español deben realizarse con precisión si queremos que sean de ayuda para los estudiantes. El profesor debería basarse en la explicación cognoscitiva del modo y lugar de articulación, sobre todo si queremos evitar también errores de tipo léxico ¿Quién no ha experimentado en clase la inseguridad y confusión que los alumnos tienen a la hora de diferenciar *Küche* de *Kuchen*, *Kirsche* de *Kirche*, *Schwester* de *Geschwister*, *Kissen* de *küssen*, o incluso *Schinken* de *schicken*, y un sin fin de ejemplos más? Ni que decir cuando la tarea se complica aun más porque el idioma inglés interfiere en palabras con una afinidad gráfica total, pero con distinta pronunciación; por citar algunos ejemplos: *Ball*, *Hand*, *Mann*, etc.

Ya sabemos que existen grandes diferencias de talento entre unos alumnos y otros, por ello los ejercicios de pronunciación deberían realizarse a lo largo de todo el curso hasta alcanzar un grado óptimo en la pronunciación.

3.2. Componente gramatical:

Durante los años 80 la didáctica de la gramática se ha visto revalorizada tras las recientes investigaciones y experiencias negativas de los profesores que habían empleado única y exclusivamente métodos de enfoque comunicativo en sus clases. Esta tendencia generalizadora que acicatea nuevamente la enseñanza de la gramática, se observa sobre todo en la proliferación de nuevas y distintas gramáticas orientadas de modo cognoscitivo. He aquí algunos ejemplos de las muchas y variadas gramáticas que existen actualmente en el mercado, y que pueden ser de gran ayuda para el alumno y el profesor.

■ Gramáticas didácticas que se adecuan al nivel y conocimientos del estudiante de la L2:

- J. Fliegner, *Grammatik verstehen und gebrauchen*, Frankfurt a.M., 1986.
- B. Latour, *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning, 1988.
- J.Kars/U. Häussermann (Hrg.), *Grundgrammatik Deutsch*, Frankfurt a.M., 1988.
- H. Griesbach, *Bauplan Deutsch*, München, 1991.
- W. Rug/A. Tomaszewski, *Grammatik mit Sinn und Verstand*, München, 1993.

- G. Helbig/J. Buscha, *Leitfaden der deutschen Grammatik*, Berlin, Langenscheidt, 1992.
- G. Helbig/J. Buscha, *Übungsgrammatik Deutsch*, Berlin, Langenscheidt, 1991.

■ Algunas gramáticas científicas para profesores y estudiantes de cursos muy avanzados:

- U. Engel, *Deutsche Grammatik*, Heidelberg, 1988.
- P. Eisenberg, *Grundriß der deutschen Grammatik*, Stuttgart, 1989.
- H.J. Heringer, *Lesen, lehren, lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Tübingen, 1989.
- E. Hentschel/H. Weydt, *Handbuch der deutschen Grammatik*, Berlin, 1990.
- G. Helbig, *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß*, München, 1991.
- H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim, 1933.

La gramática es, en mi opinión, un componente esencial en el aprendizaje de la L2. Con ayuda de la gramática el estudiante consigue internalizar las estructuras mediante reglas gramaticales, que para el hablante nativo son innatas y se suceden de manera inconsciente, mientras que para el estudiante de L2 deben hacerse de forma consciente. El conocimiento en profundidad de las reglas y estructuras básicas que regulan el funcionamiento interno de la L2 es imprescindible si queremos que nuestros estudiantes automaticen dichas estructuras. Sin embargo, a la hora de integrar de modo efectivo la competencia gramatical en una clase ordinaria de alemán instrumental, el profesor se encuentra en numerosas ocasiones con una serie de limitaciones como son el factor tiempo o el cumplimiento de una programación extensa, por ello sería apropiado recurrir a la formulación de reglas diáfanas, precisas, concretas y breves que puedan hacerse extensivas al mayor número de casos posibles, apoyándose en ejemplos representativos que indiquen la concurrencia de los elementos lingüísticos y su casuística general, como por ejemplo:

- sistematización de la formación del plural en los sustantivos²,
- estudio sistemático del género de las palabras,
- la concordancia del artículo, adjetivo posesivo con el sustantivo y la interrelación género - caso,
- la conjugación verbal y la concordancia sujeto-verbo; así por ejemplo al pronombre *du* le corresponde la terminación *-st* en la conjugación verbal, o a *ich* le correspondería *-e*, etc.,
- agrupación sistemática de las preposiciones según su régimen casual:

²Cfr. Jan van Megen, "Zur Pluralbildung der Substantive". En: *ZD*, cuaderno nº 3, 1992, págs. 120-131.

für durch gegen entlang (...)	+ Akkusativ
---	-------------

von mit seit zu bei aus nach	+ Dativ
--	---------

an auf in hinter vor neben über (...)	+ Akkusativ oder + Dativ
--	--------------------------------

- disposición paradigmática de las distintas flexiones³ del adjetivo⁴, sustantivo, artículo y pronombres.

De aquí se deduce la importancia de elaborar estrategias simplificadas que definan algunas normas cognoscitivas de manera apodíctica, como es el caso de:

- insistir en la posición del verbo conjugado como segundo sintagma (posición sintáctica II) en las oraciones simples enunciativas o en la posición de las formas no personales del verbo (infinitivo/participio) al final de la oración (posición sintáctica III).

I	II				III
Peter	hat	Angst	vor	Schlangen	
Peter	hat	damals große Angst	vor	Schlangen	gehabt

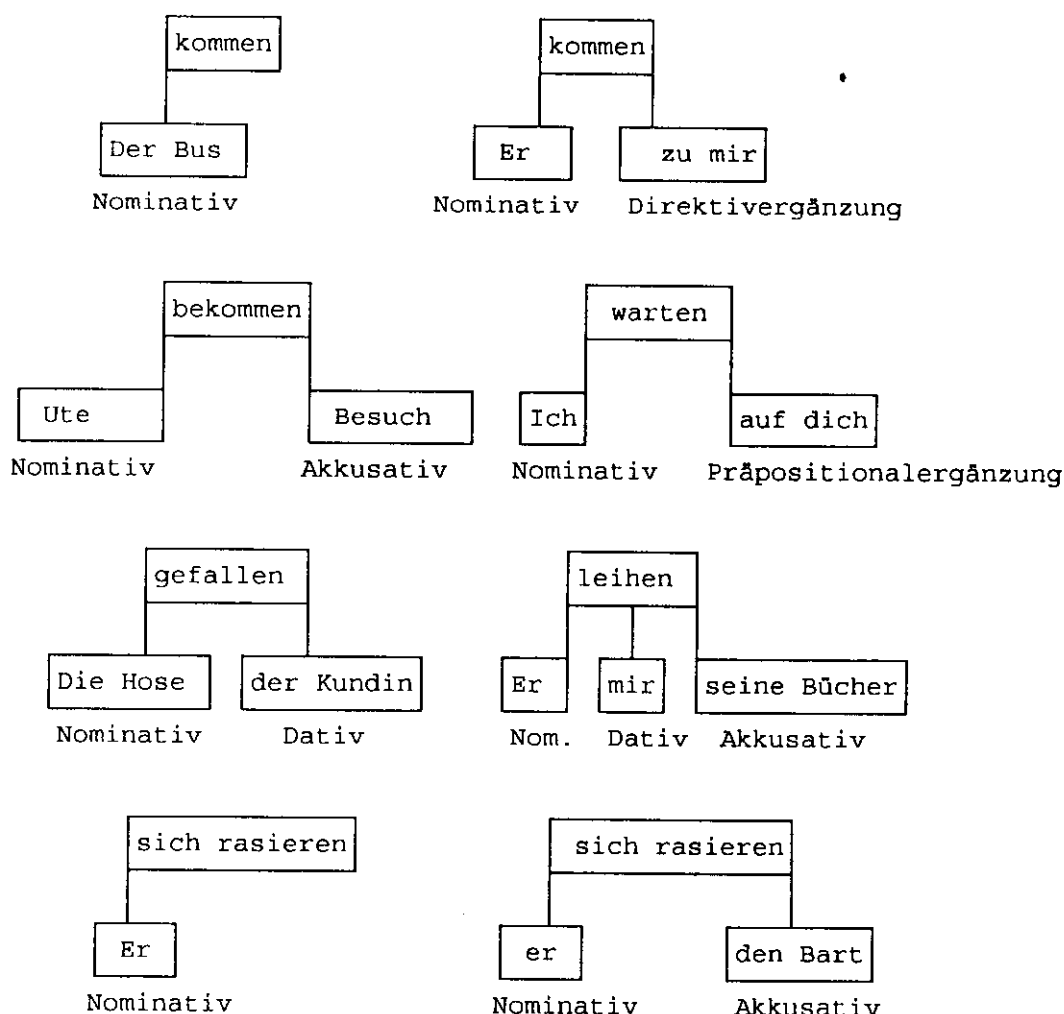
o la ocupación del primer campo sintáctico en oraciones interrogativas o imperativas:

³Un libro muy recomendable es el presentado por Roland Meinert, *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*, München, 1989, donde el autor ofrece ideas originales sobre la explotación didáctica de todo el sistema de declinaciones del alemán.

⁴La revista *Zielsprache Deutsch* ha dedicado casi todo un número, en el cual se incluyen tres artículos, a las posibilidades didácticas del adjetivo. Cfr. *ZD*, cuaderno nº 4, 1992.

I	II	III
Kommt	Peter heute noch zu uns?	
Hast	du nur 3 Stunden an deiner Übersetzung	gearbeitet?
Sprich	doch nicht so laut!	

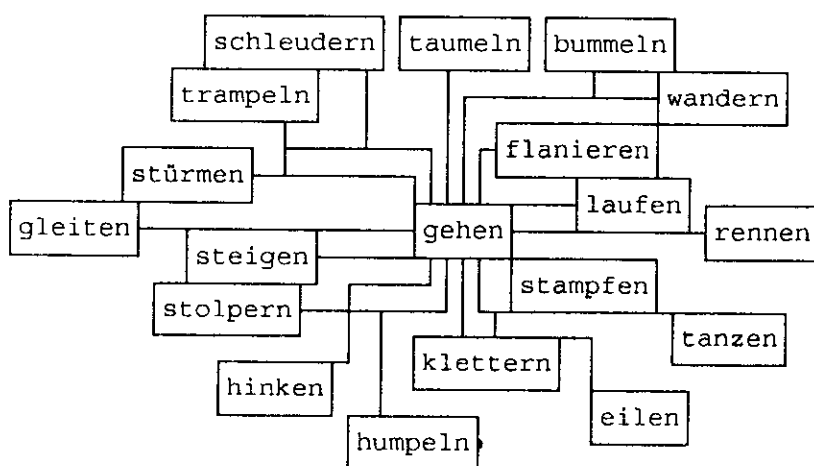
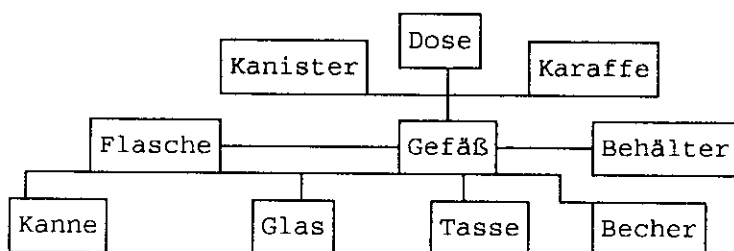
- también es importante definir la tipología de la oración alemana (oración simple, paratácticas e hipotácticas) y delimitar la sucesión de los actantes obligatorios y facultativos dentro de la misma. A este propósito se adecua muy bien el modelo propugnado por la gramática de valencias, que ha encontrado gran resonancia y éxito en el ámbito de la didáctica del alemán como lengua extranjera⁵. He aquí algunos modelos de verbos absolutos o relativos, que explicitan las interrelaciones de las unidades lingüísticas:



⁵K. Fischer, "Dependenz-Verb-Grammatik und kontrastive Analyse". En: Grammatikarbeit im Daf-Unterricht (ed. Gross/Fischer), München, 1990, págs. 9-42.

