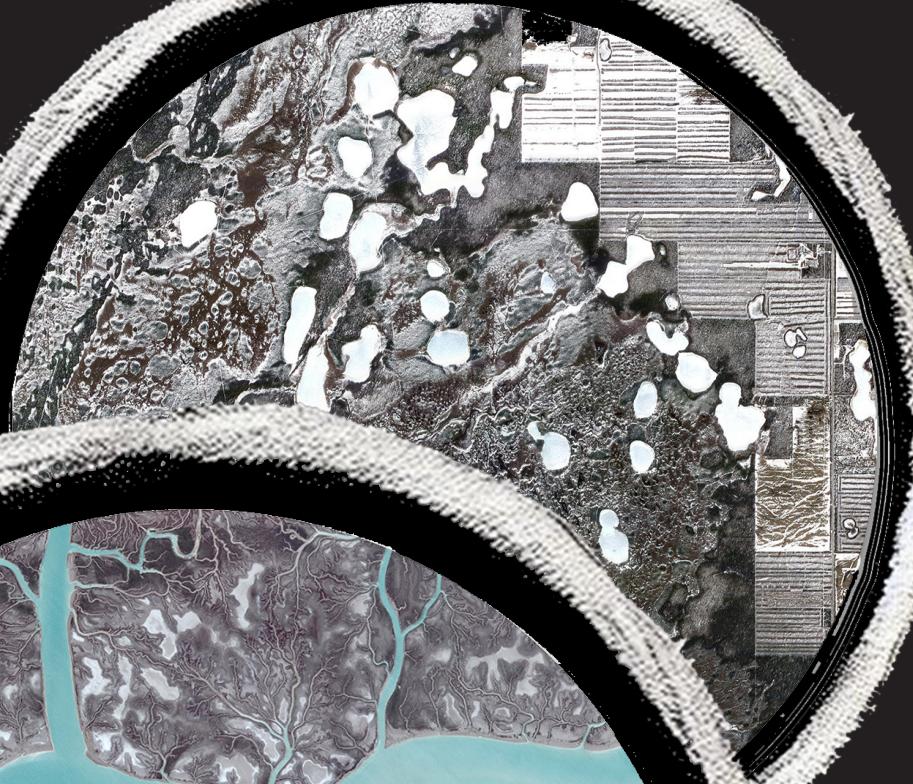
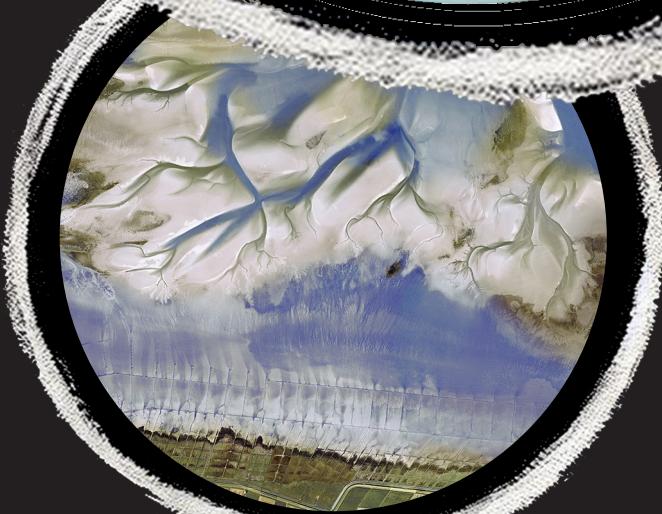


Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

fage

ISSN 1136-677X Asociación de Germanistas de Andalucía AGA
Andalusischer Germanistenvorstand 2024/25 - Número 32
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2024.i32>



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Vorwort / Editorial	
4	
Wissenschaftliche Artikel /	
Artículos científicos	
6	
Aprendizaje basado en	40
problemas y alemán como	Was motiviert junge Polinnen
lengua extranjera	zum Deutschlernen? Eine
Alfonso Corbacho Sánchez	Befragung unter Studierenden
	der Angewandten Linguistik
	Eva Teshajev Sunderland
16	
Realidad y ficción en la obra de	45
Thomas Brussig. La película de	Gutachter / Revisores
Sonnenallee	
Paloma Díaz Caro	
24	
ChatGPT en la creación de	55
exámenes de alemán como	Didáctica intercultural/Inter-
lengua extranjera	kulturelle Didaktik
Celia Llabrés Llovet	
64	
Otriversos	56
El bosque de Baruth y Spinter	Methodologie der effektiven
Texto de María José Martín Mata	Leseförderung im DaF/DaZ-
Fotografías de Rafael Cárdenas	Unterricht:
	authentisch – interaktiv –
	motivierend
	Claudia Peter
86	
Kurt Tucholsky	70
Deutschland, Deutschland über	Die Satellitenaufnahmen aus
alles	der Serie »Gottes Werk und
	Teufels Beitrag«
	Rafael Cárdenas
92	
Verbände / Asociaciones	72
90	<i>Paul Heyse. El poeta y su</i>
Werben Sie bei uns / Anúnci-	<i>vida (1910)</i> de Heinrich Spiero
en Magazin	Héloïse Elisabeth Marie-Vincent
	Ghislaine Ducatteau
82	
Manuel Maldonado-Alemán (coord.)	78
Constelaciones híbridas. Trans-	Recepción de Richard Wagner
culturalidad y transnacionalis-	y Vanguardia en las Artes
mo en la narrativa actual en	Españolas
lengua alemana	Mitos y Materialidades
Adrián Valenciano Cerezo	Miguel Salmerón Infante

Editora

Dra. Guiomar Topf Monge
Universidad de Sevilla

Consejo Científico Asesor

Dra. Margarita Blanco Hölscher
Universidad de Oviedo

Dra. Andrea Bogner
Universidad de Göttingen

Dra. Nadia Dühene
Universidad París Est

Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané
Universitat de Barcelona

Dra. Isabel García Adánez
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Arno Gimber
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Juan José Gómez Gutiérrez
Universidad del País Vasco

Dr. Linus Jung
Universidad de Granada

Dra. Christina Jurcic
Universidad de Oviedo

Dr. Javier Orduña Pizarro
Universitat de Barcelona

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá de Henares

Dr. Erwald Reuter
Universidad de Tampere, Finlandia

Consejo de Redacción

Dra. Ana Yara Postigo Fuentes
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Dra. María Rosario Bautista Zambrana
Universidad de Málaga

Dra. Isabel Gallego Gallardo
Universidad de Cádiz

Edición gráfica

Mireia Maldonado Parra
mirmalparra@gmail.com

Depósito Legal: SE-1376-96

ISSN 1136-677X

<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/>

L

as fotos de satélite que aparecen en la portada son un antícpio de lo que les espera en este número, estimadas lectoras y lectores. Tenemos como invitado especial al *Fotokünstler* Rafael Cárdenas, que personifica como nadie la interculturalidad hispano-alemana. De madre alemana y padre español, nació en Grötzingen y ha pasado la mayor parte de su vida en Alemania, alternando con algunos años en Huelva. Estudió Fotografía en la Universidad de Karlsruhe, donde tuvo como maestro y mentor al fotógrafo de arquitectura Thilo Mechau, recientemente fallecido. Desde entonces se ha dado a conocer con numerosas publicaciones y exposiciones, sobre todo en Alemania, pero recientemente también en España. Sus fotografías, siempre creadas en series de planteamiento conceptual, cautivan por la textura de las imágenes, que es fruto de una extraordinaria meticulosidad técnica. La serie de la que aquí reproducimos, con la amable autorización del autor, cinco fotografías originales ocupa un lugar central en su obra. Se titula «La obra de Dios y la contribución del Diablo» y si quieren saber más sobre cómo concibió la serie y cuál es el origen del título, les recomiendo el texto que Rafael Cárdenas ha escrito para la sección *Otriversos*.

En la sección central encontrará artículos científicos sobre diversas cuestiones de Germanística intercultural. El artículo de Alfonso Corbacho Sánchez hace balance de lo que supone el método de Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza del alemán como lengua extranjera. El texto de Paloma Díaz Caro está dedicado a la relación que existe entre la realidad histórica y los elementos de ficción en la película *Sonnenallee*. Celia Llabrés Llovet presenta un estudio sobre el uso de la IA en el ámbito del alemán como lengua extranjera, centrándose en exámenes B1 generados por ChatGPT. El trabajo de Eva Teshajev Sunderland analiza empíricamente los motivos y las motivaciones que llevan a los estudiantes polacos a aprender alemán.

En la sección de Didáctica intercultural, la conocida autora de lecturas graduadas en alemán, Claudia Peter, presenta un proyecto internacional de lectura para alumnos de alemán como lengua extranjera. En la sección *Otriversos*, el proyecto fotográfico de Rafael Cárdenas viene acompañado de un texto creativo de María José Martín Mata, mientras que Héloïse Ducatteau ofrece una traducción al español de un fragmento de una biografía sobre Paul Heyse, que fue publicada en 1910. Tenemos asimismo varias reseñas de libros muy interesantes, entre ellas una traducción al español de *Deutschland, Deutschland über alles*, de Tucholsky.

¿Tiene interés en publicar los resultados de su investigación en una revista científica con indexación C1? Entonces no dude en enviarnos su contribución, pues acabamos de abrir el *call for papers* para el número 33. Entretanto, le deseamos una lectura agradable y estimulante.

La editora
Guiomar Topf Monge

Creado por la
Asociación de Germanistas de Andalucía
AGA Andalusischer
Germanistenverband
EOI Cádiz. Departamento de Alemán
C/Pintor Sorolla nº15. E-11010
Cádiz
asociaciongermanistasandalucia
@gmail.com
www.germanistas.com

Presidenta
Isabel Gallego Gallardo
Universidad de Cádiz

Vicepresidenta
Ana Yara Postigo
Universidad de Málaga

Secretaría
María Jesús García Serrano
Universidad de Málaga

Tesorería
Smilja Dichevska
Universidad Pablo de Olavide

Vocalías
Vocal de los miembros
Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide

Vocal de relaciones públicas
Olga Koreneva Antonova
Universidad Pablo de Olavide

Vocal de universidades
Anja Käuper
Universidad de Granada

Vocal de enseñanza primaria y secundaria
María José Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide

Vocal de formación
Bettina Kaminski
Universidad de Sevilla

Vocal de cultura
Friederike Ott
Universidad de Córdoba

Vocal de internacionalización
Lourdes Crespo Sánchez
Instituto de Enseñanza Secundaria Drago,
Cádiz

Vocal de redes sociales
Antonio Lérida Muñoz
Universidad Pablo de Olavide

Die Satellitenfotos des Covers sind ein Vorgeschmack auf das, was Sie, liebe Leserinnen und Leser, in dieser Ausgabe erwarten. Wir haben nämlich den Fotokünstler Rafael Cárdenas zu Gast, der wie kaum ein anderer die deutsch-spanische Interkulturalität verkörpert. Als Kind einer deutschen Mutter und eines spanischen Vaters ist er in Grötzingen geboren und hat fast immer in Deutschland gelebt, aber auch einige Jahre in Huelva verbracht. Während seines Fotografiestudiums an der Universität Karlsruhe wurde er von dem kürzlich verstorbenen Architekturfotografen Thilo Mechau geprägt. Inzwischen hat er sich vor allem in Deutschland aber in letzter Zeit auch in Spanien mit zahlreichen Publikationen und Ausstellungen einen Namen gemacht. Seine Fotografien, die immer in konzeptionell durchdachten Serien entstehen, bestechen durch die mit technischer Akribie erzielte Textur der Bilder. Einen zentralen Platz in seinem bisherigen Werk nimmt die Serie ein, aus der wir hier mit der freundlichen Genehmigung des Autors fünf Originalfotografien abdrucken. Sie heißt »Gottes Werk und Teufels Beitrag« und was es mit dem Titel und dem dahinterstehenden Konzept auf sich hat, können Sie in dem Text von Rafael Cárdenas in der Sektion *Otriversos* nachlesen.

In der zentralen Sektion finden Sie wissenschaftliche Artikel zu verschiedenen Themenbereichen der interkulturellen Germanistik. In dem Beitrag von Alfonso Corbacho Sánchez wird Bilanz gezogen, inwieweit die Methode des *Problem-Based Learning* den DaF-Unterricht voranbringt. Der Text von Paloma Díaz Caro widmet sich dem Zusammenspiel von historischer Realität und fiktionalen Elementen im Film *Sonnenallee*. Celia Llabrés Llovet stellt eine Studie über den Einsatz von KI im DaF-Bereich vor, konkret geht es um von ChatGPT generierte B1-Prüfungen. In der Untersuchung von Eva Teshajev Sunderland wird empirisch erfasst, was polnische Studierende zum Erlernen der deutschen Sprache bewegt.

In der Sektion für interkulturelle Didaktik präsentiert die bekannte Autorin für DaF-Lektüren Claudia Peter ein international angelegtes Leseprojekt für junge Deutschlernende. Was die Sektion *Otriversos* betrifft, wird das Foto-Projekt von Rafael Cárdenas durch einen kreativen Text von María José Martín Mata ergänzt, während Héloïse Ducatneau eine Biografie von Paul Heyse aus dem Jahr 1910 vorstellt und ein Fragment daraus übersetzt. Auch haben wir wieder sehr interessante Buchbesprechungen zu bieten, unter anderem zu einer spanischen Übersetzung von Tucholskys *Deutschland, Deutschland über alles*.

Möchten Sie Ihre Forschungsergebnisse in einer wissenschaftlichen Zeitschrift mit C1-Indexierung veröffentlichen? Dann schicken Sie uns Ihren Beitrag, das *Call for Papers* für die Ausgabe 33 ist hiermit eröffnet. Bis dahin wünschen wir Ihnen eine angenehme und anregende Lektüre.

Die Herausgeberin
Guimara Topf Monge

Aprendizaje basado en problemas y alemán como lengua extranjera

Problem-Based Learning and German as a foreign language

Alfonso Corbacho Sánchez
 Universidad de Extremadura
 alcorsan@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-9976-4830>

Recibido: 28/10/2024

Aceptado: 11/12/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.01>

Resumen:

Pocos dudan hoy en día de que el aprendizaje basado en problemas (ABP) se ha revelado como muy eficaz en la enseñanza y aprendizaje de la mayor parte de las disciplinas y esto también incluye la enseñanza de una lengua extranjera. En este artículo, que se centra en los ejercicios y actividades relacionados con este método, se valoran las ventajas del ABP aplicado a la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Se defiende la hipótesis de que esa innumerable variedad de aspectos y escenarios que se contemplan en la comunicación, junto con el elemento lúdico que puede acompañar a las actividades propias del ABP, hacen que este enfoque resulte especialmente eficaz y atractivo, aunque también pueden presentarse algunas dificultades con el uso de esta metodología.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), alemán como lengua extranjera, enseñanza superior, aprendizaje centrado en el estudiante, constructivismo

Abstract:

It is generally accepted that problem-based learning (PBL) has proved to be very efficient in the teaching and learning of most disciplines and this also includes the teaching of a foreign language. In this paper, which is based on the use of exercises and activities related to this methodology, the advantages of PBL applied to German as a foreign language are considered and highlighted. It is contended that the innumerable variety of aspects and scenarios encompassed in communication, together with the entertainment element that PBL activities always entail, make this approach especially effective and attractive, although some difficulties may also arise with the use of this methodology.

Keywords: Problem Based Learning (PBL), German as a Foreign Language, Higher Education, Student-Centered Learning, Constructivism

Y

a han transcurrido unas décadas desde que la enseñanza superior abogó por el tránsito de una universidad de «enseñar» a una universidad de «aprender». En otras palabras, se trata del tránsito de métodos y enfoques de enseñanza centrados en el docente a métodos y enfoques centrados en el estudiante; de la conceptualización más pasiva y estática del profesorado como transmisor de conocimientos acumulados a la conceptualización del profesor como facilitador¹ (Egido et al. 2007; Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela, 2015: 99, Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015: 44; Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021: 581) y tutor en un proceso de aprendizaje más fluido en el que su intervención es cada vez menor; y del aprendizaje como un fenómeno más limitado en el tiempo al aprendizaje como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida (Weiss 2003: 28; Hmelo-Silver 2004; Reusser 2005; Müller 2007).

Estos cambios han acarreado y precisado un replanteamiento metodológico del rol que desempeñaba la universidad, afectando, entre otros muchos aspectos, a la docencia propiamente dicha, a los sistemas de evaluación, a las tutorías y, en definitiva, a la formación del profesorado. En sintonía con esto, los cursos y los programas de formación del profesorado que se han impartido y continúan impartiéndose en distintas universidades españolas son muestras reveladoras de que el cambio ha dado frutos por toda la geografía española, si bien es cierto que aún resta camino por recorrer.

Desde esta perspectiva, el propósito de las siguientes páginas es plantear la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el marco de las segundas lenguas y, más en concreto, del alemán como lengua extranjera. El ámbito que aquí se pretende acotar constituye un interesante punto de confluencia entre el aprendizaje activo y las nuevas metodologías. En definitiva, la finalidad de este artículo es analizar el ABP enfocado a la enseñanza de los idiomas, así como respaldar el propósito de esta iniciativa didáctica, ya que se reúnen las características necesarias para que pueda producirse un aprendizaje más activo y autónomo (Latasa, Lozano y Ocerinjauregi 2012, Torres

Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela 2015: 101). Así, la implementación del ABP no sólo puede resultar valiosa en el campo de las ciencias naturales (Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021), la biología (Aguado y Campo 2018), la medicina (Mendiguren y Pineda 2021) y la ingeniería (Rodríguez-Villalobos, Angulo-Sánchez y Leitón-Sancho 2020), por citar solo algunos ejemplos en los que se ha utilizado con éxito, sino también en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades como sucede con la economía (Bustillo 2020), el derecho (Cortés Martín 2010; Ramírez y Luna 2017), la traducción y la historia del arte (Castillo Bernal, Cobos López y Molina Barea 2018), la cultura clásica (Real Torres 2020), la historia (Palacios Quezada y Barreto Serrano 2021), la lengua castellana (Molano, Mendoza y Mendoza 2019) y las lenguas extranjeras (Nelson 1998; Wood y Head 2003, Kaminskiené y Januliéné 2006, Andreu Andrés y García Casas 2010, Montero Gilete 2011, Othman y Shah 2013, Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015, Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela 2015). Las humanidades cuentan con una aplicación menor del ABP, habida cuenta de la limitada atención investigadora que se le ha prestado a las aplicaciones de este sistema metodológico en las disciplinas pertenecientes a esta rama del conocimiento. Dicho esto, el objetivo prioritario del presente trabajo será exponer algunas de las posibilidades que encierra esta propuesta metodológica de enseñanza-aprendizaje referida al alemán.

Esta metodología hace especial hincapié en los problemas planteados por el docente y su explotación didáctica, dado que son los problemas los que deben despertar el interés del alumnado y estar estrechamente relacionados con su área de conocimiento, con la finalidad de involucrarle y comprometerle en su propio proceso de aprendizaje. Como es sabido, la puesta en práctica del ABP fomenta el aprendizaje autónomo, potencia el trabajo en equipo y prepara al alumno para afrontar y resolver con solvencia los problemas que tienen como punto de partida situaciones reales (Weiss 2003: 27; Egido et al. 2007; Araujo y Sastre 2008: 11) y realibles, desarrollando, de este modo, competencias y habilidades que le serán muy útiles en el mundo real (Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015: 44) o en su futura práctica profesional (Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021: 581).

En lo que concierne a la didáctica de las lenguas extranjeras, es pertinente resaltar que los postulados

(1) Según Morales y Landa (2004: 153), se entiende por profesor-facilitador el docente que «[...] se convierte en un estratega que deberá desarrollar una serie de procesos y actividades necesarias para conseguir que sus alumnos construyan su conocimiento y que, una vez adquirido, se mantenga en el tiempo, para después aplicarlo a otras situaciones».

básicos del constructivismo (Savery y Duffy 1996; Müller 2007; Carretero 2009; Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021) y el aprendizaje significativo (Ausubel 1976) se encuentran en la base del ABP, donde se defiende un aprendizaje distinto del mecanicista basado en conductas repetitivas. En efecto, Ausubel (1976: 6) ya señalaba que «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe» y el paradigma constructivista subraya que el aprendizaje es el resultado de una construcción de conocimientos nuevos sobre conocimientos previos (Egido et al. 2007). Conforme a esto, los alumnos aportan sus propias experiencias y sus conocimientos para desarrollar nuevas habilidades lingüísticas e «identificar lo que deben aprender» (Atienza Boronat 2008: 13), convirtiéndose, de esta manera, en participantes menos pasivos y más activos, es decir, en los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje. Asimismo, se enfatiza el aprendizaje en contextos auténticos, realistas y cotidianos que deben adaptarse a los intereses de los alumnos.

1. El Aprendizaje Basado en Problemas

Antes de entrar en el desarrollo del asunto que sugiere el título, se dedican las siguientes líneas a la génesis de esta metodología que, como es sabido, no se diseñó originalmente para el aprendizaje de lenguas.

Los orígenes del ABP se sitúan entre la década de los 60 y 70 en la Facultad de Ciencias de la Salud de la universidad canadiense de McMaster (Barrows y Tamblyn 1980; Boud y Feletti 1997). No obstante, Branda (2001: 80) señala que esta metodología no es tan novedosa y para ello reproduce una anécdota del checo Jan Amos Comenius (1592-1670), ilustre pedagogo que destacó por sus innovadores métodos en la enseñanza de idiomas:

Comenius quien, en el siglo XVII en sus clases iniciales de lenguaje, les daba a los estudiantes un dibujo mostrando una situación, y les decía: 'Mañana traigan lo que ven por escrito en alemán, checo y latín'. Pero, -decían los estudiantes- 'no sabemos ninguna gramática'. La respuesta de Comenius era: 'Ese es problema de ustedes, tienen que ir a buscarla y aplicarla'. A tenor de lo expuesto, puede sostenerse que el APB –aplicado a las lenguas extranjeras– cuenta con aproximadamente cuatro centurias de antigüedad.

Cortés Martín (2010: 5), por otro lado, expone su teoría sobre la génesis del ABP desde el ámbito jurídico, convirtiéndose en 1920 en el sistema de enseñanza más extendido en las facultades de Derecho de Estados Unidos. Citando literalmente:

No obstante, quizás su verdadero origen deba remontarse al método del caso iniciado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard en 1870, año en el que esta institución comenzó a formar a sus estudiantes a través de fallos jurisprudenciales reales, que trataban como especímenes de la práctica de los que los estudiantes debían extraer e inducir los principios generales.

En cuanto a la delimitación conceptual del ABP, en una aproximación al término, Boud y Feletti (1997: 15), insisten, por un lado, en estructurar el currículo y, por otro, alude al estímulo que supone su puesta en práctica: «Problem-based learning is an approach to structuring the curriculum which involves confronting students with problems from practice which provide a stimulus for learning». En investigaciones más recientes, De Miguel (2006: 96) no se aleja en exceso de la aclaración anterior y considera en su explicación las competencias y resume el ABP con brevedad y concisión: «Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas». Por último, y a modo de resumen, merece la pena citar íntegramente la definición de Barrows y Tamblyn (1980: 18):

Problem-based learning can be defined best as the learning that results from the process of working towards the understanding or resolution of a problem. The problem is encountered first in the learning process and serves as a focus or stimulus for the application of problem-solving or reasoning skills, as well as for the search for or study of information or knowledge needed to understand the mechanisms responsible for the problem and how it might be solved.

En cuanto al proceso cíclico que debe seguir la implementación del ABP, el modelo implica siete pasos² (Schmidt 1983 y 1993; Moust, Bouhuys y Schmidt 2007; Müller 2007), que son los que siguen:

(2) Cabe mencionar, a este respecto, el modelo de ABP 4x4 (AIRE) (Prieto et al. 2006) que simplifica y concentra la actividad en cuatro fases: 1) Análisis 2) Investigación 3) Resolución y 4) Evaluación. Este método adaptado a los estudios de Biología permite desarrollar el trabajo con un mayor número de alumnos y grupos en cuatro escenarios distintos, concediendo aún más autonomía a los grupos, dado que la mayor parte del trabajo se realiza fuera del aula en horario no lectivo con una atención tutorial discontinua y más reducida.

1. Identificar y explicar los conceptos más relevantes y difíciles en la descripción del problema.
2. Definir de manera precisa el problema y las cuestiones que plantea.
3. Analizar el problema en relación con los conocimientos previos del estudiante.
4. Resumir y ordenar las posibles explicaciones y las soluciones que se proponen al problema.
5. Fijar unos objetivos apropiados de aprendizaje.
6. Aportar información al problema de manera individual mediante el estudio y la búsqueda de información.
7. Exponer la solución en el grupo, integrando todos los resultados de la investigación y sacando las conclusiones pertinentes.

Por tanto, el aprendizaje se concibe como un proceso de búsqueda de soluciones al planteamiento de un problema de cierta dificultad, donde el interés en el diseño recae sobre el estudiante. En estos casos, los contenidos están al servicio de las estrategias didácticas, que juegan un papel clave como guía y orientación del estudiante en su proceso de construir nuevos conocimientos.

2. El ABP y la enseñanza del alemán como lengua extranjera

Como se ha mencionado más arriba, el objetivo principal de este trabajo es incorporar el ABP a la enseñanza del alemán como lengua extranjera, centrado en el diseño de problemas relevantes propios de situaciones elementales que exija de los estudiantes una respuesta a una situación real (Boud y Feletti 1997). En este sentido, cobra gran importancia la creciente independencia del alumno, que deberá traducirse en una mayor carga de trabajo autónomo. Es obvio que todo ello también requiere de los alumnos un mayor trabajo grupal, a fin de hallar una solución a los problemas, a través de los materiales que facilita el profesor (Othman y Shah 2013: 132), junto al resto de información que debe encontrar el alumno en determinadas páginas web de relevancia.

El enfoque de este método de enseñanza presenta ciertos cambios con respecto a la metodología

tradicional (Sundblad et al. 2002; Miller 2003), aun cuando los principales contenidos del currículo no experimenten excesivas modificaciones. El problema consiste en pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, donde el docente ocupa un papel

El ABP debe realizarse a través de escenarios realistas y cotidianos que inciten a los alumnos a utilizar sus destrezas lingüísticas en contextos prácticos.

más secundario, ejerciendo de guía en el proceso de aprendizaje (Hmelo-Silver 2004). El conocimiento ya no se transmite, sino que se genera a través de una serie de actividades diseñadas por el profesor. Se trata de un tipo de enseñanza que gira alrededor del alumno, de su aprendizaje, de la adquisición no sólo de conocimientos sino también de competencias específicas y transversales, habilidades y destrezas como la capacidad investigadora, la búsqueda de información, la resolución de problemas o el desarrollo de su capacidad crítica (Boud y Feletti 1997; Duch, Groh y Allen 2001; Sánchez y Ramis 2004; Kaminskiené y Januliené 2006; Atienza Boronat 2008: 13; Morales Bueno 2018) que le permitirán completar el aprendizaje por sí mismo. El proceso se concentra en la idea de que la función del docente no es tanto impartir enseñanza como crear las mejores condiciones para el aprendizaje. La enseñanza se convierte en un medio y no en un fin en sí mismo e implica la puesta en práctica de metodologías activas. Por tanto, será fundamental reforzar el trabajo autónomo del aprendiente en su tarea de aprendizaje, para lo cual no sólo habrá que diseñar la enseñanza y seleccionar una serie de actividades y ejercicios pertinentes que le permitan adquirir los conocimientos, sino que también será necesario centrar la docencia en cómo el estudiante alcanzará los objetivos que persigue la asignatura. Además, será preciso hacer un seguimiento del progreso individual de cada uno de los alumnos y

del proceso de autoformación, para lo cual se deben planificar los contenidos y las tareas que han de entregarse.

2.1. Ejemplos de ABP

Conviene subrayar que el ABP aplicado a las lenguas extranjeras se debe interpretar *a priori* con ciertas reservas y no por tratarse de un marco desfavorable para la implementación de este método, sino porque no se puede soslayar que «las disciplinas científicas parecen tener las características que mejor se adaptan al ABP» (Solaz-Portolés, Sanjosé López y Gómez López 2011: 184). Se debe tomar en consideración, además, que esta metodología no fue diseñada para el aprendizaje de idiomas y el reducido número de publicaciones referido a la adquisición de lenguas (Othman y Shah 2013: 125) aún no facilita datos concluyentes sobre su eficacia, especialmente si estos se comparan con las indagaciones realizadas en disciplinas científicas de diferentes titulaciones como bien refleja la bibliografía existente. Del mismo modo, es preciso dejar constancia de que las actividades propuestas en estas páginas han intentado seguir el trabajo de aquellos campos del conocimiento con más experiencia en la práctica de este método. En palabras de Solaz-Portolés, Sanjosé López y Gómez López (2011: 178): «[...] el hecho de que haya que enseñar a los estudiantes a resolver los problemas propios de cada disciplina no debe implicar que se afronte la enseñanza de la solución de problemas de un modo diferente o desconectado de lo que sucede en otras disciplinas».

De igual manera, es necesario subrayar que entre las metodologías didácticas desplegadas en lenguas modernas durante los últimos años se encuentra, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, que presenta ciertas afinidades y similitudes con el ABP, pues también pasa por fases de investigación y descubrimiento. No obstante, sin entrar aquí en aclaraciones más detalladas, se pueden considerar algunas diferencias como los pasos específicos que debe seguir cada metodología, la búsqueda de soluciones al problema planteado en el ABP (Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021: 588) y la interacción más continua entre la comunidad y los expertos que en el ABP es opcional (Castillo 2022: 8), dado que se suele proporcionar solo el problema.

Como ya se ha señalado, la aplicación práctica del ABP debe realizarse, en la medida de lo posible, a

través de escenarios realistas y cotidianos³ que inciten a los alumnos a utilizar sus destrezas lingüísticas en contextos prácticos. En este sentido, se presenta una relación de ejemplos que permiten integrar el ABP en el aula de alemán como lengua extranjera:

ABP 1: Presentación cultural

Objetivo

Aprender a buscar, en primer lugar, la información en las fuentes documentales, para posteriormente ordenar y exponer en la lengua objeto de estudio los datos recabados sobre un festival tradicional alemán. El estudiante aprenderá el léxico específico relacionado con las fiestas tradicionales, participará en trabajos de grupo y será capaz de resolver de forma autónoma el problema planteado.

Enunciado de la actividad

El cometido de una empresa en una Feria Internacional de Turismo es presentar una fiesta tradicional alemana (*Okttoberfest*, carnaval de Colonia, etc.) e ilustrar la presentación con imágenes. Para cumplir con esta actividad, los estudiantes no solo tienen que comunicarse en alemán, sino también deberán utilizar las fuentes documentales pertinentes que consistirá en el trabajo de búsqueda de información en internet y bibliotecas. Además de la exposición digital, el trabajo deberá ser presentado por escrito, para concluir con las diferentes fases de la evaluación.

Nivel: B1⁴

ABP 2: Visita guiada por la ciudad

Objetivo

El objetivo principal es que el alumno se familiarice con las visitas turísticas, profundizando en el vocabulario específico⁵ y los términos más relevantes de este ámbito del turismo.

Enunciado de la actividad

Una agencia de viajes recibe el encargo de realizar una visita guiada por la ciudad. Dado que el plazo de entrega es de solo unos días, el trabajo se distribuye entre varios grupos, en los que deberá alcanzarse un consenso en torno al tema enunciado que posibilite la realización del trabajo. Con respecto a la búsqueda de información, el tutor apoyará el proceso de aprendizaje, aconsejando consultar diferentes páginas web y recursos bibliográficos con información

(3) «Im PBL-Ansatz werden konkrete und komplexe Probleme aus der Alltagspraxis von Schulleitung als Ausgangspunkt benutzt, um die Lernenden in einen kooperativen Problemlöseprozess zu involvieren und interaktiv Lösungen zu finden» (Huber 2003: 336).

(4) Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) que define los siguientes niveles comunes de referencia: A1 (nivel principiante), A2 (nivel elemental), B1 (nivel intermedio), B2 (nivel intermedio alto), C1 (nivel avanzado) y C2 (nivel muy avanzado).

(5) Más allá de las diferencias que existen entre el alemán para el turismo y el inglés para fines específicos, académicos y profesionales, véanse los trabajos sobre el papel del ABP en los lenguajes de especialidad de Andreu Andrés y García Casas (2010), Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino (2015) y Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela (2015).

específica sobre la temática indicada. Tras la resolución del problema se procede a realizar la evaluación, donde los alumnos otorgarán la máxima calificación al mejor de todos. En lo que se refiere a la evaluación llevada a cabo por el estudiante, cada participante del grupo se autoevalúa y, a su vez, es evaluado por los demás integrantes. Además, se cuenta con la evaluación del tutor, que sigue los cuatro resultados del rendimiento del ABP: excelencia en conocimiento, en resolución de problemas, en aprendizaje autodirigido y en aprendizaje colaborativo (Kelson y Distlehorst 2000: 169). En conclusión, los estudiantes deberán ejercer de guías turísticos por medio de una presentación digital de diapositivas en alemán.

Nivel: A2-B1

ABP 3: Sostenibilidad en la ciudad

Objetivo

Elaborar propuestas con la finalidad de analizar situaciones concretas de sostenibilidad en la ciudad, introduciendo al alumno en el ámbito del ABP combinado con los ODS⁶ (Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Enunciado de la actividad

Cada grupo de estudiantes debe examinar y estudiar diferentes aspectos de la sostenibilidad (energías no contaminantes, separación de residuos, ahorro de energía, transporte respetuoso con el medio ambiente, etc.) para reflexionar y debatir sobre el tema. Una vez que se hayan identificado los puntos principales para resolver el tema, se utilizarán los recursos habituales para la búsqueda de información como son los sitios web, la bibliografía específica y la prensa. Al concluir la actividad los grupos mostrarán sus resultados a través de una presentación digital, aportando toda la información junto con las sugerencias que podrían implementarse en la ciudad y sometiendo a discusión el problema planteado. Finalmente, se valora la puesta en común del trabajo realizado, la aportación individual de los estudiantes y la expresión oral y escrita en lengua alemana.

Nivel: B1

ABP 4: Alimentación saludable

Objetivo

Los estudiantes aprenderán el vocabulario básico en alemán relacionado con la nutrición y los alimentos saludables, y serán capaces de formular consejos sobre una vida sana y hábitos saludables.

Enunciado de la actividad

¿Cómo seguir una dieta saludable? Ante la llegada de un grupo de estudiantes Erasmus de nacionalidad alemana que no habla ni entiende español, se ha de presentar un trabajo en alemán sobre la dieta mediterránea y, más en concreto, una dieta saludable. Teniendo en cuenta esto, se debe elaborar un listado de alimentos, con el fin de crear recetas saludables y aprender a preparar comidas equilibradas, para lo cual se debe identificar previamente el conocimiento previo que tiene el grupo sobre el problema planteado. Tras la búsqueda de información que requiere la consulta de fuentes bibliográficas en bibliotecas y páginas web, el trabajo en grupo realizado deberá ser expuesto en alemán por medio de diapositivas. Por último, se evaluará el trabajo grupal e individual de los estudiantes, la expresión oral y escrita de la presentación, especialmente el léxico y los conceptos claves del ámbito de la alimentación saludable.

Nivel: A2

ABP 5: Reservas hoteleras

Objetivo

Aprender a redactar una reserva de hotel en alemán. En cuanto al vocabulario, se aprenderán las expresiones más típicas y usuales en las reservas hoteleras y con respecto a la gramática, se analizarán las estructuras más usadas para ofrecer alternativas en la redacción de este tipo de escritos.

Enunciado de la actividad

Internet ha dejado de funcionar con normalidad y comienzan a producirse cortes intermitentes de los datos en la línea móvil, por lo que resulta imposible realizar una reserva de hotel en uno de los grandes portales que dominan el mercado de los alojamientos. La única solución factible se reduce a escribir directamente a un pequeño hotel encontrado en el periódico, para hacer la reserva y así no faltar a un importante compromiso laboral de última hora que tendrá lugar al día siguiente. Aprovechando esos breves instantes en los que se dispone de datos en el teléfono móvil, se deberá redactar una reserva y solucionar el contratiempo que han ocasionado las nuevas tecnologías. El proceso concluye, como es habitual, con la exposición digital y los distintos aspectos que engloba la evaluación.

Nivel: A2

En cuanto a la parte final de las actividades

(6) Para más detalles sobre el impacto del ABP sobre las ODS, consultense las publicaciones de Markiegi y Aldalur (2024) y Ramos-Estévez y Moreno-Gutiérrez (2024).

propuestas que implica la participación directa del estudiante en el proceso evaluativo, cabe señalar la importancia de la función evaluadora del alumno que suele valorar positivamente esta iniciativa por sentirse más protagonista y el verdadero eje del proceso de aprendizaje. En primer lugar, no solo evalúa a otros compañeros, incidiendo en los puntos débiles de la exposición y del trabajo en general, sino también al profesor. Asimismo, el estudiante comprueba el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, analiza también el grado de dificultad del problema presentado y las complicaciones que se encontraron tanto al abordar la resolución del problema en la lengua extranjera como en la creación de la presentación digital. Por último, el profesor hace acopio de todas las evidencias y ofrece algunas soluciones a las carencias encontradas y los errores cometidos, además de animar a los alumnos que admiten el esfuerzo que le supone adaptarse al ABP por no estar acostumbrados a esta metodología y motivar a aquellos otros que no se inclinan por el trabajo en equipo.

3. Conclusiones

Como se puede inferir de estas páginas, no se puede negar que existen argumentos a favor del uso del ABP en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, también es cuestionable la eficacia de su implementación. Entre los inconvenientes y limitaciones que presenta este modelo didáctico, se pueden citar los siguientes:

- La inversión de tiempo es un factor clave en la enseñanza de una lengua y a este respecto, la puesta en práctica del ABP supera con creces el tiempo de trabajo y la dedicación que invierte no solo el docente universitario (Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015: 45; Álvarez, Rius y Viladés 2005) sino también el estudiante (Egido et al. 2007) en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se compara con métodos más convencionales. De ahí que es aconsejable aplicar el ABP con cierta moderación, para que, además, no se convierta en una práctica rutinaria y monótona de la labor docente y continúe despertando el interés del alumnado. De hecho, la compatibilidad entre el ABP y los métodos o enfoques tradicionales propicia la alternancia de las metodologías (Egido et al. 2007), de modo que puede resultar productivo y ventajoso integrar el ABP sin ninguna pauta definida en métodos tradicionales o seguir el proceso a la inversa, incorporando entornos

de enseñanza tradicional en la metodología del ABP.

- El ABP promueve un aprendizaje autónomo, ya que pone toda la responsabilidad en manos del alumno. Desde esta perspectiva, este sistema metodológico puede generar ciertas dificultades, especialmente cuando la información proporcionada por el profesor es limitada o el docente no cuenta con suficientes conocimientos para implementar las técnicas del ABP, lo que convierte los objetivos planteados y la obtención de resultados fiables en un propósito irrealizable.

- Como se indicó al principio, el contexto y los problemas de aprendizaje no siempre son completamente realistas, lo que dificulta su correcta implementación. Cabe señalar, en esta línea, que gran parte de las instalaciones universitarias tampoco son las más apropiadas para la práctica del ABP como, por ejemplo, ocurre con la distribución de los espacios y los pupitres en los centros universitarios (Egido et al. 2007).

- Para concluir, es relevante indicar que, en ocasiones, resulta difícil valorar la aportación individual de cada alumno al grupo, sobre todo cuando las actividades están orientadas a un grupo no homogéneo integrado por estudiantes con distintos niveles de competencia lingüística. Siguiendo esta lógica, no se recomienda integrar el ABP de manera sistemática en los estadios iniciales del currículo –más apropiados para el uso regular de métodos centrados en el profesor–, pues es en los cursos más avanzados de idiomas (Egido et al. 2007, Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela 2015: 107) y con un alumnado adulto (Engel 1997) cuando resulta más efectiva esta metodología. Es fácilmente entendible que en los niveles más elementales de lengua extranjera los alumnos no cuentan, en principio, con suficientes conocimientos previos, por lo que resulta un tanto complicado que se produzca una relación entre lo que ya conocen y la materia que aún está por aprender. Además, no se recomienda iniciar el ABP en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua, entre otras razones, porque el nivel de los alumnos no suele ser el adecuado para comprender las instrucciones y abordar la resolución del problema planteado en la lengua objeto de estudio. De hecho, esta circunstancia puede dar lugar a una participación desigual entre los miembros del grupo.

Es obvio que no existe ningún método ni técnica didáctica que ostente un monopolio en el ámbito de las lenguas extranjeras, como apuntaban Hernández Reinoso (1999-2000: 152) hace unas décadas o Martín

Sánchez (2009: 68) en tiempos más recientes; este último parte «del hecho de que no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje», si bien manifiesta una preferencia mayor por el enfoque comunicativo. Así pues, la aplicación del ABP puede generar controversias, pues no siempre se logran resultados concluyentes y fiables, ni se asegura un mejor aprendizaje de ciertos contenidos (Colliver 2000; Hmelo-Silver 2004) «para certificar que es superior a otras formas de instrucción» (Montero Gilete 2011: 66), aunque sí puede resultar más flexible, en relación con métodos de naturaleza

más tradicional⁷. Por tanto, la puesta en práctica del ABP ha de contemplarse, desde esta perspectiva, como parte integral del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y, a su vez, una alternativa, máxime cuando se trata de «ein Konzept mit sehr vielen Variationsmöglichkeiten» (Reusser 2005: 178). En este sentido, es innegable la motivación que genera este modelo (Albanese y Mitchell 1993; Othman y Shah 2013; Mendiguren y Pineda 2021: 50), junto al considerable aumento de la participación de los alumnos (Abercrombie, Parkes y McCarty 2015: 41), ya que reduce la ansiedad que muchos alumnos suelen experimentar al tener que responder a las preguntas formuladas por el profesor.