3.3. Componente lexicográfica:

Paralelamente a la enseñanza del sistema normativo gramatical debe introducirse indefectiblemente un vocabulario amplio y selectivo, porque la enseñanza del alemán a nivel universitario no puede encuadrarse en un marco único que contenga como imagen el libro de texto, ya que el vocabulario que aparece en éstos solamente constituye una mínima parte del léxico que podemos encontrar por ejemplo en una tipología textual más variada, como en periódicos, revistas, prosa narrativa, relatos breves, cuentos, etc.. Por ello es necesario estimular y motivar al alumno, aprovechando su capacidad para adquirir conocimientos receptivos, como la ampliación de vocabulario, que siempre será mayor que la capacidad de generar activamente un nuevo lenguaje. Esto se puede hacer mediante la distribución del léxico en campos semánticos. Estos campos deberán ser lo suficientemente amplios como para comparar los diferentes términos, establecer su valor semántico y verificar las relaciones conexas entre los mismos. Para que el estudiante aprenda, recuerde y reconozca una palabra pueden utilizarse los siguientes diagramas:



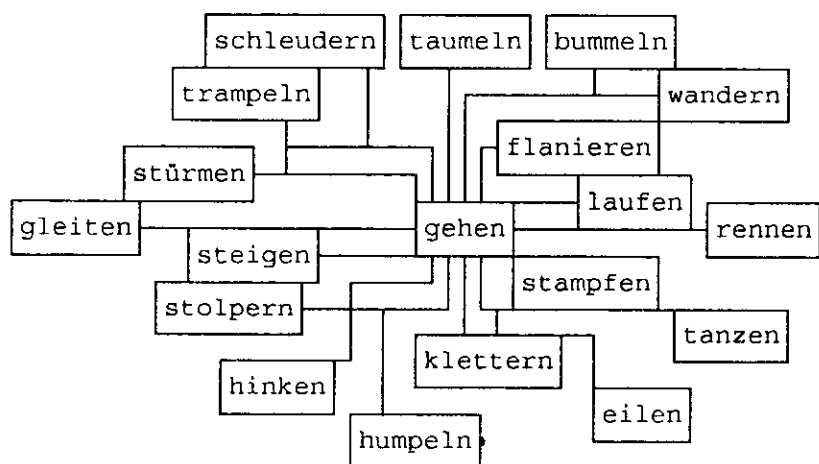
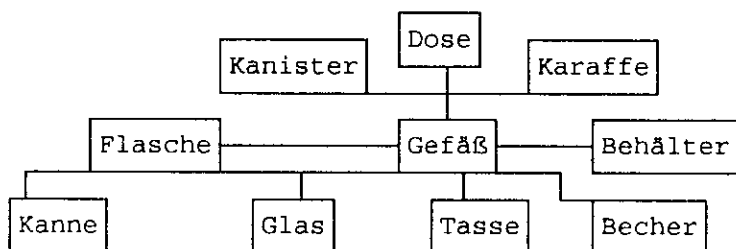
que ópticamente reflejan muy bien las relaciones paradigmáticas donde diferentes palabras pueden ocupar el mismo lugar dentro de una estructura:

• Ich trinke noch	ein Glas eine Flasche einen Becher einen Krug ...	Wein.
-------------------	---	-------

• Der Mann	läuft rennt eilt hinkt ...	durch die Straßen.
------------	--	--------------------

3.3. Componente lexicográfica:

Paralelamente a la enseñanza del sistema normativo gramatical debe introducirse indefectiblemente un vocabulario amplio y selectivo, porque la enseñanza del alemán a nivel universitario no puede encuadrarse en un marco único que contenga como imagen el libro de texto, ya que el vocabulario que aparece en éstos solamente constituye una mínima parte del léxico que podemos encontrar por ejemplo en una tipología textual más variada, como en periódicos, revistas, prosa narrativa, relatos breves, cuentos, etc.. Por ello es necesario estimular y motivar al alumno, aprovechando su capacidad para adquirir conocimientos receptivos, como la ampliación de vocabulario, que siempre será mayor que la capacidad de generar activamente un nuevo lenguaje. Esto se puede hacer mediante la distribución del léxico en campos semánticos. Estos campos deberán ser lo suficientemente amplios como para comparar los diferentes términos, establecer su valor semántico y verificar las relaciones conexas entre los mismos. Para que el estudiante aprenda, recuerde y reconozca una palabra pueden utilizarse los siguientes diagramas:



que ópticamente reflejan muy bien las relaciones paradigmáticas donde diferentes palabras pueden ocupar el mismo lugar dentro de una estructura:

• Ich trinke noch	ein Glas eine Flasche einen Becher einen Krug ...	Wein.
-------------------	---	-------

• Der Mann	läuft rennt eilt hinkt ...	durch die Straßen.
------------	--	--------------------

También pueden establecerse gradaciones de mayor a menor según el efecto expresivo del vocablo, como por ejemplo:

+	flüstern
	wispern
	tuscheln
	murmeln
	stammeln
	stottern
	bitten
	sagen
	erzählen
	schwatzen
-	rufen
	schreien
	brüllen
	kreischen

Es posible ampliar el léxico aprendido en los campos semánticos utilizando los antónimos correspondientes, o consolidarlo mediante las relaciones sintagmáticas, las cuales se complementan y semánticamente deben ser compatibles. Ejemplos:

• Das Schiff fährt.	Y no → Das Schiff schwimmt.
• Der Vogel singt .	Y no → Der Vogel spricht.
• Das Flugzeug fliegt.	Y no → Das Flugzeug geht.
• Der Hund bellt.	Y no → Der Hund miaut.
• Die Kuh kaut wieder.	Y no → Der Mann kaut wieder.
• Das Pferd galoppiert.	Y no → Die Frau galoppiert.
• Die Gemeinschaft besucht die Kirche.	Y no → Die Elefanten besuchen die Kirche.

Sería recomendable que tanto las relaciones paradigmáticas como las sintagmáticas se practicaran en un marco contextualizado amplio y nunca fuera de él. Aquí pueden incluirse perfectamente los giros o frases idiomáticas o expresiones más o menos fijas contenidas en la práctica lingüística habitual como en el siguiente ejemplo, donde he elegido como núcleo temático la palabra «pelo» y he comparado los términos en ambos idiomas:

alemán		español
Krümm mir ja kein Haar!	→	¡No me toques ni un pelo!
ein Haar in der Suppe finden	→	encontrar pelos en la sopa
haargenau etwas erzählen	→	contar algo con pelos y señales
Da sträuben sich dir die Haare.	}	→ Se te ponen los pelos de punta.
Da stehen dir die Haare zu Berge.		
sich die Haare ausreißen/ausraufen	→	tirarse de los pelos
an einem Haar hängen	→	colgar de un pelo
um ein Haar	→	por un pelo
Haare auf den Zähnen haben	→	tener pelos en la lengua

Estos ejercicios didácticos son idóneos para fomentar la adquisición de un acervo léxico profuso y variopinto.

En mi opinión los textos que contengan un gran número de giros idiomáticos, así como estructuras variadas que reflejen aspectos culturales y gran dosis de sabiduría popular entusiasman e interesan especialmente al alumnado, como es el caso del ejemplo que he seleccionado:

Redensarten

Unsere Schule liegt an einer gefährlichen Kreuzung, über die die Autos noch bei dreiviertel Gelb schießen und die Linkseinbieger bereits bei viertel Gelb einbiegen, weil sie so ein kurzes Grün haben. Alle sagen, wenn das nicht geändert wird, passiert mal ein Unglück.