Bibliografía

- Abercrombie, S., Parkes, J. y McCarty, T. (2015).** Motivational Influences of Using Peer Evaluation in Problem-Based Learning in Medical Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1501>
- Aguado, A. y Campo, A. (2018).** Desarrollo de competencias científicas en biología con la metodología del aprendizaje basado en problemas en estudiantes. *Biografía*, 11(20), 67–78. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.11.num20-8594>
- Albanese, M. A. y Mitchell, S. (1993).** Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52–81. <https://doi.org/10.1097/00001888-199301000-00012>
- Álvarez, I., Rius, P. y Viladés, M. A. (2005).** Proyecto educativo de centro con aprendizaje basado en problemas: relato de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(3). <https://rieoi.org/historico/deloslectores/experiencias89.htm>
- Andreu Andrés, M. Á. y García Casas, M. (2010).** Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Iberica*, 19, 33–54. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/353/338>
- Araujo, U. F. y Sastre, G. (2008).** *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Gedisa.
- Atienza Boronat, J. (2008).** Aprendizaje basado en problemas. En M. J. Labrador Piquer y M. Á. Andreu Andrés (Eds.), *Metodologías activas* (pp. 11–24). Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Ausubel, D. P. (1976).** *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barrows, H. S. y Tamblyn, R. M. (1980).** Problem-Based Learning. An Approach to Medical Education. Springer Publishing Company.
- Boud, D. y Feletti, G. (Eds.) (1997).** *The Challenge of Problem-Based Learning* (2^a ed.). Kogan Page Limited.
- Branda, L. (2001).** Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. En N. Schuster (Coord.), *Aportes para un Cambio Curricular en Argentina* (pp. 79–101). Universidad de Buenos Aires y Organización Panamericana de la Salud. <https://www.feeia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Brovelli%20Curriculum%20Dise%C3%B1o,%20Teor%C3%A9ticaDas%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20aportes%20para%20un%20cambio%20curricular%20CAMILONI.pdf>
- Bustillo, R. (2020).** Comparativa de la utilización del Aprendizaje basado en problemas en distintos cursos. *e-pública*, 27, 14–26. <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2020/09/272BustilloMesanza.pdf>
- Carretero, M. (2009).** *Constructivismo y Educación*. Editorial Paidós.
- Castillo Bernal, P., Cobos López, I. y Molina Barea, M. C. (2018).** El aprendizaje basado en problemas (PBL) en el aula de Humanidades: trabajo por proyectos en Traducción e Interpretación e Historia del Arte. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v7i0.11663>
- Castillo, R. (2022).** ABP: similitudes y diferencias entre el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Para el Aula*, 44, 4–8. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2023-01/pea-044-001.pdf?itok=vPdKgOQAC4>
- Castro Álvarez P., González Pérez G. y Casal Espino L. (2015).** Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)*, 4, 31–52. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304491/394256>
- Colliver, J. A. (2000).** Effectiveness of problem-based learning curricula: research and theory. *Academic Medicine*, 75(3), 259–266. <https://doi.org/10.1097/00001888-200003000-00017>
- Cortés Martín, J. M. (2010).** El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica del derecho internacional público. *Docencia y Derecho*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.21071/redd.vi2.3682>
- De Miguel Díaz, M. (2006).** *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Duch, B., Groh, S. y Allen, D. (Eds.) (2001).** *The Power of Problem-Based Learning. A Practical 'How To' for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus Publishing LLC.
- Egidio Gálvez, I. et al. (2007).** El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*, 16, 85–100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296446>
- Engel, C. E. (1997).** Not just a method but a way of learning. En D. Boud y G. Feletti (Eds.), *The Challenge of Problem-Based Learning* (pp. 17–27). Kogan Page Limited.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999-2000).** Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141–153. <https://doi.org/10.37536/ej.1999.11>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004).** Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Huber, S. G. (2003).** *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Carl Link.
- Kaminskié, L. y Januliené, A. (2006).** Problem-based learning in the academic setting: Language teaching issues. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14(2), 79–87.
- Kelson, A. C. M. y Distlehorst, L. H. (2000).** Groups in Problem-Based Learning: Essential elements in theory and practice. En D. H. Evensen y C. E. Hmelo-Silver (Eds.), *Problem-Based Learning. A Research Perspective on Learning Interactions* (pp. 167–184). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410604989>
- Latasa, I., Lozano, P. y Ocerinjauregi, N. (2012).** Aprendizaje basado en problemas

(7) Véase, a este respecto, el trabajo de Branda (2001) que enumera tanto las desventajas de métodos tradicionales como las ventajas y riesgos que acarrea la aplicación del ABP.

- en currículos tradicionales: Beneficios e inconvenientes. *Formación universitaria*, 5(5), 15–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000500003>
- Markiegi, U. y Aldalur, I. (2024).** Abordando los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Aprendizaje Basado en Problemas universitario. *Actas de las Jenui*, 9, 251–254. https://aenui.org/actas/fichas/JENUI_2024_031.html
- Martín Sánchez, M. A. (2009).** Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54–70. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2356>
- Mendiguren, A. y Pineda, J. (2021).** Una experiencia de tipo aprendizaje basado en problemas en la asignatura Farmacología Médica Aplicada del grado de Medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 48–51. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n1/2014-9832-fem-24-1-48.pdf>
- Miller, S. K. (2003).** A comparison of student outcomes following problem-based learning instruction versus traditional lecture learning in a Graduate Pharmacology Course. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 15(12), 550–556.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Molano, L. N., Mendoza, R. E. y Mendoza, H. (2019).** Didáctica de la Competencia Gramatical mediada por Aprendizaje Activo en Estudiantes de una Licenciatura. *Formación universitaria*, 12(6), 167–182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600167>
- Montero Gilete, R. (2011).** Aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 37, 63–74. <https://lenguasmordenas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30690/32445>
- Morales Bueno, P. (2018).** Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91–108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004).** Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145–157. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/574/1/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf>
- Moust, J. H. C., Bouhuys, P. A. J. y Schmidt, H. G. (2007).** *El aprendizaje basado en problemas. Guía del estudiante*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Müller, C. (2007).** *Implementation von Problem-based Learning. Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Hep-Verlag.
- Nelson, C. J. (1998).** Problem-Based Learning (PBL) in the Foreign Language Classroom. <http://spacetruckingmogul.com/masters/pbl-fl.html>
- Othman, N. y Shah, M. I. A. (2013).** Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6(3), 125–134. <https://doi:10.5539/elt.v6n3p125>
- Palacios Quezada, J. B. y Barreto Serrano, G. I. (2021).** Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65–73. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>
- Prieto, A. et al. (2006).** Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula abierta*, 87, 171–194. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1034/133>
- Ramírez Ortiz, P. y Luna Espinoza, I. (2017).** Aprendizaje basado en problemas: metodología didáctica para abordar la asignatura de Derecho Procesal Civil. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 189–224. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46254>
- Ramos-Estevez, M. J. y Moreno-Gutiérrez, M. L. (2024).** Los ODS y el ABP en el Prácticum: una experiencia formativa. *Revista Prácticum*, 9(1), 48–63. <https://doi.org/10.24310/rep.9.1.2024.17768>
- Real Torres, C. (2020).** Enseñanza gamificada y aprendizaje basado en problemas: diseño de un escape room sobre cultura clásica. *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 11, 53–70. <https://doi.org/10.24310/thamyrishrdcc.v11i16455>
- Reusser, K. (2005).** Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182. <https://doi.org/10.25656/01:13570>
- Rodríguez-Villalobos, R., Angulo-Sánchez, L. y Leiton-Sancho, N. (2020).** Desarrollo de la metodología de aprendizaje basado en problemas en un curso de ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(30), 26–33. <https://educacioningenieria.org/index.php/edi/article/view/1122/992>
- Sánchez, I. R. y Ramis, F. J. (2004).** Aprendizaje significativo basado en problemas. *Revista Horizontes Educacionales*, 9, 101–111. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917171011.pdf>
- Savery, J. R. y Duffy, T. (1996).** Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. En B. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (pp. 135–148). Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Schmidt, H. G. (1983).** Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11–16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x>
- Schmidt, H. G. (1993).** *Foundations of Problem Based Learning: some explanatory notes*. *Medical Education*, 27, 422–432. https://repub.eur.nl/pub/2709/eur_schmidt_107.pdf
- Solaz-Portolés, J. J., Sanjosé López, V. y Gómez López, Á. (2011).** Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 177–186. <https://doi.org/10.7203/dces.2369>
- Sundblad, G. et al. (2002).** Students' evaluation of a learning method: a comparison between problem-based learning and more traditional methods in a specialist university training programme in psychotherapy. *Medical Teacher*, 24(3), 268–272.
- Torres Zúñiga, L., Gálvez Vida, A. M. y Soto Almela, J. (2015).** Aprendizaje basado en problemas aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos en el contexto universitario. En González Ortiz, J. J. y González Báidez, A. (Coords.), *La universidad como comunidad de innovación y cambio* (pp. 97–111). Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica de Murcia. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/3292/La%20Universidad%20como%20comunidad%20de%20innovaci%C3%B3n%20y%20cambio%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Varela de Moya, H. S., García González, M. C. y Correa Simón, Y. (2021).** Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza de ciencias naturales. *Humanidades Médicas*, 21(2), 573–596. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v21n2/1727-8120-hmc-21-02-573.pdf>
- Weiss, R. E. (2003).** Designing Problems to Promote Higher-Order Thinking. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 25–31. <https://utmcdex.utm.my/wp-content/uploads/2014/08/Designing-Problems-to-Promote-Higher-Order-Thinking.pdf>
- Wood, A. y Head, M. (2003).** ‘Just what the doctor ordered’: The application of problem-based learning to EAP. *English for Specific Purposes*, 23, 3–17. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00031-0)

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Realidad y ficción en la obra de Thomas Brussig. La película de *Sonnenallee*

Reality and fiction in Thomas Brussig's work. The film *Sonnenallee*

Paloma Díaz Caro
 E.O.I. San Fernando
 paloma@eoisanfernando.com
<https://orcid.org/0009-0003-8298-0398>

Recibido: 14/07/2024

Aceptado: 03/01/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.02>

Resumen:

La nostalgia de la RDA, llamada *Ostalgie*, se define como una valoración positiva que los nuevos ciudadanos de Alemania hacen retrospectivamente, tras la caída del muro, de la vida en la Alemania oriental (Neller 2006). Esta temática está presente en obras de literatura y de cine, como la novela *Am Kürzeren Ende der Sonnenallee* (Brussig 1999) y la película *Sonnenallee* dirigida por Leander Haußmann. Este artículo estudia la presencia de la *Ostalgie* en estas obras y lo relaciona con la importancia de la música Rock & Roll en la vida de los personajes. El concepto de la *Ostalgie* implica una nostalgia hacia el Este y una valoración demasiado positiva de la RDA que, según Bouvier (2002), solo fue posible porque la RDA se integró en la RFA. Pero *Ostalgie* es también una añoranza por una época en la que dominó una dictadura. Por ello puede decirse que en *Sonnenalle* se articula una relación compleja entre realidad y ficción, en la que Brussig utiliza el humor para embellecer el recuerdo del pasado.

Palabras clave: corriente nostálgica, Thomas Brussig, literatura, cine, novela, Leander Haußmann

Abstract:

GDR nostalgia, called *Ostalgie*, is defined as a positive assessment of life in East Germany made retrospectively by the new citizens of Germany after the fall of the Wall (Neller 2006). This theme is present in works of literature and cinema, such as the novel *Am Kürzeren Ende der Sonnenallee* (Brussig 1999) and the film *Sonnenallee* directed by Leander Haußmann. This article studies the presence of *Ostalgie* in these works and relates it to the importance of Rock and Roll music in the lives of the protagonists. The concept of *Ostalgie* implies a nostalgia for the East and an overly positive assessment of the GDR which, according to Bouvier (2002), was only possible because the GDR was integrated into the GFR. But *Ostalgie* is also a longing for a time when a dictatorship ruled. It can therefore be said that *Sonnenalle* articulates a complex relationship between reality and fiction, in which Brussig uses humor to embellish the memory of the past.

Keywords: nostalgic trend, Thomas Brussig, literature, cinema, novel, Leander Haußmann

T

homas Brussig es un autor que nace en Berlín del Este en 1965, donde también pasó su infancia. Se graduó en Dramaturgia en la escuela de cine de Konrad Wolf y desde entonces trabaja como escritor y guionista. En 1996, gracias a la novela *Helden wie wir*, fue elegido autor revelación del año en la Revista Theater Heute. Debido a novelas como *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999) es considerado un *Ostexperte* o experto en Alemania del Este. No obstante, en obras posteriores como *Berliner Orgie* (2007) o *Leben bis Männer* (2001), quizás para desprenderse de esta etiqueta, aborda temáticas diferentes, como lo son el mundo de la prostitución o el fútbol, convertido en metáfora de la vida. Con la película *Sonnenallee*, cuyo guion escribió junto al director de la película Leander Haußmann, recibió en 1999 el premio al mejor guion y, posteriormente, el premio Hans Fallada.

Pero no es hasta 1991 cuando Thomas Brussig publica su primera novela, *Wasserfarben*. En esta novela, la RDA de finales de los años 80 es retratada desde la perspectiva de un joven estudiante. Para el autor se trata de una novela sobre la falta de orientación u *Orientierungslosigkeit* (Brussig 2003), como afirma en una conversación con Tania Masi y Stefan Lätzger.

En 1995 aparece *Helden wie wir*, su segunda novela, que hasta hoy es la más conocida del autor. En seguida se convirtió en un *bestseller* y, posteriormente, se llevó al cine. El éxito de la novela no se explica tanto por su valor literario, sino por cómo aborda el tema de la RDA y de la reunificación alemana. En esta novela, un reportero del New York Times que se llama Klaus Utzsch relata su vida en la RDA. Se narra desde su nacimiento, el 20 de agosto de 1968, hasta veinte años después, el 9 de noviembre de 1989, cuando cae el muro de Berlín. El protagonista de la historia habla de la vida en casa de sus padres y de sus más íntimas experiencias. *Helden wie wir* se basa en algunos datos históricos que son llevados a lo grotesco. La obra posee muchas referencias literarias y no literarias, entre ellas la obra de Sigmund Freud *Drei Abhandlungen von Sexualtheorie* (1995) y la obra de Michail Bachtin *Rabelais y su mundo* (1965) o *Der geteilte Himmel* de Christa Wolf (1963).

Hay quienes consideran que *Helden wie wir* (1995) y *Wie es leuchtet* (2004) son novelas pertenecientes a la "Wendeliteratur" (literatura del cambio impulsado por la caída del muro) y que se pueden calificar como obras características de este cambio. Hay que tener en cuenta que *die Wende* designa los acontecimientos políticos ocurridos desde el verano de 1989 hasta el 18 de marzo de 1990, cuando se produce la reunificación. No obstante, en los últimos tiempos hay una crítica al concepto de *Wiedervereinigung* o reunificación de la RDA y la RFA. Por esta razón hay quienes prefieren hablar de *friedliche Revolution* o revolución pacífica. La literatura como estela, después de la caída del muro, empezó a tratar lo ocurrido en la Historia y la sociedad. En este proceso, los autores nacidos en el este, como Thomas Brussig o Ingo Schulze, jugaron un papel muy significativo. Se trata de una literatura que ha sido denominada social y comprometida.

1. *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*

En 1999, diez años después de la caída del muro, aparece la obra *Am Kürzeren Ende der Sonnenallee* casi al mismo tiempo que la película. En un primer momento iba a ser tan sólo el guion de la película dirigida por Leander Haußmann. Dice Thomas Brussig que la idea de la película le surge entre 1991 y 1992, cuando leyó a un crítico decir que había que hacer una película como *Radio Days* (1987).

La novela renuncia al tono más agresivo de la obra *Helden wie wir*, y muestra la situación vital de la juventud de la RDA en los años ochenta. Brussig decide situar la acción en *Sonnenallee*, una conocida calle de Berlín, que aún existe hoy en día, pues afirma que siempre le fascinó esta calle. Para el autor también tiene algo poético, como queda reflejado en su título *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, que traducido al español sería el final más corto de la calle berlinesa de la Avenida del Sol. El narrador adopta la perspectiva de un narrador colectivo que refleja las voces diferentes de la pandilla de Michael Kuppisch, su protagonista, e irá narrando su vida y la de sus amigos: Mario, la amiga existencialista, Brille, Wuschel, y la por todos deseada y bella Miriam.

A pesar de vivir en una dictadura y de tener poca libertad, estos jóvenes adolescentes solo piensan en pasar el tiempo en una plaza con un parque infantil, en el que ya son demasiado mayores para jugar. Su único objetivo es escuchar música prohibida, o *verboten*,

termino que comparte su campo semántico con *cool*, o, dicho de otro modo, en esta obra tiene la connotación de *guay*. Buscan desesperadamente y sin éxito el doble álbum de los Rolling Stones que, no por casualidad, se titula *Exile on Main Street* (1972).

Todos tienen un sutil deseo de libertad y viven cada día una sutil resistencia, que en cada personaje se expresa de diferente forma. De tal manera escribe Micha en su diario, una vez que la RDA ya es pasado: «Es war von vorne bis hinten zum kotzen. Wir haben uns trotzdem amüsiert» (Brussig 2001: 128).

La obra se opone a los estereotipos negativos asociados a la Alemania del Este. Por esta razón se puede decir que la obra de Brussig pretende deconstruir el discurso histórico oficial, de-construir cómo la Historia ha retratado el pasado y a sus ciudadanos. Pues si bien la caída del muro de Berlín fue el acontecimiento más importante y significativo del siglo, y así es considerado por su autor, hay ciudadanos de la antigua RDA que se sienten como ciudadanos de segunda clase.

Los textos de Thomas Brussig despiertan nuestro interés en tanto que confrontan también el concepto de *Ostalgie*. De acuerdo con Elizabeth Nidjam, (Nidjam 2005) confrontan tanto la corriente histórica dominante como el concepto de *Ostalgie*, tal y como se aborda en el siguiente apartado.

2. Acercamiento al concepto de *Ostalgie*

Literalmente *Ostalgie* significa nostalgia por todo aquello que procede del Este, pues constituye juego de palabras con *Ost* ‘Este’ y *Nostalgie* ‘nostalgia’. Es una añoranza por aquellos productos procedentes del bloque del Este que han dejado de existir y transmite una connotación positiva de la RDA, que para algunos era *die gute alte Zeit*, algo así como los buenos tiempos pasados. Pero no se debe olvidar que se trata de nostalgia por los productos y aspectos de una época en la que dominó una dictadura. La *Ostalgie* se origina debido al sentimiento de pérdida de identidad. En 1990 desaparece la RDA o se integra en la República Federal Alemana. Desaparecen también las maneras de producción y los productos. Es este hecho de que la RDA desaparezca integrándose en la RFA lo que, en parte, origina este concepto. Thomas Brussig lo define de la siguiente manera, cuando describe en el periódico *Tagesspiegel* cómo surgen los shows caracterizados como *ostalgisch* ‘ostálgicos’:

Die Ostalgie unterscheidet sich nur in einem wesentlichen Punkt von der üblichen Nostalgie: Das Objekt der Verklärung ist in seiner Deutung schwer umkämpft. Die DDR steht unter besonderem Druck; die Verklärung muss sich über ein herrschendes Geschichtsbild vom Stasi-Terror, totalitärem Regime usw. hinwegsetzen. Dieses Geschichtsbild steht in einer toten Ecke des Erfahrungsraumes vieler Ostler. (Brussig 2003)

Tras la reunificación alemana, hay quienes opinan que, aunque el muro ha caído, no lo ha hecho en las cabezas de la gente. Y es por este motivo que se seguirán escuchando aún las expresiones como *Ossi* y *Wessi* que aparecen en la novela para denominar a los habitantes de la antigua Alemania oriental y occidental.

3. Thomas Brussig. *Heimatdichter?* Su valoración del sentimiento de *Nostalgie*

Para una gran parte de la población de la antigua RDA, en contraposición con el discurso histórico dominante, la desaparición de la RDA era sentida y vivida como una pérdida de identidad o *Heimatverlust*. El autor que nos ocupa en este artículo ha sido denominado por Lambeck (1999) como *Heimatdichter* y en entrevistas como la que se cita a continuación se le ha preguntado por el sentimiento de nostalgia y por cómo valora su definición como poeta regionalista o poeta de su tierra natal.

Sind Sie ein Heimatdichter, Herr Brussig?

–Jeder, der es will, kann mich als Heimatdichter bezeichnen, aber ich käme nie auf die Idee. Es ist ja auch immer schön, für jemanden Begriffe zu finden. Es ist natürlich chic und gegen den Strich, weil man bei Heimatdichter an Heidi und die Alm denkt. (Lambeck 1999: 72)

Ya las primeras líneas de la novela *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* son significativas para describir el deseo que guio al autor al escribir la obra: reconstruir en la memoria colectiva una imagen más positiva de la parte de Alemania en la que creció y fue adolescente. No obstante, deja claro siempre que no se debe tomar la novela como algo verídico. Por otro lado, no se debe olvidar que el autor no hubiera abordado esta temática si no hubiera caído el muro. En una entrevista con Silke Lambeck (1999) titulada *Herr Brussig, was halten Sie von Nostalgie?*, el autor afirma:

Ich war lange Zeit ein Gegner der DDR Nostalgie ..., aber ich glaube mittlerweile, dass Nostalgie ein normales menschliches Empfinden ist. In der Erinnerung wird jede Vergangenheit schön und warm und heimelig. Erinnern ist immer Verklären, es geht immer mit dem Vergessen Hand in Hand. (Lambeck 1999: 72)

El autor defiende el derecho de cada ser humano de embellecer el pasado al convertirlo en recuerdo. Esta reflexión queda patente a lo largo de su obra y es fundamental para entenderla :«Wenn die Ostler sich an früher erinnern, dann dürfen sie das, aber das macht die DDR nicht schöner, es liegt an der Natur des Erinnerns, dass die DDR plötzlich so gute Seiten hat» (Lambeck 1999: 72). Y de igual manera que a cada persona le gusta recordar su infancia, concluye: «soll ich mich nicht gerne an meine Kindheit erinnern?» (Lambeck 1999: 72). En esta cita en alemán, Brussig opina que los habitantes de Alemania oriental están en su derecho de recordar la RDA, pero esto no significa que la RDA de repente llegue a tener «tantos aspectos positivos», más bien yace en la naturaleza del recuerdo que embellezca el tiempo pasado.

No obstante, a pesar de este obvio sentimiento de nostalgia, está convencido de que la apertura del muro es un acontecimiento histórico que debía haber ocurrido mucho antes, y por este motivo lo trata en su narrativa. También la obra *Helden wie wir* alcanza su punto máximo la noche que cae el muro. Deja claro que, al igual que la película *Sonnenallee*, la obra narrativa es un *Erinnerungsbuch*, que sirve para rememorar, no recopilar hechos de manera memorística. Así lo entendieron los críticos de la película cuando afirmaron: «Leander Haußmann und Thomas Brussig haben einen Erinnerungsfilm gemacht, keinen Merkfilm» (Kühl 1999).

4. Rebelión del Rock & Roll y sutil disidencia en la calle llamada Sonnenallee

4.1. La importancia del álbum *Exile on Main Street*.

Para algunos estudiosos, como Elizabeth Nijdam (Nijdam 2005), puede verse en el libro *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* cómo la música constituye un hilo muy importante, al ir dibujando mediante la búsqueda del doble álbum de los Rolling Stones, casualmente de nombre *Exile on Main Street*, el ansia de libertad y la sutil disidencia de los protagonistas. Esta temática también es abordada en la película.

Sonnenallee's rock and roll narrative operates on a number of levels, but its most obvious proclamation illustrates how music is a tool of political subversion. Rock and roll was a very real part of day-to-day resistance in the GDR and Sonnenallee's use of music as a means to undermine the East German state is an attempt to change the dominant historical perspective. (Nijdam 2005: 115)

La búsqueda de este álbum puede ser interpretada como la búsqueda de libertad por parte de unos jóvenes cuya vida transcurre en una calle dividida entre la parte oriental y occidental, la *Sonnenallee*, y un mercadillo de contrabando en el que se ven obligados a buscar la música que desean. Estos espacios, según se narra de una manera trivial al principio de la novela, surgen tras la Conferencia de Potsdam y la división de Berlín. Lo que define o caracteriza a la juventud, rebelde por naturaleza, más allá de muros y divisiones es la música de los Rolling Stones.

La búsqueda del álbum de los Rolling Stones representa el ansia de libertad de los protagonistas.

Esta idea es desarrollada por Paul Cooke (Cooke 2003) en su obra *Performing Ostalgia: Leander Haußmann's Sonnenallee*. La música de los Rolling Stones era objeto de culto y venerada por estos jóvenes, así como la canción «Moscow Moscow» del grupo Wonderland. Nijdam (2005) afirma que a través del Rock & Roll inglés y americano estos jóvenes se alejan y escapan de las ideas políticas de sus predecesores. La importancia del álbum *Exile on Main Street* radica también en que, de la misma manera que los Rolling Stones vivían en el exilio en Francia, si bien un exilio por razones fiscales, cuando compusieron este doble álbum, puede interpretarse que los jóvenes viven en el final más corto de la Avenida del Sol, privados de libertad.

Con estas palabras refleja el narrador en el libro

el significado que adquiere la música: «Wuschel ging nicht zur Tanzschule. So was interessierte ihn nicht. Wuschel interessierte sich auch für sonst nichts außer für Musik. Und für Musik interessierte er sich nur dann, wenn sie von den Rolling Stones war» (Brussig, 2001: 51). Mientras los demás amigos de su pandilla van a la escuela de baile, Wuschel busca desesperadamente el doble álbum de la banda británica. Y así busca a un tal Franki, y Franki le da la dirección de un «hippy». «Von einem Hippie, der jetzt in Straßburg wohnte, und die Exile besitzen sollte» (Brussig 2001: 52). Pero este último lo ha cambiado por Zeppelin, pues opina que las cosas han de estar en continuo movimiento. La primera vez que consigue el álbum hay un corte de luz en el terreno fronterizo y este hecho, constatado históricamente, puede tomarse como indicio para situar la acción en la Historia. Wuschel intenta huir en la oscuridad y la confusión que se crea por el apagón. Y, al parecer, disparan al sospechoso. Pero afortunadamente la bala cae en el vinilo: los Rolling Stones, en una cómica metáfora, le han salvado la vida. Por esta razón, no solo se trata de un *Erinnerungsbuch*, sino que la obra literaria puede ser considerada más política que la película, por la manera en que se dibuja a través del narrador colectivo, mencionado más arriba, un sutil tono de disidencia, como se explica a continuación.

4.2 Sutil disidencia en la calle Sonnenallee

Puede verse cómo en la novela los personajes no tienen profundidad ni desarrollo, ni evolución psicológica. Tan solo interesan como colectivo, fuertemente unidos por sus pasiones y por su sutil y tierna disidencia. Así pues, la música no es la única válvula de escape. En el caso de Miriam, el hecho de salir con un joven de Alemania del Oeste puede verse como deseo de trasgredir la frontera. El gusto y la admiración que siente por Jean Paul Sartre la amiga existencialista de Mario, de la que el autor no menciona ni siquiera el nombre, es también un acto de oposición. Cuando tiene lugar el arresto de Mario, uno de los personajes de la *Clique* de Michael, el narrador cuenta cómo el mero hecho de aprender una lengua extranjera es un acto de rebelión.

Es was vielleicht eine Art Fernweh auszudrücken. Oder eine Art Trotz. Wenn wir schon dorthin nicht fahren können, lernen wir eben die Sprache. Wer auf sich hielt, verkündete, er lasse seinen Kindern eine zweisprachige Erziehung angedeihen [...]. Es ging nicht darum, die

Sprachen zu lernen, sondern auch Kontakten zu allen zu kriegen, die dort wohnten, wo wir nicht hinfahren durften. (Brussig 1991: 145)

Esta misma idea aparece por primera vez en la ópera prima del autor, publicada inicialmente bajo pseudónimo, en forma de una cita de Karl Marx: «Es war das Russischkabinett. An der hinteren Wand war ein Spruchband ausgerollt. Eine fremde Sprache ist eine Waffe im Kampf des Lebens!» (Brussig 1998: 24).

En *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* el narrador va construyendo a lo largo de la novela una «zärtliche Poesie des Widerstands» (Nentwich 1999) o tierna poesía de la resistencia, en la que cada joven intenta escapar a su manera de la dictadura, ya sea buscando la música de los Rolling Stones, ya sea a través de la filosofía de Sartre o escribiendo un diario, como hacen el protagonista Michael Kuppisch y el narrador sin nombre, que también forma parte de la pandilla. «In der Rolle eines namenlosen Erzählers, der sich freilich zum Wir dieser Clique zählt, lässt Brussig die Zeit gegen Vopos, Grenzer, und linientreue Lehrkräfte in Geschichten Revue passieren» (Nentwich 1999).

5. La película *Sonnenallee* de Leander Haußmann y el protagonismo de la música

La película *Sonnenallee* protagonizada, entre otros, por Katharina Thalbach, Detlev Buck, Alexander Scheer, Theresa Weissbach, Henry Hübschen e Ignanz Kirchner, se estrenó el 7 de octubre de 1999. En la cinta, dirigida por Leander Haußmann, queda patente que recordar no es lo mismo que hacer memoria, lo que el autor expresa con las palabras: «Erinnern ist doch das Gegenteil von merken». (Kühl 1999: 15). Como séptimo arte, el cine opone la imaginación a la experiencia de la mirada. La imaginación y el recuerdo pueden, así, llenar algunos huecos de la memoria, «cuando la imagen ya no es recuerdo, sino reconstrucción de una proyección del espíritu» (Guy Gauthier: 1992: 55).

La película no puede ser entendida como una narración realista de acontecimientos históricos; el narrador, como dice la voz en off, se acuerda de la mejor época de su vida, que fue cuando era joven y estaba enamorado. El hecho de que esta adolescencia transcurriese en la parte oriental de la ciudad no lo puede cambiar, aunque, por otro lado, son otros los problemas que dan vueltas en la cabeza de los

protagonistas, y, al mismo tiempo, son universales a cualquier joven de 17 años. Con esta obra los guionistas no solo quieren hacer un elogio a la RDA o a la desaparición del muro, sino también a la etapa vital de la adolescencia.

Brussig y Haußmann trabajan juntos en el guion de este *Erinnerungsfilm*

Haußmann, como afirma en una entrevista realizada con Brussig, ha evitado en todo momento el realismo. Todo en la película es artificial, y esto queda patente y visible en los decorados, la calle en que se sitúa la acción, así como escenas de interiores. La imagen creada quiere hacernos ver en todo momento que solo a través de los mecanismos de la memoria y de una obra de arte, literaria y filmica, se puede embellecer el pasado, colmando aquellos huecos de la memoria. El principal objetivo del director es rodar una película en la que la imagen que perdure en el imaginario colectivo sea a color, y a colores muy vivos, aun sabiendo que el pasado no fue así. De la misma manera que la obra narrativa es un *Erinnerungsbuch*, la obra filmica es considerada por la crítica Kühl (1999) como *Erinnerungsfilm*.

Es muy importante tener en cuenta que Brussig y Haußmann trabajan juntos en el guion. Primero existía la idea de la película y, posteriormente, Brussig acabó el libro. En lo que respecta al tiempo en que se desarrolla la acción, en un primer momento pensaron que la película debía estar situada en los años ochenta, si bien la acción acabaría y llegaría a su momento álgido con la caída del muro. Pero Haußmann prefirió situar la película en los setenta, pues consideraba más cool estos años. De esta elección dejó algunos indicios mencionando hechos históricos, como por ejemplo el *Jugendfestival* de 1973.

Si bien la película trata los mismos temas que el libro, el protagonismo de la música, debido al

acompañamiento de la banda sonora, adquiere un mayor significado. Es importante decir que son muchos los cineastas alemanes que dan un especial protagonismo a la música en sus películas; citemos por ejemplo a Wim Wenders o a Tom Tykwer. Ya en la primera escena de la película la música cobra un especial significado. Michael graba en un casete la canción prohibida de Wonderland «Moscow Moscow». El policía le pilla cuando escucha decir a sus amigos que la canción es *total kontra, verboten*. Él intenta salir de esta situación diciendo que en el lenguaje juvenil *verboten* es sinónimo de *cool o guay*.

De acuerdo con el Trabajo Fin de Grado *Stasi, Sex and Soundtracks: Thomas Brussig's Postalgia* (Nidjam 2005), la juventud de Alemania oriental puede alejarse de la dictadura y sentirse unida a la juventud occidental a través del lenguaje universal de la música Rock. Para las autoridades de Alemania del Este, los nuevos tipos de música americana como el Jazz y el Rock no eran bien vistos. El Rock & Roll simbolizaba la mentalidad americana. Para críticos como Jolanta Pekacz (1999: 45), el Rock es la manifestación cultural de masas central y la forma más común de actividad cultural.

El significado de la música queda patente en la divertida última escena de la película. La escena empieza la segunda vez que Wuschel parece haber conseguido el álbum y Michael dice que los hombres necesitan la música, y así van al apartamento de éste para escucharlo... Pero se trata de un engaño y lo que suena nada tiene que ver con el Rock & Roll americano. Los protagonistas expresan su joven rebeldía al bailar en el balcón como si se convirtieran de repente en Mick Jagger y Keith Richard. Descubren que pueden sacar lo que hay dentro de ellos para transgredir fronteras y convertirse en lo que tanto desean. Esta escena es de gran importancia, saltan desde el balcón hacia la multitud y todos danzan imparables, hacia el oeste. La cámara continúa filmando, hacia el oeste. En el imaginario narrativo de Haußmann, ¿ha hecho el Rock desaparecer el muro de las mentes? Es lo que sugiere Pekacz (1999) al subrayar el potencial que puede llegar a tener la música en la transición de una época política a otra.

6. Conclusión

A tenor de lo expuesto en el presente artículo, parece pertinente afirmar que tanto en la novela de Brussig como en la película *Sonnenallee* la relación entre la

realidad y la ficción es compleja. Por un lado, hay que tener en cuenta que, si bien esta idea pueda parecer exagerada, según Pekacz (1999) y Street (2003), en la RDA la música americana y, en especial, el Rock & Roll fue crucial a la hora de poner en movimiento ideas que, a pesar de la censura, no se pudieron detener. Sobre todo para la juventud de los años setenta y ochenta, la música fue crucial para articular su rebeldía.

Por otro lado, observamos una exageración a la hora de dar color a la Historia, una especie de infidelidad histórica, que ha hecho que Thomas Brussig y Leander Haußmann hayan podido fabricar lo que

irrecusablemente es una obra divertida y otra manera de mirar atrás. A través de la imagen, Haußmann ofrece pinceladas de una realidad alternativa, como dice Christian Kühl: «Die jugendlichen Helden springen vom Balkon, sterben nicht, die Fee hat gewartet, und das Arbeiter-und-Bauern-Volk nimmt im Hippie-Tanzschritt sanft die Grenze. So schön hätte das sein können» (Kühl 1999: 15). En definitiva, Brussig y Haußmann crean en su imaginario una «realidad» diferente al pasado, un bonito *Erinnerungsbuch* y un divertido *Erinnerungsfilm*.

Bibliografía

- Bouvier, B. (2002).** *Die DDR – ein Sozialstaat?* J.H.W. Dietz Nachf.
- Brussig, T. (1998 [1991]).** *Wasserfarben.* Aufbau.
- Brussig, T. (2015 [1995]).** *Helden wie wir.* Fischer.
- Brussig, T. (2001 [1999]).** *Am kürzeren Ende der Sonnenallee.* Fischer.
- Brussig, T. (2005 [2001]).** *Leben bis Männer.* Fischer.
- Brussig, T. (2004).** *Wie es leuchtet.* Fischer.
- Brussig, T. (2007).** *Berliner Orgie.* Piper.
- Brussig, T (2003).** Kultur/Murx. Die deutsche Einheit. *Tagesspiegel*, 31/08/2003. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/murx-die-deutsche-einheit-1039660.html>
- Cooke, P. (2003).** Performing ‘Ostalgie’: Leander Haußmann’s *Sonnenallee*. *German Life and Letters*, 56(2), 156-157. <https://doi.org/10.1111/1468-0483.00250>
- Gaulthier, G. (1992).** *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido.* Ediciones Cátedra.
- Kühl, C. (1999).** Sex und Substitutionsdrogen. *Taz*, 07/10/1999 (p. 15). <https://taz.de/Sex-und-Substitutionsdrogen/!1268019/>
- Lambeck, S (1999).** Herr Brussig. Was halten Sie von Nostalgie? Interview mit Thomas Brussig. *Berliner Zeitung*, 07/11/1999 (p. 72). <https://www.thomasbrussig.de/vielerlei/interviews/126-herr-brussig-was-halten-sie-von-nostalgie>
- Neller, K. (2006).** *DDR-Nostalgie: Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen.*
- Pekacz, J. (1999).** Did Rock Smash the Wall? The role of Rock in political Transition. *Popular Music*, 13, 1999, 41-49. <https://www.semanticscholar.org/paper/Did-rock-smash-the-wall-The-role-of-rock-in-P%C4%99kacz/78045d061d74a3171e3c060a4f657ab2d05ab50>
- Street, J. (2003).** Fight the Power. The Politics of Music and the Music of Politics. *Government and Opposition*, 38(1), 113-130.
- Springer-Verlag.**
- Nentwich, A. (1999).** Zärtliche Poesie des Widerstands. *Die Zeit*, 23/09/1999. https://www.zeit.de/1999/39/l-brussig_.xml
- Nidjam, E. (2005).** *Stasi, Sex and Soundtracks: Thomas Brussig's Postalgie.* B.A. University of Victoria. <http://hdl.handle.net/1828/182>

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

ChatGPT en la creación de exámenes de alemán como lengua extranjera

ChatGPT in creating exams on German as a foreign language

Celia Llabrés Llovet
 Universitat de les Illes Balears
 celia.llabres3@estudiant.uib.cat
<https://orcid.org/0009-0002-8692-8135>

Recibido: 09/07/2024

Aceptado: 10/11/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.03>

Resumen:

ChatGPT se disfraza de ser humano. Por este motivo, se pretende comprobar si esta interfaz es capaz de crear pruebas de evaluación de alemán como lengua extranjera de calidad. El principal objetivo de esta investigación es evidenciar si ChatGPT tiene la capacidad de sustituir la labor docente de crear exámenes.

La metodología del presente estudio ha consistido en el envío de dos encuestas similares, una a profesorado y otra a alumnado de alemán del ámbito universitario, para comprobar si son capaces de distinguir entre textos producidos por humanos, específicamente exámenes de la Escuela Oficial de Idiomas, o textos similares creados por ChatGPT.

En ocasiones, ChatGPT comete errores y expresa incoherencias, lo cual no puede permitirse en la evaluación de conocimientos de lenguas extranjeras, sobre todo, si los humanos son capaces de crear esos mismos exámenes de manera más eficiente y rápida.

Palabras clave: ChatGPT, EOI, coherencia, profesorado, alumnado

Abstract:

ChatGPT pretends to be a person. Therefore, the aim of this article is to prove if the chatbot can create quality exams on German as a foreign language. The main purpose of the investigation is to prove if ChatGPT is able to substitute the professors' task of creating exams and, consequently, substitute them in this specific duty. The methodology conducted has consisted of two similar surveys sent to German professors and university students, one to each, in order to observe if they are capable of distinguishing between texts written by humans, specifically exams from the Spanish Official School of Languages, or similar texts written by ChatGPT. Aside from the personal views of the participants, ChatGPT both makes mistakes and is occasionally incoherent, which cannot be permitted in the assessment of foreign language knowledge, mainly if humans can create these same exams in a faster and more efficient manner.

Keywords: ChatGPT, Spanish Official School of Languages, coherence, professors, students

E

l 30 de noviembre de 2022 los humanos nos despertamos con una nueva realidad, con una idea de la que pocos habían oído hablar y que, desde entonces, no para de repetirse en todos los medios e instituciones: ChatGPT había llegado para quedarse, el mayor exponente de la inteligencia artificial (IA) actual.

1. El concepto de ChatGPT

El éxito de ChatGPT, un *Generative Pre-trained Transformer* desarrollado por la empresa OpenAI, fue inminente, superando en pocos meses las cifras que las plataformas que lideraban los récords del momento, TikTok e Instagram, habían tardado años en conseguir (Ichbiah 2023: s.p.). La diferencia notoria es el formato conversacional de esta interfaz inteligente, pues da la impresión de que se trate de una persona experta en cualquier tema debido a la coherencia y a la cohesión de la mayoría de sus respuestas, aunque hay que tener en cuenta que realmente no entiende el mensaje que comunica (*ibid*), sino que se nutre de muchísimas bases de datos, con las cuales intenta proporcionar la respuesta que aparece ser más natural en el idioma que se le pide, no necesariamente correcta.

La gran novedad es que ChatGPT «can generate new content rather than simply analyze existing data» (Baker 2023: s.p.), lo cual se equipara a lo que, hasta el momento, se entendía que solo podía hacer un humano: crear nuevo contenido «desde cero». Su mayor objetivo es la cohesión, mientras que «en muchos temas es poco precisa» (Fernández 2024: s.p.).

1.1. La aplicación de ChatGPT en la educación

En particular, el campo de la educación convive con esta nueva realidad: ChatGPT se utiliza a diario en las aulas con el fin de facilitar el trabajo. Por ello, es urgente el estudio de sus beneficios, inconvenientes y limitaciones; para poder, así, incluirlo en el aula de manera beneficiosa a todos los participantes del proceso educativo.

Al analizar el rendimiento de otras herramientas que se habían diseñado «para llevar a cabo tareas pedagógicas» (Sabzalieva & Valentini 2023: 29), hasta ahora siempre se resaltaba el papel fundamental que,

a cualquier nivel en cualquier ámbito educativo, tiene el profesorado. En cuanto al estudiante, para conseguir información valiosa por parte de ChatGPT, Baker (2023: s.p.) menciona que debe preguntar a la interfaz la respuesta correcta, lo cual implica un análisis crítico previo por parte del alumnado que desee utilizar dicha herramienta como ayuda en sus labores. De hecho, Engelke & Engelke (2023: s.p.) enfatizan la importancia del uso de estas tecnologías en clase, ya que argumentan que los alumnos que no se vean impulsados a utilizarlas se verán rezagados frente aquellos que sí aprovechen los beneficios de su uso porque «a major AI service like ChatGPT has the potential to be a great educational tool if utilized well» (Kim 2023: s.p.).

¿Pero qué ocurrirá con los profesores: dejarán de hacer (parte de) su trabajo? ¿Se reducirá plantilla en las instituciones educativas? De ahí surge una creciente preocupación. Ahora bien, la respuesta a esta incógnita tan solo nos la podrá dar el tiempo; así y todo, estudios como el de Loos *et al.* (2023) concluyen que ChatGPT no es capaz de reemplazar al maestro: «The answers given by ChatGPT seemed correct, but they were also superficial» (2023: 13). La mayoría de participantes de otras investigaciones como la de Alenizi *et al.* (2023: 17) recomiendan no reemplazar la enseñanza personal y el apoyo individualizado, sino que la IA sirva de suplemento.

No se debe olvidar que ChatGPT comete errores ocasionalmente, lo cual podría evitarse con la preeminencia de un profesor. Asimismo, «al menos por ahora, ChatGPT no puede sustituir a la creatividad humana y [a]l pensamiento crítico» (Sabzalieva & Valentini 2023: 14); no es capaz —por lo menos, de momento— de proporcionar «feedback», guiar o animar individualmente a los alumnos, además de carecer de las habilidades que debería tener un profesor como la empatía o la inevitable interacción humana (CE Noticias Financieras 2023: 1-3). Mondal *et al.* (2023: 204) describen el proceso de aprendizaje como una posible experiencia emocional, en la cual los estudiantes podrían necesitar un profesor que les apoye y oriente. De lo que parece no caber duda es que «the role of humans will change as technology advances» (Kim 2023: s.p.), aunque Baker (2023) es firme en la convicción de que «educators are the ones who move a society forward and enable it to adapt» (s.p.).

Otras investigaciones (Sabzalieva & Valentini 2023: 13) sugieren evaluaciones presenciales o

modificaciones del tipo o del formato de preguntas para aprovechar ChatGPT en las instituciones educativas, en vez de prohibirlo tajantemente. Incluso, Ray (2023: s.p.) recoge diferentes prácticas relacionadas con la docencia que puede llevar a cabo ChatGPT con seguridad, como la enseñanza personalizada mediante materiales y actividades y el apoyo al docente a través de recomendaciones del plan de estudios.

En resumen, los estudios mencionados se centran en las capacidades que ChatGPT puede tener a la hora de enseñar; sin embargo, no tienen en cuenta aspectos que también juegan un papel fundamental en esta profesión: la evaluación de la materia que se ha enseñado previamente en el aula.

2. El presente trabajo

Ante estas innovaciones recientes se hace necesario investigar de qué manera el profesorado puede aprovechar la IA en la evaluación del alumnado. En este trabajo en concreto, se ha elegido analizar la puesta en práctica de ChatGPT por dos razones en especial: por su popularidad extendida a prácticamente todas las naciones y a todos los grupos de edad y sociales, y por ser la evidente demostración de hasta dónde puede llegar la IA (Ichbiah 2023: s.p.). Es, indudablemente, la aplicación de la IA de la que más han hablado los medios, probablemente, por la incertidumbre que genera y, consecuentemente, por el pánico que puede llegar a causar.

Asimismo, se ha trabajado con la versión gratuita de ChatGPT pues, de esta manera, está al alcance de cualquiera, independientemente del nivel socioeconómico del individuo. Hay que tener en cuenta que la versión de pago de ChatGPT tiene un mejor motor (se trata de GPT-4, en vez del modelo GPT-3.5 de la versión gratuita), además de un «acceso prioritario a nuevas funciones» (Fernández 2023: s.p.).

Además, este trabajo se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el desempeño del trabajo de profesores de lenguas extranjeras afecta prácticamente a todas las personas, independientemente de su campo de especialización en el mundo laboral, pues todos aprendemos, hemos aprendido o aprenderemos algún idioma diferente a nuestra lengua materna. En este caso, el posible uso de ChatGPT para evaluar las competencias aprendidas en el aula también afecta al alumnado. Específicamente, la lengua extranjera con la que se va a investigar el desempeño de ChatGPT en el

mundo profesional del docente es el alemán, al tratarse de un idioma cada vez más hablado y, por ende, estudiado; y que, además, en cierta medida, se aleja del constante foco de estudio de lenguas extranjeras que se centra en el inglés.

Así, mediante el presente trabajo, se pretende analizar los puntos fuertes y débiles de los exámenes de nivel B1 de alemán que crea ChatGPT con los mismos enunciados que un examen modelo de una Escuela Oficial de Idiomas de España mediante variables cuantitativas y cualitativas por parte de profesores que imparten esta lengua y alumnos o exalumnos que han recibido clases de la misma.

La hipótesis previa al estudio es positiva para las TICS, a la vez que negativa para el sector profesional: la autora espera que ChatGPT sea capaz de crear exámenes a partir de instrucciones claras y específicas. Esto podría suponer una reducción del trabajo de los docentes en lo que, hasta ahora, formaba parte de su jornada laboral. No obstante, se parte de la premisa de que habría que revisar las propuestas de ChatGPT, es decir, podría caber la posibilidad de que hubiera que realizar pequeñas modificaciones —teniendo en cuenta que la corrección de los exámenes no debería suponer un mayor consumo de tiempo que el de confeccionarlas—.

El método seguido por este estudio es, por orden cronológico, el envío de un cuestionario a profesores y otro similar a alumnos de lengua alemana en niveles educativos superiores. En segundo lugar, se indicarán y analizarán las respuestas recibidas. Por último, se concluirá con los principales hallazgos y con las limitaciones que se han dado en esta investigación y sus circunstancias en concreto.

3. Metodología

3.1. Los cuestionarios

Con la finalidad de comparar los resultados que proporciona ChatGPT con los que ha creado un humano, se pidió a esta interfaz la realización de ejercicios similares a los que aparecieron en el examen de la Escuela Oficial de Idiomas de La Rioja en 2022 del nivel B1 de alemán (de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCER), disponible en su sitio web (véase enlace en el «Anexo I»).

Se eligió este determinado nivel (y no uno superior) porque una mayor dificultad alargaría el tiempo

necesario para rellenarlo debidamente. En segundo lugar, tres estudiantes que han cumplimentado la encuesta se encuentran actualmente cursando clases de alemán B1+; de esta manera, se ampliaba el número de participantes del cuestionario. Por último y más importante, ChatGPT se negó, en repetidas ocasiones, a proveer textos de una longitud considerable, propios de niveles superiores a B1. De hecho, como se comentará más adelante, se le tuvo que solicitar que aumentara la extensión de los textos porque, de lo contrario, los participantes de los cuestionarios hubiesen sabido, sin necesidad de reflexión, qué texto había creado ChatGPT y qué otro, la EOI.

Adicionalmente, los exámenes para alcanzar los certificados de los niveles a partir del B1 «están regulad[os] y organizad[os] por las administraciones educativas de acuerdo a unos principios comunes» (EDUCAGOB s.f.). En consecuencia, dicho nivel se podría considerar el mínimo para poder investigar, ya que cumple ciertos requisitos establecidos por las autoridades españolas.

Además, se seleccionó esta determinada Escuela Oficial española de manera aleatoria. De los cinco participantes que han trabajado en una Escuela Oficial de Idiomas en territorio español, dos de ellos se encontraban en Castilla y León, uno en Córdoba, otro en Madrid y un último participante en las Islas Baleares, Cataluña y La Rioja. Únicamente uno de ellos ejercía en el momento en el que se realizó el estudio.

La comunicación con ChatGPT fue en español en todo momento. Para cada una de las partes que se solicitaba se iniciaba un nuevo chat para que no hubiese interferencias con el resto de resultados, es decir, se evitó en todo momento que el hilo de la conversación que se estaba manteniendo con ChatGPT pudiese influir en la creación de las nuevas pruebas. En cuanto al procedimiento, se proveía a ChatGPT del enunciado exacto de que constaba cada una de las partes del examen original; seguidamente, se solicitaba que crease una actividad de la misma índole con ese mismo enunciado. En la mayoría de casos, era necesario solicitarle en repetidas ocasiones que alargara el texto o añadiera huecos en blanco o preguntas para igualarlo al ejercicio de la EOI original y que, consecuentemente, la diferencia entre ambos fuera mínima.

Ambos cuestionarios, de Formularios de Google, recogían las mismas secciones con las mismas preguntas comparando los exámenes de la EOI y de ChatGPT, en las cuales se debía contestar cuál se creía

que había creado quién, junto a su debida justificación. Sin embargo, se dirigió, por una parte, un cuestionario a profesores y, por otra parte, otro a alumnos, en el que la diferencia radicaba en las preguntas demográficas, que se explicarán más adelante, en esta misma sección de Metodología.

Ambos cuestionarios, uno dirigido a profesores y otro a alumnos, comparaban el examen de la EOI y el de ChatGPT.

Aparte de las preguntas personales, cada una de las partes del cuestionario eran las diferentes secciones del examen: la comprensión de textos escritos, la prueba de mediación escrita en alemán y en español, la producción y coproducción de textos escritos y la producción y coproducción de textos orales. Igualmente, se han descartado la comprensión de textos orales y la prueba de mediación oral, ya que ChatGPT no es capaz de crear contenido multimedia, es decir, audios e infografías respectivamente, las cuales aparecían en el examen seleccionado para la investigación. A la hora de solicitarle dichas secciones, su respuesta fue la siguiente: «Lo siento, pero como modelo de texto, no puedo proporcionar archivos de audio. Sin embargo, puedo ofrecerte transcripciones [...]» (OpenAI 2023, 31 de diciembre).

Las respuestas cualitativas se han formateado de manera libre, es decir, los participantes podían extenderse en sus justificaciones cuanto quisieran y no estaban obligados a contestar en ningún caso; en otras palabras, las preguntas se contestaban sin un mínimo ni máximo de caracteres de manera voluntaria, ya que se pretendía que cada participante enfocase la respuesta a su manera y sin ninguna idea preconcebida. No obstante, algunos participantes se han limitado a contestar si creían que ChatGPT o la EOI había creado el examen sin explicar el porqué en algunas de las preguntas, lo cual supone una limitación para este trabajo. La investigación tan solo ha tenido

en cuenta las respuestas de calidad, es decir, las que incluían justificaciones que reflejaban de manera clara una reflexión.

Es pertinente aclarar que las instrucciones y las preguntas de ambos cuestionarios se escribieron tanto en español como en inglés, ya que se anticipó la participación de docentes y alumnos que no fuesen exclusivamente de nacionalidad española. Paralelamente, se debe mencionar que no todos los participantes han contestado en el apartado de mediación escrita en español dado que son extranjeros y no entienden el idioma español o sus conocimientos son limitados e insuficientes para responder adecuadamente. En este caso, tan solo se han tenido en cuenta las respuestas de los participantes que entendieron la tarea y la han respondido.

Finalmente, se optó por recabar los datos de la investigación por medio de cuestionarios, ya que se trata de una metodología asincrónica, es decir, los participantes pueden responder donde y cuando puedan, además de tomarse el tiempo que consideren necesario. Se debe tener en cuenta que la mayoría de los participantes se encontraban en diferentes lugares de España a la hora de llenar el formulario o, incluso, otros se hallaban en Alemania o Canadá, por mencionar dos países a modo de ejemplo. Por lo tanto, la flexibilidad fue una prioridad a la hora de optar por este método de investigación. Asimismo, una encuesta aseguraba que constara por escrito el anonimato de los participantes y la única y exclusiva finalidad de los datos proporcionados para el objeto de investigación.

En el «Anexo II» se adjunta el cuestionario enviado al profesorado, mientras que el «Anexo III» está dedicado al cuestionario enviado al alumnado, con sus respectivos enlaces.

3.1.1. Cuestionario dirigido al profesorado

En primer lugar, es preciso puntualizar que este cuestionario en concreto estuvo disponible a través de un enlace durante enero y febrero de 2024, y que respondieron dieciséis mujeres y cuatro hombres. En un primer momento, se contactó con 82 profesores universitarios en total, mayoritariamente de universidades públicas españolas, aunque también de universidades alemanas y canadienses y de algunas privadas españolas, de forma aleatoria. En un segundo momento, se envió el enlace a las dos responsables de las Áreas de Filología Alemana y de Traducción e Interpretación del Departamento de Filología

y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), con la petición de que hiciesen llegar el enlace a ambas áreas en su conjunto. Cuando esto ocurrió, una de las profesoras, perteneciente a la Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA), trasladó la petición de que se rellenase la encuesta a los miembros de dicha asociación. En cuanto al medio de contacto por el cual se envió dicho cuestionario, se trató del correo electrónico. En la mayoría de los casos, no se obtuvo respuesta ninguna por parte de los docentes. Incluso, hubo repuestas de profesores que no se consideraban aptos para dicha investigación por diferentes motivaciones.

Todos los encuestados son o han sido profesores de alemán que ejercen o han ejercido su profesión en la universidad, mayoritariamente en el ámbito público (a excepción de tres, que tan solo han puntualizado ejercer en secundaria y bachillerato). Sin embargo, este no es o ha sido necesariamente su único trabajo. En cuanto al país en el que han trabajado, en total, veinticuatro de los participantes alguna vez han desempeñado un empleo en territorio español, aunque cinco han ejercido únicamente en España. A este quinteto se le une un participante, sumando seis en total, que no ha trabajado nunca en un país de habla alemana.

En la sección de preguntas personales, también se les preguntó por la incorporación de la IA en sus clases. Prácticamente la mitad de los participantes, doce, nunca la utilizaron por falta de interés, de necesidad, de información y/o de tiempo o de fiabilidad. Una de las participantes contestó que apenas la había utilizado. Once docentes habían utilizado la herramienta a veces y solo dos la utilizaban con frecuencia en o para sus clases. Los usos que más se repiten entre las respuestas son la traducción automática y la creación de materiales, como ejercicios de gramática o de redacción. De entre todos los participantes, catorce comprenden el rango de edad de 50 a 65 años; mientras que once, de 31 a 50. Tan solo uno es menor de 30.

3.1.2. Cuestionario dirigido al alumnado

Los participantes totales de este cuestionario fueron doce; la mitad, hombres y la otra mitad, mujeres. El rango de edad comprendía de los 20 a los 26 años. Cinco de los encuestados llevaban más de cinco años aprendiendo el idioma alemán y otros cinco, entre tres y cinco años; mientras que dos, entre uno y dos años. Estos dos últimos, sorprendentemente, no

estaban incluidos en los tres que consideraban tener un nivel de B1 en la lengua. También tres participantes consideraban tener un nivel B2; y dos, un C2. Finalmente, cuatro de ellos valoraron su conocimiento en un C1.

Con relación a los estudios universitarios que cursaban, ocho participantes estudiaban Grados que incorporan el alemán, como Traducción e Interpretación, mientras que cuatro estudiaban Medicina, aunque habiendo cursado clases de alemán en la universidad en varias ocasiones.

El enlace de acceso al cuestionario se distribuyó a través de la aplicación WhatsApp y los mensajes directos de Instagram; estuvo disponible en enero y febrero de 2024.

4. Discusión de los resultados

Con la finalidad de analizar los resultados obtenidos en los cuestionarios, se expondrán en gráficos los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de los participantes (además de «NS/NC» (No sabe/No contesta), lo cual corresponde a todo tipo de ambigüedades) a la hora de reconocer qué exámenes estaban creados por la EOI y qué otros, por ChatGPT, teniendo en cuenta el total de respuestas, es decir, conjuntamente tanto de la encuesta de profesorado como también la de alumnado. Cada figura corresponderá a una sección del examen diferente. Tras exponer los datos cuantitativos, se analizarán las justificaciones que se han dado al respecto.

4.1. Comprensión de textos escritos

En todas las partes de «Comprensión de textos escritos», más de la mitad de los participantes ha identificado correctamente si se trataba de una máquina o de un humano (véase Figuras 1, 2 y 3). Además, esta sección contiene un alto número de respuestas y un bajo número de «NS/NC». Probablemente esto se deba a que es la sección inicial. Igualmente, es el apartado con mayor variedad de respuestas, ya que en secciones posteriores algunos participantes han repetido las mismas justificaciones que indicaron en esta sección.

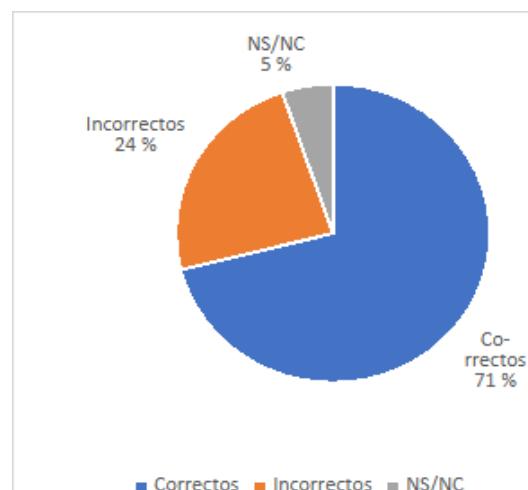


Figura 1. Comprensión de textos escritos 1

Comprensión de textos escritos 2

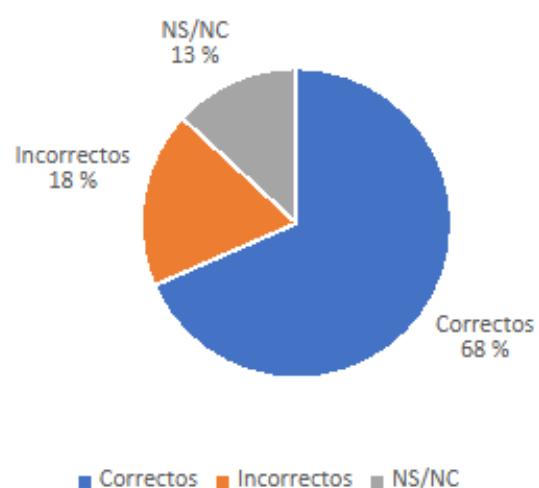


Figura 2. Comprensión de textos escritos 2

Comprensión de textos escritos 3

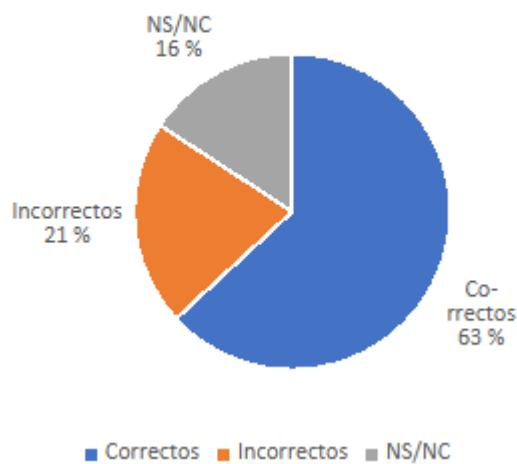


Figura 3. Comprensión de textos escritos 3

4.1.1. Respuestas correctas

La mayoría de los participantes que han elegido la opción correcta se han justificado por los errores que comete ChatGPT (ortográficos, gramaticales, de vocabulario e, incluso, incoherencias), sobre todo en la primera tarea de la comprensión escrita, pero también encontramos ejemplos en la parte 3, en la que conviene destacar que las soluciones a los huecos estaban escritas en el propio texto, a continuación del propio hueco.

Se debe mencionar que algunos de los que han contestado (erróneamente) que dicho texto era de la EOI se han dado cuenta de estos errores también; sin embargo, han seguido optando por la opción incorrecta, probablemente, por otros matices que han considerado más desventajosos y que se comentarán más adelante.

Precisamente, relacionado con dichos errores, uno de los encuestados que ha elegido la opción correcta ha puntualizado que una desventaja de utilizar esta interfaz es que «el proceso de revisión, a veces, resulta más largo que el de búsqueda de textos ya terminados». Paradójicamente a lo comentado en la sección de «Introducción» del presente trabajo, un considerable número de participantes encuentran que el texto de ChatGPT resulta «carente de cohesión», no solo en esta sección, sino que se repite en la mayoría de ellas; algunos añaden que esto es debido a la falta de conectores, lo cual atenta contra uno de los principales objetivos de ChatGPT: la coherencia a la que Ichbiah (2023) aludía, con la que nos hace pensar que se trata de un humano.

Otras justificaciones de entre los que distinguieron adecuadamente los autores de los textos son que la prueba de ChatGPT resulta estereotipada a causa de «aspectos muy concretos fáciles de localizar en el texto» o una «típica división en párrafos, cada uno con un título» sin «progresión temática o argumental». Al contrario de la EOI, que desarrolla una historia, la IA «constantemente [...] menciona las mismas ideas».

Por añadidura, se acusa en diversas ocasiones a la IA de desarrollar el tema de forma muy general. De igual forma, se ha calificado como «demasiado plano», «superficial y trivial», «monótono, con el mismo tipo de frases», de «formulación artificial», «demasiado objetivo y descriptivo» y de «lengua [...] neutra». Una de las razones por las que ChatGPT genera este tipo de textos es, según dos participantes, la falta de «adornos literarios que sí están presentes en

el otro texto». Además, la EOI ha incluido, según otro par de encuestados, «elementos culturales clave», que ChatGPT ha omitido. Otras calificaciones del texto son simplicidad e, incluso, en una ocasión, brevedad.

En el plano léxico, se ha definido como «muy descriptivo y narrativo». Hay quienes consideran que no siempre se ha elegido adecuadamente. Además, un encuestado puntualizaba que una desventaja de los exámenes que crea la IA es que «you don't have full control of the vocabulary included».

Incluso, quienes ya habían observado el *modus operandi* de ChatGPT en un pasado han remarcado que no suele incluir discurso directo, referencias reales ni utilizar «comillas para proponer expresiones pronunciadas por otras personas». Varios participantes han seguido la línea de uno de ellos, que comentaba: «No me parece posible que un *chatbot* sea capaz de escribir tan convincentemente tomando el punto de vista de un personaje público y conocido». De hecho, a ChatGPT le delata su impersonalidad, «generalidades y sin ninguna referencia clara a personas o lugares concretos», tan solo «un cúmulo de lugares comunes». Otro usuario añadía que ChatGPT suele presentar la información «a modo de lista o mediante ‘bullet points’ [...] teniendo la desventaja de que suele fallar en originalidad».

Estos mismos participantes elogiaban los exámenes de la EOI poniendo en valor virtudes, de las cuales consideran que ChatGPT, en consecuencia, carece. Las respuestas, en este caso, eran más unánimes. La que más se repetía eran la mayor dedicación al texto, lo cual se reflejaba en el hecho de que el examinando se vea obligado a invertir un mayor esfuerzo en la comprensión porque «debe tener capacidad de interpretación», de «relacionar unas partes con otras»; de la misma manera que «no está tan focalizado en la comprensión de una sola palabra concreta» y «puede reflejar mejor el grado de comprensión que pueda haber tenido el estudiante o la estudiante», con lo cual «evalúa el contenido». En cambio, la IA escaseaba de «razonamiento lógico, una deducción por contexto o ir un poco más allá de la literalidad» porque «las preguntas se han tomado del texto al pie de la letra y no hay ninguna ‘trampa’». Más de uno añadía que el orden las respuestas de ChatGPT tenía una «conexión muy directa entre el comienzo de cada párrafo y la respuesta que le corresponde». Igualmente, en varias ocasiones se repitió la diferencia de nivel entre el texto y las preguntas de ChatGPT, es decir, la mayor

complejidad del texto comparado con la simplicidad de las preguntas.

Por añadidura, se destacaba con frecuencia la naturalidad del texto de la EOI: la cercanía «al habla del día a día», «a la realidad y a la persona», con un «registro muy coloquial y cultural» y la espontaneidad. Otros adjetivos que también describen este segundo punto han sido «*lebendig*» (dinámico) y «humano». Mientras que ChatGPT mostraba una «sencilla y repetitiva estructura y contenido» o un «lenguaje tipo máquina». Incluso, un encuestado que no acertó de quién era el texto afirmaba que el texto de la EOI (que pensaba que era de ChatGPT) «busca gramática correcta según manuales y no tanto con instinto nativo». Otro participante mencionaba que precisamente los «giros lingüísticos» eran los que delataban a la máquina.

Otro punto que delataba a la EOI era el ejercicio 0 que se suele escribir al principio a modo de ejemplo para que el estudiante se sitúe y entienda qué se le está pidiendo exactamente, que ChatGPT no incluyó en su examen.

Por último, entre las respuestas correctas, los temas de los textos de la EOI se consideraban de actualidad, lo cual no sucedía en el caso de la IA.

De entre los que sí reconocieron la autoría de los textos, uno de los participantes acusaba a ChatGPT de sintético, mientras que otro elogiaba a la EOI por eso mismo.

4.1.2. Respuestas erróneas

En cambio, los participantes que se equivocaron dudaban en muchos casos y sus argumentos para defender su elección no eran tan sólidos como los de sus compañeros. No obstante, en una respuesta (errónea), se utilizaba «*clearly*» para indicar la convicción de la respuesta (incorrecta); por lo tanto, no en todos los casos se dudó de la elección, aun cuando esta fue incorrecta.

Respecto al léxico, este grupo de participantes creyeron que el examen de la IA era de la EOI por el nivel de vocabulario descrito como variado, «más homogéneo y bastante cercano a los potenciales estudiantes» o «*advanced*». A diferencia del grupo de respuestas correctas, la relativa sencillez se ha considerado un rasgo positivo. Quienes lo han justificado comentaban que «en ellas [las preguntas] los alumnos no se ven obligados a construir frases completas, sino que solamente deben realizar

una tarea de elección múltiple entre tres posibles respuestas».

Asimismo, de entre estas respuestas, se resaltaba positivamente la estructura, la claridad, la fluidez y, por extraño que parezca, la cohesión del texto de ChatGPT. De la misma manera, se valoraba positivamente el uso de conectores «habitualmente empleados en los cursos de alemán» y «*a variety of advanced grammatical structures*». Por lo que se refiere a la generalización y a la división por apartados con su respectivo título, que las respuestas correctas tanto reprochaban, han sido objeto de elogio en este conjunto de contestaciones.

Otro punto que un encuestado ha matizado es el uso por parte de ChatGPT de «expresiones típicas que se buscan reconocer en ambientes didácticos», es decir, el uso de conectores compuestos o de verbos junto a preposiciones, que se usan en ciertos niveles y están, por lo tanto, aplicados en el examen.

De la EOI, teniendo en cuenta que creían que se trataba de ChatGPT, han criticado el uso de anglicismos y abuso de genitivos, pero, sobre todo, una mayor complejidad y longitud del texto. En último lugar, cinco participantes acusaban a la EOI de falta de un hilo conductor. Uno incluso se dejó engañar y pensaba que «*it sounds like if it were a translation of an English text*».

4.2. Mediación escrita en alemán

En este apartado, las respuestas han sido más breves, comparadas con las de la «Comprensión de textos escritos». A ello se suma que la naturaleza de esta actividad es diferente: de participación más activa por parte del alumnado que realiza la prueba y, por lo tanto, mucho más corta. A pesar de ello, el número de contestaciones correctas continúa siendo más de la mitad.

Mediación escrita en alemán

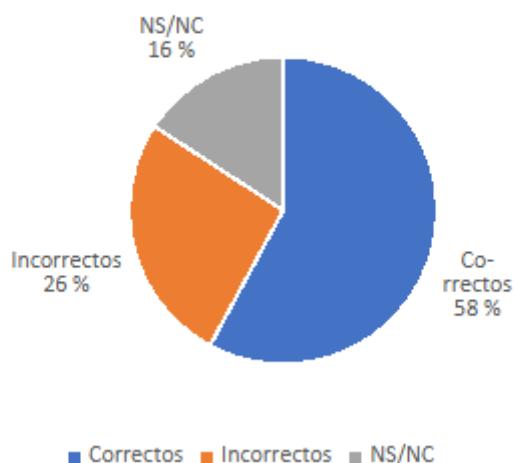


Figura 4. Mediación escrita en alemán

4.2.1. Respuestas correctas

Entre las respuestas correctas, se comentaba que ChatGPT era de «frases demasiado largas» y, aun siendo un fragmento breve, dos participantes han identificado errores en el texto que produjo la IA.

Los puntos nuevos que aportan cuatro encuestados que han identificado con éxito la autoría de los textos son el hecho de que no se trata de un ejercicio de mediación verdaderamente: «No se cumple el objetivo de la mediación (acliarar/explicar/resumir una idea de un texto en un idioma a otro). Aquí, ChatGPT pide una redacción». Por tanto, la máquina carece, claramente, de adecuación en el caso de la mediación en alemán. Por el contrario, el texto de la EOI «permite al alumno expresar ideas originales y mostrar conocimientos en un área más especializada», lo cual «busca una implicación más personal [u] original».

La mayor ventaja que parecía mostrar el examen de la EOI era una anotación al final en mayúsculas: «Schreiben Sie ihr eine E-Mail (100-120 Wörter), in der Sie ihr KURZ DAS WICHTIGSTE erklären». Seis participantes han destacado este rasgo como el mayor indicador de que «se percibe una mano humana reparando o previniendo problemas que ya ha vivido en otras ocasiones previas». A diferencia de las demás respuestas correctas, dos participantes (que, además, habían contestado correctamente en todas las partes de la sección anterior) admitían que, esta vez, les parecía más difícil que en la «Comprensión de textos escritos» identificar a ChatGPT. Sin embargo, ha sido la ya mencionada anotación en mayúsculas al final la razón por la que uno de ellos se ha

decantado por la opción correcta.

En relación a esto, se añadía que la información de la EOI es relevante y clara para realizar el ejercicio, además de haber «más matices, más instrucciones», a la par que se expresa en «frases más comprimidas», mientras que un participante se atrevió a calificar de «infantil» el texto de ChatGPT.

4.2.2. Respuestas erróneas

De entre las respuestas incorrectas, por un lado, cuatro han considerado que las mayúsculas a las que se acaba de hacer mención «quitan seriedad y profesionalidad al texto» y no parecen adecuadas en este contexto. Además, consideraban que el «*kurz*» agravaba la informalidad: «¿por qué ‘*kurz*’ si ya se indica el número de palabras?». Como resultado, en su conjunto, «las instrucciones finales son indeterminadas y redundantes»; además, opinaban que podía generar confusión: «*the exercise isn't formulated very clearly*».

En cuanto al léxico, «*while both Tipps and Tips may be correct, no person writing would include both spellings in a single sentence*». Adicionalmente, dos participantes lo consideraban erróneo: «Uso incoherente de la palabra *Tipps* (correcto es con dos p)», afirmación que puede interpretarse como que hay quienes relacionan la incoherencia con la autoría de ChatGPT —debe puntualizarse que la palabra con una sola “p” es obsoleta—. Adicionalmente, las respuestas erróneas de la encuesta han considerado que ChatGPT destacaba por claridad y concisión: «*students [...] are told exactly what to do*». Asimismo, encuentran que el tema es *alltagsbezogen* (sobre el día a día), que «empatiza con el estudiante y traslada la tarea a su mundo cotidiano (ej.: la fiesta de cumpleaños de una amiga)».

Finalmente, se ha criticado la elección del tema (puestos de trabajo y el mundo laboral), al tratarse de una «situación [que] no es tan habitual para los estudiantes que a menudo van a las EEOOII; muchos de ellos son todavía adolescentes y están por lo tanto alejados del mundo laboral [...]. Sin embargo, este argumento se desvaloriza cuando se lee el siguiente apartado, cuyos exámenes, tanto el de la EOI como el de la IA, tratan precisamente la misma temática.

4.3. Mediación escrita en español

En esta sección, la cifra de respuestas correctas disminuye a poco menos de la mitad, mientras que la de

erróneas aumenta a 14, siendo esta la sección de mayor número de incorrecciones. Muchos participantes admiten haber dudado de esta parte.

Mediación escrita en alemán

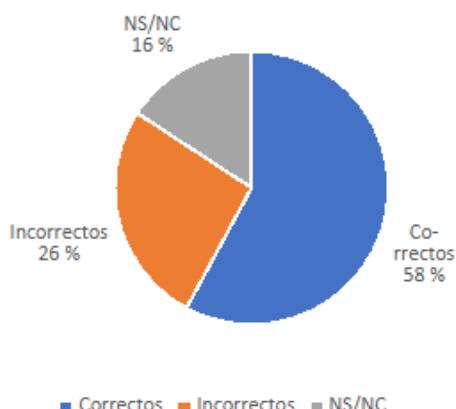


Figura 5. Mediación escrita en español

4.3.1. Respuestas correctas

En esta instancia, ChatGPT escogió un tema de la misma índole que el que se le presentó de la EOI, por lo tanto, el propio tema no fue un factor decisivo para los encuestados. Sin embargo, se le ha dado importancia a cómo se ha presentado el contenido: por parte de las respuestas correctas, se ha observado que ChatGPT había organizado mejor el texto, con su introducción y su conclusión, pero de la misma manera que lo hace siempre, «esperable» y «cliché», lo cual delata su autoría.

Además, se vuelve a repetir la falta de naturalidad por su parte («frases un poco frías», «sencillas, cortas, poco o nada subordinadas. Frases que un humano escribiría unidas, aquí aparecen constantemente separadas por un punto»); especialmente, debido a la formalidad en la que se presenta la información, mientras se resaltan las expresiones idiomáticas por parte de la EOI.

Es precisamente esta formalidad la que le resta el aspecto humano a ChatGPT: «registro más elevado y poco adecuado a la actividad que se pedía». A diferencia de la EOI, «se concentra únicamente en el aspecto profesional y no en el emocional». Como resultado, se incide, de nuevo, en la mayor complejidad, ya que «al alumno le puede resultar complicado sintetizar las ideas de este texto».

Por último, el hecho de que el ejercicio de la EOI es más adecuado para una actividad de mediación vuelve a aparecer en este caso.

4.3.2. Respuestas erróneas

Por lo que se refiere a las respuestas erróneas, la mayoría han considerado que ChatGPT ha apostado por una más organizada y clara estructura de la información, la cual se ha considerado «más completa y eficiente para sacar chicha para la mediación». Aparte, los títulos resaltados en negrita han llevado a confundirles y creer que se trataba de la EOI cuando no era así (como sí ha pasado en secciones previas).

4.4. Producción escrita

En esta penúltima parte, 19 de los 27 participantes que contestaron a ambas partes de la «Producción escrita» han contestado de manera correcta a los dos apartados, mientras que el otro 30 % tan solo contestó de manera correcta una de las partes y erróneamente la otra, lo cual evidencia que no todos los participantes estaban convencidos de sus contestaciones.

Producción escrita 1

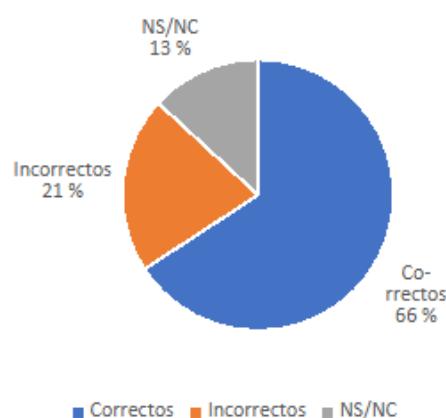


Figura 6. Producción escrita 1

Producción escrita 2

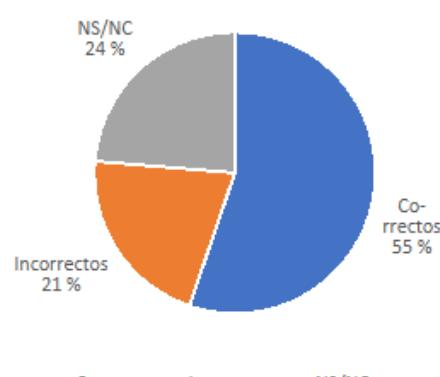


Figura 7. Producción escrita 2

4.4.1. Respuestas correctas

Las novedades de esta sección respecto a las anteriores son el hecho de que las instrucciones de ChatGPT incluyen que hay que escribir en alemán («Schreibe eine E-Mail auf Deutsch») y comentan lo siguiente: «Achte darauf, einen formellen Ton zu verwenden und deine E-Mail klar und respektvoll zu strukturieren» (Recuerda utilizar un tono formal y estructurar tu email de forma clara y respetuosa), «ya que normalmente presuponen que sabes si es formal/informal»; precisamente, si el estudiante sabe reconocer la formalidad en la que debe escribir es un aspecto que se tiene en cuenta a la hora de evaluar.

Adicionalmente, los participantes con respuestas correctas consideran que es complicado cubrir todos los aspectos que pide el enunciado en el reducido número de palabras que se requieren, mientras que de la EOI comentan que «*the three points listed are a great guidance for the examinees*».

Asimismo, tres participantes han observado que ChatGPT tuteaba al lector, lo cual la EOI no hacía. También se ha comentado el uso —«poco típic[o] en este tipo de ejercicios»— del imperativo. A su vez, se ha calificado en varias ocasiones como «*too formal*» por otros participantes. Se debe remarcar que en este apartado de la encuesta se repite en diversas ocasiones, de nuevo, la estandarización o algún error (en la «Producción escrita 2» el error se sitúa en la primera palabra, por lo que es mucho más visible), mientras que el enunciado de la EOI tan solo se repiten características ya mencionadas, como la «Relevanz im Alltag» (que está relacionado con el día a día) o la especificidad.

En la segunda parte de la producción se ha criticado por parte de prácticamente todos los encuestados que «el enunciado puede ser algo enrevesado». Incluso, un participante ha asegurado que puede llegar a parecer un ejercicio de comprensión lectora. Además, se agrava el problema debido a la mala organización: «solo te ponen dos párrafos con toda la información». En cambio, el texto de la EOI es «corto y claro».

En último lugar, los temas que trata la EOI son los «típicos que se preparan en clase: *Gründe, Meinung, Alternativen, persönliche Situation...*», en comparación con ChatGPT, que «solicita un texto de opinión muy clásico sobre medioambiente. Las opciones de ChatGPT es como si hubiesen estado realizadas a partir de libros de texto de idiomas antiguos».

4.4.2. Respuestas erróneas

En una línea totalmente diferente, las respuestas erróneas parecían estar muy seguras de que los ejercicios producidos con IA habían sido creados por un humano por la supuesta especificidad, complejidad, claridad, estructura y por el «rich vocabulary». Es verdad que, según lo comentado en la «Introducción», aparece en más de una ocasión, una vez más, el adjetivo «coherente», referido a ChatGPT, aunque vinculado a la idea de que esa cualidad es más propia de un humano.

Lo que confundió a muchos participantes fue la aclaración al final de las instrucciones, tanto de la «Producción escrita 1» (la que se mencionó anteriormente en el presente trabajo sobre qué tono utilizar a la hora de escribir, además de recordar que se debe estructurar) como la de la 2 («que incluye indicaciones por parte de los examinadores acerca de lo que esperan del ejercicio»). Ambas parecen «da[r] la clave para determinar que hay una mente humana detrás» porque «da a entender que conoce en parte la forma de trabajar de los chicos a los que va dirigida la actividad y trata de reconducir sus posibles errores en la respuesta».

4.5. Producción oral

La «Producción oral» incluye monólogo y diálogo entre los examinandos en un mismo ejercicio, ya que así figuraba en el examen de la EOI. Se debe destacar que esta sección es la que tiene menos respuestas correctas, probablemente, porque tiene el mayor número de «NS/NC», como se puede observar en la Figura 8.