Jetzt ist eins passiert. Ein alter Mann wurde angefahren. Nun haben sie endlich die Ampel besser eingestellt. Darauf sagten die Erwachsenen: Typisch. Erst, wenn das Kind im Brunnen liegt, wird er zugedeckt. Das verstehe ich nicht. Es handelte sich doch eindeutig um einen alten Mann auf einer Kreuzung!

Neulich war ich beim Mittagessen über irgendetwas sauer, wahrscheinlich darüber, daß es Spinat gab. Da sagte meine Mutter: Dir ist wohl eine Laus über die Leber gelaufen?

Schon wieder so ein dummes Gerede. Wenn schon eine Laus, dann war sie mir über den Spinat gelaufen.

Meine Oma sagt gern, ich wäre so dumm wie Bohnenstroh. Aber sie weiß nicht, was Bohnenstroh ist, warum es dumm ist und weshalb ich so dumm wie Bohnenstroh sein soll.

Wenn ich sie dann frage, sagt sie bloß: Frag nicht soviel, iß lieber deinen Teller auf, damit es morgen schönes Wetter gibt.

Ein Schmarrn. Dem Wetter ist es piepegal, ob ich meinen Teller aufesse oder nicht, aber ich esse meinen Teller nicht auf, weil mir das Porzellan nicht bekommt.

Ich soll die blaue Mütze aufsetzen. Ich setze sie nicht auf, weil sie kratzt. Meine Mutter sagt, ich wäre eine Prinzessin auf der Erbse. Meinetwegen Prinzessin auf der Erbse, aber ohne kratzende Mütze. Da kommt mein Vater und schimpft: Hier wird nicht viel Federlesens gemacht. Du setzt sie auf und basta! Federlesen? Was ist denn das schon wieder für ein dusseliger Ausdruck, frage ich. Das macht meinen Vater wütend. Er bietet mir einen Katzenkopf an (das arme Tier!) oder eine Mauschelle, Backpfeife, Ohrfeige - alles so unverständliche Wörter. Warum sagt er nicht gleich, daß er mir eine runterhauen will?

Immer diese anzügliche Sprüchemacherei! Zum Beispiel: Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert. Taler gibt's ja gar nicht mehr, schon nicht mal mehr, wie mein Opa noch ein Kind war. Nun frage ich mich, warum ich, wenn ich den Pfennig nicht genug ehre (für den es eh nichts zu kaufen gibt), kein Geldstück wert sein soll, das schon vor 70 Jahren aus dem Verkehr gezogen wurde.

Sie sagen, ich schlafe bis in die Puppen, meine Schrift sei unter aller Kanone, ich mache aus meinem Herzen keine Mördergrube und sei ein Galgenstrick.

Einerseits heißt es, ich wäre dumm wie Bohnenstroh, andererseits soll ich mein Licht nicht unter den Scheffel stellen. Weil keiner zu Hause wußte, was ein Scheffel ist,

hab' ich im Lexikon nachgeschaut. Ein Scheffel ist 1. ein schon gestorbener Verfasser von bekannten Kneipliedern und Romanen und 2. ein altes deutsches Hohlmaß für Trockengut. Wenn ich nun mein Licht unter ein Hohlmaß für Trockengut stelle, bedeutet das, ich stelle mich dümmer, als ich bin. (Ein Quatsch!)

Ich habe meine Eltern gefragt, warum sie solche Redensarten verwenden, wenn sie selber nicht genau wissen, was sie bedeuten. Darauf hielt mir mein Vater einen Vortrag über sprachliches Erbgut, das von Generation zu Generation überliefert wird.

Ich sagte, na schön, aber was soll's, wenn's keinen Scheffel und keinen Taler und keinen Krug mehr gibt, der zum Brunnen geht?