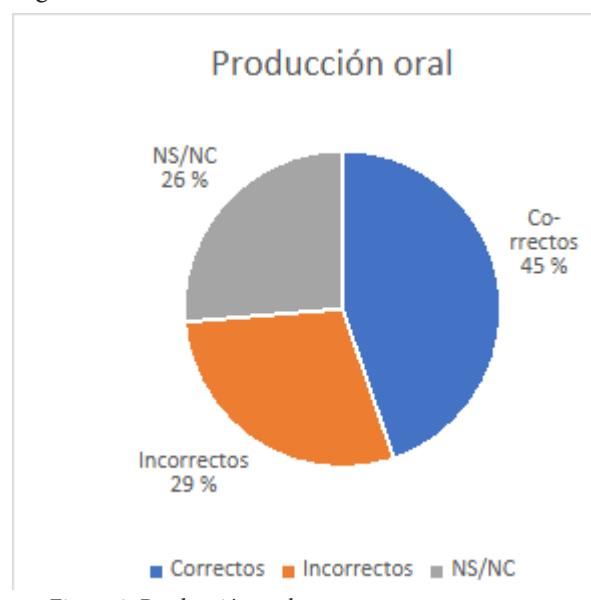


Figura 8. Producción oral

Además, al tratarse del último ejercicio, se repiten todos los motivos con los cuales los participantes ya se han justificado en las secciones anteriores.

4.5.1. *Respuestas correctas*

La mayoría de las respuestas correctas se justifican por la estructura que suele seguir la EOI, con «instrucciones mucho más claras y concretas», a diferencia de la generalización por parte de ChatGPT que se lleva comentando a lo largo del presente apartado de «Discusión de Resultados». En este caso se observa que el enunciado «se centra solo en la temática de la que tendrán que hablar». Otro punto importante es el hecho de que ChatGPT «se ha olvidado de ustedear». De todas maneras, sigue siendo la EOI la que «busca una implicación más personal [...] [y] la interacción» al «preguntarte por tu opinión» y ChatGPT el que incluye «contenido estándar, esperable».

Por último, un encuestado, aun eligiendo a ChatGPT (correctamente), hace el siguiente comentario: «Buena tarea, bien formulada, me gusta», con lo que se puede inferir que no necesariamente las calificaciones negativas siempre están asociadas a la máquina, sino que los humanos también tenemos la percepción de que existe la posibilidad de que la IA realice la tarea de forma exitosa.

4.5.2. *Respuestas erróneas*

La confusión en este ejercicio se ha dado, sobre todo, porque el enunciado de ChatGPT estaba en alemán en su totalidad y este hecho se ha asociado a una característica propia de las pruebas de las EEOOII. Contrariamente a las respuestas correctas, las incorrectas encuentran que ChatGPT es claro, corto y preciso; incluso opinan que tiene una «elección de palabras algo más complicada» y que el enunciado del ejercicio «está mejor estructurado».

En última instancia, aun siendo la sección con menos justificaciones novedosas, dos participantes han comentado reflexiones de gran valor. Se debe puntualizar que ambos participantes respondieron de manera incorrecta a la «Producción oral». Uno de ellos aseguraba: «Si el segundo es de la EOI, de verdad tienen que mejorar sus modelos», lo cual reafirma la teoría de que los rasgos negativos se asocian (o quieren asociarse) a la máquina y que, tristemente, como comentaba otro participante, «confío demasiado en la dedicación y habilidad de los examinadores

humanos [...] e infravaloro la capacidad de ChatGPT de imitar a los humanos que actúan con habilidad y dedicación», que es precisamente la razón principal por la que muchos han respondido de manera errónea a diferentes partes de la encuesta.

5. Limitaciones

Una de las limitaciones de la investigación es la familiaridad que tenían algunos participantes con el tipo de pruebas que se suelen realizar las EEOOII, ya que, en algunos casos, las justificaciones se han limitado a observar el patrón que se suele seguir en vez de analizar el contenido *per se*.

La segunda limitación ha sido el número de participantes en la encuesta, 38 en total (26 profesores y 12 alumnos), lo cual puede no resultar totalmente representativa, teniendo en cuenta la población total de profesorado y alumnado universitario que imparte o aprende alemán como lengua extranjera. Igualmente, entre los participantes, había quienes no hablaban español (o no lo suficiente) y, por ende, no podían responder a la «Mediación en español», lo cual ha aumentado el número de «NS/NC» en dicho apartado. Por añadidura, al tratarse de respuestas abiertas en la encuesta, se han dado ambigüedades (y contradicciones) en algunas contestaciones, es decir, a veces no se entendía con claridad si los encuestados se referían a la EOI o a ChatGPT. Algunos, incluso, no respondían en ocasiones.

Además, este estudio se ha centrado únicamente en la lengua alemana de nivel B1, lo cual no significa necesariamente que sea extrapolable a otros idiomas extranjeros ni a otros niveles. Por ello, la primera propuesta de investigación de cara al futuro es la aplicación de ChatGPT en diferentes lenguas extranjeras y/o que el nivel sea superior, para, además, observar el funcionamiento y la dinámica de la IA según el idioma en el que se le pidan pruebas de evaluación de cierto nivel, sin descartar la posibilidad de que el estudio sea una comparativa entre diferentes lenguas, en la cual se observen las diferencias según el idioma del examen que se le solicite a ChatGPT.

En cuanto al marco teórico del primer apartado, se ha considerado que la fecha de publicación de la mayoría de la bibliografía no podía exceder la fecha en la que surgió ChatGPT (noviembre de 2022). Esta decisión ha supuesto un mayor esfuerzo en la búsqueda de bibliografía anterior a la presente investigación.

Asimismo, este estudio podría aplicarse en un aula en un futuro, con tal de analizar su puesta en práctica en situaciones reales, en las que el alumnado y el profesorado aprendan mutuamente a saber controlar la máquina para, así, evitar que les controle la máquina a los usuarios que intentan beneficiarse de ella.

6. Conclusiones

En primer lugar, llama la atención como unos pocos participantes «elogian» la tarea de ChatGPT, es decir, precisamente porque les parece más correcto que la otra opción, consideran erróneamente que se trata de la IA, lo cual rompe el esquema que han seguido muchos otros, donde los rasgos positivos de los textos se asocian preferentemente con la producción humana.

Entre las tendencias que se han observado, sobre todo en el alumnado, contestaban en la mayoría de los casos correctamente o, al contrario, en la mayoría de los casos de manera errónea. Tan solo tres participantes, un profesor y dos alumnos, han respondido a todo de forma correcta, de entre el total de participantes que han respondido a todas las secciones sin excepción. Eso sí, ningún encuestado ha respondido incorrectamente a todos los apartados.

Por otra parte, se ha observado que, en general, las respuestas del alumnado son, en su mayoría, correctas, mientras que existe una mayor variedad de respuestas —correctas e incorrectas— entre el profesorado, lo cual podría indicar que las nuevas generaciones están más familiarizadas, en general, con las tecnologías emergentes. En este sentido, se evidencia el cambio generacional. En consecuencia, se puede inferir que la educación a manos de las generaciones que actualmente se están formando podría incluir la IA y, en muchas ocasiones, este uso quizás implicaría menor formación que la que necesitan actualmente los docentes.

Con una perspectiva global de toda la prueba, la parte de «Producción oral» ha sido en la que ChatGPT ha podido «engañosamente» a más participantes, probablemente por la naturaleza de este ejercicio: más breve y variado en cuanto a formato. De hecho, la justificación que más se repetía era que las instrucciones no las solía usar la EOI. Por el contrario, es en la «Comprensión de textos escritos» donde ChatGPT se ha hecho más evidente entre los encuestados, sobre todo por la longitud de los textos, por la cual existía una mayor probabilidad de error y margen para encontrar diferencias entre el texto de la IA y el de la EOI.

Como se puede observar gráficamente en las figuras de cada sección, todas, a excepción de la 5 y de la 8 (correspondientes a la «Mediación escrita en español» y a la «Producción oral» respectivamente), tienen un porcentaje de respuestas correctas superior a la mitad, y el porcentaje de respuestas incorrectas en ningún caso es mayor, lo cual podría indicar que el rastro de ChatGPT no pasa desapercibido al ojo humano en la redacción de pruebas de evaluación. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el número de «NS/NC» es relativamente alto, representando un tercio en las primeras figuras y una cuarta parte en las últimas.

Teniendo en cuenta las justificaciones expuestas anteriormente, se puede observar que ambos grupos de encuestados —los que respondieron correctamente y los que no— han detectado los mismos rasgos en muchas ocasiones (fallos, incoherencias, superficialidad, previsibilidad a causa de su lenguaje repetitivo y «tipo máquina», falta de actualidad y de acercamiento con el lector y, en un caso en concreto, desconocimiento del tipo de actividad que se le solicitaba). No obstante, la preferencia personal sobre la importancia de qué debe incluirse en una prueba de evaluación de alemán como lengua extranjera juega un papel importante en la decisión de los encuestados, ya que, mientras unos consideran ciertas características imprescindibles, otros las infravaloran, al mismo tiempo que sopesan otras como positivas y expresan que deberían incluirse en este tipo de exámenes.

Lo que está claro es que ChatGPT, por lo comentado constantemente por los participantes que sí lo han identificado, comete errores de vez en cuando, como el tuteo al examinando en varias ocasiones, de la misma forma que no siempre es coherente, incluso siendo este rasgo el fundamental para «engañosamente» y hacerse pasar por humano. No obstante, se ha observado que hay quienes asocian incoherencia con textos de la IA y, por ende, coherencia con textos de humanos; por lo tanto, la idea de que la coherencia podría hacer ver que se trata de un humano está meditada; sin embargo, en ocasiones, no es llevada a cabo con éxito.

La motivación (técnica) por la cual esta interfaz a veces peca de incoherente se desconoce en este caso, además de no ser el objetivo de la investigación. Sin embargo, no pasa desapercibida la evidente falta de conectores en las partes de «Producción escrita», ya que son precisamente estos los que sustentan un examen de esta índole y de este nivel. En el caso de

las respuestas erróneas que valoraban de manera positiva el uso de conectores por parte de la IA, era precisamente porque se trataba de conectores que se utilizan (casi) exclusivamente en el aula y no tanto en el habla de los nativos.

Otro inconveniente de ChatGPT es que, continuamente, le delata la formulación estereotipada y artificial en prácticamente todos sus textos, con una estructura muy similar en todos los casos. Esto lo ha detectado un gran número de participantes en varias ocasiones. La razón de ello, probablemente, sea que utiliza las mismas bases de datos para nutrirse y crear estos exámenes, aunque, independientemente de cuál sea el motivo exacto, la mayoría de los participantes han comprendido (y detectado), tras completar la encuesta, que la IA sigue una estrategia y que siempre es la misma o muy similar.

Adicionalmente, los temas de sus producciones también son de esa índole, sin referencias a la actualidad y sin capacidad de empatizar con el receptor, por lo que se convierte en un texto generalizado e impersonal. Como ya se comentaba en el primer apartado, ChatGPT no tiene esa empatía que un profesor sí puede mostrar, por lo que este aspecto es un punto en contra de la sustitución del profesorado por máquinas.

Asimismo, en una ocasión, algunos participantes, al dar una respuesta correcta, comentaban que dudaban de la posibilidad de cubrir la totalidad del enunciado de ChatGPT en las circunstancias de un examen y con el número de palabras que pide. Este hecho demuestra, de nuevo, la imposibilidad de la IA de ponerse en el lugar del examinando y meditar sus posibilidades, en este caso, más allá de su nivel.

Además, como se comentaba en una ocasión, ChatGPT parece no ser capaz de incluir elementos literarios y/o culturales en sus producciones. Por ello, se puede deducir que el factor humano es todavía una característica única y un elemento que lo diferencia de la máquina y, por tanto, lo hace insustituible.

Más aún, no siempre el texto de ChatGPT y las preguntas al respecto están relacionados, como es el caso de la ocasional diferencia de nivel del texto con el de las preguntas. Incluso, para completar los ejercicios, no se requiere una rigurosa comprensión del texto, es decir, que puede ser suficiente, en algunos casos, tan solo leerlo de manera superficial, sin requerir mucho esfuerzo por parte del examinando, elemento que, precisamente, se evalúa y, por ende, es de los más importantes en una prueba de lengua extranjera: la

comprensión real del texto.

Por último, la IA no entiende el tipo de ejercicio del que se trata, lo cual se ha hecho evidente en ambas mediaciones, en las que ha solicitado al examinando otro tipo de ejercicio, además de no adecuarse a estándares que se dan por supuestos en estas circunstancias; por ejemplo, recordaba el tono en el que un estudiante debe escribir o el idioma en el que lo debe hacer, matices que también se examinan y no deberían incluirse en la prueba por regla general. En este sentido, ChatGPT hacía evidente la falta de experiencia en esta competencia.

El problema radica precisamente en lo que explicaba un encuestado que había respondido correctamente en la «Comprensión de textos escritos»: «el proceso de revisión, a veces, resulta más largo que el de búsqueda de textos ya terminados», por lo que cada usuario debe sopesar si prefiere beneficiarse de la IA y dedicar su tiempo a revisar lo que proporciona esta o si, por el contrario, prefiere invertir ese tiempo en buscar el texto por su cuenta (con lo que podrá controlar, por ejemplo, el vocabulario que incluye). Es una cuestión meramente personal, aunque el uso de ChatGPT parece no llegar a poder considerarse ventajoso para crear exámenes si el trabajo que implica es mayor al que se supone que ahorra. En cualquier caso, debe remarcarse que la producción de ChatGPT debe ser revisada por un humano, por todos los motivos que se exponen en el presente trabajo.

Con los resultados de este trabajo, también podríamos concluir que el uso de ChatGPT en el aula no es tan sencillo como los alumnos muchas veces suponen, sino que, más bien, se trata de una herramienta que requiere de tiempo (y no solo *a posteriori*), por lo que hay que sopesar si realmente vale la pena invertir en su uso —y si se trata realmente de una inversión—. Con todo esto, no se pretende afirmar que ChatGPT formula incorrectamente sus textos, ya que se puede observar en el propio trabajo que esto no es así: en la «Mediación escrita en español», varias respuestas correctas admiten que ChatGPT ha organizado mejor el texto que la EOI. De nuevo, se deben sopesar los rasgos que se consideran más oportunos para este tipo de pruebas. Un claro ejemplo es la mayor o menor formalidad que se le quiera dar al examen con tal de distanciarlo o acercarlo al examinando.

En consecuencia, se considera que actualmente el uso de ChatGPT para crear exámenes de lengua extranjera en un nivel B1 no es adecuada, ya que la

interfaz —todavía— comete errores que no pueden tolerarse por parte del autor de una prueba en la que se exige al examinando el mayor grado posible de precisión y conocimiento sobre la lengua. Tal vez sea la ignorancia acerca de las incorrecciones que comete ChatGPT, la que provoca un grado de confianza que se podría calificar como extremo por parte de muchos usuarios. Por lo que respecta a los participantes de este estudio, especialmente los profesores, se muestran cautelosos ante su suficiencia en el ámbito académico. De esta manera, se pone en duda que realmente estemos viviendo un cambio de paradigma crucial en el área de enseñanza de idiomas, puesto que el surgimiento de la IA implica un mayor esfuerzo humano (y, por ende, económico) que el que ya conocíamos antes de su existencia.

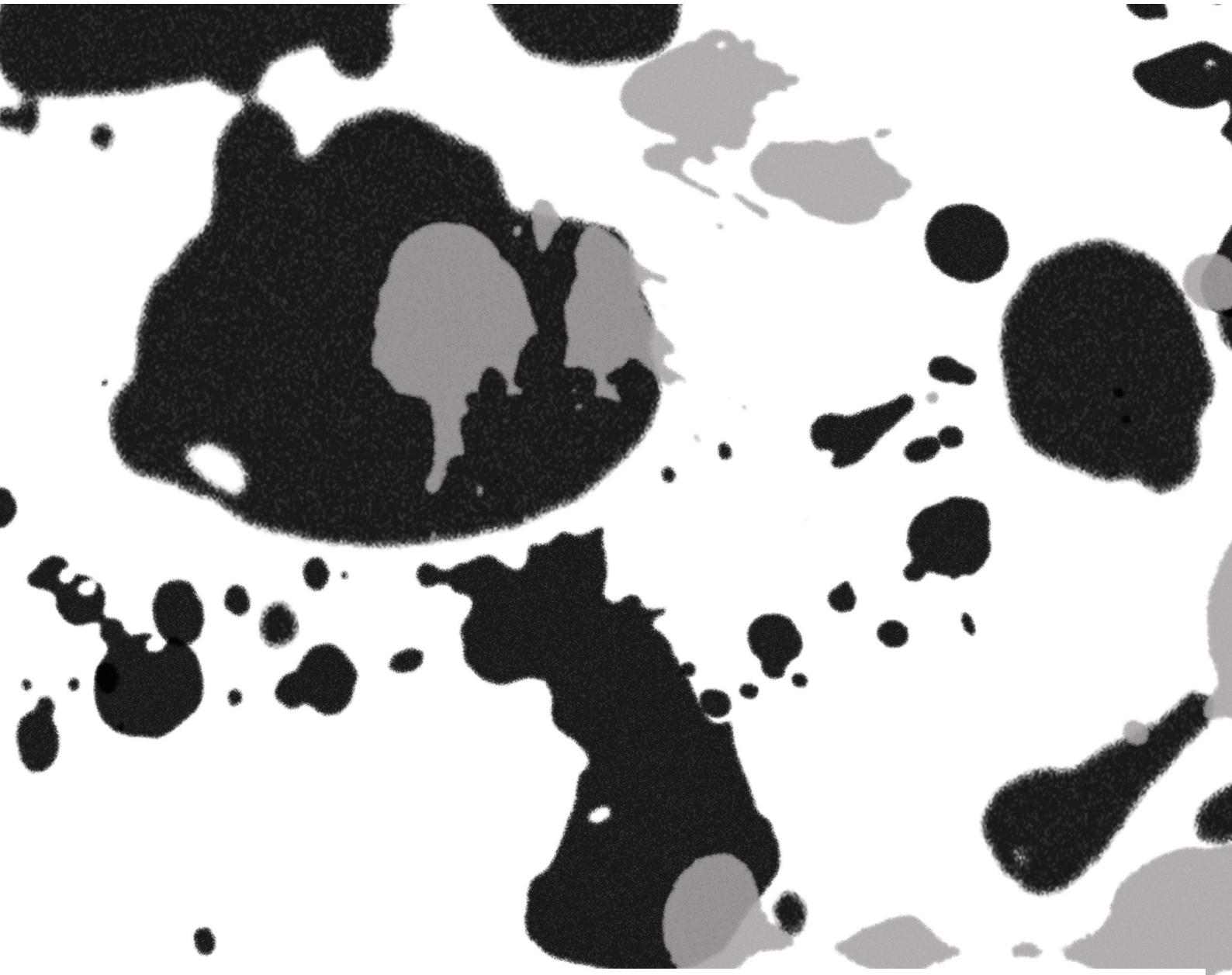
Así pues, en el marco de la hipótesis previa a la investigación, las TICS deben aún desarrollarse más con tal de poder confiar en ellas las pruebas de evaluación de alemán (nivel B1) y, así, reducir la labor docente de dicho idioma, debido a su incapacidad de crear exámenes sin —prácticamente— desaciertos y de manera rápida (se le tuvo que pedir mayor extensión y/o precisión en algunos ejercicios), especialmente en los apartados de examen

que tan solo requieren participación pasiva por parte del examinando y, por tal razón, una mayor longitud y participación activa de ChatGPT. La refutación de la hipótesis inicial puede haberse dado a causa de la (excesiva) confianza que depositamos en las tecnologías en general y, en concreto, en ChatGPT, puesto a que se trata de una interfaz inteligente y que, en ocasiones, da la sensación de ser más coherente de lo que realmente es, si se analiza en profundidad.

Para concluir, siguiendo la reflexión de los dos participantes que, voluntariamente, comentaron que, en ocasiones, confiamos demasiado en la producción humana y demasiado poco en la capacidad que puede llegar a tener la IA de asemejarse a nosotros, no se pretende desprestigiar a ChatGPT ni a sus capacidades porque, además, es una tecnología emergente que, probablemente, mejore con el paso del tiempo. Sin embargo, con este trabajo se ha podido comprobar que, por ahora, esta interfaz debe realizar mayores avances para poder considerarse una alternativa seria a la labor que llevan a cabo los profesores de alemán como lengua extranjera en el ámbito universitario a la hora de realizar pruebas de evaluación.

Bibliografía

- Alenizi, M. A. K., Mohamed, A. M., & Shaaban, T. S. (2023). Revolutionizing EFL Special Education: how ChatGPT is Transforming the Way Teachers Approach Language Learning. *Innoeduca*, 9(2), 5–23. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.16774>**
- Baker, P. (2023). ChatGPT™ for Dummies.** John Wiley & Sons, Inc.
- Engelke, U., & Engelke, B. (2023). ChatGPT - Mit KI in ein neues Zeitalter: Wie KI-Tools unser Leben und die Gesellschaft verändern (1st ed.). mitp.**
- Fernández, Y. (2023, 1 junio). ChatGPT Plus: qué es, diferencias con ChatGPT normal y cuánto cuesta esta inteligencia artificial.** Xataka. Recuperado el 25 de febrero de 2024, de <https://www.xataka.com/basics/chatgpt-plus-que-que-caracteristicas-tiene-cuanto-cuesta-version-pago-esta-inteligencia-artificial>
- Fernández, Y. (2024, enero 10). ChatGPT: qué es, cómo usarlo y qué puedes hacer con este chat de inteligencia artificial GPT.** Xataka. Recuperado el 25 de febrero de 2024, de <https://www.xataka.com/basics/chatgpt-que-como-usarlo-que-puedes-hacer-este-chat-inteligencia-artificial>
- Hasanein, A. M., & Sobaih, A. E. E. (2023). Drivers and Consequences of ChatGPT Use in Higher Education: Key Stakeholder Perspectives.** *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(11), 2599–2614. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13110181>
- Ichbiah, D. (2023). ChatGPT: ¿quién eres?** Ediciones ENI. Recuperado el 27 de diciembre de 2023, de <https://www.eni-training.com/portal/client/mediabook/home>
- Información general de las enseñanzas de idiomas: Evaluación y Certificación (s.f.).** EDUCAGOB. Portal del Sistema Educativo Español. Recuperado el 31 de diciembre de 2023, de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ensenanzas/idiomas/informacion-general/evaluacion-certificacion.html>
- Kim, T. W. (2023). Application of artificial intelligence chatbots, including ChatGPT, in education, scholarly work, programming, and content generation and its prospects: a narrative review.** *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 20, 38–38. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2023.20.38>
- Loos, E., Gröpler, J., & Goudeau, M.-L. S. (2023). Using ChatGPT in Education: Human Reflection on ChatGPT's Self-Reflection.** *Societies (Basel, Switzerland)*, 13(8), 196. <https://doi.org/10.3390/soc13080196>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2000).** En Centro Virtual Cervantes (NIPO: 176-02-187-X). ANAYA.
- Mondal, H., Marndi, G., Behera, J., & Mondal, S. (2023). ChatGPT for Teachers: Practical Examples for Utilizing Artificial Intelligence for Educational Purposes.** *Indian Journal of Vascular and Endovascular Surgery*, 10(3), 200–205. https://doi.org/10.4103/ijves_ijves_37_23
- OpenAI (2023). ChatGPT** (versión del 31 de diciembre). <https://chat.openai.com/chat>
- Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope.** *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121–154. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido (ED/HE/IESALC/IP/2023/12).** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- We asked ChatGPT: How does artificial intelligence change teaching? (2023).** En *CE Noticias Financieras* (English ed.). ContentEngine LLC, a Florida limited liability company.
- Your German SAT questions were written by ChatGPT (2023).** En *CE Noticias Financieras* (English ed.). ContentEngine LLC, a Florida limited liability company.
- Anexo I: Examen de la EOI de La Rioja (junio, 2022) (B1)** <https://drive.google.com/drive/folders/10Gk4ntYK3hAAIXZ8Vt8JUAMH-johxwLJw>
- Anexo II: Cuestionario al profesorado de alemán** https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScxN0_78y6fcFLSD3W3etruLSM_TysUXWd8Cd2t49zF3FELAg/viewform?usp=pp_url
- Anexo III: Cuestionario al alumnado de alemán** https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScYmTNTSCdKRwUr6j4q1C2aL6cMunTDJJB1VAuz-PYW3Ck4Wg/viewform?usp=pp_url



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Was motiviert junge Polinnen zum Deutschlernen? Eine Befragung unter Studierenden der Angewandten Linguistik

What motivates young Poles to learn German? A survey among students of Applied Linguistics

Eva Teshajev Sunderland

Nationale Pädagogische Skovoroda-Universität

Charkiw, Ukraine

eva.teshajevsunderland@daad-lektorat.de

<https://orcid.org/0000-0003-2202-548X>

Recibido: 11/03/2024

Aceptado: 09/12/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.04>

Zusammenfassung:

Seit 1996 ist Deutsch nach Englisch die meistgelernte Fremdsprache in Polen, sowohl an Schulen als auch in Sprachkursen für Erwachsene. Ziel dieses Beitrags ist es anhand der Auswertung einer Befragung am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań zu illustrieren, was polnische Studierende, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache wählten, zur Studienwahl bewog und was sie während des Studiums motiviert. Bei der Auswertung der Antworten des 3. Studienjahres BA und des 1. Studienjahres MA erwies sich, dass zwar bei der Studienwahl berufsorientierte Motive deutlich dominierten und intrinsische Motive eine geringere Rolle spielten, letztere aber dennoch relevant waren.

Schlüsselwörter: Motivation beim Fremdsprachenerwerb, Motive polnischer Deutschlernender, Deutsch als Fremdsprache in Polen, universitärer Fremdsprachenunterricht.

Abstract:

Since 1996, German is an important foreign language in Poland, second only to English, being taught both in schools as well as in language courses for adults. The article investigates the motives of Polish university students of Applied Linguistics who have chosen German as one of their main two languages. The students' motives for choosing German and their motivation while studying German as a foreign language were examined by evaluating a survey conducted at Adam Mickiewicz University in Poznań. The analysis of the answers of 3rd-year BA and 1st-year MA students suggested that although economic or career-oriented motives clearly predominate, intrinsic motivations play a secondary but important role.

Keywords: motivation in foreign language learning, motives of Polish students of the German language, German as a foreign language in Poland, foreign language teaching at universities.

D

er Titel eines Buches von Anke Caspar-Jürgens (2012) besagt »Lernen ist Leben«. Die Motive für das Lernen können dabei äußerst verschieden sein, sie reichen von pragmatischen bis hin zu emotionalen Motiven. Hinsichtlich des Spracherwerbs können die Motive unter anderem praktischer Natur sein (z.B. verknüpft mit dem Ziel in ein anderes Land zu reisen und sich dort zu verständigen oder die entsprechende Fremdsprache in seiner Arbeit zu nutzen) oder affektiv-emotional (z.B. Neugier im Zusammenhang mit einer Fremdsprache und dem Land, in dem sie gesprochen wird). Dazu gehören nach Szałek (1989) ebenfalls intrinsische intellektuelle Motive (z.B. die Attraktivität einer Sprache oder ein generelles Interesse an Fremdsprachen) und Gründe, die mit Ehrgeiz und Anerkennung verbunden sind. Auch Motive didaktischer Natur, wie ein ansprechender Unterricht und ein gutes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sind nicht zu unterschätzen (Szałek 1989: 70-71), denn es darf nicht vergessen werden, dass Emotionen das Lernen enorm beeinflussen (Apelt 1992: 87), mehr als extrinsische Motive, wie z.B. gute Noten. Für den Lehrenden ist es wichtig, die Motive der Lernenden zu kennen, um auf ihre Bedürfnisse eingehen zu können.

In dem vorliegenden Beitrag sollen die Motive junger PolInnen, die im Rahmen ihres Studiums der Angewandten Linguistik Deutsch als Erst- oder ZweitSprache gewählt haben, beleuchtet werden.

Um diese Motive zu ermitteln, wurde im Sommersemester 2023 eine Befragung unter den Studierendendes Instituts für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität im westpolnischen Poznań durchgeführt, einer Stadt mit historischem Bezug und starken wirtschaftlichen Kontakten zu Deutschland, in der viele deutsche Unternehmen ansässig sind. Frühere Untersuchungen hinsichtlich der Motivation von polnischen SchülerInnen (Mackiewicz 2013a, 2013b) und Studierenden mit studienbegleitendem DaF-Unterricht (Mackiewicz 2014) ergaben, dass die befragten Personen in erster Linie utilitaristische Motive hatten und in der deutschen Sprache hauptsächlich ein Instrument zur Erhöhung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt

sahen.¹

Ob und inwiefern diese Art von Motiven auch auf die Studierenden der Angewandten Linguistik zutrifft, die sich intensiver dem Erlernen der deutschen Sprache widmen als dies bei den SchülerInnen oder den Personen mit studienbegleitendem DaF-Unterricht der Fall ist, oder ob nicht andere Motive im Vordergrund stehen, soll anhand der im weiteren Verlauf des Beitrags vorgestellten Befragung gezeigt werden. Zunächst aber werden die Situation des Deutschunterrichts in Polen sowie die weiter oben genannte Untersuchung hinsichtlich des studienbegleitenden DaF-Unterrichts, die als Anregung für den vorliegenden Beitrag diente, kurz skizziert.

1. Die Fremdsprache Deutsch in Polen: historischer Abriss

In Bezug auf das Erlernen und den Gebrauch der Fremdsprache Deutsch spiegeln sich die wechselhaften Ereignisse in der Geschichte der beiden Nachbarvölker wider. Seit Beginn der deutsch-polnischen Beziehungen, spätestens aber seit dem Mittelalter, gilt Deutsch in Polen als Sprache von hoher Nützlichkeit. Mit der Niederlassung deutscher Siedler in polnischen Städten im 13. Jahrhundert hielt das Deutsche in die städtische Berufskommunikation, in Handwerk und Kaufmannswesen Einzug (Mackiewicz 2014: 124ff). Ab dem 18. Jahrhundert als der Unterricht neuer Sprachen in das polnische Bildungsprogramm aufgenommen und neben Französisch die Fremdsprache Deutsch intensiv unterrichtet wurde, um den SchülerInnen die Lektüre der Werke der deutschen Aufklärung zu ermöglichen und ihnen so die neuesten Erkenntnisse aus Wissenschaft und Technik näher zu bringen, erlebte der Deutschunterricht eine große Förderung (Mackiewicz 2014: 130).

Nach 1795, als Polen von Preußen, Österreich und Deutschland dreigeteilt worden war und nicht mehr als unabhängiges Land existierte, veränderte sich die Rolle des Deutschen schlagartig von einer für Wirtschaft und Entwicklung nützlichen Fremdsprache zur Sprache der Besatzer. Insbesondere im preußischen Teilungsgebiet mit seiner Hauptstadt Posen, wo anfangs Polnisch noch die offizielle Sprache war, begannen ab der ersten Hälfte des 19.

(1) Nach Mackiewicz (2014: 253) geben die universitären DaF-Lernenden folgende Antworten:
- Perspektiven einer Erwerbstätigkeit im Ausland oder einer Arbeit in Polen, bei der Deutschkenntnisse erforderlich sind/Aufstiegschancen am Arbeitsplatz – 45,5 %
- Überzeugung, dass Deutschkenntnisse zur Allgemeinbildung gehören – 44,8 %
- Wunsch nach effizienterer Kommunikation mit Deutschsprachigen (mit bereits bekannten Personen oder in Zukunft) – 41,3 %
- Perspektive einer Auslandsreise (Tourismus oder Studium im Ausland) – 36,4 %
- gute Note im Studienbuch/auf dem Diplom/ positiver Abschluss des Kurses – 35 %
- der Wunsch, die deutsche, österreichische oder schweizerische Mentalität näher kennenzulernen – 16 %
- der Wunsch, Literatur, Film und Kunst im Original zu erleben – 9,8 %

Jahrhunderts Germanisierungsmaßnahmen, die unter anderem zum Ziel hatten, die Muttersprache der PolInnen zu verdrängen: So wurde Deutsch ab 1876 zur alleinigen Amtssprache und schließlich auch zur Unterrichtssprache, bis hin zum Religionsunterricht, was letztlich 1901 zu Protesten und einem Boykott des Unterrichts an einer Schule in der Nähe von Posen führte (sog. Wreschener Schulstreik) (Mackiewicz 2014: 135). Diese Handlungen prägten die Wahrnehmung der deutschen Sprache im preußischen Teilungsgebiet nachhaltig negativ und dies äußerte sich nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Polens 1918 in Bestrebungen, die Fremdsprache Deutsch aus dem Schulunterricht zu beseitigen. Dass es nicht dazu kam, lag an pragmatischen Erwägungen, da man im Zwischenkriegszeitraum daran interessiert war die Internationalisierung des Landes voranzutreiben, was schließlich dazu führte, dass Deutsch gerade in den 30er Jahren die meistgelernte Fremdsprache war (Mackiewicz 2014: 139f).

Die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs brachten erneut eine äußerst negative Haltung zur deutschen Sprache mit sich und hatten zur Folge, dass im Nachkriegszeitraum der Deutschunterricht an Schulen einer starken Einschränkung unterlag. Ohnehin wurde im sozialistischen Polen Russisch als Pflichtfach eingeführt, was zu Lasten anderer Fremdsprachen ging. Nach Ende des Stalinismus im Jahre 1956 änderte sich jedoch die Situation zugunsten des Deutschen. Grund dafür war (neben dem einsetzenden politischen »Tauwetter«), dass die, sich ebenfalls im »sozialistischen Lager« befindende, DDR die deutsche Sprache im Ostblock stark förderte. So war es naheliegend, neben der Pflichtsprache Russisch als mögliche zweite, westliche, Fremdsprache Deutsch an polnischen Schulen einzuführen. Im DaF-Unterricht wurde auf die Vermittlung eines positiven Bildes des sozialistischen Bruderstaates DDR Wert gelegt (im Gegensatz zur feindlichen BRD). Die Möglichkeit ihre Sprachkenntnisse für die Kommunikation mit Ostdeutschen zu nutzen, war für die polnischen SchülerInnen jedoch praktisch nicht vorhanden. Erst ab 1972, als der visafreie Verkehr eingeführt wurde, waren touristische Kontakte zwischen den Nachbarländern möglich. Das war auch der Moment, in dem das allgemeine Interesse für die Fremdsprache Deutsch in Polen stieg (Mackiewicz 2014: 152).

Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Zahl der SchülerInnen, die eine andere

Fremdsprache als das Russische lernten, generell gering war. So lernten zu Beginn der 80er Jahre gerade einmal 20% aller 15 bis 19-jährigen SchülerInnen (also nur die an den Oberschulen) als zusätzliche Fremdsprache Englisch (über ein Drittel dieser SchülerInnen), Deutsch (ein weiteres Drittel) oder Französisch (Komorowska 1989: 404).

Die Wende von 1989 brachte hingegen auch eine Umwälzung hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts mit sich: Russisch war nun nicht mehr gefragt, stattdessen rückten die westlichen Sprachen Englisch und Deutsch in den Vordergrund, denn der Bedarf an ihnen wuchs sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass es nach 1989 nicht genug Englisch- und Deutschlehrende gab, um diesen Bedarf zu decken, und daher viele SchülerInnen gezwungen waren, weiterhin Russisch als Fremdsprache zu wählen (Wróblewska-Pawlak & Strachanowska 2009: 110). Dies schlug sich auch in den Statistiken nieder: Zwischen 1991 und 1993 war Russisch aus Mangel an Lehrenden anderer Sprachen weiterhin die meistgelernte Fremdsprache, gefolgt von Englisch und Deutsch (ORE 2013: 6). Mit der Umschulung von Russisch- zu Englisch- bzw. Deutschlehrenden sowie der Ausbildung neuer Lehrender der westlichen Fremdsprachen begann auch die Zahl der deutschlernenden SchülerInnen ab 1991 zu steigen und verdreifachte sich fast innerhalb von zehn Jahren: von 12,5% im Schuljahr 1991/1992 auf 34,8% im Schuljahr 2002/2003. Seit 1996/1997 ist Deutsch die meistgelernte Fremdsprache nach Englisch (ORE 2013: 6), wobei sie wird entweder als Pflichtsprache oder als zusätzliches Fach gewählt wird. Die steigende Tendenz hielt an und während im Schuljahr 1996/97 polenweit 82.500 SchülerInnen Deutsch als zusätzliches Fach wählten, waren es im Schuljahr 2006/2007 bereits 678.900 (ORE 2013: 7).

Im Jahre 2010 war Polen mit einer Zahl von 2.328.940 Deutschlernenden an Schulen weltweit führend – weit vor Russland (1.612.512) und Frankreich (1.037.885), die in dieser Hinsicht den zweiten und dritten Platz belegten (ORE 2013: 12)². Dabei sind allerdings die Unterschiede in der regionalen Verteilung zu berücksichtigen, denn in Westpolen lernen doppelt so viele SchülerInnen Deutsch wie in Ostpolen.

Auch im außerschulischen Bereich ist Deutsch eine äußerst gefragte Sprache, da sie die Chancen, eine gute Arbeitsstelle zu finden, deutlich erhöht

(2) ORE bezieht sich auf einen Bericht des Netzwerks Deutsch.

und für die berufliche Karriere förderlich ist. Insbesondere in Westpolen und gerade in Poznań gibt es zahlreiche Firmen, die mit deutschen KundInnen zusammenarbeiten und einen hohen Bedarf an MitarbeiterInnen mit guten Deutschkenntnissen haben. Die Sprachkompetenz hat zuweilen bei der Einstellung neuer ArbeitnehmerInnen Vorrang vor beruflicher Erfahrung auf dem entsprechenden Gebiet: Bei so mancher Stellenausschreibung wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die neuen MitarbeiterInnen die entsprechenden Fachkenntnisse im Nachhinein am Arbeitsplatz erlangen können (Gazeta Prawna 2016). Die Wertschätzung von MitarbeiterInnen mit guten Deutschkenntnissen schlägt sich ebenfalls im Gehalt nieder.³

Dies legt nahe, dass der Großteil der polnischen Deutschlernenden sich in erster Linie aus praktischen berufsorientierten Gründen für diese Fremdsprache entscheidet. Im Folgenden soll anhand der Analyse der in Poznań durchgeführten Befragung geklärt werden, ob diese praktische Motivation auch auf die Studierenden der Angewandten Linguistik zutrifft.

2. Bisherige Untersuchung der Motivation polnischer Deutschlernender

Die vorliegende Untersuchung ist von Maciej Mackiewiczs Forschung angeregt worden. Mackiewicz führte von 2011 bis 2013 eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA durch, wobei der Fokus auf der interkulturellen Motivation lag. Er ging von der These aus, dass die Einstellung zur Zielsprachenkultur für den Lernprozess eine wesentliche Rolle spielt und befasste sich mit der Frage »inwieweit [...] kulturspezifische Faktoren, unterschiedliche bildungs-, kultur- und geopolitische sowie historische Faktoren, unterschiedliche Bezüge zu der Zielsprachenkultur die Motive zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache [beeinflussen]« und »wie [...] sich diese Faktoren auf die interkulturelle Motivation der Deutschlernenden in unterschiedlichen Ausgangskulturen aus[wirken]« (Mackiewicz 2014: 23).

Dabei wurden unter anderem Forschungsfragen nach den Motiven (intrinsischer oder extrinsischer Art) gestellt, die die polnischen und die amerikanischen Lernenden beim Erwerb der deutschen Sprache jeweils hatten; danach wie hoch die interkulturelle Orientierung war und ob diese mit den Lernleistungen

(3) Allerdings geht der Trend dahin, dass Deutsch immer mehr durch Englisch verdrängt wird. So haben auch deutsche Unternehmen in Westpolen Englisch als Unternehmenssprache eingeführt. Dies bewirkte, dass die Zahl der BewerberInnen auf ein Germanistikstudium in den letzten zehn Jahren deutlich zurückgegangen ist. Auch wird bei einem Studium der Angewandten Linguistik nun häufiger Englisch als Erstfachsprache gewählt, während Deutsch als Zweitfachsprache studiert wird. Nichtsdestotrotz bleibt Deutsch eine interessante Berufssprache.

korrelierte; ob die interkulturelle Motivation stieg, je höher das erreichte Niveau oder je länger die Lerndauer waren; ob sich direkte Kontakte mit deutschsprachigen Personen oder Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern auf die interkulturelle Motivation auswirkten, sowie ob die Einstellungen (positive oder negative) der Lernenden zur Zielsprachengesellschaft die interkulturelle Motivation beeinflussten. In seiner umfassenden empirischen Studie erforschte Mackiewicz somit die Motive, Fremdbilder und Einstellungen der polnischen und amerikanischen Deutschlernenden.

Aufgrund ihres Charakters als Querschnittsstudie

Mackiewicz (2014) erforschte die Motive, Fremdbilder und Einstellungen von polnischen und amerikanischen Deutschlernenden

wurden bei Mackiewiczs Untersuchung Personen befragt, die studienbegleitende DaF-Kurse an elf polnischen und zwölf US-amerikanischen Hochschulen von unterschiedlichem Profil besuchten und dort verschiedene Fächer studierten. Mackiewicz befragte explizit keine Germanistikstudierenden, da bei diesen die Vermutung bestand, dass sie ihr Studium aufgrund von interkulturellen Motiven gewählt und besondere Kulturinteressen haben.

Die Untersuchung fand ungefähr zeitgleich statt: in Polen innerhalb des Studienjahres 2011/2012, in den USA wurde neben den Winter- und Sommersemestern 2011/2012 noch das Wintersemester 2012/2013 berücksichtigt. Im Rahmen seiner standardisierten Umfrage verwendete Mackiewicz sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Methode: Einen einheitlichen anonymen Fragebogen, der aus fünf Hauptteilen bestand und den die Studierenden elektronisch ausfüllten, und Sprachlernmotivationsbiographien, in denen die ProbandInnen unter anderem über ihre Entscheidung Deutsch zu lernen, ihre Motivation und Motivierung,

ihr Kulturwissen und ihre Kulturerfahrung, ihr Deutschlandbild, ihre Leistungen in der ersten, mittleren und aktuellen Phase des Lernprozesses berichteten. Diese umfangreiche qualitative Methode ermöglichte einen tieferen Einblick in die Prozesse, die die Studierenden im Hinblick auf ihr Deutschlernen durchliefen. Mackiewiczs Studie vermittelt einen allgemeinen Einblick in die Lernmotive und Motivationen der ProbandInnen, beschreibt aber auch ihre Einstellungen zur Zielsprachenkultur und zu ihrem Deutschen- bzw. Deutschlandbild. In der vorliegenden Untersuchung sollen erstere Aspekte näher beleuchtet werden.

Hinsichtlich der Motive und Motivationen der Befragten stellte Mackiewicz fest, dass die pragmatischen Motive, also vor allem und in erster Linie berufsbezogene Gründe, zwar für beide Gruppen der Befragten wichtig waren, für die polnischen ProbandInnen instrumentelle und extrinsische Motive jedoch eine größere Rolle spielten als für die amerikanischen ProbandInnen (Mackiewicz 2014: 411). Die interkulturelle Motivation der polnischen ProbandInnen bezeichnet Mackiewicz jedoch als »mittelmäßig«, und dies fast unabhängig davon, ob sie Primärerfahrung in deutschsprachigen Ländern hatten oder nicht. Des Weiteren kommt Mackiewicz zu dem Fazit, »dass positive und negative Einstellungen zu den Deutschen mit den Motiven zum Deutschlernen jeweils unterschiedlich korrelieren. Die interkulturellen Motive wurden in beiden Ländern von den positiv eingestellten Deutschlernenden öfter genannt, als von denen, die eher negative Einstellungen verrieten« (Mackiewicz 2014: 416).

Mackiewiczs ProbandInnen mussten zusätzlich zu ihrem eigentlichen Studium eine der an ihren Hochschulen angebotenen Fremdsprachen als Pflichtfach wählen und ihre Wahl fiel auf Deutsch. Die Studierenden am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań studieren hingegen primär Sprachen. Daher kann vermutet werden, dass sie eine höhere Motivation und andere Beweggründe hatten, Deutsch zu lernen. Um zu ermitteln ob und inwieweit dies der Fall ist, wurde im Rahmen der Befragung an der Adam-Mickiewicz-Universität ein Teil der Fragen aus Mackiewiczs umfassender Studie übernommen.

Im Folgenden sollen die Antworten aus der Untersuchung am Institut für Angewandte Linguistik den Antworten von Mackiewiczs polnischen

ProbandInnen gegenübergestellt werden.

3. Zur Befragung am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft

Das Institut für Angewandte Sprachwissenschaft (Institut Lingwistyki Stosowanej, im Folgenden ILS abgekürzt) an der Adam-Mickiewicz-Universität bietet ein praktisch ausgerichtetes Studium zweier Fremdsprachen als Hauptsprachen und einer zusätzlichen dritten. Die beiden am Institut unterrichteten Hauptsprachen sind Englisch und Deutsch, von denen die Studierenden, je nach Spezialisierung, eine als Erstfachsprache wählen können. Als weitere Sprachen werden Französisch, Spanisch und Russisch angeboten. Des Weiteren können die Studierenden eine Spezialisierung wählen, die z.B. translatorisch oder didaktisch ausgerichtet ist.

Es wurden die Studierenden aus dem 3. Jahr BA und diejenigen aus dem 1. Jahr MA befragt. Diese Auswahl wurde getroffen, da einerseits die BA-Studierenden sich in einem fortgeschrittenen Lernstadium, gegen Ende ihres Studienganges, befanden und nach der Erfahrung von drei Jahren Studium den aktuellen Stand ihrer Motivation reflektieren konnten. Die MA-Studierenden wiederum hatten sich erneut für einen Studiengang mit Deutschbezug entschieden, was die Vermutung nahelegt, dass sie eine hohe bzw. höhere Motivation aufweisen als die BA-Studierenden, die ein bereits begonnenes Studium zu Ende studieren, sich aber womöglich nicht für einen MA-Studiengang mit deutscher Sprache entscheiden werden.

Am ILS können die Studierenden nicht nur verschiedene Spezialisierungen wählen, auch werden sie zu Beginn des Studiums je nach sprachlichem Einstiegsniveau in unterschiedliche Gruppen eingeteilt. Diese Einteilung in Gruppen von maximal 20 Personen, die Klassenverbänden ähneln, ist in Polen an sprachlich ausgerichteten Studiengängen durchaus üblich und für die Didaktik förderlich.

Bei den Befragten des BA-Studiengangs ließen sich drei Gruppen ausmachen: Eine Gruppe mit der Spezialisierung Glottodidaktik, deren Ziel es ist, künftige Deutschlehrer auszubilden (was nicht zwangsläufig bedeutet, dass alle diese Studierenden später tatsächlich diesen Beruf ergreifen möchten); eine Gruppe von Sprachassistenten, die zu Studienbeginn Vorkenntnisse in Englisch hatten, Deutsch jedoch erst an der Hochschule erlernten;

eine weitere Gruppe, die Deutsch als Erstfachsprache und dazu die Spezialisierung Translatorik hatte; sowie vereinzelte Studierende, die keiner der Hauptspezialisierungen zuzurechnen waren. Im MA-Studium hingegen gab es vier Gruppen mit den Spezialisierungen Glottodidaktik, Translatorik, Übersetzen/Dolmetschen im Wirtschaftsbereich und Mehrsprachigkeit.

Im Rahmen der Datenerhebung wurde der Fragebogen in Papierform im April und Mai 2023 verteilt

3.1. Grunddaten hinsichtlich der Studierenden

Für die Untersuchung wurde ein Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen sowie Multiple Choice-Aufgaben zusammengestellt, der stark an den von Mackiewicz verwendeten Fragebogen angelehnt, jedoch im Vergleich zu diesem verkürzt war.

Im Rahmen der Datenerhebung wurde der Fragebogen in Papierform im April und Mai 2023 verteilt und die ProbandInnen sollten ihn zu Beginn ihrer Lehrveranstaltung ausfüllen. Der Vorteil dieser Methode war, dass alle entsprechenden Studierenden an der Befragung teilnahmen (bei einem elektronischen auf freiwilliger Basis auszufüllendem Fragebogen, wäre die Anzahl der ProbandInnen wahrscheinlich geringer gewesen). Der Nachteil lag darin, dass einige der Studierenden nicht alle Fragen beantworteten bzw. bei manchen Multiple Choice-Aufgaben zwei Antworten statt einer ankreuzten. Dabei handelte es sich jedoch um Einzelfälle, die das Gesamtergebnis nicht sonderlich beeinträchtigen, aber dazu führten, dass die Gesamtzahl der Antworten nicht zwangsläufig mit der Gesamtzahl der ProbandInnen übereinstimmt. Darauf muss ausdrücklich hingewiesen werden.

Die Übersetzung der Antworten ins Deutsche ist mit Absicht an den polnischen Wortlaut angepasst, um die Gedanken und Emotionen der Befragten so

treu wie möglich wiederzugeben.

Zu Beginn des Fragebogens standen Fragen zu Alter, Geschlecht, Nationalität, Herkunftsstadt. Die Studierenden wurden nach ihrem Alter gefragt, da dies Aufschluss darüber geben kann, ob sie ihr Studium direkt nach Schulabschluss aufnahmen oder erst später. Das Alter der ProbandInnen (die meisten BA-Studierenden waren 21 bis 22 Jahre alt, die MA-Studierenden 22 bis 23) legt nahe, dass der Großteil von ihnen (86 Personen) direkt nach der Schule zu studieren begann, es waren jedoch auch Personen darunter, die erst einige Jahre später das BA-Studium am ILS aufnahmen; auch im MA-Studiengang gab es zwei Personen, die mit 25 und 28 Jahren über dem Durchschnitt lagen.

Außerdem wurden die ProbandInnen nach ihrem Herkunftsstadt gefragt, um zu erfahren, ob sie aus Städten, kleineren Ortschaften oder vom Lande kommen und aus welcher Woiwodschaft sie stammen, denn es gilt zu bedenken, dass im Osten Polens an den Schulen weniger Deutsch gelernt wird als im Westen des Landes. Der überwiegende Teil der Befragten kommt aus Westpolen (davon 22 Personen direkt aus Poznań, die anderen aus den an Deutschland grenzenden Woiwodschaften Lebus, Westpommern und Niederschlesien; sowie aus Großpolen, Kujawien-Pommern, Pommern, Oppeln und Schlesien), weitere kamen aus Zentralpolen. Es waren aber auch sieben Personen aus Ostpolen unter den ProbandInnen, darunter zwei aus der weit im Osten Polens gelegenen Woiwodschaft Karpatenvorland.

Es folgte die Frage nach der Nationalität. Personen mit einer anderen Staatsangehörigkeit als der polnischen, mit einer doppelten Staatsangehörigkeit oder Personen, bei denen es sich aus dem weiteren Verlauf des Fragebogens erkennen ließ, dass sie in Deutschland aufgewachsen sind, wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt, um die Forschungsergebnisse nicht zu verfälschen, denn es sollte die Motivation derjenigen Studierenden ermittelt werden, die in Polen aufgewachsen und dort Deutsch gelernt hatten. Eine Ausnahme wurde bei Personen gemacht, die ein bis drei Jahre in Deutschland verbracht oder dort während des Studiums vorübergehend gearbeitet haben. Die Aussagen dieser ProbandInnen wurden jedoch gekennzeichnet, um zu überprüfen, ob und inwieweit sie sich von den Aussagen der übrigen Befragten unterscheiden. Im Falle solcher Unterschiede werden diese im vorliegenden Beitrag

kenntlich gemacht.

Abzüglich der weiter oben genannten Studierenden, ergab sich eine Gesamtzahl von 99 ProbandInnen, 72 BA-Studierende und 27 MA-Studierende.

Während 30% von Mackiewiczs ProbandInnen angaben, vor Beginn des studienbegleitenden Deutschkurses über acht Jahre lang in der Schule Deutsch gelernt zu haben (Mackiewicz 2014: 217), hatte etwas weniger als die Hälfte der ILS-ProbandInnen bereits seit der Grundschule Deutsch gelernt (40 Personen), die Zahl der ILS-Studierenden mit Deutschunterricht seit der Mittelschule überwog leicht (46 Personen), zwei weitere ProbandInnen lernten Deutsch erst in der Oberschule. Nicht alle Befragten hatten in der Schule Deutsch: Zwei Befragte haben Deutschkurse an einer Sprachschule besucht, zwei hatten Privatunterricht in Deutsch, sieben Personen begannen erst an der Universität Deutsch zu lernen.⁴ Nur für zwölf der Befragten war Deutsch die erste Fremdsprache (unter den 21 Studierenden, die am ILS Deutsch als Erstsprache gewählt haben, hatten nur drei diese Sprache als erste Fremdsprache in der Schule). Dementsprechend war die Lerndauer vor dem Studium äußerst verschieden, von Null bis 17 Jahren, betrug jedoch bei über einem Drittel der ProbandInnen (38 Personen) sechs Jahre.

Die ProbandInnen zeigten ein allgemeines Interesse an Fremdsprachen: Außer Englisch (85 Personen), werden auch Spanisch (46 Personen), Russisch (16 Personen), Französisch (9 Personen), Norwegisch (6 Personen), Italienisch (5 Personen), Japanisch (2 Personen), Ukrainisch (2 Personen) sowie Türkisch und Hindi (je eine Person) gelernt.

3.2. Deutschlandaufenthalte der ProbandInnen

Mackiewicz ermittelte, dass ganze 41% seiner polnischen ProbandInnen noch nie und 26,2% nur kurz in Deutschland gewesen waren.⁵ Da die ILS-ProbandInnen Deutsch als eine ihrer beiden Hauptsprachen studieren, ist es naheliegend, dass sie Primärerfahrungen in Deutschland gesammelt haben, insbesondere da sich ihr Studienort nur ca. 175 Kilometer von der deutschen Grenze entfernt befindet. Dies ist jedoch nicht bei allen der Fall: So geben zehn Personen (darunter vier mit Erstsprache Deutsch) an, dass sie noch nie im Nachbarland (und ebenso wenig in den anderen DACH-Ländern) waren. 15 Personen waren nur einmal in Deutschland (z.B. auf dem Weihnachtsmarkt), 57 weitere Personen besuchten

(4) Diese Verteilung spiegelt sich auch innerhalb der BA-Gruppe mit Deutsch als Erstsprache wider: Hier hatten neun Personen seit der Grundschule Deutsch gelernt, elf seit der Mittelschule und eine lernte erst an einer Sprachschule Deutsch.

(5) 29,4% waren einmal bis mehrfach in Deutschland und nur 3% hielten sich länger dort auf (über einen Monat) (Mackiewicz 2014: 218).

Deutschland zwei- bis viermal. 17 ProbandInnen haben eine intensivere Deutschlanderfahrung: Fünf Personen haben einmal oder mehrfach an Schüleraustauschen teilgenommen, vier Befragte waren als Austauschstudierende in Deutschland, zwei ProbandInnen haben mehrere Monate dort gearbeitet, zwei haben Familienangehörige in Deutschland (darunter beide Elternteile) und besuchen diese häufig. Fünf Personen haben vorübergehend in Deutschland gelebt, vier Personen davon drei Jahre und eine Person ein Jahr lang. Was die Reisen in andere Länder, in denen Deutsch gesprochen wird, anbelangt, so waren 29 Personen in Österreich, 14 in der Schweiz, jeweils zwei Personen gaben Luxemburg und Südtirol an.

Fast zwei Drittel der ProbandInnen (64 Personen) hatten einen positiven bis sehr positiven (15 davon) Eindruck von Deutschland (»Hervorragend, ich mag die deutsche Kultur und die deutsche Sprache sehr«, »Super! Deutschland hat mir sehr gut gefallen«, »Ich fahre bestimmt wieder zurück«), zwei fanden Deutschland lediglich »ok« und vier haben schlechte Erfahrungen gemacht.

Einige der ProbandInnen sprechen hinsichtlich ihrer Deutschlandbesuche ein Problem an, dass für viele Deutschlernende weltweit frustrierend ist, nämlich den mangelnden Willen vieler Deutscher mit Touristen Deutsch zu sprechen: »Das Problem ist, dass es schwierig ist, mit Deutschen Deutsch zu üben, weil sie gleich beginnen Englisch zu sprechen«; »Für gewöhnlich kann man sich besser auf Englisch verständigen (Deutsche sprechen mit mir lieber Englisch als Deutsch)«.

Damit ist den Deutschlernenden kein Gefallen getan, denn sie fahren ja nach Deutschland, um ihre Sprachkenntnisse anzuwenden. Wenn ihnen das gelingt, haben sie ein Erfolgserlebnis: »Es hat mir gefallen, ich konnte meine Sprachkenntnisse gut einsetzen«, »Jede Reise war eine schöne Erfahrung, denn sie bot die Gelegenheit meine Deutschkenntnisse zu verwenden und die deutsche Kultur kennenzulernen«; »Ich habe gerne Deutsch gehört«. Die BewohnerInnen Deutschlands werden beschrieben als »höflich«, »nett, aber direkt«, »kommunikativ«, »offen und tolerant«, »sehr freundschaftlich gesinnt«.

Nicht alle Begegnungen waren allerdings so freundschaftlich: »Die Leute waren mehrheitlich nett, aber einige Personen hatten unangenehme Stereotype«; »Ein offenes Land, aber immer noch viel Fremdenhass« (Probandin, die vorübergehend

in Deutschland gelebt hat). Zwei der ProbandInnen, die temporär in Deutschland lebten, haben aufgrund ihrer Erfahrungen einen »negativen« Eindruck von Deutschland (»Mein Eindruck von Deutschland als Erwachsener ist schlecht. Als Kind hat es mir gefallen, weil es neu war«).

3.3. Verhältnis zu Deutschland und den Deutschen

Während die Reiseeindrücke bei 64 ProbandInnen positiv bzw. sehr positiv waren, deklarieren nur 39 ProbandInnen eine positive Einstellung den deutschen BürgerInnen gegenüber, was einerseits damit zusammenhängt, dass ein Teil der Befragten vor pauschalen Urteilen zurückschreckt, andererseits aber auch mit der Tatsache, dass nicht alle der Studierenden die Gelegenheit hatten, Deutsche näher (oder überhaupt) kennenzulernen. Zwei Personen haben aufgrund ihrer schlechten Erfahrungen während ihres mehrjährigen Aufenthalts in Deutschland ein distanziertes Verhältnis zu den Deutschen.

Diejenigen der Befragten, die Deutsche näher kennengelernt haben, beschreiben diese als »offen und sympathisch«, »sehr positive und hilfsbereite Menschen«, »herzlich und fleißig«, »nett und gesprächsbereit«, aber auch »eigentümlich« und »bisweilen verschlossen«. Hier gibt es bezüglich der Wahrnehmung der Deutschen keine erkennbaren Unterschiede zwischen den Studierendengruppen; die Meinungen sind individuell, es lässt sich nicht feststellen, dass z.B. die Gruppe mit Erstsprache Deutsch eine positivere Einstellung hat.

In den Äußerungen der ProbandInnen kommt jedoch auch die Problematik der deutsch-polnischen Beziehungen zum Ausdruck: »Jetzt ist mein Verhältnis positiv, aber als Kind mochte ich Deutsche nicht besonders, weil ich ihnen die Schuld am Ersten und Zweiten Weltkrieg gegeben habe«; »Ich befürchte, dass Sie meine Nationalität als minderwertiger bewerten«. Zwei Personen, die vorübergehend in Deutschland gelebt haben, verweisen auf ihre negativen Erfahrungen mit Deutschen: »Ich respektiere sie, aber ich habe schlechte Erfahrungen«; »Ich bin skeptisch, denn ich habe schlechte Erfahrungen gemacht«.

Im Vergleich zur Einstellung gegenüber der Bevölkerung erweist sich die Haltung dem Land gegenüber als besser. 53 ProbandInnen deklarieren eine positive Einstellung (drei davon eine sehr positive). Fünf Studierende nehmen Deutschland wahr als schönes, geographisch und architektonisch interessantes Land

mit interessanter Kultur (»Ich finde, das ist ein schönes Land, ich würde gerne mehr Orte besuchen«, »Ich mag die deutsche Kultur, die Sprache, die Denkmäler und die Geschichte«). Zwei betonen die Sauberkeit und Ordnung, die ihnen an Deutschland gefallen hat. Fünf ProbandInnen assoziieren Deutschland mit Wohlstand und einem hohen Entwicklungsstand (»Das ist ein gut entwickeltes und wohlhabendes Land. Ich würde dort gerne mehr Zeit verbringen als bisher«, »Ich finde, dass Deutschland wesentlich besser entwickelt ist, die Gehälter sind wesentlich höher, manche Städte sind wirklich schön«) und fünf weitere würden sich dort gerne niederlassen (»Traumland zum Leben«).

25 ProbandInnen (darunter drei mit intensiveren Kontakten) haben eine neutrale Einstellung zu Deutschland. Es fehlt jedoch nicht an kritischen Stimmen: So schreibt eine Probandin, dass sie zwar das Land nach wie vor bewundert, ihr aber nicht alle Handlungen Deutschlands gefallen (ohne diese zu konkretisieren). Von zwei Studierenden wird Kritik an der deutschen Politik innerhalb Europas sowie der Außenpolitik geübt, die als der Russischen Föderation untergeordnet wahrgenommen wird. Eine Studierende kritisiert darüber hinaus die deutsche katholische Kirche. Eine weitere Person schreibt, dass sie Deutschland nicht besonders leiden kann.

3.4. Sprachkontakte

Von Mackiewiczs polnischen ProbandInnen hatten nur 12,6% regelmäßig Kontakt zu deutschsprachigen Personen, 43,8% gelegentlich und 43,6% überhaupt nicht (Mackiewicz 2014: 219). Hinsichtlich der befragten ILS-Studierenden war die Zahl derer, die angab regelmäßig Kontakt zu deutschsprachigen Personen zu haben, mit fast 33% wesentlich höher, aber der Anteil derjenigen, die nur sporadischen Kontakt haben, war mit 37 Personen auch recht hoch und weitere 18 ProbandInnen haben gar keinen Kontakt zu deutschsprachigen Personen.

In der BA-Gruppe mit Erstsprache Deutsch haben prozentual die meisten Studierenden deutsche Bekannte (neun Personen) und Familienangehörige in Deutschland (drei Personen).⁶ Zu den Bekannten zählen Austauschstudierende, Pfadfinder, während des Schüleraustauschs kennengelernte Personen, Gastfamilien im Rahmen des Au-pair-Programms, Sprachtandempartner. Mit diesen führen die ProbandInnen persönliche Gespräche, Telefongespräche oder sie kommunizieren mit Hilfe

(6) Unter den übrigen BA-Studierenden haben zwölf Personen deutsche Bekannte und zwei Personen Familienangehörige in Deutschland. Von den Studierenden im MA-Studiengang kontaktieren sieben Personen ihre deutschen Bekannten und eine Person ihre Familienangehörigen, die in Deutschland leben.

von sozialen Medien, z.B. WhatsApp.

In allen Gruppen gibt es jeweils ein bis zwei Personen, die Deutsch auf der Arbeit verwenden. Weiterhin werden zufällige Sprachkontakte (auf Reisen, in öffentlichen Verkehrsmitteln, in Geschäften) genannt. Für 13 MA- und zehn BA-Studierende (darunter drei mit Erstsprache Deutsch) beschränkt sich der Sprachkontakt auf die Universität.

3.5. Einstellung zur deutschen Sprache

Hinsichtlich der Frage, ob ihnen die deutsche Sprache gefällt, gaben fast alle Studierenden aus dem MA-Studiengang und die BA-Gruppe mit Deutsch als Erstsprache positive Antworten, nur jeweils zwei Personen gefällt Deutsch nicht (BA-Student, Erstsprache Deutsch: »Was den Klang anbelangt, so gefällt sie mir überhaupt nicht. Ich mag die Sprache nur deshalb, weil ich sie verstehe«; MA-Studierende/r: »Nein, klingt hart«): Bei den übrigen BA-Studierenden gab es weitaus mehr Personen, denen die deutsche Sprache nicht gefällt (»Früher hat sie mir gefallen, jetzt nicht mehr so sehr«; »Ja, obwohl der Klang leicht unangenehm ist. Ich assoziiere die Sprache mit dem Studium, daher sind die Emotionen nicht besonders positiv«, »Nicht besonders, diese Sprache ist kompliziert und hört sich nicht besonders schön an«, »Nein, sie ist hart und hat einen unangenehmen Klang sowie eine komplizierte Grammatik«, »Gefällt mir nicht, ich finde die Sprache sehr hart und schwer auszusprechen«, »Der Klang gefällt mir nicht so, das Lernen dieser Sprache frustriert mich manchmal«, »Nein, sie klingt nicht schön, negative Emotionen«). Eine Person deklariert eine neutrale Haltung.

Diejenigen, denen Deutsch gefällt, mögen »die Ordnung, die in der Sprache herrscht (Grammatik, Regeln)« (zwei Studierende), »die Aussprache, die Intonation und die Wortbildung« (zwei Studierende), die »logische Grammatik und recht angenehme Phonetik«, die »Idiome und Redewendungen«, »die zusammengesetzten Substantive«, »die Dialekte«. Eine Person hat »gute Assoziationen mit Deutsch«, eine andere findet, »dass das eine sehr charakteristische Sprache ist, hart und nicht besonders zart, aber logisch und ich lerne sie leicht«, eine weitere meint, dass »Deutsch nicht genug wertgeschätzt wird«. Eine andere Person konstatiert: »Ich wollte diese Sprache schon immer lernen«.

Sieben Studierende berichten dabei auch von einer Veränderung ihrer Haltung gegenüber der

deutschen Sprache zum Positiven hin: Sie geben an, dass Deutsch ihnen »in der Schule nicht gefallen hat«, sie »voreingenommen« waren und sich erst »an die Sprache gewöhnen mussten«. Sie hat ihnen aber »im Laufe der Jahre begonnen zu gefallen, denn sie hört sich interessant an und ermöglicht es, die deutsche Kultur kennenzulernen«. Bei zwei Studierenden erfolgte der Wandel der Einstellung während des Studiums: »Seitdem ich die deutsche Sprache studiere, habe ich sie ins Herz geschlossen. Ich verwende sie gerne und lerne gerne neue Ausdrücke.«; »Während des Studiums hat die Sprache begonnen, mir zu gefallen, sie hat einen spezifischen Klang.« Als Begründung für die frühere Abneigung gegen Deutsch kann die Aussage einer Studierenden herangezogen werden: »Die Sprache, die an den Schulen gelehrt wird, ist leicht abschreckend, aber die »moderne« Sprache (z.B. in Liedern, das Weglassen des »e«) hört sich sehr fließend und interessant an«.

Ca. 20% aller Befragten gefällt der Klang des Deutschen. Sie schreiben dazu: »Deutsch hört sich edel an«; »Die deutsche Sprache hört sich wunderbar in Liedern an, sie ist angenehm für die Ohren«; »Ich höre gerne deutsche Lieder«; »Sie wird oft als rau wahrgenommen, ist aber gar nicht so, denn sie kann auch zart und melodisch sein.«; »Deutsch wird fälschlicherweise für unschön und hart erachtet. Ich finde, dass die deutsche Sprache sehr melodisch ist«. Auch eine dritte Person findet Deutsch »schön, melodisch«, für zwei weitere klingt Deutsch »interessant«. Eine Studierende erklärt: »Die deutsche Sprache gefällt mir nur, wenn sie von Muttersprachlern gesprochen wird (ggf. von Personen mit hohem Sprachniveau und schöner Aussprache)«.

Nicht alle Befragten sind allerdings von dem Klang der deutschen Sprache so angetan: »Deutsch gefällt mir, klingt aber hart«; »manche Dialekte klingen rau, schroff«; »manchmal ruft der Klang negative Emotionen hervor«; »der Klang gefällt mir nicht, ist recht rau und hart. Aber während des Studiums und der Vertiefung in die Sprache habe ich festgestellt, dass sie gar nicht so furchtbar ist und alles von dem Akzent abhängt«.

Auf die Frage, ob ihnen Deutsch gefällt, geben manche ProbandInnen eine utilitaristische Begründung: Die deutsche Sprache gefällt ihnen, weil »sie auch nützlich für die Arbeit« ist, »sie mir Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet, einfach und ästhetisch ist«; »sie mir die Möglichkeit gibt, andere

Länder, Kulturen, Menschen und Kunstwerke kennenzulernen. Deutsch war auch immer mein Trumpf«; weil »das nicht die erste von den meisten gewählte Fremdsprachen ist«, »ich diese Fremdsprache am besten kenne«, »ich finde, dass die Kenntnis dieser Sprache ein Vorteil ist, da sie als schwierig gilt«, »sie Ähnlichkeit zum Norwegischen hat und praktisch ist«. Zwei weitere ProbandInnen geben an: »Ich bin motiviert, die Sprache zu erlernen, um berufliche Erfolge zu erlangen«; »Deutsch ist für mich schwierig, ich freue mich aber, da ich neue Fähigkeiten erwerbe«.

Hinsichtlich der Emotionen, die die deutsche Sprache in ihnen hervorruft, schreiben die Befragten: »Sie ruft schöne Erinnerungen aufgrund der Erfahrungen in dem Land hervor«; »Ich fühle Neugier und Begeisterung, wenn ich Deutsch spreche«; »Deutsch ruft Interesse bei mir hervor«; »Was die Grammatik und die Wörter anbelangt lerne ich die Sprache leicht, ich fühle mich selbstsicher, wenn ich gut Deutsch spreche«; »Die Verwendung der Sprache verschafft mir Befriedigung«; »ich fühle Stolz und Befriedigung«. Drei ProbandInnen gefällt Deutsch, »weil es beruhigend klingt«, »Ruhe in mir hervorruft«. Eine Studierende nennt »neutrale Emotionen« und drei weitere geben an, dass Deutsch keine besonderen Emotionen in ihnen hervorruft.

Die deutsche Sprache wird von zehn Studierenden als »logisch« und von fünf weiteren als »strukturiert« bezeichnet, andere beschreiben sie als: »kompakt«, »verständlich, auch wenn man nicht viele Wörter kennt«, mit »interessanter Struktur« und »zugänglicher Wortbildung und klarer Grammatik«. »Ihre Vorteile sind eine klare Struktur und klare Regeln«, »sie ist sehr logisch und erlaubt es mir, das, was ich sagen möchte, besser auszudrücken als im Polnischen« und »sie ist konkret. Ich fühle, dass man alles beschreiben kann, von einer Maschine bis hin zur Philosophie«.

Dies ist eine gänzlich andere Wahrnehmung der deutschen Sprache, als die der ProbandInnen, die Mackiewicz befragte: Hinsichtlich der Einstellung zur deutschen Sprache fanden 33,3% seiner ProbandInnen Deutsch »schwer/kompliziert«, 7,8% empfanden die Sprache als »hart/steif«, 6,1% als »nützlich«, 3,3% als »präzise/logisch/geordnet«, 2,7% als »hässlich/unangenehm« und nur 1,5% als »schön« (Mackiewicz 2014: 229).

Nur acht ILS-Studierende verweisen auf die Schwierigkeiten, die sie beim Lernen der deutschen Sprache, insbesondere der Grammatik, haben: »Ich

mag den Klang der deutschen Sprache, ich würde sie gerne fließend sprechen, obwohl die Grammatik mir Probleme bereitet. Daher bin ich häufig trotz meiner Sympathie für die Sprache frustriert, weil ich auf dem Niveau B2/C1 feststecke«; »Ich mag Deutsch, aber aufgrund seiner komplizierten Grammatik ist das Lernen manchmal frustrierend«; »Deutsch gefällt mir von Jahr zu Jahr immer mehr, aber die geringe Elastizität und die Partikel stören mich«; »Deutsch gefällt mir, kommt mir aber unheimlich kompliziert vor«; »Bei mir selbst ruft die Sprache Frustration hervor, sie ist schwierig und ich fühle, dass ich sie nicht korrekt aussprechen kann«; »Deutsch ist eine schwierige Sprache zum Lernen. Es hat aber viele Regeln, die das Lernen erleichtern«; »Leider ist die Grammatik das größte Hindernis« (zwei Personen teilen diese Meinung).

3.6. Beweggründe bei der Studienwahl im Hinblick auf Deutsch als eine der Hauptsprachen

Auf die Frage, warum sie die Idee hatten, unter anderem Deutsch zu studieren, geben die meisten ILS-Studierenden utilitaristische Motive an. Von den 99 Befragten begründeten 34 (neun MA, 21 BA und 4 BA mit Erstsprache Deutsch) ihre Studienwahl damit, dass Deutsch auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist (»Viele polnische Firmen arbeiten mit Deutschland zusammen«; »Meine Mutter spricht sehr gut Deutsch und hatte damit nie Probleme eine Arbeit zu finden, das hat mir sehr imponiert«). Auch 23,7% von Mackiewiczs Befragten, begründen ihre Wahl der Fremdsprache Deutsch mit der Hoffnung auf bessere Berufschancen in der Zukunft (wobei dies sicherlich auch von ihrer Studienrichtung abhängt) (Mackiewicz 2014: 223). Zwei ILS-ProbandInnen möchten nach Deutschland auswandern. Sieben Studierende wollen ihre Deutschkenntnisse aus der Schule erweitern, weil ihnen »das Lernen der deutschen Sprache leichtfällt« (»Faible für diese Sprache und Kenntnisse auf recht hohem Niveau«; »Ich mag germanische Sprachen und mit ihnen kam ich auch am besten in der Schule zurecht. Ich wollte meine Kenntnisse nutzen, um es leichter zu haben«) und sie »die vielen Jahre Deutschunterrichts vor dem Studium nicht vergeuden wollten«. Die Tatsache, dass das Lernen nicht nur leicht, sondern auch angenehm war, stellte einen zusätzlichen Vorteil dar.

Außerdem begründeten fünf ProbandInnen ihre Entscheidung mit dem ILS-spezifischen Vorteil

»eines Studiengangs mit zwei Fremdsprachen, der auf praktischem Lernen basiert«: »Ich wollte Englisch studieren, aber mochte Philologie nicht, daher fiel die Entscheidung auf das ILS, weil auch Deutsch angeboten wird und diese Sprache die Arbeitssuche erleichtert«.

Auch Reisen (zwei Personen) und eine einfachere Kommunikation im Ausland (drei Personen) gehörten zu den Motiven der ILS-ProbandInnen. Die Kommunikation mit Deutschsprachigen war wiederum für die ProbandInnen von Mackiewicz sehr wichtig: 28,2% Personen nannten dieses Motiv. Geplante Reisen in DACH-Länder waren hingegen nur für 5,6% ein nennenswertes Motiv (Mackiewicz 2014: 223).

Weitere zweckorientierte Motive der ILS-Studierenden lauteten: »Englisch reicht auf dem Arbeitsmarkt nicht aus und Deutschland ist unser Nachbar und Wirtschaftspartner« (sechs weitere Personen haben eine ähnliche Meinung); »Ich finde, dass es eine zukunftsträchtige Sprache ist, da sie heutzutage von wenigen beherrscht wird«; »Geografische Nähe zu deutschsprachigen Ländern«; »Wahrscheinlich die zweitpopulärste Fremdsprache in Polen«; »Einzigre Option (Deutschland ist das Nachbarland)«; »Meine Eltern hatten mit Deutsch zu tun«; »Die Lehrmaterialien sind leicht zugänglich«; »Ich möchte in ein deutschsprachiges Land fahren, um dort weiter zu studieren«.

Darüber hinaus nannten viele Studierende auch affektive Motive: 19 Personen haben ein generelles Interesse und Freude an Fremdsprachen: »Ich lerne gerne Fremdsprachen (und mir gefällt die Möglichkeit, mich mit anderen zu verständigen oder anderen bei der Verständigung zu helfen)«.

Für acht BA-Studierende war die Studienwahl spontan, nicht durchdacht oder sie hatten »keine Ahnung, was sie sonst studieren sollten« (»Meine Freundin hat mich auf die Idee gebracht, Sprachen zu studieren, da ich dies immer gemocht habe«; »Nichts anderes hat mich interessiert«; »Ich mag Sprachen, aber meine Entscheidung war recht spontan« (zwei Personen gaben eine Antwort dieser Art); »Ein Zufall. Zu Beginn habe ich in diesem Studium nur einen kostenlosen Deutschkurs gesehen«). Drei Personen gaben an »keine Ahnung, was ich sonst studieren sollte (Sprachkenntnisse können immer nützlich sein)« zu haben und eine schrieb: »Aus Ironie, weil ich zuerst gesagt habe, dass ich Deutsch nicht studieren werde«).

Manche ProbandInnen (und zwar insbesondere

die BA-Studierenden mit Erstsprache Deutsch – fünf Personen, also fast ein Viertel der Gruppe – und zwei MA-Studierende) gaben allerdings rein emotionale Motive für ihre Studienwahl an: »Ich habe die Sprache ins Herz geschlossen«; »Das ist meine Lieblingsfremdsprache«; »Ich habe Freude an Deutsch als Fremdsprache«; »Die Sprache gefiel mir schon immer und daher wollte ich sie besser erlernen«; »Meine hervorragende Lehrerin aus der Oberschule hat mich mit der Liebe zur deutschen Sprache angesteckt und mich von diesem Studium überzeugt«; »Ich mochte Deutsch und Reisen nach Deutschland schon immer, daher die Idee«; »Das Land und die Kultur gefallen mir sehr«.

3.7. Erwartung bezüglich des aus den Deutschkenntnissen resultierenden Nutzens

Hinsichtlich des erwarteten Nutzens aufgrund der deutschen Sprachkenntnisse erhoffen sich die meisten ProbandInnen (fast 80%, nämlich 26 MA-, 37 BA- und 16 BA-Studierende mit Erstsprache Deutsch) eine Verbesserung ihrer beruflichen Chancen (»ein Unterscheidungsmerkmal von anderen Bewerbern«, »finanziellen Nutzen«, »ein höheres Gehalt als nur mit Englisch«) zu haben. Acht Studierende möchten nach Deutschland emigrieren. 14 möchten einfacher mit deutschsprachigen Menschen kommunizieren können und sieben möchten Deutsch beim Reisen verwenden.

Die ProbandInnen sind aber nicht nur rein praktisch orientiert: Sieben verfolgen auf Sprachkompetenz beruhende Ziele und möchten ihre »Sprachkenntnisse erweitern«, »die deutsche Sprache gut beherrschen«, »fließend sprechen«, »ein besseres Sprachbewusstsein haben«, weil »es [...] dann einfacher [ist] eine weitere germanische Sprache zu lernen«. Sechs weitere Befragte wollen »Bekanntschaften (mit Deutschen) knüpfen«, »interessante Menschen aus dem deutschsprachigen Kulturreis kennenzulernen« und für sieben Personen ist es wichtig, »die deutsche Kultur kennenzulernen« und deutsche Literatur, Popkultur, Medien, Filme und andere kulturellen Werke im Original zu verstehen. Eine Person möchte »die deutsche Mentalität verstehen«, für vier weitere stehen »Wissenserwerb«, »Horizonterweiterung« und für zwei Personen »Selbstentfaltung« im Vordergrund.

Zwei BA-Studierende mit Erstsprache Deutsch haben emotionale Erwartungen in Verbindung mit der Fremdsprache und erhoffen sich soziale Bedürfnisse zu befriedigen: »Freude an der Tatsache,

dass ich eine schöne Sprache erlerne und auf dem Arbeitsmarkt wertgeschätzt werde«, »Ich erwarte, dass ich deutschsprachigen Menschen gegenüber offener und im Kontakt mit ihnen mutiger werde«.

3.8. Argumente, die für die Studienwahl sprechen

Es folgte die Frage, welche Argumente ausschlaggebend waren, um den Studienwunsch in die Tat umzusetzen, bei der eine Reihe von Antwortoptionen vorgegeben waren (darüber hinaus bestand die Möglichkeit weitere nicht vorgegebene Argumente anzuführen). Die ProbandInnen wurden gebeten, die Argumente jeweils auf einer Skala von 1 bis 5 (5 = am wichtigsten) zu bewerten. Von allen Studierendengruppen wurde eindeutig als wichtigstes Argument »bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt« genannt.⁷ Auch die »Perspektive einer konkreten Arbeit« war für alle Studierenden wichtig und nahm im Hinblick auf die Bewertung den zweiten Platz ein.

Hinsichtlich der Gewichtung der weiteren Argumente gab es allerdings Unterschiede zwischen den Gruppen: So waren für die BA-Studierenden mit Erstsprache Deutsch die Argumente »Wunsch sich mit Menschen aus dem deutschen Kulturkreis zu verständigen«, »weil ich Deutsch in der Schule hatte und immer gute Noten in diesem Fach erzielt habe« und »mir gefällt der Klang der Sprache« nahezu ranggleich mit der »Perspektive einer konkreten Arbeit«; der Gefallen am Klang der Sprache war sogar eine Spur wichtiger. Hier sind andere Prioritäten erkennbar, als bei der BA-Gruppe mit Englisch als Erstsprache und der MA-Gruppe. Für diese sind gute Noten und der Klang der Sprache zwar auch wichtig, aber prozentual gesehen erreichen diese Argumente nicht die gleiche Relevanz wie für die Studierenden mit Erstsprache Deutsch. Der »Wunsch sich mit Menschen aus dem deutschen Kulturkreis zu verständigen« steht für die MA-Gruppe und die BA-Gruppe mit Englisch als Erstsprache auf dem dritten bzw. vierten Platz, gefolgt vom »Interesse an der deutschen Kultur«, welches für die Studierenden mit Deutsch als Erstsprache wiederum wichtiger ist. Die »Entscheidung der Eltern« hatte nur für je eine Person aus der MA-Gruppe und der BA-Gruppe mit Deutsch als Erstsprache Relevanz. Familienangehörige in Deutschland spielten als Entscheidungsfaktor nur für drei ProbandInnen (eine Person MA und zwei Personen BA mit Erstsprache Englisch) eine Rolle.

(7) Unter den MA-Studierenden vergaben 18 Personen 5 Punkte, sechs Personen 4 Punkte und drei Personen 3 Punkte. Über die Hälfte der BA-Studierenden mit Englisch als Erstsprache vergab 5 Punkte (36 Personen), zehn Personen vergaben 4 Punkte und sieben weitere 3 Punkte. Die BA-Studierenden mit Erstsprache Deutsch vergaben wiederum elfmal 5 Punkte, viermal 4 Punkte, einmal 3 Punkte, zweimal 2 Punkte.