Trotzdem behalten die Redensarten ihren tieferen Sinn und sind noch immer sehr zutreffend, sagte mein Vater. Er erinnere nur an den Ausspruch «Es ist leichter, einen Sack Flöhe zu hüten als ein junges Mädchen». (Dabei sah er meine ältere Schwester durchdringend an.) Meine Mutter sagte, wie sie neulich auf der Landstraße mal dringend anhalten und ins Gebüsch mußte, habe sie am eigenen Leibe erfahren, was es heißt,

sich in die Nesseln zu setzen. Und du selber, sagte mein Vater zu mir, hast du nicht neulich zum Hund gesagt: «Rutsch mir den Buckel runter», als er nicht folgen wollte? Und «Du kannst mir mal im Mondschein begegnen?» Du selbst hast ja auch schon diese Redensarten übernommen - sinngemäß richtig. Du wolltest dem Hund drohen. Ja, sagte ich. Nein, sagte ich, nachdem ich nachgedacht hatte, denn wenn mein Hund und ich uns wirklich im Mondschein begegnen, würden wir uns mächtig freuen. Weil wir uns beide allein im Dunkeln graulen.

Diese Antwort schien meinen Vater nicht zu befriedigen. Für diesen Zustand, meinte er, gäbe es noch eine andere Redensart, sie fiel ihm nur nicht auf Kommando ein.

Im Dunkeln ist gut munkeln, half ihm meine Schwester aus, aber mein Vater sträubte sich dagegen und kam wieder auf den Sack Flöhe zu sprechen, und so ging die ganze Unterhaltung aus wie das Hornberger Schießen - von dem in unserer Familie niemand weiß, wann es stattgefunden hat. (Barbara Noack, «Redensarten». En: *Flöhe hüten ist leichter*, Frankfurt, Ullstein Verlag, 1989, págs. 46-49.)

Como ejercicio podrían buscarse y subrayarse todos los giros idiomáticos y encontrar sus equivalentes en la L1. Esto motivaría al estudiante a reflexionar tanto sobre la L2 como su propia lengua y a desarrollar su sentido crítico.

De la misma manera cualquier diálogo, texto reconstruido o relato de situación que escojamos, debe tener siempre en cuenta los aspectos culturales y mostrar con autenticidad la vida cotidiana.

3.4. Componente sociocultural:

Las estrategias metacomunicativas son muy importantes para el estudio de la L2, hasta el punto de que proporcionan a los estudiantes conductas y actuaciones verbales adecuadas al contexto, a la situación y al momento. Y es que aprender una lengua también es un proceso cultural. Esta afirmación es fácilmente comprobable a nivel lingüístico-gramatical, como por ejemplo:

- en el uso de determinado léxico:
 - mein Herr Gemahl / meine Frau Gemahlin (fórmula rimbombante y muy rebuscada)
 - mein Gatte / meine Gattin (fórmula de cortesía)
 - mein Mann / meine Frau (fórmula familiar)
- el empleo de la fórmula de cortesía *Sie*; mientras que los españoles abusan del pronombre *tú* en el trato cotidiano con los demás, el alemán suele utilizar la variante más formal y cortés, que es *Sie*, y solamente hará uso del pronombre personal *du* cuando exista una relación de parentesco o amistad, en definitiva donde exista un alto grado de intimidad.
- diversas formas de corte imperativo o exhortativo más o menos bruscas:
 - Hey du!
 - Los raus hier!
 - Bitte gehen Sie jetzt!
 - Essen Sie doch noch etwas!
 - Jetzt wird alles aufgegessen!
- el uso del subjuntivo de cortesía:
 - Würden Sie bitte so nett sein und mir den Koffer halten?
 - Würdest du das für mich tun?
 - Könntest du mir helfen?
- Formas de salutación y despedida adecuadas a cada contexto:
 - Entre jóvenes o amigos: Hallo! Tag! Wie geht's?
Tschüs!
 - Entre personas que se guardan cierto respeto y distancia:
Guten Tag, Herr/Frau ... Wie geht es Ihnen?
Auf Wiedersehen!
 - También en las cartas, dependiendo del grado de familiaridad o intimidad de los correspondientes:
 - Sehr geehrte Damen / Herren / Damen und Herren!
Mit freundlichen Grüßen / freundliche Grüße / mit den besten Grüßen
 - Mein süßer Schatz! einen lieben Gruß und 100 Küsse
 - Lieber Herr Braun! herzliche Grüße / einen ganz herzlichen Gruß
 - Lieber Thomas! bis bald
- el uso de ciertos apéndices, que varían según la región lingüística o dialectal y que se usan como coletilla en la oración. Se trata de coletillas carentes de intencionalidad con las que el hablante no espera respuesta de su interlocutor sino más bien una reafirmación:
 - ..., nicht wahr?
 - ..., gell?
 - ..., ne?
- en la contracción de las palabras en la lengua informal oral para conseguir una mayor fluidez en la lengua y por economía del lenguaje:
 - gerade > grad, grade
 - bei + dem > beim
 - zu + dem > zum
 - auf + das > aufs
 - herauf, herunter > rauf, runter