Weitere für die Studienwahl ausschlaggebende Argumente, die von den ProbandInnen selbst genannt wurden, waren: »Wunsch nach Selbstentfaltung« (MA-Studierende); »Seit meiner Kindheit war ich in meiner Stadt (Koszalin) von der deutschen Sprache umgeben, daher lag das Erlernen dieser Sprache für mich auf der Hand« (MA-Studierende); »Das Lernen von Fremdsprachen erfüllt mich. Es nutzt der Selbstentfaltung und ist hilfreich in vielen Situationen, sowohl beruflichen als auch privaten« (BA-Studierende; zwei weitere Nennungen dieser Art); »Ich wollte schon immer eine Fremdsprache studieren. Deutsch war für eine Person aus Poznań eine pragmatische, vernünftige Entscheidung« (BA-Studierende mit Deutsch als Erstsprache).

3.9. Motivationsfaktoren und Erwartungen im Hinblick auf das Studium

»Was motiviert Sie Deutsch zu lernen?« lautete die nächste Frage, um deren Beantwortung die ProbandInnen gebeten wurden. Wieder wurden Antwortoptionen genannt und eine Bewertung von 1 bis 5 verlangt. Die eindeutig größte Motivation für alle ILS-Studierenden war die »Möglichkeit mit deutschsprachigen Menschen besser zu kommunizieren«. Auch für 34,5% der ProbandInnen von Mackiewiczs ProbandInnen stellte dies die größte Motivation dar (Mackiewicz 2014: 224).

Im Hinblick auf die anderen Motivationsfaktoren gingen die Tendenzen zwischen den Gruppen leicht auseinander. Am zweitwichtigsten bzw. drittwichtigsten war die »Möglichkeit deutschsprachige Menschen kennenzulernen«. Ebenfalls am zweitwichtigsten war für die MA- und die BA-Studierenden mit Erstsprache Englisch die »Möglichkeit an Austauschprogrammen teilzunehmen/nach Deutschland zu reisen« (auch für 30,8% der ProbandInnen aus Mackiewiczs [2014: 224] Studie war die Perspektive einer Auslandsreise [Tourismus oder Studium in den deutschsprachigen Ländern] ein hoher Motivationsfaktor während des Deutschkurses). Für die BA-Gruppe mit Erstsprache Deutsch war dies weniger relevant und landete auf Platz 4. Der »Wunsch, deutsche Filme und Literatur im Original zu sehen bzw. zu lesen« hatte hingegen für alle Gruppen eine ähnliche Relevanz (bei Mackiewicz [ebd.] empfanden nur 8,7% diese Möglichkeit als motivierend; für mehr Personen [15,2%] war hingegen der Gebrauch deutschsprachiger Internetseiten eine Motivation). Der »Wunsch, deutsche Nachrichten

und Internetseiten zu verstehen« war wiederum für die MA- und die BA-Studierenden mit Erstsprache Englisch wichtiger als für die BA-Gruppe mit Deutsch als Erstsprache. »Gute Noten« sind für die MA- und die BA-Studierenden mit Erstsprache Englisch ein einigermaßen relevanter Motivationsfaktor, für die BA-Studierenden mit Deutsch als Erstsprache hingegen gar nicht. Und der »Wunsch, die deutsche Mentalität besser zu verstehen« hatte für alle ILS-Studierenden die geringste Bedeutung. Anders verhielt es sich dagegen bei den polnischen ProbandInnen, die Mackiewicz befragte: Für 43,5% waren »gute Noten im Studienbuch/auf dem Diplom/positiver Abschluss des Kurses« ausschlaggebend und 10,4% hatten den »Wunsch die deutsche, österreichische oder schweizerische Mentalität näher kennen zu lernen« (ebd.).

Es folgte eine Multiple-Choice-Aufgabe, bezüglich derer die Studierenden angeben sollten, ob sie mit den vorformulierten Antworten »absolut einverstanden« bzw. »eher einverstanden« sind, »eine neutrale Haltung« haben oder »eher nicht einverstanden« bzw. »absolut nicht einverstanden« sind. Im Rahmen dieser Aufgabe waren Erwartungen im Hinblick auf das Studium der deutschen Sprache vorgegeben. Eindeutig vorne lag die Erwartung »ich möchte Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation erlangen«, damit waren alle befragten Studierenden »absolut einverstanden« bzw. »eher einverstanden«. Auch mit der Erwartung »ich möchte die deutsche Kultur besser kennenlernen« waren die meisten Studierenden »absolut« bzw. »eher einverstanden«, allerdings bei weitem nicht so viele wie im Falle der interkulturellen Kommunikation. Die Erwartung »ich studiere Deutsch, weil ich die deutsche Lexik und Grammatik lernen möchte – das ist der einzige Grund« war für die BA-Gruppe mit Erstsprache Englisch wichtiger als für die beiden anderen Gruppen und hinsichtlich der Erwartung »ich möchte die bestehenden Stereotype in Bezug auf Deutschland verifizieren« variierten die Meinungen, aber generell war die Verifizierung der Stereotype für die Studierenden nicht besonders relevant. Hier gibt es wiederum einen Unterschied zu Mackiewiczs (2014: 227) Forschungsergebnissen: Für viele seiner ProbandInnen hatte die Aussage »Das einzige Wissen, dass ich im Deutschkurs erwerben möchte, ist die Kenntnis des Wortschatzes und der grammatischen Regeln« eine hohe Relevanz (dieser Punkt erreichte auf einer Skala von max. 5 Punkten

den Mittelwert 2,9), aber auch die »Verifizierung polnischer Stereotype und Vorurteile gegenüber Deutschen, Österreichern und Schweizern« war für viele von ihnen wichtig.⁸

3.10. Wie die Eltern der ProbandInnen zur Studienwahl stehen

Die ProbandInnen wurden nach der Haltung ihrer Eltern bezüglich des gewählten Studiums gefragt, da in Polen der elterliche Einfluss auf die Studienwahl in der Regel größer ist als z.B. in Deutschland.

Der Großteil der Studierenden (81 Personen) gibt an, von den Eltern bei der Studienwahl unterstützt worden zu sein, nur bei einer Person verstehen die Eltern die Studienwahl nicht, bei acht Studierenden äußern die Eltern keine Meinung. Als Begründung für die elterliche Unterstützung werden von knapp der Hälfte der ProbandInnen pragmatische Motive angegeben: Die Eltern wollen, dass ihre Kinder leichter eine Arbeitsstelle finden (26 Personen), sie halten Deutsch (und Sprachen generell) für nützlich (»Ich wohne in Grenznähe, Sprachen eröffnen viele Möglichkeiten«) (neun Personen) und zukunftsträchtig (drei Personen) oder unterstützen die Emigrationswünsche ihrer Kinder (»Meine Mutter hat Deutsch gelernt und die Sprache sehr gemocht. Sie unterstützt meinen Wunsch in die Schweiz auszuwandern«) (zwei Personen). Hier lässt sich vermuten, dass manche Eltern ihre Kinder womöglich indirekt dazu angeregt haben, unter anderem Deutsch zu studieren. Bei einigen der ProbandInnen ist es tatsächlich der Fall, dass sie die Wünsche ihrer Eltern realisieren (»Mein Vater hat mich immer zum Lernen der deutschen Sprache motiviert, er spricht selbst sehr gut Deutsch (auf C1-Niveau); »Mein Vater arbeitet seit 16 Jahren in Deutschland und überredet mich seit Langem, Sprachen zu lernen und ins Ausland zu emigrieren«). Vier Befragte geben an, dass ihre Eltern bzw. Elternteile in Deutschland arbeiten bzw. immer noch arbeiten; auch hier ist zu vermuten, dass die Eltern ihre Kinder beeinflusst haben (»Meine Mutter arbeitet momentan in Deutschland und hält die Sprache für zukunftsträchtig«; »Ein Elternteil arbeitet in Deutschland. Beide halten dieses Studium für eine gute Idee«; »Meine Eltern leben in Deutschland und hoffen, dass ich zu ihnen stoßen werde«).

Andere Eltern wiederum wollen unbedingt, dass ihre Kinder einen Studienabschluss haben, gleichgültig in welchem Fach, dabei kommt der in

(8) Ebenso wie die »Entwicklung der Toleranzhaltung gegenüber Vertretern anderer Kulturen« und die »Entwicklung von Empathie sowie der Fähigkeit, die fremdkulturelle Perspektive zu verstehen«. Alle diese drei Aussagen erreichten jeweils einen Mittelwert von 3,3 Punkten auf der Skala von max. 5 Punkten.

Polen verbreitete »Studierzwang« zum Ausdruck: »Es ist meinen Eltern gleichgültig, was ich studiere, Hauptsache ich habe einen Studienabschluss«; »Sie wollen, dass ich unbedingt studiere. Die Richtung habe ich selbst gewählt, aber sie unterstützen meine Wahl, da sie davon ausgehen, dass ich mit diesem Studium zurechtkomme«. Es gibt aber auch Eltern, die ihre Kinder aus Prinzip unterstützen (fünf Personen geben dies an) und deren Entscheidungen respektieren (vier Personen). Darüber hinaus gibt es auch solche Eltern, die keineswegs utilitaristisch orientiert sind, sondern finden, dass Sprachen zur Selbstentfaltung beitragen und sich darüber freuen, dass ihrem Kind das Studium Spaß macht (»Sie finden, dass es am wichtigsten ist, das zu machen, was man mag«) (sieben Personen). In der Aussage einer befragten Person kommen allerdings die traumatischen Erfahrungen aus der deutsch-polnischen Geschichte zum Ausdruck: »Mein Urgroßvater mütterlicherseits, der von der Gestapo verfolgt wurde, pflegte immer zu sagen ‚Die Sprache des Feindes muss man kennen‘. Seine Sprachkenntnisse retteten ihn vor dem Konzentrationslager. Außerdem finden meine Eltern, dass Deutsch die Möglichkeit eine Beschäftigung zu finden verbessert«. Die Eltern einer Studierenden wiederum verstehen ihre Studienwahl nicht: »Sie verstehen meine Entscheidung nicht, aufgrund ihrer negativen Einstellung zu Deutschland und der deutschen Sprache«.

Fazit

Die Auswertung der Befragung lieferte das Ergebnis, dass utilitaristische, vor allem auf den Arbeitsmarkt orientierte Motive bei den Studierenden der Angewandten Linguistik tatsächlich im Vordergrund stehen. Mehr als ein Drittel der Befragten hat sich aus praktischen, berufsorientierten Motiven heraus für ein Studium der deutschen Sprache entschieden und auf diese Entscheidung hatten möglicherweise bereits die Eltern Einfluss.

Der Vergleich mit Mackiewiczs Studie lieferte sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Praktische, berufsrelevante Erwägungen stehen bei beiden ProbandInnengruppen im Vordergrund. Ähnlich wie bei Mackiewicz war ein Teil der ILS-ProbandInnen nie in einem deutschsprachigen Land (bei Mackiewicz waren es 41%; unter den befragten ILS-Studierenden ca. 10%, was m. E. für Personen, die in Deutschlandnähe die Sprache studieren, ein hoher

Anteil ist), fast ein Fünftel der Befragten am ILS hat keinen Kontakt zu deutschsprachigen Personen (bei Mackiewicz waren es 43,6%). Die Möglichkeit in deutschsprachige Länder zu reisen stellte jedoch eine hohe Motivation für beide ProbandInnengruppen dar. »Gute Noten« – eine der Hauptmotivationsquellen von Mackiewiczs ProbandInnen – sind allerdings für die ILS-Studierenden kein relevanter Motivationsfaktor.

Die deutsche Sprache wird von den ILS-Studierenden jedoch nicht ausschließlich als bloßes Werkzeug betrachtet. Bei einem Fünftel der ProbandInnen spielten auch affektive Motive, wie ein allgemeines Interesse an Fremdsprachen eine Rolle, daneben gab es auch Studierende, die einfach Freude an Deutsch als Fremdsprache haben. Auch die Erwartungen an den Nutzen aus den erworbenen Sprachkenntnissen sind nicht rein berufsorientiert und pragmatisch: Zwar erhoffen sich fast 80% der Befragten eine Verbesserung ihrer Berufschancen, aber für knapp ein Drittel sind das Erlernen der deutschen Sprache um ihrer selbst willen zwecks Selbstentfaltung sowie ein besseres Verständnis der deutschen Kultur ebenso wichtig. Auch hinsichtlich der Argumente, die für die Studienwahl ausschlaggebend waren, figurieren zwar »bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt« an erster Stelle, aber auch der »Wunsch sich mit Menschen aus dem deutschen Kulturreich zu verständigen« und die positive Wahrnehmung des Klangs der deutschen Sprache spielen für die ProbandInnen eine wichtige Rolle.

Von dem Studium erwarten alle ProbandInnen Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation zu erlangen, die Verifizierung der bestehenden Stereotype in Bezug auf Deutschland scheint hingegen nicht so wichtig. Der Schwerpunkt auf den berufsorientierten Motiven wird auch anhand der Einstellung zur deutschen Sprache deutlich: 12% der ProbandInnen deklarieren, dass ihnen die deutsche Sprache nicht (bzw. nicht mehr) gefällt und bei ihnen kann man davon ausgehen, dass sie die Sprache rein instrumentell betrachten. Unter den übrigen 88% geben sieben Personen praktische Begründungen dafür an, warum ihnen die Sprache gefällt (»nützlich für den Beruf«), weitere 15% argumentieren mit der logischen Struktur und Grammatik der Sprache. Allerdings empfinden auch ca. 20% den Klang des Deutschen als schön und ca. 30% erklären, dass die deutsche Sprache positive Emotionen in ihnen hervorruft. Die ausgeprägte Zweckorientierung und das damit

verbundene Nützlichkeitsdenken der ProbandInnen können insofern von Nachteil sein, als dass Emotionen eine wichtige Rolle im Lernprozess spielen und positive Emotionen förderlich für das Lernen sind bzw. dieses erst ermöglichen. Es stellt sich die Frage, wie die Lernerfolge einer Person sind, die drei bis fünf Jahre ihres Lebens dazu verwendet, eine Sprache zu erlernen, die sie nicht mag, und wie sich dies auf die allgemeine Zufriedenheit auswirkt. Dementsprechend ist es m. E.

wichtig, den Studierenden nicht nur die praktischen Aspekte, die sie vom Studium erwarten, zu vermitteln, sondern als Hochschullehrende auch anzustreben, dass die Studierenden während des Lernens Momente erleben, in denen sie Spaß haben, lachen können, ihre Neugier geweckt wird u. Ä. Denn wie aus den in diesem Beitrag zitierten Aussagen einiger Studierender hervorgeht, ist es sehr wohl möglich, die Einstellung zur Sprache zum Positiven zu beeinflussen.

Bibliografie

- Apelt, Walter (1992).** Motive – Motivation – Motivierung. In Udo O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer* (S. 85-93). Peter Lang.
- Caspar-Jürgens, Anke (2012).** *Lernen ist Leben*. Drachen Verlag.
- Edmondson, Willis J. (1997).** Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26. Jahrgang, 88-110.
- Gazeta Prawna (2016).** *Germaniści pilnie potrzebni. Ponad 5 000 złotych Średniej pensji w Polsce*, 15. Oktober 2016. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/984465,praca-dla-germanisty.html>
- Główny Urząd Statystyczny [GUS] (2017).** *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*. GUS.
- Mackiewicz, Maciej (2013a).** Deutschschüler und ihre Motivation im Spiegel der Evaluation der »Deutsch-Wagen-Tour« in Polen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 1, 23-36.
- Mackiewicz, Maciej (2013b).** Motywacja i nastawienia polskich uczniów do nauki języka niemieckiego w kontekście różnic regionalnych i postrzegania społeczeństwa niemieckiego. *Neofilolog*, 40(2), 205-217.
- Mackiewicz, Maciej (2014).** *Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA*. Peter Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 103).
- Netzwerk Deutsch (2010).** *Die deutsche Sprache in der Welt 2010*. http://www.daad.de/de/download/broschueren_netzwerk_deutsch/Netzwerk_Deutsch_web.pdf
- Ośrodek Rozwoju Edukacji [ORE] (2013).** *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Szalek, Marek (1989).** Nauczanie języków obcych a problem motywacji. *Życie Szkoły Wyższej*, 11. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 69-82.
- Wróblewska-Pawlak, Krystyna & Strachanowska, Iwona (2000).** Preferencje językowe młodzieży polskiej w okresie transformacji: 1990-1999. *Studia Europejskie*, 1(2000), 99-114.

Gutachter*innen der 32. Ausgabe Revisoras y revisores del número 32

Folgende Personen haben für diese Ausgabe wissenschaftliche Artikel begutachtet (*Double Blind Peer-Review*), wobei hier sowohl die angenommenen wie die abgelehnten Beiträge berücksichtigt werden:

Teniendo en cuenta tanto los manuscritos aceptados como los rechazados, han revisado artículos científicos (*Double Blind Peer-Review*) para este número las siguientes personas:

Theresa Adler
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Dra. Desirée Avilés Márquez
Universidad Pablo de Olavide

Dra. Hanka Blaszkowska
Universidad Adam Mickiewicz (Polonia)

Dr. Jóse Virgilio García Trabazo
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. Nely M. Iglesias Iglesias
Universidad de Salamanca

Dra. Christina Jurcic
Universidad de Oviedo

Dra. Bettina Kaminski
Universidad de Sevilla

Dr. Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla

Dra. Meike Meliss
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. Javier Orduña
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Salmerón
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Adrián Valenciano Cerezo
Universidad de Alcalá

Erfolgreich unterrichten in veränderten Lernwelten

Mit der neuen Lehrwerksgeneration für Präsenz-,
Online- und Hybridunterricht. Jetzt die beiden neuen
Bände entdecken!

Momente:
Das neue Lehrwerk für
Anfänger (A1, A2 und B1)
www.macmillaneducation.es/momente



Beide
Lehrwerke
komplett!



Vielfalt:
Das neue Lehrwerk für
Fortgeschrittene (B1+, B2 und C1)
www.macmillaneducation.es/vielfalt

Wir beraten Euch mit Freude: Macmillan Education
Tel. 91 524 94 27 • hueber@macmillan.es
www.hueber.de/es • www.macmillaneducation.es/daf

Methodologie der effektiven Leseförderung im DaF/DaZ-Unterricht: authentisch – interaktiv – motivierend

Claudia Peter
Universidad de Alicante
claudia.peter@ua.es

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.05>

Zusammenfassung:

Einerseits ist das Lesen eine der grundlegenden Kompetenzen im DaF-Unterricht. Andererseits liest die Jugend – vor allem aufgrund der Digitalisierung – immer weniger Bücher. Die Lektüre literarischer Texte ist besonders beim Fremdsprachenlernen wichtig, denn neuer Wortschatz ist nur im Kontext gut zu verstehen und zu behalten. Bekanntlich braucht unser Gehirn beim Lernen immer praktische Anwendungen, Relevanz der Information, Motivation und Zusammenhänge, damit neue Inhalte langfristig behalten werden (Grein 2021). Und gerade Fachleute im Bereich Übersetzen und Dolmetschen sind auf gutes Gedächtnis, schnelle Vokabularaufrufzeiten und Flüssigkeit beim Sprechen angewiesen. Lektüre ist besonders dafür geeignet, die Mündlichkeit oder Verbalität im Kontext zu üben. Der vorliegende Beitrag schlägt eine gleichsam einfache wie innovative Form des interaktiven Einsatzes von Lektüre vor, wobei die Lernenden die Möglichkeit haben, sich mit der Autorin ihrer deutschen Lektürebücher zu treffen, um sie zu interviewen, über das Entstehen, den Inhalt und die Hintergründe einer gelesenen Lektüre zu sprechen und mit ihr zusammen ein Probelesen zu erleben. Beschrieben werden einige Projekte, die innerhalb dieses Ansatzes mit mehreren Bildungseinrichtungen durchgeführt wurden, um den Deutschunterricht sowohl in Spanien als auch weltweit zu bereichern, zu beleben und zu fördern. Das persönliche Kennenlernen der Autorin von Lektüren, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden, sowie gemeinsame, interaktive Aktivitäten – sei es online oder Präsenz – erhöhen die Motivation der Deutschlernenden nachhaltig und tragen zum beschleunigten Lernprozess bei.

Schlüsselwörter: DaF/DaZ, Lesekompetenz, Mündlichkeit, Lektüre, interaktives Lernen

L

ektüren im DaF/DaZ-Unterricht sind für viele – Lehrende und Lernende – nur ungeliebte Pflichtübungen, durch die man sich gezwungenermaßen quälen muss, weil es die Lehrkraft oder der Lehrplan vorschreibt. Und das ist sehr schade. Denn Lektüren können kostbares, vielseitig einsetzbares Material sein, um zu motivieren, alle Fertigkeiten zu üben, den Unterricht für Jugendliche und Erwachsene spannend zu gestalten, Leben

in den Unterricht zu bringen und interessante Begegnungen mit Sprache, Literatur und Autor:innen zu schaffen. Lesen ist zweifellos eine der grundlegenden Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht und dient nachweislich der Vokabularaneignung.

Aber literarische Texte sind im Unterricht weit mehr als eine Übung des Leseverstehens. Sie dienen dem Nachdenken, dem Erweitern von Wortschatz, der Motivation und der Stärkung kommunikativer Kompetenz.

Literatur bietet vielfältige Einsatzmöglichkeiten und Vorteile und muss folglich eine wesentliche Rolle im Fremd- und Zweitsprachenunterricht einnehmen (vgl. Schweiger 2013). Zuallererst bietet sie ein hohes Motivationspotenzial bei Lernenden wie Lehrenden und fördert sowohl die Kompetenz beim Textverstehen als auch die Textsortenvielfalt im Unterricht. Sie regt darüber hinaus im Sinne eines dynamischen Kulturbegriffs zu Perspektivwechseln und zur Schulung des Empathievermögens an, indem sie zur kreativen Mitwirkung an Sinnbildung auffordert. (Köck 2017: 100)

Keine Frage: Wenn eine Lektüre das richtige Niveau (A1-C2) und das passende Thema sowie eine gute Didaktisierung mitbringt, kann man damit im DaF-Unterricht viel mehr machen als lesen zu üben. Mit meinen diesbezüglichen Erfahrungen als DaF/DaZ-Dozentin und Autorin von Lektüren möchte ich DaF-Lehrenden der Niveaustufen A1 bis C2 die Scheu bzw. Angst vor dem Einsatz von Lektüren nehmen und im Folgenden zeigen, wie Motivation und Lernerfolge durch Lektüren ganz einfach gelingen – ohne großen

Zeitaufwand und Zusatzarbeit für die Lehrenden. Denn es ist ganz leicht, Lektüren aus ihrem Dasein der ungeliebten Randerscheinung und lästigen Pflicht in die Mitte des Unterrichts zu rücken und zu einem Erlebnis zu machen.

Ich bin als DaF-Dozentin an der Universität Alicante und an einer Sekundarschule tätig sowie in der Deutschlehrerfortbildung aktiv. Zudem bin ich Autorin von DaF-Lektüren und weltweit zu Gast in DaF-Klassen (vor allem online per Web-Konferenzen). Es handelt sich nicht um klassische Autorenlesungen, sondern um lebendige Begegnung und spannenden Austausch. Oder anders gesagt: Ich kenne Lese-Projekte aus beiden Perspektiven: als DaF-Lehrende und als Autorin von DaF-Lektüren.

Die wichtigste Voraussetzung für ein Gelingen dieser Art der Unterrichtsbereicherung ist die Bereitschaft der Lehrenden, sich darauf einzulassen, einerseits dem Lesen einer Lektüre etwas Raum zu schenken und andererseits Besuch in der Klasse zu bekommen. Ein Guest an sich ist interessant, stellt ein besonderes Ereignis im Unterrichtsalltag dar. Wenn man mit diesem Guest Gemeinsamkeiten hat und Dinge besprechen will, belebt und fördert dies das Lernen enorm.

Viele Lehrende halten an ihrem Lehrplan fest, folgen stoisch einem Lehrwerk, arbeiten mit neuesten digitalen Methoden, integrieren KI in Unterrichtsvorbereitung und Unterricht. Aber der Faktor Mensch – und die Möglichkeiten, die zum Beispiel ein Besuch im Unterricht bietet, werden dabei oft vergessen.

1. Theorie und Methode

Laut Kognitiv- und Neurowissenschaften ist *embodied learning* (Stoltz 2015) eine solide Basis der Fremdsprachenaneignung. Dieser Ansatz steht auch im Mittelpunkt der Neurodidaktik, die Emotion und Motivation ins Zentrum bei Lernprozess und Gedächtnisleistung stellt (Grein 2021). Diskursverständnis, aber auch Lese- und Konzeptkompetenz sind besonders für zukünftige Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen von großer Bedeutung. Laut neuer Sprachstudien (Danesi 2017) machen Fremdsprachenlernenden metaphorische Ausdrücke am meisten zu schaffen.

Seit den Anfängen der Fremdsprachendidaktik versucht man Mündlichkeit zu fördern. Dies ist vor

allem für zukünftige Fachleute im Bereich Übersetzen und vor allem im Bereich Dolmetschen von immenser Bedeutung. Denn Mündlichkeit ist die korrekte Reproduktion des Diskurses in der Zielsprache. Eine von der spanischen Zeitung *La Vanguardia* durchgeführte Umfrage zeigt, dass 90 % der Menschen in Spanien Schwierigkeiten beim Sprechen einer Fremdsprache haben. Flüssiges Sprechen lernt man vor allem während der Sprachimmersion im Zielland, was oft zeitintensiv, kompliziert und kostspielig ist.

Hirschfeld und Kollegen [2021] sprechen von der konzeptuellen und medialen Mündlichkeit oder Verbalität; die erste meint die klingende Sprache, d.h. ihre Wiedergabe und ihr Klingen. Konzeptuelle Verbalität bezieht sich auf die Ausdrucksweise in der Sprache, sowohl schriftlich als auch mündlich. All diese Fähigkeiten sind äußerst wichtig beim Erlernen des zukünftigen Berufes im Bereich Übersetzen oder Dolmetschen in dieser immer globaleren Welt.

Camerer (2019) spricht davon, dass es heutzutage schwerfällt, einen »richtigen Muttersprachler« zu finden, weil es mittlerweile sehr viele Akzente und Formen des Sprachgebrauchs gibt. Und trotzdem sind sie alle weiterhin effizient und funktionieren in der Kommunikation. Aus diesem Grund müssen sich die zukünftigen Fachleute in den Bereichen Übersetzung und Dolmetschen den neuen Herausforderungen stellen und auf diese Vielfalt der Sprachvarianten vorbereitet sein. Das Distanzübersetzen (*remote interpreting*) erschwert das Hörverstehen besonders.

Aus diesen und vielen anderen Gründen ist es wichtig, die Ausbildung zukünftiger Sprachfachleute möglichst interaktiv und innovativ zu gestalten, damit der Ausbildungsprozess praxisorientiert und holistisch dargestellt wird (Koreneva Antonova 2023).

Dieser Beitrag thematisiert eine neue Erfahrung – ein Experiment – im Fremdsprachenunterricht und schlägt eine interaktive, effektive Methodologie zur Leseförderung in der Verbalitätspraxis im DaF/DaZ-Unterricht vor. Durchgeführt wurde sie mit Deutschlernenden in der ganzen Welt: Goethe Institute, Sprachschulen, Sekundar- und Oberstufen, sowie Universitäten mit den Fachbereichen Übersetzen und Dolmetschen, z. B. Universität Pablo de Olavide, Sevilla und Universität Alicante.

Zunächst wurde von den Lernenden eine meiner Lektüren, die dem Kenntnisstand und dem Interesse der Klasse entsprach, ausgewählt, gelesen und Übungen des didaktischen Zusatzmaterials gemacht.

Diese Bücher bieten spannende, unterhaltsame Geschichten, die dem Sprachniveau (A1-C1), der Alltags- und Jugendsprache und der lebensnahen Thematik angepasst sind. Sie enthalten auch zahlreiche landeskundliche Aspekte sowie viele emotive Sprachelemente, die zur Entwicklung des metaphorischen Denkens beitragen und den Spaß am Lesen garantieren. Die am Ende jedes Buches vorgeschlagenen Übungen bieten weitere autonome Lernmethodologien.

2. Das Experiment

Als Beispiel dient die Vorgehensweise mit den Deutschlernenden an der Universität Pablo de Olavide (Sevilla, Spanien) im Jahr 2023, wo dieser neue Ansatz zur neurodidaktischen, auf Emotionen und realen Erfahrungen basierenden (*embodied learning*) Leseförderung getestet wurde. Von den Deutschlernenden des 1. Studienjahres (A2-B1) im Studiengang Übersetzen und Dolmetschen wurden folgende DAF/DaZ-Lektüren gelesen: *Harry und die Stars A1* (Peter 2016) und *Mörder in Berlin A1/A2* (Peter 2016). Das Experiment bestand darin, vor und nach dem Lesen der gesamten Lektüre jeweils ein Online-Treffen der Klasse mit mir durchzuführen.

Beim ersten Treffen konnten die Lernenden mich – die Schriftstellerin – persönlich kennenlernen ohne die von mir geschriebene Geschichte zu kennen. Ich stellte mich vor, sie stellten Fragen über mich und das Schreiben im Allgemeinen. Schnell kam ein Gespräch in Gang. Die Online-Begegnung dauerte etwa eine Stunde.

Die Erfahrung in Sevilla und anderswo hat gezeigt, dass dieser erste persönliche Kontakt die Lernenden enorm motiviert, das Buch zu lesen. Denn es ist dann nicht mehr nur irgendein Buch, das gelesen werden muss, sondern das Buch eines Menschen aus Fleisch und Blut, den man persönlich kennengelernt hat. Das Buch muss nun nicht mehr gelesen werden – man will es lesen, denn es gibt eine sehr reale, authentische Erwartungshaltung. Und so wurde aus einem Lesen müssen ein Lesen-wollen. Die ideale Voraussetzung für selbstbestimmtes, freudvolles Lernen.

Bei diesem ersten Treffen wurde im Gespräch über den Titel, das Cover usw. eine sehr empathische Erwartungshaltung aufgebaut. Der Mensch hinter der Geschichte wurde lebendig. Gerade in Zeiten der quasi unbegrenzten Verfügbarkeit von Texten – immer

häufiger von KI erstellt – und Fluten von Tutorials war diese erste persönliche Begegnung eine sehr menschliche Erfahrung, die Leben und Authentizität ins Klassenzimmer brachte. Denn »in digitalen Zeiten ist das Lesen eines klassischen Buches zu einer Herausforderung geworden, sowohl für Schüler als auch für Lehrer« (Cutcovschi 2022).

Nach dem Lesen hatten sie dann wiederum die Gelegenheit, mir – der Autorin – Fragen zu stellen und ihre Eindrücke, Meinungen, Kritik usw. zu äußern. Somit wurde nicht nur die natürliche Neugier der Lesenden in Bezug auf den kreativen Schreibprozess und die Arbeit einer Schriftstellerin befriedigt, sondern auch das Bedürfnis als Lesende Meinungen, Eindrücke, Emotionen usw. auf Deutsch zu teilen.

Eine emotionsgeladene, interaktive Gesprächsform in einer erst vor kurzem erworbenen Fremdsprache lieferte den Deutschlernenden die ideale Möglichkeit, persönlich ein Interview zu erleben (*being-in-the-real-world, embodied learning*) und erlaubte unmittelbare, praktische Kenntnisanwendung der Fremdsprache bereits auf Anfängerniveau. Dies erhöhte die Motivation und das Interesse am Lesen und Sprechen enorm.

»Zweifellos wurden in diesem Experiment die Lesekompetenz und auch allgemein die Sprachkompetenz – in Vergleich mit den Vorjahren (ohne diese Erfahrung) – deutlich gesteigert. Nach dieser sehr positiven Erfahrung steht für uns fest, dass dieser neue, interaktive und emotive Ansatz im DaF/DaZ-Unterricht auf jeden Fall deutlich zur effektiven Leseförderung und zur frühen Entwicklung der praktischen Sprachkompetenzen beiträgt. Dies ist gerade für zukünftige Fachleute für Übersetzen und Dolmetschen von großer Bedeutung und schon ab der A1-Stufe trainierbar«, so die Dozentin Olga Koreneva Antonova (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla) in einem Gespräch mit mir nach dem Experiment.

Keine Frage: Die emotionsgeladene Erfahrung zukünftiger Fachleute für Übersetzen und Dolmetschen hat der Leseförderung und allgemein dem motivierenden Deutschlernen gedient. Das Interview und die Lesung wurden als Audio aufgenommen und im deutschen Podcast von RadiOlavide *Radio Wunderbar* veröffentlicht: <https://upotv.upo.es/video/65817178abe3c6190e8b4567>.

2.1. Andere Beispiele

Das Experiment in Sevilla war insofern ungewöhnlich, da zwei Treffen stattfanden. Im

Normalfall laden mich Klassen por Lektüre einmal ein, und zwar nach dem Lesen des ganzen Buches. Allerdings ist auch hier der Effekt der Motivation zum Lesen sehr stark gegeben, da die Lernenden bereits vor und beim Lesen wissen, dass sie die Autorin treffen werden, Fragen stellen können, Kommentare geben können und eventuell von der Autorin zu Inhalt und Einschätzung befragt werden. Diese Tatsache motiviert zum genauen Hinschauen, Lesen und Nachdenken.

Das Lektüre-Treffen mit der Autorin motiviert zum genauen Hinschauen, Lesen und Nachdenken.

Ob Sekundarstufen, Staatliche Sprachenschulen, Senior:innenbildung oder Universitäten in Europa oder auf anderen Kontinenten – die Treffen sind immer ein Erlebnis und mich überrascht und beeindruckt stets, wie genau gelesen, wie viel Wortschatz behalten wurde und wie offen und lebendig die Begegnungen sind.

Oft werden im DaF/DaZ-Unterricht künstlich Situationen in Form von Dialogen usw. »gespielt«, um die Sprechkompetenz zu üben. Diese Lektüre-Treffen mit der Autorin sind nicht gespielt. Es sind authentische Gelegenheiten, die erworbenen Sprachkenntnisse anzuwenden. Zu Beginn dieser Treffen bin ich für alle ein wildfremder Mensch, der Deutsch spricht. Scheu und Berührungsängste gibt es aber vergleichsweise wenig. Denn wir alle haben eine Gemeinsamkeit: die Lektüre:

- Die gelesene Geschichte
- Die dabei empfundenen Gefühle (Emotionen)
- Den beim Lesen gelernten Wortschatz

Das heißt: Die Gemeinsamkeit ist die *Lektüre*. Und genau dies macht das Gespräch – egal ob Niveau A1 oder C1 – für alle so einfach. Man kann über Protagonist:innen, Orte der Handlung, die Handlung usw. sprechen, die man in der Lektüre kennen gelernt

hat, die einem vertraut sind.

Einige Bedingung für ein gelungenes Treffen ist:

- Alle müssen die Lektüre gelesen haben.

Mehr an Vorbereitung gibt es eigentlich nicht.



Online-Treffen mit einer Sekundarschule in Russland



Online-Treffen mit einer EOI in Spanien



Besuch einer EOI in Spanien



Besuch einer spanischen Sekundarschule mit anschließendem Signieren



Besuch einer spanischen Universität



Selfie mit Klasse nach Online-Treffen in Russland



Online-Treffen mit Sekundarstufe in der Türkei. Schüler spielt zum Dank auf der Gitarre.



Online-Treffen mit einer Sprachschule-Senior:innenklasse in Dänemark

3. Das Ergebnis

Das verfolgte und erreichte Ziel des Experiments in Sevilla war, Sprachenlernen als eine möglichst holistische Erfahrung zu gestalten (Koreneva Antonova 2023). Und genau das wurde durch die beiden Treffen von Lernenden und Autorin erreicht. Den Lernenden bewusst und erlebbar zu machen, dass hinter einem literarischen Text, hinter einer Geschichte ein Mensch steht, den man kennenlernen kann, mit dem man sprechen kann, schafft wertvolle, emotionale Erlebnisse mitten im Unterricht. Bei den Treffen

wurde gelacht, wurden ernste Themen angesprochen. Scheu und Ängste, die es oft bei der Anwesenheit von Fremden im Unterricht gibt, waren nach den ersten Minuten bereits weg. Die Teilnahme war lebhaft, denn der Wortschatz war durch die Lektüre bestens bekannt und die *gemeinsame* Geschichte bot viel Anlass zu Fragen und Kommentaren.

Das Ergebnis ist eine interaktive Methodologie des freudvollen, emotiven Lehrens und Lernens in authentischer und inspirierender Situation, was eindeutig zur frühen und effektiven Sprachanignung und -anwendung beiträgt.

Bibliografie

- Camerer, R. (2019).** Aufzeichnung zum Thema »Der neue Begleitband zum GER des Europarats: Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht?« vom 19.11.2019, Verlag Klett. Available: <https://www.youtube.com/watch?v=b2vhpmUN2ns>
- Cutcovschi, L. (2022).** Durch Lesen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht. *Univers Pedagogic*, 3(75), 18-21. <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.17>
- Danesi, M. (2017).** *Conceptual Fluency Theory and the Teaching of Foreign Languages* (Education in a Competitive and Globalizing World; Languages and Linguistics). Ph.D. Nova Science Publishers.
- Grein, M. (2021).** Flexibles Lernen und Interaktion aus neurobiologischer Perspektive, Seminar für Germanistenverband Andalusiens, Verlag Hueber/Fr. Dr. Marion Grein, Universität Mainz. Recuperado el 12 de septiembre de 2022 de <https://www.germanistas.com/cursos/>
- Hirschfeld, U., Rösler, D. & Schramm, K. (2021).** Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache*, 3(53), 131-134.
- Köck, J.B. (2017).** Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht. In P. Haase & M. Höller (Hg.), *Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 87-104). Universitätsdrucke Göttingen.
- Koreneva Antonova, O. (2023).** Docencia de Interpretación en alemán-español: propuesta de la metodología interactiva y situada con elementos de gamificación. *CLINA, Revista interdisciplinaria de traducción, interpretación y comunicación intercultural*, 9(2), 183-206. <https://revistas.usal.es/dos/index.php/clina/article/view/31164>
- Peter, C. (2016).** *Harry und die Stars*. Verlag Liebau-G-Dartmann.
- Peter, C. (2016).** *Ist Paul noch zu retten?* Verlag Liebau-G-Dartmann.
- Stolz, S.A. (2015).** Embodied Learning, Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487, <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

El bosque de Baruth y Spinter

Texto de María José Martín Mata

Fotografías de Rafael Cárdenas

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.06>

Introducción:

En el corazón de la Selva Negra, en Schömberg, se celebra cada dos años el concurso de fotografía «Fotoherbst». En la edición de 2023 participó como artista invitado el Fotokünstler hispano-alemán Rafael E. Cárdenas. Presentó la instalación out-door «Gottes Werk und Teufels Beitrag» en el Kurpark de Schömberg. La exposición consta de una serie de fotografías creadas a partir de imágenes de satélite que están montadas en grandes paneles redondos esparcidos entre los árboles. La instalación inspiró a la escritora María José Martín Mata a escribir un cuento sobre la magia del Schwarzwald protagonizado por Baruth, en referencia a Baruch Spinoza, y Spinter. A continuación, se presenta el cuento junto con cinco piezas fotográficas de «Gottes Werk und Teufels Beitrag» y un artículo en el que el propio Rafael Cárdenas explica el concepto y el origen de la obra.

Esta es la historia de la obra del mago llamado Bastian, investigador, estudiioso, observador y creador. Vivía en un magnífico bosque de árboles muy altos con frondosas copas en el que apenas llegaba la luz. Aunque algo sombrío, estaba lleno de vida: junto a las más variadas especies vegetales y animales habitaban unas extrañas criaturas unidas al destino de nuestro protagonista y parte primordial de esta historia.



Instalación en la Selva Negra (Schömberg) © Rafael Cárdenas

I. Al atardecer, las criaturas ocultas del bosque toman forma. Las siluetas invisibles a la vista de los visitantes se definen poco a poco. Las sombras invaden el lugar y esas diminutas y extrañas criaturas ocupan un espacio, antes imperceptible. En la oscuridad crepuscular, un sinfín de formas y seres dotan de actividad y magia al bosque nocturno. No muy lejanas, algunas casitas envueltas en luz tenue les recuerdan que hay una fina línea infranqueable desde el origen de los tiempos.

Suavemente, algunas voces toman fuerza mientras las tinieblas cubren el bosque y cae la noche. Con la luna llena son más cuidadosos, para evitar que los visitantes curiosos puedan descubrirles. Pues, entre los humanos y los lugareños de aldeas cercanas, corrían viejas historias de un bosque habitado por extrañas criaturas de formas misteriosas que alguien juraba haber visto y oído en alguna ocasión. Esas historias formaban parte de las leyendas del lugar y de su magia oculta. Pero el miedo a lo desconocido había mantenido a los hombres lo

suficientemente lejos para que nunca descubrieran su existencia. Si algún curioso penetraba en las entrañas del bosque tratando de desvelar el gran misterio de la existencia de los extraños seres, los ruidos y movimientos del anochecer le hacía cambiar de idea.

Las criaturas del bosque, del pueblo de los Wilger, eran pequeños duendecillos de orejas color verde, azul y violeta. Tenían orejas puntiagudas. Sus cabecitas estaban cubiertas de simpáticos gorritos y sus rostros eran muy burlones. Había también algunos Wilger que poseían grandes barbas y enormes barrigas que se balanceaban de un lado a otro, cuando caminaban, esforzándose por mantener el equilibrio y no caerse. Las arrugas de su longevidad les cubrían el rostro.

A la entrada del bosque había un tótem, el Gran Tótem Sagrado que un tiempo fue ninfa, y junto a él una enorme roca, llamada Gea. Junto a Gea vivía la hechicera Norath de ojos brillantes del color de la tierra en otoño y el verdor de la hierba en primavera. Conocía los secretos del bosque y las propiedades de las hierbas: cuáles podrían ser venenosas, cuáles curativas y cuáles tenían propiedades mágicas. Se pasaba el tiempo creando nuevas pociones y nuevos ungüentos. Norath era muy querida y respetada por su pueblo, pues sus conocimientos eran valiosísimos para todos los Wilger. Además, sabía todo lo que ocurría dentro y fuera del bosque gracias a su comunicación con el Gran Tótem.

El jefe protector de todas esas criaturas que se llamaba Baruth. Era el más anciano de todos los Wilger. Cuando caminaba al anochecer, sus largas barbas y su cabello plateado desprendían halos de luz violeta. Esta luminosidad indicaba a las criaturas que podían recuperar su forma, justo al desaparecer el último rayo de sol. Sin edad definida, sus historias se remontaban a tiempos tan inmemoriales como inimaginables.

El ágil Spinter era el ayudante de Baruth. Estaban unidos por la confianza y una gran amistad. Spinter era un elfo muy apuesto. Tenía cabellos dorados; recorría el bosque de norte a sur y de este a oeste en apenas minutos. Era el mensajero de aquel bosque. Spinter se pasaba largas horas sentado junto a la gran roca Gea, hablando con Norah, la hechicera. De esta manera, habían logrado cultivar una gran amistad, que les hacía estar muy unidos.

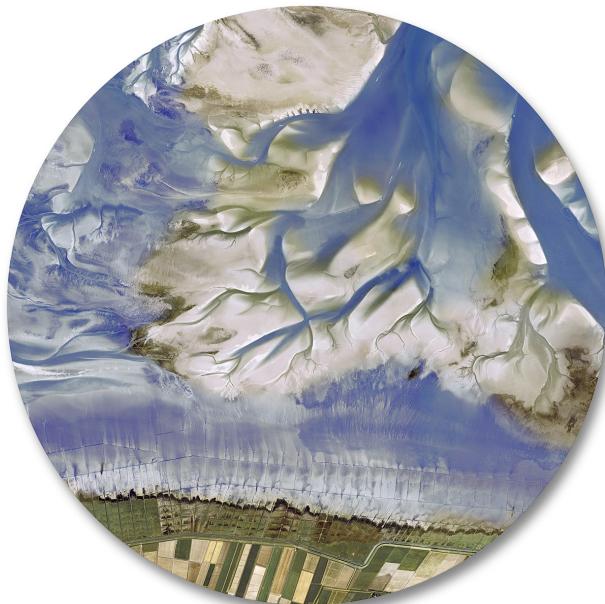
II. El Tótem Sagrado era muy especial. Con sus ojos, ocultos tras una hilera de musgo verde azulado, podía ver todo lo que sucedía a su alrededor. Con sus oídos, ocultos por ramas, podía oír cualquier sonido. Hasta el viento le susurraba cuanto descubría a su paso. Inerte al paso de las estaciones, representaba el lugar en el que vivían los Wilger. Todo lo observaba, todo lo sabía y su presencia daba seguridad a los Wilger.

La hechicera Norath, cuando abrazaba el Tótem Sagrado podía escuchar las palabras que circulaba por su savia. Esto le permitía alertar a los Wilger de peligros inesperados, y así, salvarlos.

Los Wilger y los humanos siempre se habían mantenido alejados, aunque en otro tiempo fueron amigos. Hasta que un día, los hombres empezaron a recelar y envidiar la prosperidad de los pequeños habitantes de aquellas tierras que obtenían mejores cosechas. Su envidia fue creciendo y empezaron a circular horribles historias sobre los Wilger. Se decía que usaban magia y lanzaban hechizos, que provocaban el caos y la destrucción. Decían que por las noches devoraban el ganado de los humanos, que secuestraban a sus niños. Así, la desconfianza hacia los Wilger fue creciendo cada vez más, hasta convertirlos en enemigos.

Arrasaron sus tierras y los persiguieron. Durante mucho tiempo los Wilger vagaron sin rumbo escondiéndose de los hombres para poder mantenerse a salvo. Sólo un pequeño grupo guiado por Baruth y Spinter logró salir indemne.

Hasta que un día, Norath, tras muchos experimentos logró dar con la poción mágica que les salvaría de huir de un sitio a otro con miedo. En sus viajes, Norath había podido recoger muchas muestras de hierbas de todas



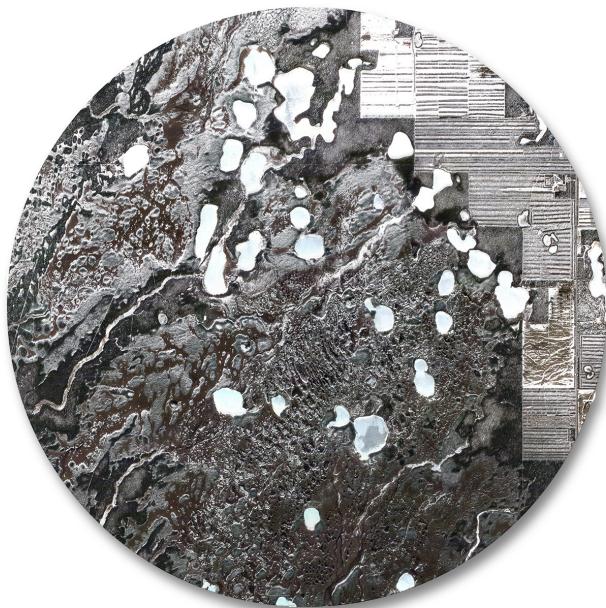
2014_09_Pieterburen_Holland © Rafael Cárdenas

las clases, tamaños y colores. Finalmente, encontró la fórmula exacta para su propósito. Esa poción mágica podía hacerles invisibles a la luz del sol. Así, podrían asentarse y permanecer en algún lugar. Ya estaban cansados de tanto vagar.

Había alguien más por aquellas tierras. Arriba, en la cima de la montaña que se elevaba a los pies del lago, se levantaba una curiosa casita de madera. Unas grandes vidrieras multicolor formaban las ventanas. Dentro, vivía Bastian. Bastian era un humano curioso y de edad indefinida. Era ágil subiendo la montaña. A veces, bajaba hasta la taberna del pueblo para disfrutar de largas veladas de animada conversación fumando su vieja pipa junto

a la chimenea con su amigo Alfred. Alfred y él mantenían una vieja y sólida amistad. Bastian era un artista inventor que había recorrido el mundo con sus obras y sus inventos y que, después de mucho tiempo, había vuelto a la tierra de sus orígenes.

A Bastian le gustaba el bosque, el olor de la hierba, el crujir de los árboles con el viento. Sentía gran curiosidad por todo lo desconocido y la oscuridad no le asustaba. Un día se encontró con Norath junto al lago. Norath parecía a simple vista una humana, aunque no lo era. Escondía sus puntaigudas orejas tras el largo cabello color miel para no delatar su verdadera naturaleza. Bastian, cuando de noche bajaba hasta la gran roca Gea se sentaba a mirar las estrellas y charlar con Norath. A ambos les gustaba. Bastián contaba sus aventuras, que transportaban a Norath a otros mundos, y ella enseñaba a Bastian el secreto de las plantas, pociones y ungüentos. De esta manera, con el tiempo, llegaron a compartir secretos.



2014_10_Achorage_USA © Rafael Cárdenas

había tenido la fortuna de conocer. Ahora estaba trabajando en un nuevo invento, sin descanso, día y noche, que cambiaría la vida de estas criaturas y del bosque lleno de vida que ellos conocían. Miles de fórmulas matemáticas, estructuras y paisajes extraños a veces le impedían conciliar el sueño. Cuando esos sueños le asolaban, amanecía con una sonrisa, pues en lo complejo de su invento había encontrado una solución.

III. En las noches de luna nueva, cuando estas criaturas empezaban a tomar forma y sus siluetas se definían más aprisa en la oscuridad, la transformación era velocísima. De entre las raíces de los árboles, serpenteaban luces de múltiples colores. El murmullo crecía poco a poco. Y el bosque, en un instante, cobraba vida.

Durante aquella primavera, que había sido más cálida de lo habitual, se habían dado cita, en el pueblo cercano, muchos visitantes y habían organizado más excursiones que en años anteriores. Los Wilger declararon el estado de alarma.

Antes de la primera noche sin luna de aquella primavera, Baruth había encargado a Spinter que reuniera a todos los Wilger junto al Tótem Sagrado, bajo la gran roca Gea. Tenía algo muy importante que decirles. Rápidamente, Spinter recorriendo con sus largas y ágiles piernas cada rincón del bosque nocturno tocó su cuerno mágico, sólo perceptible por ellos, para que todos, sin excepción, pudieran escuchar lo que Baruth tenía que contarles.

Los primeros en aparecer fueron los duendes que saltando parecían saltamontes vestidos de verde. Los enanos trataban de alcanzar a los duendecillos, con sus piernas demasiado cortas y su tan gorda panza. Y así, entre risas y alboroto, todos los Wilger fueron congregándose en la oscuridad, cerca del Gran Tótem bajo aquel manto estrellado. Baruth, muy serio y pálido como la nieve, se presentó envuelto en su habitual halo de luz violeta. Los Wilger sentían una gran curiosidad por saber qué iba a decirles y por qué les había reunido a todos con tan poco tiempo.

Un grupo de casitas brillaba a lo lejos en la aldea de los hombres más cercana. Estaba formada por un

puñado de casitas de alegres colores, con pequeños jardincillos floridos y algunos árboles. El jefe de aquella aldea se llamaba Alfred. Era el hombre más sabio y viejo del pueblo y además conocía la existencia de estas diminutas criaturas. Mantenía el secreto de la existencia del Wilger sellado con sangre desde tiempos remotos. Sin documento escrito, esa alianza no debía romperse bajo ningún pretexto. Ambos pueblos habían convivido en paz, sin entrometerse unos en la vida, ni el quehacer dia alejados. Bastaban unas cuantas historias contadas en la taberna, junto a la chimenea, para que el resto de aldeanos las propagase y sembraran cierto temor al bosque y sus encantamientos en la oscuridad de la noche.

Alfred se había reunido en secreto con Baruth cerca del lago para contarle los planes de los hombres durante los días en los que el bosque resplandece más que en ninguna otra estación. Y que se esperaba la llegada de un enorme cometa, que iluminaría el bosque de este a oeste. Todo aquello había generado muchísima expectación dando cita a gran cantidad de curiosos y visitantes, llegados hasta de remotos lugares para asistir al festival de lluvia de estrellas. Se esperaba la llegada de un gran número de astrónomos venidos de diferentes lugares, que acamparían allí aquella noche para no perderse el espectáculo.

Lamentablemente, con todo aquel trasiego de gente, la existencia de los Wilger estaba por primera vez en verdadero peligro en este lugar. Aquello supondría el final de sus días, de su hogar, de su vida. Baruth se sintió perdido, sin saber qué hacer, ni qué decir. Ahora llevaba una gran carga sobre sus espaldas. Pero debía comunicarlo cuanto antes a los Wilger. Tal vez, entre todos lograrían encontrar una solución.

IV. Baruth relató, en medio de la expectación de todo su pueblo allí congregado, las novedades de los días siguientes, con la esperanza de lograr entre todos la manera de sobrevivir a aquella próxima noche. Cuando Baruth concluyó su relato, los Wilger enmudecieron. El Tótem derramó una gota de savia. Los duendes dejaron de dar saltitos, se volvieron azules y los enanos, abatidos, dejaron caer sus cuerpos con un ligero temblor. ¡En unos días, su hogar iba a dejar de existir y no se les ocurría nada para evitarlo!

Spinter, el apuesto elfo, trató de mantener la compostura y no parecer abatido. Una inmensa sensación de temor los invadió. Se sentían perdidos y aterrados. ¡Su mundo podría desaparecer en poco tiempo y no tenían a donde ir! Estremecidos por la noticia, sintieron, desde las entrañas de la tierra, un extraño rugido. El suelo vibró con un breve pero intenso rumor. El Tótem se estremeció. Norath lo abrazó. Sus ojos perdieron la verde primavera y así quedó con la mirada perdida.

Al ver tanto trasiego y movimiento junto al Tótem Sagrado, Bastian sintió una gran curiosidad y se acercó sigilosamente para ver qué pasaba, sin interrumpir a Baruth. Nunca había visto a todos los Wilger juntos. Eran más de los que había imaginado. De todos los tamaños y colores. Llegó a escuchar el relato del jefe de aquellas criaturas. Bastian, en un principio, no acertaba a entender dónde estaba el problema. Pero más tarde, cuando fueron interviniendo algunos enanos y duendes, comprendió la gravedad de la situación.

Cuando se recuperaron del susto, los Wilger fueron retirándose poco a poco de aquella inesperada reunión, cabizbajos y completamente abatidos. Un fuerte viento y una gran lluvia de hojas verdes los había traído de algún lugar del norte, según contaba la leyenda, y no conocían otro lugar.

Bastian esperó tras la gran roca Gea a que la reunión diera a su fin y cuando todos se marcharon, excepto Norath, Barut y Spinter, les contó que tenía una idea. Podía resultar peligrosa, pero había que intentarlo. Era aquello en lo que había estado trabajando día y noche sin descanso: un invento mágico. Se trataba de portales



2014_11_Bandar-e Khomeni_Iran © Rafael Cárdenas

para viajar en el espacio. Sólo en el espacio. A pesar de haber recorrido el mundo, nunca le habían gustado las aglomeraciones de las estaciones de tren, ni autobuses y mucho menos los aeropuertos. Llevaba años elaborando ese invento y ahora parecía que había tomado forma.



2014_14_Palo Alto_USA © Rafael Cárdenas

esta manera, compartió también su secreto, pues siempre había sido una persona muy generosa.

V. Alfred y Bastian llegaron a un acuerdo: Alfred le pidió que elaborara algún artilugio para adornar el bosque en esos días festivos e impresionar a los visitantes. Sus enormes y redondos paisajes, esparcidos por el bosque, serían idóneos para embellecer el lugar. Para Bastian era la oportunidad de habilitar el redondo portal de color verde que representaba el frondoso bosque, como nuevo hogar para los Wilger. Esa era la única forma que tendrían los Wilger de escapar del peligro que les acechaba.

Sin embargo, aquel experimento tenía un gran riesgo. No había sido probado antes con nadie. Los Wilger quedaron impresionados. No sólo por el invento, sino también por la generosidad de Bastian.

Pero aún quedaban algún detalle no exento de peligro por resolver. Cada círculo tenía una especie de palanca oculta en un lateral que casi tocaba la hierba. Verdaderamente parecían auténticos trocitos de paisajes procedentes de algún lugar existente. Con un simple clic a la palanca semi-invisible, podía dar esperanza a los Wilger. Solo bastaba que ellos confiaran en él. Para los Wilger, todo era extraño y sorprendente. Pero no tenían otras opciones. Los acontecimientos se habían sucedido demasiado deprisa y casi no tenían tiempo para pensar qué era lo que iban a hacer o a dónde irían y, sobre todo, que dejarían atrás su hogar y las tierras en las que siempre habían vivido y en las que se habían sentido seguros. Ahora todo llegaba a su fin. Cualquier salida, en su caso, debía ser aceptada.

Bastian trabajó intensamente. El tiempo apremiaba. Había que probar el invento. Pero había un problema. Lo más complicado y preocupante era cómo organizar su propia vuelta, de nuevo, al bosque de Baruth. Tras varios días encerrado en su casa de la cima de la montaña realizando infinitos cálculos matemáticos, finalmente, dio con la solución. Necesitaban la ayuda de Spinter, el más fuerte de todos los Wilger, para que moviera la palanca oculta bajo la hierba que traería de vuelta a Bastian a su hogar. Debía permanecer inmóvil y solo el tiempo necesario en el paisaje de destino elegido para comprobar que era posible. Un movimiento en falso y no regresaría jamás.

Lo consiguió al primer intento. De esta manera, pudo ver nuevamente su amado bosque de fragancias exóticas y colores deslumbrantes. Era indescriptible lo que sentía. Probó después con el del inmenso océano y aquella pequeña embarcación. No podía estar más satisfecho. Las emociones se agolpaban en su cabeza. Por un lado, porque había visto de nuevo aquellos lugares que le habían hecho sentir tan feliz en otro tiempo; por otro, porque su invento había funcionado y sabía que los Wilger podrían seguir siendo un pueblo feliz, aunque en otro lado.

Sin embargo, no estaba seguro de poder traer de vuelta a todos los Wilger, al menos en un corto plazo de tiempo. Era un grupo numeroso e inquieto. Sus cálculos matemáticos eran tan exactos que el más mínimo movimiento fuera de lo establecido podría provocar una catástrofe. Pero eso ya lo estudiaría con más calma después de que los Wilber hubieran cruzado al otro lado. Lo urgente ahora era poder sacarlos de allí.

Llegó la esperada noche de luna nueva. Los Wilger estaban muy nerviosos. Baruth les había pedido que durante esa noche, la noche del gran viaje al nuevo Bosque, fueran especialmente silenciosos. Los duendes eran muy alborotadores y eso podría ponerles en serio peligro. La tarde iba avanzando. Apenas quedaban ya los últimos rayos de sol. La oscuridad comenzaba a aparecer. La brisa traía algún leve susurro desde el horizonte, más allá del bosque, desde donde los visitantes, curiosos y astrónomos se acercaban inevitablemente y podían percibir como el sonido de aquellas voces iba creciendo hacia su misma dirección.

Entre tanto, los Wilger formaron hileras alrededor del Gran Tótem Sagrado. Se despidieron de él y le rindieron

homenaje y respeto. Y desde allí, uno tras otro, se dirigieron al círculo elegido: el impresionante bosque verde. Bastian permaneció junto a ellos hasta que el último de los Wilger se adentró en aquella redonda y oportuna figura. Los humanos estaban ya muy cerca y a punto estuvieron de ser testigos de todo aquello.

La noche transcurrió como una noche más, de hombres observando las luces del cielo, ajenos a todo lo demás. Fue una noche de cometas y lluvia de estrellas. Sin embargo, quedaron algo decepcionados, al experimentar que la magia del bosque, aquellos rumores que corrían de sombras y extraños sonidos, no eran más que un rumor, pues de aquello no quedó nada, o sí...

Los Wilger en su huida hacia su nuevo hogar, dejaron una pequeñísima huella que sólo Bastian pudo interpretar. Aquel enorme círculo de color verde quedó impregnado para siempre por una hilera de diminutos puntitos negros. Fue la huella que dejaron



2015_24_Izbat AL Qubu_Egypt © Rafael Cárdenas

los Wilger y la prueba para Bastian de que aquello verdaderamente había ocurrido. En cuanto a lo que pasó con los Wilger al otro lado, lo que vivieron y descubrieron en su nuevo mundo... eso es otra historia que quizás algún día conoceremos.

Die Satellitenaufnahmen aus der Serie »Gottes Werk und Teufels Beitrag«

Rafael Cárdenas

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.07>

Auf den ersten Blick sind es tatsächlich etwas merkwürdige, abstrakte Strukturen. Sie sind schön, ganz ohne Zweifel. Aber sind es auch Landschaften? Bei den hier gezeigten Bildern oder, besser gesagt, Objekten handelt es sich um Fotografien aus 20 Km Höhe. Ungewöhnlich, oder zutreffender »ungewohnt«, sind diese Ansichten schon.

Ich verfüge natürlich nicht über einen eigenen Satelliten, so viel kann ich Ihnen schon verraten. Ich bediene mich einfach bereits vorhandener Aufnahmen.

Gut.

So einfach ist das auch wieder nicht. Die üblichen Satellitenaufnahmen, die Sie beispielsweise über Google Earth abrufen können, haben bei weitem nicht die notwendige Auflösung, um sie so groß zu präsentieren. Um diese Auflösung zu erreichen, addiere ich einzelne Aufnahmen oder Ausschnitte zu einem ganzen Bild. Jede dieser Landschaften besteht im Grunde aus 150 bis 250 einzelnen Aufnahmen, die ich in mühseliger Kleinarbeit zusammenfüge. Die Fotografien selbst sind nicht mehr bearbeitet oder manipuliert. Bis auf geringe Korrekturen in Helligkeit und Kontrast sind sie so belassen, wie die Satelliten sie aufgenommen haben.

Darauf gekommen bin ich auf ganz klassische, analoge Weise: Durch einen Flug. Durch einen Blick aus dem Flugzeug kurz vor der Landung irgendwo in Portugal. In der tiefstehenden Morgensonne treten die Marschwiesen bei Faro als Relief deutlich hervor und das ist von oben gesehen ein atemberaubender Anblick,

das kann ich Ihnen versichern. Dabei ist gerade diese Landschaft vom Boden aus ziemlich unspektakulär. Schnell die Kamera raus und auf den Auslöser drücken. Das Ergebnis war natürlich enttäuschend; aus vielerlei technischen Gründen. Hätte ich ja wissen können müssen als Fotograf.

In der Folge habe ich für diese Art von Landschaftsaufnahmen eine eigene Technik entwickelt. Vom Ergebnis her betrachtet ist es egal, von wo aus ich auf den Auslöser drücke, ob von meinem Fensterplatz im Flugzeug oder von meinem Rechner aus zuhause.

Dass sie rund sind, hat natürlich auch seine Bewandtnis, zumal der Aufwand, die Objekte so herzustellen, beträchtlich ist. Stellt man sich direkt davor, so mit etwa 40-50 cm Abstand, versinkt man darin. Das Objekt füllt das ganze, kreisförmiges Blickfeld aus: keine Ränder, keine Ecken; alles ist Landschaft.

Der Titel dieser Ausstellung »Gottes Werk und Teufels Beitrag« stammt aus der deutschen Übersetzung von John Irvings Roman *The Cider House Rules*. Er schien mir passend, da auch in diesen Landschaften nicht nur die sprichwörtliche »Göttliche Schöpfung« abgebildet, sondern immer auch ein menschlicher Eingriff zu sehen ist; entweder ganz offensichtlich, wie bei den Salzwiesen in Bokek, Israel, oder auch nur als dünnen Strich durch die endlose Weite der Namib-Wüste, auf dem eine winzige LKW zu erkennen ist.

Ich bitte Sie, diesen Hinweis nicht falsch zu verstehen. Es handelt sich dabei nicht um wohlfeile Kritik am menschlichen Eingriff in die Umwelt. Mir geht es hier aber um das Erleben von neuen Landschaften: eine Sicht auf die Welt, die bis vor nicht allzu vielen Jahren unvorstellbar gewesen wäre.

Damit wir uns nicht darin verlieren, bleibt der Mensch für mich dafür der geeignete Maßstab.

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Paul Heyse. El poeta y su vida (1910)

de Heinrich Spiero

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.08>

H

einrich Spiero probablemente no significará nada para la mayoría de los lectores; Paul Johann Ludwig Heyse quizás un poco más. Si el segundo es más conocido por sus cuentos, el primero lo es sobre todo por sus biografías y sus manuales de historia de la literatura alemana. Una única monografía está íntegramente dedicada a Spiero y su obra (Rohr 2015). Aunque se centra más en el admirable papel que tuvo durante el Tercer Reich que en su producción metaliteraria. Sin embargo, gracias a Spiero disponemos de un testimonio precioso y preciso sobre los escritores Raabe, Lilienkron, Hauptmann y Fontane. Además, Heinrich Spiero escribió su propia autobiografía, una novela (1911), relatos literarios (incluido uno sobre mujeres, empresa muy innovadora en la época) y poemas. Por ende, su crítica literaria reviste un valor aún mayor en tanto que vivió también la experiencia de la escritura creativa.

La vida y obra de Heinrich Spiero están poco documentadas. Nacido en Königsberg en 1876, murió en la capital alemana en 1947. A pesar de haber obtenido un doctorado en Derecho, fue en el ámbito de las artes donde su huella perduró. Poco antes del estallido de la Primera Guerra Mundial, enseñaba en la Escuela Regional de Arte de Hamburgo. Una de las razones que le impulsaron a centrarse en Paul Heyse es quizás el judaísmo que ambos tenían en común, aunque nunca se manifestara a este respecto.

A continuación, propongo una traducción al español de algunos fragmentos del libro *Paul Heyse. Sein Leben und sein Werk*, publicada por Spiero en 1910. Este texto nos permite captar la amplia gama de conexiones entre Spiero y Heyse, entre el mundo académico y los profesionales de la literatura. Geográficamente,

la socialización de Heyse se extiende entre Berlín, Bonn y Múnich, sin olvidar La Botte. El biógrafo nos acerca a las interferencias escriturales y culturales entre el primer premio Nobel de literatura alemana y otros autores aún vigentes, como Theodor Fontane o Bettina von Arnim, o que han caído en el olvido, como Maria von Olfers o Bernhard Endrolat. De este modo podemos comprender mejor cómo floreció el genio de Paul Heyse. Escrita estando vivo el poeta, esta biografía incluye asimismo partes organizadas según el género al que pertenecen las obras comentadas (un capítulo sobre su producción teatral, otro sobre su producción cuentística, otro sobre su poesía y otro sobre la novela), una centrada en su recepción científica y otra en su transmisión a través de la traducción.

Por falta de espacio, la traducción presentada aquí se limita a al prólogo y al capítulo que trata de la vida de Heyse. Si hubiéramos podido añadir más capítulos y tuviéramos que centrarnos en un género, habríamos elegido el cuento por ser el género en el que el escritor fue más fértil y más brillante. No sorprende que la literatura secundaria sobre Heyse haya dado primacía al cuento, en detrimento del teatro, la novela y la poesía (Morsier 1890: 125-236; Muret 1914: 82-104; Grall 2003: 169-188). Lamentamos que Heinrich Spiero no haya facilitado las fuentes de las que proceden las citas de Paul Heyse que aparecen en este texto, lo que ralentiza futuras investigaciones.

Traducción: *Paul Heyse. El poeta y su vida*

Título original: *Paul Heyse. Der Dichter und sein Werk*

Autor: Heinrich Spiero

Traductora: Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau

1. Prefacio

Este escrito se publica como documento conmemorativo del octogésimo cumpleaños de Paul Heyse; sin embargo, no debe su existencia a esta

ocasión. Al contrario, constituye el colofón de los estudios que durante muchos años realicé sobre el poeta y su obra y que, en parte, plasmé en mi ensayo *Das Kunstwerk Paul Heyses (Nord und Süd, 1905, y Hermen. Essays, Hamburgo 1906)*, así como en unas contribuciones para el *Grenzboten* y en mi *Geschichte der deutschen Lyrik seit Claudius* (1909).

La economía del presente libro, para el que únicamente contaron los resultados y no la forma de los ensayos anteriores, exigía un matiz: aunque he podido analizar y describir todos los volúmenes líricos de Heyse y todas sus novelas; no me fue posible hacer lo mismo con los relatos y el drama. Aquí me vi obligado a concentrarme en lo esencial, lo cual, sin embargo, estimo que no desdibuja la integridad del retrato, pues lo demás ha sido cuidadosamente dispuesto en el trasfondo.

Großborstel' cerca de Hamburgo, septiembre de 1909

Heinrich Spiero

2. La vida de Heyse

Hay poetas cuyo lento y difícil crecimiento interior es evidente para todos, mayormente si son de tal naturaleza que el curso exterior de su vida representa al mismo tiempo un avance, un retroceso y un nuevo avance, yendo de obstáculo en obstáculo, de superación en superación. Donde mejor se percibe esto es en nuestro mayor genio dramático, Schiller, y entre los poetas posteriores ha sido Friedrich Hebbel quien, gracias a la abundancia de escritos sobre él, ha visto retratado y caracterizado su destino interior y exterior repetidamente y con razón de esta guisa. Incluso cuando el recorrido de los destinos personales no se ha desviado particularmente del curso normal, una lucha violenta, dolorosa y, si no culmina con éxito, trágica, a menudo se revela hasta al observador fugaz, especialmente cuando el tesoro recogido y legado por el creador contiene tantas cosas fragmentarias y nunca terminadas, como en el caso de Otto Ludwig.

Por el contrario, aquellas naturalezas que aprendieron tempranamente a dominar la forma y cuyo camino los llevó rápidamente al éxito, cuyas experiencias personales parecen conocer meramente la felicidad sin lucha, experimentan una y otra vez cómo se pone en duda su profunda pugna interior, indispensable para que la grandeza artística cobre vida. Cuánto tiempo transcurrió hasta que comprendimos plenamente el auténtico valor

(1) *Groß Borstel* es ahora un distrito del municipio de Hamburgo, al sur del aeropuerto. (Nota de la traductora)

y el devenir genuino del carácter combativo, apasionado y realmente trágico de Goethe. Qué poco se sabe aún hoy, y precisamente hoy, sobre la verdadera naturaleza de Detlev von Liliencron y qué pocos han sido capaces de sentir, a pesar de no ser para nada difícil de apreciar, la apasionada y laboriosa vida del poeta, que habrá cumplido ochenta años el 15 de marzo de 1910.

Pues se trata de una *fable convenue*², contra la cual Paul Heyse luchaba, algunas veces con fervor, y otras, con la compostura de un gran hombre que se conoce a sí mismo. Se trata de una creencia trasnochada y sin verdad, según la cual él fue un afortunado que prontamente y sin luchar alcanzó altas metas y que, a partir de entonces, no tuvo más que demostrar una y otra vez su precoz dominio artístico. En realidad, la forma, que desde el principio fue fina y pulida, engaña y no deja ver el creciente contenido interior, que luego transformó esa misma forma en algo completamente diferente.

No debe sorprender que en Paul Heyse se vislumbre cierta precocidad: es un hijo de la gran ciudad y procede de una mezcla de sangres que, en Berlín, Múnich, Viena, es sumamente común. En su caso, son muy abundantes las fuentes de las que disponemos para conocer el curso de su vida y de su crecimiento personal; antes de cumplir los setenta años, había publicado *Memorias y confesiones de juventud*³, que se complementan con varias novelas, como *El último centauro*⁴ y *Un anillo*⁵, y a las que la colección de estampas *Hombres y destinos*⁶, recientemente publicada, añade pequeños detalles preciosos. Y, además, lo vemos pasearse por las memorias de Julius Grosse, Hermann Lingg, Otto Roquette, Felix Dahn y, muy en especial, por las descripciones que de la sociedad literaria *Tunnel über der Spree* hace Theodor Fontane. Su padre era el lingüista Karl Wilhelm Ludwig Heyse (nacido en Oldenburg⁷ en 1797), que descendía de una familia del centro de Alemania, dedicada durante generaciones a la educación y al servicio religioso, y, a partir de su abuelo Johann Christian August, especialmente aficionada a la investigación en lingüística. Prueba de ello son los conocidos diccionarios heysianos. El padre de Heyse era hegeliano y como tal no pudo prosperar en la Universidad de Berlín, una vez que había muerto su maestro, por lo que tuvo que soportar durante toda su vida una cátedra extraordinaria que,

(2) El término *fable convenue* está en francés en el texto original. (Nota de la traductora)

(3) *Jugenderinnerungen und Bekenntisse* está disponible en acceso abierto a través del Proyecto Gutenberg: <https://www.projekt-gutenberg.org/heyse/heysebio/heysebio.html> (Nota de la traductora)

(4) *Der letzte Centaur* está disponible en acceso abierto a través del Proyecto Gutenberg: <https://www.projekt-gutenberg.org/heyse/zentaur/zentaur.html> (Nota de la traductora)

(5) *Ein Ring* está disponible en acceso abierto a través del Proyecto Gutenberg: <https://www.projekt-gutenberg.org/heyse/ring/ring.html> (Nota de la traductora)

(6) *Menschen und Schicksale* está disponible en acceso abierto a través del Proyecto Gutenberg: <https://www.projekt-gutenberg.org/heyse/menschic/menschic.html> (Nota de la traductora)

(7) Ciudad situada en el noreste de Alemania, en Baja Sajonia, entre Bremen, famosa por sus músicos, y Groningen, ciudad holandesa. (Nota de la traductora)

dados los escasos ingresos que le reportaba, le obligaba a trabajar en los diccionarios iniciados por su padre, de modo que su principal obra científica, *System der Sprachwissenschaft*, solamente pudo ser publicada íntegramente, después de su muerte, por su alumno más destacado, Heinrich Steinalth⁸.

La madre de Paul Heyse provenía de un entorno completamente diferente al de su padre. Nació (nueve años antes que su marido) en Berlín como la hija menor del joyero de la corte real prusiana, el cortesano judío Salomon Jakob Salomon. Julie Heyse, cuya familia adoptó más tarde el nombre de Saaling, era muy hermosa, pero de niña había perdido un ojo en un accidente y tapaba el cuenco vacío con un mechón rizado de su negro flequillo que sujetaba una cinta de terciopelo. Tenemos todo tipo de información interesante sobre los Saaling, especialmente sobre la tía de Heyse, Marianne Saaling, que desempeñó un papel importante en los círculos de la aristocracia judía en Viena y cuya hermosa y pura imagen aún aparece en las recientes memorias de la señora von Olfers⁹. Su padre, Friedrich August von Stägemann, quedó completamente encantado con la gracia de esta mujer durante el Congreso de Viena.

Los padres de Heyse se conocieron cuando el padre, que primero fue educador en la casa de Wilhelm von Humboldt, ocupó el mismo cargo en la casa de Abraham Mendelssohn-Bartholdy, cuya esposa Lea Salomon (esta rama de la familia tomó más tarde el nombre de Bartholdy¹⁰) era pariente cercana de Julie Saaling.

Paul Heyse, nacido en Berlín, es, por tanto, un auténtico niño berlines en más de un sentido. La ciudad era ciertamente mucho más pequeña por aquel entonces, pero no dejaba de ser una ciudad grande, casi la única que, aparte de Hamburgo, había en Alemania. Siendo la capital de Prusia estaba, ya entonces, colmada e impregnada de algo que cualquiera puede seguir apreciando en la fisonomía de la actual capital imperial: una mezcla de diferentes elementos, como el origen germano judío de Heyse o la ascendencia románica del escritor algo mayor Theodor Fontane. La vida era extraordinariamente austera, incluso en círculos muy estimulados y estimulantes intelectualmente, y el propio Heyse ha señalado en ocasiones que, como se ha criado en modestas trastiendas berlinesas, no le cuesta tanto como a los mimados alemanes del sur adaptarse a los contratiempos. El matrimonio de los padres fue extremadamente feliz, pero solo fueron bendecidos con otro hijo aparte de Paul, un hijo algo retrasado mentalmente que pasaría toda su vida desempeñando

(8) Para conocer mejor a este lingüista nos remitimos al artículo de Pénisson (1998). (Nota de la traductora)

(9) María von Olfers fue una cuentista, ilustradora y salónnière berlinesa. Parte de sus obras es de acceso abierto: <https://www.projekt-gutenberg.org/autoren/namen/olfers.htm> (Nota de la traductora)

(10) En 1822, cuando la familia judía se convirtió al protestantismo. (Nota de la traductora)

un oficio sencillo en un sencillo entorno rural.

Paul Heyse asistió al instituto Frederick William de Berlín¹¹, fue compañero de clase de Wilhelm von Kardorff, que más tarde se convertiría en un famoso parlamentario, y, durante un breve tiempo, también de Herman Grimm. Hoy en día, solemos recordar nuestro instituto sin piedad, algunas veces con razón, pero otras muy injustamente. Heyse, sin embargo, con la piedad cálida y desmedida que muestra en todas partes, siempre ha conservado un recuerdo profundamente agradecido de la institución y de ciertos profesores suyos, proclamando una y otra vez este agradecimiento. «Solo para añadir algo a lo que es bien sabido», escribió una vez, «quiero testimoniar cuán lejos estábamos de sentirnos sobrecargados y que, por mucho que nos inculcaran las lenguas clásicas, la pejiguera de las reglas gramaticales no nos nublaba la vista para percibir la belleza del mundo antiguo, su historia y su poesía.» Por supuesto que a aquellos jóvenes que eran tan poco aptos para las matemáticas, la química y la física como este poeta los llenaba de un sentimiento de envidia que en las clases más altas, en lugar de los cálculos que no entraban en su cabeza, leían libros y, para colmo, no solo les dejaban garabatear paisajes o rostros en la hoja de trabajo, sino que estos dibujos se entregaban sin que hubiese ninguna reprimenda.

[...]¹²

El hecho de que como estudiantes se les permitiera ser jóvenes fue repetidamente señalado con gratitud por el alumno aventajado, a pesar de que únicamente en alemán había estudiado *haud ita male*¹³.

Entre las impresiones de juventud que, aparte del hogar y del colegio, tuvieron un efecto especialmente duradero, encabeza la lista, naturalmente, la visita de la familia Mendelssohn, que nos ha sido descrita tantas veces y con tanto detalle. Por la juventud de Heyse también pasaron Liszt y Peter Cornelius¹⁴ y todos los demás personajes famosos de los libros de Sebastian Hensel¹⁵, otro compañero de clase de Heyse, incluso la cabeza plateada de Thorvaldsen¹⁶ aún asomaba entre ellos, y Heyse dibujó, con las pinceladas certeras de un gran novelista, la primera aparición de Ferdinand Lassalle en este círculo, cuando el viejo August Boeckh¹⁷ le presenta como prometedor y brillante filólogo en uno de los conciertos dominicales de Fanny Hensel.

Pero más importante para el desarrollo de Heyse

(11) Esta escuela secundaria funcionó desde 1797 hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. (Nota de la traductora)

(12) Se excluyó un poema en verso breve, casi intraducible. (Nota de la traductora)

(13) No tan mal. (Nota de la traductora)

(14) Alumno de Liszt, llegó a ser autor, compositor y actor. (Nota de la traductora)

(15) Sobrino del compositor Felix Mendelssohn-Bartholdy e hijo de Fanny Mendelssohn, se convirtió en autor y empresario. (Nota de la traductora)

(16) Bertel Thorvaldsen (más a menudo escrito así) fue un escultor danés de principios del siglo XIX. (Nota de la traductora)

(17) Filólogo y anticuario. (Nota de la traductora)

fue el día en que, siendo un colegial de diecisésis años, cruzó por primera vez el umbral de la casa de Emanuel Geibel en otoño de 1846. Un familiar de Geibel había presentado al poeta los versos de un certamen escolar y, para sorpresa de Heyse, fueron sus versos y no los de Bernhard Endrulat¹⁸, quien más tarde se hizo famoso en política, los que atrajeron la mirada certera de Geibel. Emanuel Geibel introdujo al colegial en la casa de Franz Kugler, donde el estudiante y poeta pronto se convirtió en visitante asiduo.

En el siglo XIX había en Berlín algunas casas que no contaban con un salón en condiciones, sino que, siendo de corte social modestísimo, simplemente reunían a personas intelectualmente activas y motivadas. De acuerdo con las características democráticas de la vida berlinesa, en todas estas casas entraban en contacto y se mezclaban distintos círculos de la sociedad, siempre que estuvieran por debajo de la Corte, como ocurrió en el salón de Varnhagen von Ense y Rahel, el de Madame Levy¹⁹, que era famoso porque lo frecuentaba Bettina von Arnim y al que también perteneció Heyse. Posteriormente, y llegando casi a nuestros días, estaba el salón de Frau von Olfers, así como el del librero y editor Franz Duncker²⁰ y el de Ernst y Hedwig Dohm²¹. Ninguna de estas casas puede rivalizar con la de Kugler en términos de influencia e importancia para los jóvenes talentos, así como ninguna de las sociedades literarias decimonónicas ha sido tan prolífica en talento ni ha despuntado tanto por las creaciones que surgían en su interior como aquella llamada *Tunnel über der Spree*. Paul Heyse se cruzó con Theodor Fontane en ambos, y la disposición de la casa kugleriana²² sigue vivo en las descripciones de Theodor Fontane: «Esta casa que, si no me equivoco, perteneció al viejo juez Hitzig, amigo de E.T.A. Hoffmann, estaba situada en el extremo sur de la calle Friedrichstraße, cerca de la Place Belle-Alliance²³ y, como era pequeña, albergaba solo a tres familias. En la planta baja residían dos señoritas de apellido Piaste, probablemente emparentadas remotamente; el general Baeyer ocupaba el primer piso, y Franz Kugler vivía en el segundo, un ático. En 1833 o 1834 había contraído matrimonio con la hija menor de Hitzig, una belleza que había sido cortejada por muchos poetas. Más de una canción de Geibel está dedicada a ella. Su belleza solo era igualada por su bondad, y esta, a su vez, por el sutil criterio y el buen gusto con los que era capaz de transformar estancias extremadamente simples en algo completamente único. En los salientes de las ventanas del

ático, que ya de por sí formaba pequeños y acogedores rincones, había levantado paredes recubiertas de hiedra que, extendiéndose en ángulo recto hacia el centro de la estancia, la dividían en tres o cuatro partes, brindando una impresión de inusitada calidez. Si retrocedías un paso, siempre podías susurrarle algo al oído al que tenías al lado, sin dejar por ello de permanecer en contacto con lo que ocurría en el centro. Pero a nadie se le hubiese ocurrido tachar esto de alta traición a las convenciones sociales.