- en el uso del léxico diferente para nombrar un mismo concepto en función de las situaciones regionales, por ejemplo:

Semmel es un localismo para *Brötchen* (panecillo), en Berlín se diría *Schrippe* o en el sur de Alemania *Weckerl*, lo mismo sucede con la ciruela *Pflaume* que en el sur de Alemania y Austria recibe el nombre de *Zwetschke*, etc. Estos fenómenos intradialectales son también procesos culturales que el alumno sólo podría aprender si hubiera estado expuesto a situaciones normales en el propio país de la L2.

Esto por lo que se refiere a la incidencia de la cultura a nivel lingüístico, costumbres o actitudes que se deben transmitir de un modo implícito en textos o a través de las propias experiencias y explicaciones del profesor para evitar equívocos o malentendidos innecesarios. Los profesores nativos disfrutaban en este sentido de ciertas ventajas, porque disponen por sus propias vivencias y raíces de un saber inconsciente al que no prestan una atención especial, pero que les permite actuar y desenvolverse de un modo seguro, espontáneo y natural. El mejor recurso para transmitir la cultura y civilización son las fuentes escritas como periódicos u obras literarias. A través de la literatura el alumno no sólo aprende a practicar la lectura intensiva, las costumbres, el pensar o sentir del pueblo alemán, sino también los registros literarios.

4. Conclusión:

He intentado presentar, con mi propuesta para la orientación didáctica del alemán como L2, un modelo integrativo, espero que realista, que conjugue elementos eclécticos para el aprendizaje de la L2. Mi propuesta exige un estudio profundo de la gramática, la adquisición de un acervo léxico profuso y selecto, la utilización de ejercicios didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa y el uso de textos "inteligentes", esto es, especialmente seleccionados con un propósito claro, que motiven, atraigan e interesen a nuestros estudiantes, con el único fin de poder trabajar empíricamente con la lengua y su literatura.

Carmen Gierden Vega
Universidad de Valladolid

BIBLIOGRAFÍA:

- Harro Gross/Klaus Fischer (Hg.), *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*, München, 1990.
- Bernd Latour, *Verbvalenz. Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen*, München, 1985.
- Herrad Meese, *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit*, Berlin, 1984.
- Klaus Ohnacker, "Eine didaktische Grammatik im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht-Fachsprache Wirtschaft". En: *ZD*, cuaderno nº 2, 1994, págs. 92-97.
- Ute Rampillon, "Von Lehrstrategien und Lernstrategien". En: *ZD*, cuaderno nº 2, 1994, págs. 75-91.
- Ulrike Tallowitz, *Linguistik*, Heidelberg, 1989.
- Bernhard Weisgerber, *Vom Sinn und Unsinn der Grammatik*, Bonn-Bad Godesberg, 1985.
- Günter Zimmermann/Elke Wißner-Kurzawa, *Grammatik lehren-lernen-selbstlernen*, München, 1985.