Así era el «salón kugleriano» y no me faltan ocasiones para recordarlo cada vez que soy objeto de burla por ser mi propia vivienda más que sencilla. «¿Qué queréis?», pregunto entonces. «Tendréis que permitirme este capricho. Mirad, allí se encontraba mi paternal amigo Franz Kugler, un consejero respetado y artista consagrado que posiblemente tenía una vivienda aún más primitiva que la mía. Y, sin embargo, pasé allí mis horas más felices, era más agradable que hallarse en un palacio. Y ni decir tiene, mejor que estar en uno de esos modernos antros de yeso. Así que dejadme. Realmente hay cosas más importantes.»

Sí, hay cosas más importantes. Lo que da valor a una casa es la vida que reina en ella, el espíritu que todo lo ennoblecen, lo embellecen, lo alegran. Y ese espíritu reinaba en la casa de los Kugler. Qué recuerdos me embargan, ¡qué riqueza de visiones!»

[...]

En esta casa, Heyse participó en un festival en honor a Eichendorff y, entusiasmado por el esplendor del momento, con apenas veintidós años, le rindió homenaje con versos improvisados. Aquí conoció a Jakob Burckhardt, colega de Kugler, aquí a Adolf Menzel, a Fritz Eggers, y desde aquí entró, siendo estudiante, en el círculo literario llamado *Túnel sobre el Spree*. Por supuesto que, en comparación con Theodor Fontane o Christian Friedrich Scherenberg, la imagen de Heyse no queda tan inseparablemente unida a este círculo informal, cuya naturaleza nadie ha descrito más intimamente que Fontane. En su descripción del *Túnel sobre el Spree*, Heyse señalaba que la crítica breve y aguda que allí se practicaba tenía sus ventajas, «porque viejos y jóvenes y pobres y ricos, todos eran iguales ante el crítico». Aunque en esto Heyse no se sentía tan cómodo como muchos otros, probablemente porque su crítica, tal como la describe Fontane, a menudo iba más allá de lo que era usual y, encontrándose en relación inversa a su juventud, estaba plenamente justificada, pues ya entonces era vagamente consciente de que su obra

(18) Archivero, historiador y profesor. (Nota de la traductora)

(19) Sara Levy, violinista y peluquera, tía de Lea Salomon. (Nota de la traductora)

(20) Político de izquierdas, también editor y reformador social. (Nota de la traductora)

(21) Feminista. Marianne Adelaide Hedwig era la abuela de la esposa de Paul Thomas Mann, Katharina Hedwig Mann, de soltera Pringsheim. (Nota de la traductora)

(22) Traducimos el neologismo de *Klugersch* por un neologismo. (Nota de la traductora)

(23) En francés en el texto original. Desde 1947 se llama *Mehringplatz*. (Nota de la traductora)

iba a tomar otros derroteros. Pero había uno, Theodor Fontane, que a Heyse ya entonces le llegaba y le parecía el más destacado de entre todos, puesto que otro poeta favorito de Heyse, Storm, durante aquellos primeros años todavía no estaba en el *Túnel sobre el Spree*.

[...]

En casa de Kugler, Heyse conoció a su amigo del alma Otto Ribbeck, que acabó contrayendo matrimonio con una sobrina de Kugler, la hija del general Baeyer, y, sobre todo, encontró su propia felicidad y vio colmado un profundo amor al casarse con la hija de Kugler, Margarete.

En 1847 se trasladó a la Universidad de Berlín para estudiar filología clásica. La revuelta de 1848 interrumpió sus estudios y también arrastró en sus alas un delgado folleto que Heyse, por entonces miembro del cuerpo armado de estudiantes universitarios, publicó junto con Bernhard Endrulat, Louis Karl Aegidi²⁴ y un tercero, imposible de identificar (según la biografía de Endrulat, se trataba de Franz Kugler). Dedicaba quince nuevas canciones alemanas con melodías tradicionales a «los patriotas alemanes Ernst Moritz Arndt y Ludwig Uhland». Es significativo que uno de los poemas heysianos pidiera la llegada de «un hombre»; más tarde se vería en la tesitura de celebrar una y otra vez en bellos versos al hombre que entonces anhelaba.

En 1849, Heyse se marchó a Bonn. Quería abandonar la filología clásica, pero la historia del arte, a la que le habían acercado Kugler y Burckhardt, no era una opción, ya que el profesor que estos le habían recomendado en Bonn, Gottfried Kinkel, le decepcionó amargamente; en cambio, se fue deslizando poco a poco hacia la filología románica, que, de hecho, justo por aquel entonces acababa de nacer en Bonn de la mano de Friedrich Diez. Entre los amigos universitarios de la época, cabe mencionar a Bernhard Abeken, Levin Goldschmidt y Rudolf Grimm, uno de los hermanos de Herman. De entre los hombres mayores que influyeron en Heyse destaca el eminentе filólogo Jakob Bernays, en tanto que Karl Simrock apenas despertó el interés del joven berlínés. Cuando Heyse regresó a Berlín en 1850, estaba trabajando en unos estudios sobre el teatro español, y en 1852 publicó junto con Emanuel Geibel el cancionero español *Spanisches Liederbuch*, con una portada dibujada por Adolf Menzel. En mayo de 1852 obtuvo el título de Doctor en Filosofía por una tesis sobre el estribillo en la poesía de los trovadores – como era hijo de catedrático, el tribunal examinador, formado por Boeckh, Trendelenburg, Ranke, von der Hagen le apretó bien las tuercas.

(24) Abogado, periodista del *Norddeutsche Allgemeine Zeitung* (periódico del norte de Alemania) y diputado por Rusia. (Nota de la traductora)

Tras una breve estancia en Baden-Baden, donde conoció a Justinus Kerner, Heyse pasó un año en Italia con su amigo Ribbeck, con una beca del Ministerio de Educación para investigar manuscritos de canciones provenzales en el bolsillo. Al poco se vio privado de su investigación, debido a un infortunio que ocurrió estando en casa de su tío, el traductor de Catulo, Theodor Heyse, con lo cual en Italia se convirtió, mirando y apreciando y aprendiendo, en el *Italianissimo*, como a menudo se ha descrito a sí mismo en tono de broma, nada menos que el último gran poeta alemán que, desde los tiempos de Goethe, adora Italia como un segundo hogar, su «tierra prometida». «Al menos a mí me da la impresión de que, cada vez que vuelvo, esta maravillosa ciudad», dice refiriéndose a Venecia, «me pertenece por derecho como complemento de mi patria nórdica, igual que todo el mundo lleva una segunda vida en sueños junto a la real. Todo es más improbable, más brillante y más melancólico al mismo tiempo, las risas más dulces, las experiencias más sombrías. y sin embargo el pecho se siente aliviado de toda presión terrenal.» En Italia se hizo muy amigo, aparte de Ribbeck, de alguien cuyo variopinto genio estimularía más tarde una y otra vez la imaginación de Heyse: Arnold Böcklin. Tiempo después, en una carta a Böcklin Heyse describiría, como él mismo dice, con toda fidelidad, una celebración con alegres compañeros en la arboleda de Egeria. Retrata con sumo encanto la exuberante bacanal de los artistas, que finalmente desemboca en una danza desnuda alrededor del fuego, en la que Böcklin se muestra como el más sosegado de todos.

[...]

Cuando Heyse regresó a Alemania con unos resultados científicos bastante escuetos (por suerte acabó descubriendo dos estrofas hasta entonces desconocidas del más antiguo de los trovadores, el conde Guillaume de Poitiers, en la biblioteca de San Marcos), él, que anhelaba casarse, tenía que decidir el rumbo de su vida exterior y estaba dispuesto a presentarse, con un suspiro de resignación, a una cátedra con el tema de su especialidad, cuando se vio relevado de toda preocupación por la amistad que le profesaba Geibel: En 1854 el rey Max de Baviera le contrató en Múnich con un sueldo anual de mil florines, sin más obligación que la de asistir a las veladas sociales del rey, los llamados simposios. El 15 de mayo se celebró la boda y la joven pareja se trasladó a la capital bávara, donde Heyse fue muy bien recibido. Al margen del valor práctico que tenía el nombramiento, le pareció beneficioso cambiar de aires, alejarse de

Berlín durante un tiempo y pasar de unos círculos eminentemente literarios a otros que no eran para nada literarios. Es bien sabido cómo, con su participación y, poco después, bajo su liderazgo, Múnich se convirtió en un centro literario - de esto queda constancia en las memorias del propio Heyse y también nos volvemos a remitir a las obras de Grosse, Lingg, Dahn, así como al ensayo de Hans Hopfen sobre sus comienzos literarios *Wie ich anfing und wie ich in die Literatur kam* y a los dos ensayos de Max Haushofer sobre la idiosincrasia de los muniqueses. Mientras que Geibel dirigía los simposios de la corte y sabía ganarse incluso a la Reina como atenta oyente de sus conferencias, Heyse pronto conquistó, con su juventud y su personalidad, a los bávaros, haciendo que los oriundos, reticentes al principio, acabaran reconociendo sin paliativos su superioridad y liderazgo en el círculo *Kreise des Krokodils* que él mismo había fundado. De entrada, sólo Geibel, Bodenstedt y Heyse pertenecían al círculo Real de poetas, pero en el *Kreise des Krokodils* llegó a reunirse un círculo mucho más amplio, que incluía principalmente a: Hermann Lingg, Wilhelm Hertz, Hans Hopfen, Julius Grosse, Heinrich Leuthold, Max Haushofer, más tarde Melchior Meyr y, como miembro honorario, llamado *Ehrenkrokodil*, el conde Schack, así como, formando parte de un círculo algo más extenso, Scheffel, Heinrich von Reder, Karl Stieler, Felix Dahn, Karl von Heigel. Se percibe claramente que el *Kreise des Krokodils* tiene sus orígenes en el *Tunnel über der Spree*, tanto por la temática y las insignias, como por los estatutos y las acciones, siendo que los vínculos con las bellas artes que existían en Berlín también estaban presentes aquí, con más fuerza si cabe. Heyse, en particular, mantenía relaciones estrechas, aparte de

con Böcklin, con Bonaventura Genelli²⁵, Charles Roß²⁶, un Holsteinés²⁷, Karl Rahl, a quien debemos el famoso retrato de Hebbel, y en los años siguientes sobre todo con su vecino muniques Franz Lenbach.

Tras la repentina muerte del rey Maximiliano en 1864, los coloquios se extinguieron, aunque Luis II continuó pagando las pensiones de los poetas. Pero cuando Emanuel Geibel fue privado de su salario anual a causa de su elocuente homenaje al rey Guillermo, a quien celebraba como futuro emperador, Heyse renunció inmediatamente al suyo, con la misma seguridad e impavidez con que abandonó la Orden de Maximiliano, después de que el rey Luis, a instancias de la Iglesia, se negara a confirmar el nombramiento de Anzengruber como caballero de esta Orden, cuya dotación provenía del rey Max.

Paul Heyse se quedó a vivir en Múnich. Las penas y alegrías que experimentó en esta ciudad la convirtieron en un lugar muy entrañable para él. Margarete Heyse murió el 30 de septiembre de 1862. Cinco años más tarde, el poeta encontró nuevamente la felicidad en su matrimonio con Anna Schubart. Perdió a varios de sus amados hijos, pero hoy está rodeado de los que han sobrevivido, junto con sus nietos, algunos de los cuales ya se han vuelto a casar. Entre las amistades que fue haciendo en las décadas siguientes, él mismo ha destacado a Hermann Kurz²⁸, Ludwig Laistner²⁹ y Adolf Wilbrandt³⁰. Desde hace muchos años, pasa los inviernos en una casita en Gardone, mientras que por lo demás vive cerca de los Propileos, rodeado de paz y tranquilidad en su propia casa y su jardín. Son ochenta años de vida, llevados con entereza, más de sesenta años de una creatividad que nunca se da por satisfecha, por más que haya hecho felices a los demás.

Bibliografía

- Grall, C. (2003).** La théorie du faucon de Paul Heyse: une approche iconique de la nouvelle ? *Davigations iconiques*, Louvain-la-Neuve, p.169-188.
- Heyse, P. J. L. (1900).** *Jugenderinnerungen und Bekenntnisse*. Hertz. <https://www.projekt-gutenberg.org/heyse/heysebio/heysebio.html>
- Heyse, P. J. L. (1904a).** *Ein Ring*. Hertz. <https://www.projekt-gutenberg.org/heyse/ring/ring.html>
- Heyse, P. J. L. (1904b).** *Der letzte Zentaur*. Hertz. <https://www.projekt-gutenberg.org/heysen/zentaur/zentaur.html>
- Heyse, P. J. L. (1908).** *Menschen und Schicksale. Charakterbilder*. J. G. Cotta'sche Buchhandlung. Nachfolger. <https://www.projekt-gutenberg.org/heysen/menschenschicksale/menschenschicksale.html>
- Morsier, M. E. (1980).** *Romanciers allemands contemporains*. Perrin & Cie. https://books.google.fr/books?id=HNEuAAAAAYAAJ&dq=Madame+Levy+paul+heyse&lr=&hl=fr&source=gbs_navlinks_s
- Muret, M. (1914).** Un maître de la nouvelle en Allemagne : Paul Heyse. *Revue des deux mondes*, 21(1), 82-104. <https://www.jstor.org/stable/44817559>
- Pénisson, P. (1998).** Heymann Steinthal et la psychologie linguistique des peuples. *Revue germanique internationale*, 10, 41-50. <https://www.jstor.org/stable/44817559>
- Rohr, A. (2015).** *Dr. Heinrich Spiero (1876-1947). Sein Wirken für die Christen jüdischer Herkunft unter dem NS-Regime*. Metropol.
- Spiero, H. (1910).** *Paul Heyse. Sein Leben und sein Werk*. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger. <https://www.projekt-gutenberg.org/spiero/heyse/heyse.html>
- Spiero, H. (1911).** *Verschworene der Zukunft. Ein Roman um Bismarcks Ausgang*. Volks-tümlicher Verlag. <https://www.projekt-gutenberg.org/spiero/zukunft/zukunft.html>

(25) Pintor prusiano de origen italiano. (Nota de la traductora)

(26) Pintor que estudió en Dinamarca. (Nota de la traductora)

(27) Oriundo de la región de Holstein, en el norte de Alemania, cerca de Dinamarca. (Nota de la traductora)

(28) Escritor y traductor de inglés (Shakespeare) y francés (Chateaubriand), entre otros. Algunos de sus libros son de libre acceso (<https://www.projekt-gutenberg.org/autoren/namen/kurz.html>). Es padre de la escritora Isolde Kurz, algunas de cuyas obras también son de libre acceso (<https://www.projekt-gutenberg.org/autoren/namen/kurzi.html>). (Nota de la traductora)

(29) Novelista, mitólogo e historiador de la literatura, en un tiempo miembro del clero. (Nota de la traductora)

(30) Escritor y director del Teatro de Viena. (Nota de la traductora)

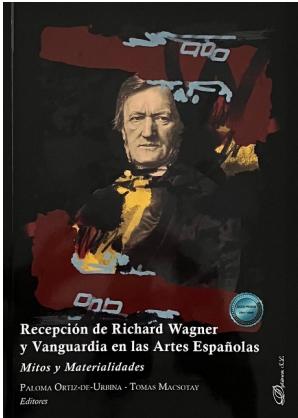
Paloma Ortiz de Urbina, Tomás Macsotay (eds.)

Recepción de Richard Wagner y Vanguardia en las Artes Españolas

Mitos y Materialidades

Dykinson, 2024, 390 pp.

ISBN: 978-84-1070-337-7.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2024.i32.09>

La palabra «recepción» y *Leitmotiv* («motivo conductor»). Pues bien, «obra de arte total» tiende a ser la figura de Richard Wagner, tal vez lo mejor sería servirse de un término menos neutro, quizás «irradiación». En el *Dichter-Komponist* (compositor-poeta) la fascinación puede cegar el estudio y la observación objetivos. Por eso, resulta difícil y meritorio emprender la edición acometida por Ortiz de Urbina y Macsotay.

Lo sugerente converge con la complejidad en Wagner. Hay dos términos centrales en la estética wagneriana: *Gesamtkunstwerk* («obra de arte total») es acumulación, ni el «motivo conductor» es repetición. La primera mienta el parentesco sub-

repticio que hay entre unas artes y otras. Si bien Wagner centró este en el drama musical como una forma en el que la música contaba la historia y la orquesta desempeñaba el papel del coro en la tragedia griega, lo principal y básico de la totalidad perseguida por ese concepto es el carácter

ha de dar cuenta de ese ítem dramático mediante los cambios de *tempo*, las modulaciones y las transformaciones melódicas (inversiones y retrogradaciones). El «motivo conductor» es, en definitiva, un principio de transformación, no de identificación.

El libro comentado comienza con una atinada presentación de Ortiz de Urbina y Macsotay donde se establecen los parámetros generales del volumen. A saber: vanguardia, como radicalidad artística; materialidad, como preeminencia de lo sensorial; y tratamiento del drama en

la cultura española, fundamental para Wagner, pues lo consideraba siempre verdadero y dotado de un contenido inagotable. No en balde, el más prestigioso experto en el tema, Claude Lévi-Strauss, afirmó en el primer volumen de *Mythologiques* que Wagner fue «el padre indiscutible del análisis estructural de los mitos» (cit. en este volumen sg. Guido, p. 300).

El capítulo metodológico firmado por Ortiz de Urbina establece la necesidad previa de rastrear las fuentes hemerográficas, epistolares, las traducciones y los escritos críticos, ensayísticos y biográficos, antes de adentrarse en el análisis de la recepción literaria de Wagner en España (pp. 31-35).

Llevando a cabo una aplicación más específica y necesariamente más limitada, Sacui Cao persigue la huella de Wagner en Rubén Darío. Su estudio está guiado por una bella imagen dariana. Si el cisne canta para morir, en Wagner, en su *Lohengrin*, lo hace para revivir (p. 47).

Lourdes Jiménez, exponiendo el rotundo impacto de Wagner en la pintura española de finales del XIX y principios del XX, se centra en Rogelio de Egusquinza y Mariano Fortuny Madrazo (pp. 65-91).

Solventemente Bejara-

no y Gras son capaces de hacernos ver que las fortalezas y debilidades del wagnerismo son las mismas. El espectacular volumen de *Boires Baixes* de 1902 firmado por Josep M. Roviralta (en los poemas), Lluís Bonnín (en los gráficos) y Enric Granados (en la música), por más que admirable como proyecto, es un claro ejemplo de «obra de arte total» acumulativa y por lo tanto errada (pp. 93-110).

Eduard Cairol se hace eco de cómo la escucha apasionada de Wagner por parte de Antoni Tápies y Joan Brossa, que derivó en 1988 en la publicación del volumen *Carrer Wagner*, estaba motivada por la consideración del compositor como un artista superior, que se situaba mucho más allá de la música (p. 120).

El detalladísimo estudio de la obra maestra de Lluís Domènech i Montaner del Palau de la Música Catalana llevado a cabo por Teresa M. Sala, demuestra que tal vez su suntuosidad tenga poco que ver con la austera *Festspielhaus* de Bayreuth, pero que la temática iconográfica presente en el edificio es inequívocamente wagneriana (pp. 129-144).

Al hilo de esto, Mireia Freixa da con la clave con la que debemos leer este volumen. «La obra y la personalidad de Wagner no se puede confundir con lo

que denominamos el wagnerismo» (p. 145). Y si en Cataluña la arquitectura adopta los parámetros de la *Gesamtkunstwerk* no lo hace en primera instancia a través de Wagner, sino a través de Ruskin. De hecho, si para Wagner el drama era el arte que integraba a todas las demás, para Ruskin este era la arquitectura. Como la propia Freixa nos advierte se trata de «dos planteamientos paralelos, pero con evidentes diferencias que determinan distinta captación del fenómeno de la sinestesia y dos maneras muy divergentes de buscar la inmersión del público» (p. 157).

Macsotay entiende que la presencia de Wagner en la arquitectura de Gaudí, defensor del retorno al taller, se circscribe a una obra wagneriana muy concreta, *Die Meistersinger von Nürnberg* (Los maestros cantores de Núremberg), donde se pone de relieve que el auténtico creador de la poesía no es el forzosamente solitario rapsodo, sino el pueblo desde sus propias lengua e idiosincrasia (p. 187).

Del más que notable capítulo de Barra y Zaparain sobre la digitalización de Wagner en la escenografía de la Fura dels Baus, me gustaría entresacar dos ideas centrales. La primera tiene que ver con la evolución del mencionado colectivo escénico

catalán. La orientación performática inicial del grupo perseguía la participación del espectador. Sin embargo, la presencia creciente de lo tecnológico retorna a la cesura escena-platea y pone de relieve lo efectista frente a lo participativo. Algo que Carles Padrissa justificó del siguiente modo en una entrevista desarrollada en la radio francesa en 2017: «no siempre se puede querer ser joven (...) llega un momento que la provocación también puede ser el silencio» (p. 206). Por otra parte, compartimos plenamente el postulado de los autores, según el cual la escenografía de la Fura se adecua más a la filosofía wagneriana de la «obra de arte total» que a las de las arias de coloratura y lucimiento propias de la espectacularidad operística del *bel canto* (p. 213).

El fino estudio de Pérez Aparicio sobre la relación entre el *teatre líric català* de Adrià Gual i Queralt y el drama musical wagneriano arroja la conclusión de que en aquel hay una fuerte presencia ideológica de Wagner, pero coexistente con otras influencias que tienen un peso más reconocible en el resultado final como el simbolismo de Maeterlinck (p. 235).

En un texto de notable calidad, José Ignacio Suárez nos presenta un aspecto notablemente desconocido de la recepción

wagneriana en España: su asociación con el gongorismo. Así el cálculo previo, el simbolismo, el recurso a la mitología y la dificultad de comprensión hacen odiosos tanto a Góngora como a Wagner a finales del XIX. Y esto ocurre tanto en el ámbito de la intelectualidad literaria (Mesonero Romanos y Menéndez Pelayo) como en el campo de la composición musical (Barbieri y Arrieta). Eso sí, Arrieta denuncia la costumbre española del *argumento ad hominem*, es decir, nuestra inveterada incapacidad para deslindar la crítica de las ideas o las obras de la descalificación personal: así le ocurrió, señala Arrieta a Góngora y así le ocurrió a Wagner. Una posición intermedia en el ámbito musical la representa el crítico José María Esperanza y Soria, para quien el primer Wagner muestra su genialidad en momentos como el «Coro de los peregrinos» de *Tannhäuser* o en la «Marcha nupcial» de *Lohengrin*, mientras que el segundo, el de *Tristan*, *Der Ring* y *Parsifal*, convierte la música en una penosa combinatoria (pp. 241-260).

Magda Polo hace una atinada semblanza de Josep Rodoreda i Santigós, quien creía en el progreso positivista, en la Renaixença y en la valoración de Wagner y su música como aquella que podría gener-

ar una producción tonal auténticamente catalana y exenta de influencias foráneas. Rodoreda conocía al dedillo la estética musical wagneriana y la consideraba con diferencia la mejor de todas. La atención al drama, la conjunción de melodía y palabra, el continuo musical, la centralidad de la orquesta y la relevancia musical de los preludios de los actos primero y tercero le parecían principios inquestionables (p. 273).

Laura Murias estima que si hay un individuo

escénico-danzante en España (pp. 277-288). Más allá de lo bien documentado del texto, cabe preguntarse si es aplicable a Wagner. En Wagner cabe «*el todo*», ahora bien, ¿cabe todo? Lo decimos porque si hay un arte no precisamente predilecto de Wagner este es la danza, a la que siempre veía ligada a la Grand ópera francesa y que le costó el enorme disgusto en el estreno del *Tannhäuser* en París (1861) por ubicar el número de baile en el primer acto. En todo caso,

cincuenta años más tarde no habría escrito la Tetralogía para el escenario, sino para una pantalla, y no habría construido un teatro en Bayreuth, sino un cine lírico (p. 295). Guido sigue los pasos de un convencido wagneriano en sus primeras películas: Luis Buñuel.

El capítulo de Alicia Yelo resulta muy completo, pues examina la conexión de la ópera con el cine, la historia de la música en el cine, las modalidades de presencia de este en el celuloide y el uso de las composiciones de Richard Wagner en las películas de Luis Buñuel y Guillermo del Toro (pp. 313-328).

Como una meritaria investigación hemerográfica puede considerarse el capítulo de José Javier Torrija sobre el juicio que en la prensa española mereció la implicación política de Wagner a lo largo de su vida. Juicio este necesariamente cambiante, como cambiante fue la trayectoria del músico, que pasó del republicanismo revolucionario al conservador apoyo a la monarquía bávara primero y a la unificación alemana bajo la tutela de Prusia después (pp. 331-346).

Patricia Rojo lleva a cabo un exhaustivo y correcto examen de las traducciones al español de libretos wagnerianos en los años anteriores a la Primera Guerra Mundial.

Este volumen emprende resueltamente el difícil y oscilante viaje de ida y vuelta entre Wagner y el wagnerismo.

convencido de la necesidad de trasladar la «obra de arte total» a la danza este es Sergei Diaghilev. La voluntad de organicidad interartística expresada en la obra teórica y en la producción musical de Wagner queda de manifiesto en la coreografía de *Le Tricorne*. El carácter inmersivo y totalizador de la obra dieron lugar a nuevas vías de experimentación

Murias nos ofrece un buen texto que no deja, por otra parte, de ser valientemente problemático.

Si es discutible la asociación a la danza, a muchos nos parece innegable la afinidad (a posteriori) entre Wagner y el cine. No es por casualidad que Laurent Guido en su capítulo cite la afirmación de Vuillermoz según la cual, si Wagner hubiera nacido

Durante esta franja temporal, se producen tanto versiones rimadas como en prosa e igualmente hay tanto traducciones directas del alemán como otras llevadas a cabo desde el francés o el italiano (pp. 347-362).

Alfonso Lombana, re-

sponsable de una benemerita edición (con su correspondiente traducción) de *El anillo del Nibelungo* publicada en 2021, escribe el último capítulo de este volumen. Laboriosamente dedicado al análisis de las equivalencias idiomáticas que tan en vano como

necesariamente ha de buscar el traductor, desarrolla el citado texto (pp. 363-373).

En definitiva, este volumen emprende resuelta y corajudamente el difícil y oscilante viaje de ida y vuelta entre Wagner y el wagnerismo.

Miguel Salmerón Infante

Universidad Autónoma
de Madrid

miguel.salmeron@uam.es

ORCID:

0000-0003-0246-5429

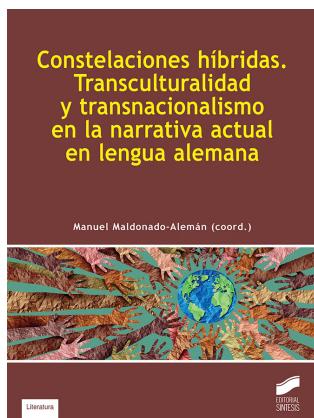
Manuel Maldonado-Alemán (coord.)

Constelaciones híbridas. Transculturalidad y transnacionalismo en la narrativa actual en lengua alemana

Síntesis, 2023, 378 pp.

ISBN: 978-84-1357-315-1.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.10>



«Los estudios incluidos de la realidad y atiende en el presente volumen a los fenómenos de orden social –entre otros dinámica, abierta y multidimensional de las identidades y las formaciones culturales, e indagan acerca de los contenidos, formas y características de los procesos de hibridación, transculturalidad y transnacionalización que se presentan en la narrativa actual en lengua alemana» (p. 21), según reza en la «Introducción» de Manuel Maldonado-Alemán que abre este libro. Si la literatura testimonia el curso

mestizaje en la procedencia de los autores que son objetos de estudio, pues esa hibridez en las nacionidades es un rasgo constitutivo de la literatura contemporánea en lengua alemana. En esa circunstancia se enmarca el enfoque de los trabajos reunidos en este volumen, un reconocimiento explícito a una novedosa narrativa que plasma, por un lado, el proceso de hibridación y transculturalidad que emprenden determinados individuos y colectivos, y, por otro, recrea escenarios

transfronterizos que cuestionan el espacio estrictamente nacional, deshacen límites y generan un nuevo dinamismo donde las mutaciones identitarias y culturales son el resultado irremediable.

El presente volumen se abre con una minuciosa «Introducción» de la mano de Manuel Maldonado-Alemán –coordinador del proyecto–, en la que expone y profundiza acerca de los asuntos centrales del conjunto: hibridismo, transculturalidad y posmigración. Da cuenta

del proceso de cambio al que está sometida la sociedad occidental contemporánea como consecuencia de «una economía globalizada inmersa en amplios procesos migratorios transnacionales», que traen consigo no solo «nuevos hábitos culturales, caracterizados por la integración, el intercambio y la influencia recíproca», sino «la incorporación de otras culturas en la conformación de la propia» (p. 11). Resume esencialmente los conceptos clave que definen el desarrollo de las sociedades contemporáneas, a la vez que sustentan el enfoque de investigación en las aportaciones sucesivas: formación identitaria, transculturalidad, identidades colectivas, desterritorialización, entre otros.

El libro se divide en cuatro bloques temáticos. El primero, «Manifestaciones de la transculturalidad», lo inaugura Manuel Maldonado-Alemán con un ensayo sobre la novela de Ilija Trojanow (Bulgaria, 1965) *Der Weltensammler* (2006). El libro se inspira en la vida y obra del oficial británico, explorador y traductor de clásicos árabes Richard Francis Burton (1821-1890). Con la polifonía y el multiperspectivismo como estrategia narrativa, en la novela se confronta la perspectiva colonial con el punto de vista del

«otro», del colonizado. Mediante las figuras históricas de Burton y Sidi Mubarak Bombay, perfiles socialmente contrapuestos, quedan de manifiesto la formación y el dinamismo de unas identidades transculturales en las que se conectan y vinculan elementos culturales heterogéneos, propios de la otredad. A continuación, Ingrid García-Wistädt se centra en el análisis de la obra *Russendisko* (2000) de Wladimir Kaminer (Rusia, 1967), quien difumina las fronteras entre culturas, haciendo de la ciudad de Berlín un caso paradigmático de hibridismo. Kaminer, recurriendo a un humor subversivo, propone la eliminación del concepto de identidad nacional, pues toda etnicidad auténtica resulta falsa, una perspectiva que le permite cuestionar la vigencia de una identidad nacional-cultural fija. La siguiente aportación, de la mano de Manuel Montesinos Caperos, indaga acerca de la transculturalidad en la novela de Selim Özdogan (Colonia, 1971) *Wieso Heimat, ich wohne zur Miete* (2016). En esta obra, un ejemplo claro de la nueva literatura híbrida turco-alemana, el protagonista descubre su doble identidad. Mustafá, de origen turco-alemán, tras una estancia en la Universidad de Estambul

-ciudad de reencuentro con su padre-, tiene oportunidad de descubrir, por un lado, la doble raíz cultural que constituye su verdadera identidad, y, por otro, las dificultades vividas por una generación de inmigrantes turcos en Alemania. Seguidamente, Miriam Llamas Ubieto analiza la novela *Vor der Zunahme der Zeichen* (2016) de Senturan Varatharajah (Sri Lanka 1984). La obra se articula a partir de un diálogo virtual en el Messenger de Facebook entre dos desconocidos, cuyo vínculo es la condición de refugiados que recalcan en Alemania. El lenguaje se revela como elemento de unión e interconexión, como fluir continuo y discontinuo, una ambivalencia que resume la cuestión identitaria en consonancia con las posibilidades de comunicación en la era digital.

El segundo bloque temático, «Identidades en conflicto», da inicio con el estudio de Patricia Cifre-Wibrow sobre la novela *Reisende auf einem Bein* (1989) de Herta Müller (Rumanía, 1953). El rechazo de la noción de viaje que conlleva una correcta asimilación gravita en esta obra y en el pensamiento de Müller. El inmigrante como pieza discordante en el lugar de acogida sustenta la esencia vital de Irene, su protagonista. Así, convivir simultáneamente con su presente y su pasado, la obliga a integrar dos nacionalidades a su identidad rumano-alemana, no ya en función de una forma exterior, sino atendiendo a sus propias necesidades. En el siguiente ensayo, Montserrat Bascoy Lamelas se ocupa de la novela *Scherbenpark* (2008) de Alina Bronsky (Rusia, 1978), en la que se narra la experiencia migratoria de una figura marcada por diversos traumas: la emigración forzada, el paso de la adolescencia a la madurez, y el asesinato de la madre de la protagonista, Sascha, que vive en las afueras de Frankfurt. Roto el vínculo con su lugar de procedencia, sufre la marginación del gueto ruso a lo que se suman las adversidades para su integración en la sociedad alemana. La obra profundiza en la identidad transcultural de Sascha, y replantea dicotomías y estereotipos que contraponen la cultura rusa y alemana, haciendo hincapié en los roles de género definidos por los respectivos países. La siguiente aportación, firmada por Juan Manuel Martín Martín, se centra en *Hochzeit in Jerusalem* (2007), de corte autobiográfico, y en

Null bis unendlich (2015), entre su pasado y su de tipo ficcional. Lena en la primera novela, aborda la dificultad que plantea la conciliación de diversas identidades: rusa, judía y alemana. En el segundo título tematiza la travesía de una huérfana que huye de la guerra de Yugoslavia y se refugia en Alemania. La reflexión sobre el idioma resulta un componente esencial en ambas obras, cuyas protagonistas afrontan el trauma de la separación del lugar de origen a la vez que asumen su proceso de reconstrucción personal.

La contribución de Víctor-Manuel Borrero-Zapata gira en torno a *Berlin liegt im Osten* (2013), novela de debut de Nellja Veremej (Rusia, 1963). La obra recrea en clave autoficcional la experiencia de la emigración del continente ruso a Alemania tras la caída del Muro de Berlín.

La capital alemana cobra un especial valor como un espacio narrativo saturado de memoria palimpsestica, ofreciendo así un significado renovado a las coordenadas oriental y occidental. A continuación, Manuel Aragón Ruiz-Roso se ocupa de *Herkunft* (2019) de Saša Stanišić (Bosnia, 1978). La extinción de Yugoslavia – fragmentación de lo propio y lo conocido– marcan la relación del protagonista

identidad. Cuestiones como la yugonostalgia en los antiguos Estados de los Balcanes, y los nuevos discursos culturales en la construcción de una identidad nacional propia, se abordan en estas páginas donde subyace una postura antioficialista y la crítica hacia el relato simplista sobre la guerra y las identidades posyugoslavas.

El tercer bloque, aborda la migración «Transnacionalismo y transnacional y la desterritorialización», se abre con la aportación de *Die Erdresserin* (2012)

biografías ajena con las que se identifica su alter ego, se entrelaza el hilo argumental de las historias que conforman el libro, una reflexión acerca de la cruda realidad de fronteras infranqueables que propone la obra de ficción como instrumento reivindicativo de cambios estructurales y necesarios en la sociedad actual. Margarita Blanco Hölscher, por su parte,

se condena así a una vida en tránsito y a la ilegalidad, circunstancia que le niega el reconocimiento y la integración ciudadana a la protagonista. A continuación, Rosa Pérez Zancas se encarga de *Alle Tage* (2004) de Terézia Mora (Hungría, 1971), una visión crítica de cambios estructurales y hacia las estructuras obsoletas y estáticas de la multiculturalidad en las grandes urbes de los siglos XX-XXI. La novela se revela como un mosaico laberíntico, polifónico y sin puntos orientativos geológicos o temporales, exponiendo a sus figuras a situaciones extremas y traumáticas. La deslocalización del individuo occidental actual, encarnada por el protagonista Abel Nema, es reflejo de la desorientación crónica tan acuciante en las metrópolis del presente. Olga García, por su parte, incluye en su estudio tres obras: *Alle Farben des Schnees* (2010), *Fließendes Land* (2012) y *Flughafenfische* (2009). En este estudio se aborda el fenómeno de la transnacionalidad en la trayectoria vital y literaria de Angelika Overath (1957), escritora y reportera alemana que presenta una crítica al desasosiego existencial que ha traído la era sobremoderna. El siguiente ensayo, de M. Loreto Vilar, gira en

El presente volumen reúne análisis de la narrativa transcultural en lengua alemana que se vinculan estrechamente a construcciones culturales surgidas como resultado de los movimientos migratorios del presente.

Olga Hinojosa Picón, un análisis de *Der falsche Inder* nacida en San Petersburgo (2008), del alemán-iraquí Julya Rabionovich Abbas Khider (Irak, 1973), (1970). Se trata de una en la que se describen los inciertos caminos que recorre un refugiado durante cuatro años, cuyo destino azarosamente resulta ser Alemania. El narrador se sumerge en la lectura de las memorias de un desconocido Rasul Hamid. A través de las

torno a *Etüden im Schnee* (2014) de Yoko Tawada (1960), escritora japonesa residente en Berlín. El estudio analiza los rasgos de las voces narradoras del libro, seres que habitan el intersticio entre el animal no humano y el humano, y narran su experiencia de alienación en dos espacios marcadamente especistas, el circo y el parque zoológico. Se plantean, en primer lugar, las formas de desnaturalización del animal no humano en un mundo dominado por humanos, y, seguidamente, se aborda la práctica de la escritura, actividad humana por excelencia para descubrir la dualidad de la naturaleza del individuo atada entre el raciocinio y lo emocional.

El cuarto y último bloque temático, «La mirada posmigrante», recoge dos trabajos. El primero, de la mano de Leopoldo Domínguez, gira en torno a las novelas *Weil wir längst woanders sind* (2016) de la escritora germano-saudí Rasha Khayat (1978), y *Ohrfeige* (2017) de la autora alemana de origen turco Fatma Aydemir (1986). Ambas obras tienen un trasfondo autobiográfico y abordan la problemática identitaria de las generaciones migrantes de segunda y tercera generación, ya que la migración es un proceso que también implica a la descendencia de los sujetos migrantes: la posmigración. Mientras que Khayat plantea una nueva mirada en pos de acercar los espacios culturales entre Oriente y Occidente, Aydemir aboga por escenificar las grietas en las sociedades de llegada y la virulencia que conlleva de tercera generación.

En definitiva, el presente volumen reúne análisis de la narrativa transcultural en lengua alemana que se vinculan estrechamente a construcciones culturales surgidas como resultado de los movimientos migratorios del presente. Constituye, por tanto, una valiosa aportación a los estudios culturales y las ciencias sociales que plantea agudas reflexiones sobre la condición dinámica, híbrida y transversal que caracteriza las sociedades del presente.

Adrián Valenciano Cerezo

Universidad de Alcalá
adrian.valenciano@uah.es

ORCID:
0000-0002-6201-1595

Kurt Tucholsky

Deutschland, Deutschland über alles

Traducción de Jorge Seca

La Fuga Ediciones, 2024 (1929), 260 pp.

ISBN: 978-84-1283-230-3.

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.11>



Ningún pueblo de este mundo ha sido vilipendiado en su propia lengua como el alemán por Tucholsky» (*Historia de la literatura del pueblo alemán*, 1941).

En las fases febres del nacionalismo, incubadoras del fascismo, a los críticos y descreídos se les suele declarar «enemigos de la patria» o *Nestbeschmutzer* («los que ensucian el nido»). Sin embargo, una vez calmada la fiebre patriótica, tras incontables muertos y con el país en ruinas, la Historia les suele dar la razón. Entonces ya no ensucian, sino que dan lustre al nido. Científicos y artistas alemanes, pacifistas, comunistas, alemanes

judíos..., cuyas obras fueron declaradas «degeneradas» por los nazis y quemadas en 1933 por atentar «contra el espíritu alemán», en los currículos escolares alemanes de posguerra

fueron clave en la historia cultural y lectura obligada para la reeducación y «desnazificación». Autores vituperados por la barbarie parda, como Brecht, Döblin, Freud, Hirschfeld, Horkheimer, Kästner, Kerr, Keun, Remarque, Seghers, Toller, Tucholsky ...y más de un centenar más, a la postre sirvieron para forjar la actitud antimilitarista, antinacionalista, antirracista y antifascista de más de un adolescente alemán a ambos lados del muro. Un

joven que hubiese leído *Nada nuevo en el frente* de Remarque o el despiadado relato tucholskiano de un ataque de gas mostaza en la Primera Guerra Mundial —en la que Tucholsky se curó para siempre del

espanto nacionalista—, difícilmente se dejaría embauchar por nuevas consignas patrióticas. El impacto de Tucholsky en el pacifismo y antifascismo alemán es indeleble: así, una de sus frases lapidarias, *Soldaten sind Mörder* («Los soldados son asesinos») todavía provocó un gran revuelo en 1994 al aparecer citada en una exposición sobre el papel del ejército en el frente ruso. Kurt Tucholsky representa y

representará para siempre un gran legado de pacifismo y actitud crítica que, lamentablemente, parece que ha perdido su vigor en la Alemania actual, que vuelve a armarse contra ese mismo frente.

Tucholsky era de ascendencia judía, condición que le era indiferente y que abandonó a los veinticuatro años. Su radical rechazo del nacionalismo alemán significaba también el del nacionalismo judío, el sionismo, ambos con raíces históricas e ideológicas comunes en una concepción étnica-racial o *völkisch* de los colectivos. Para él, al abandonar la religión de sus padres, había dejado de ser judío,

ya que rechazaba de plano una adscripción racial de lo judío, de «sangre», tal como la sostenían nazis y sionistas por igual. Pero su apostasía fue inútil. Al igual que Heinrich Heine un siglo antes, sus enemigos nacionalistas no le quitaron el sambenito de judío y *Nestbeschmutter*. Fue tildado incluso de «judío antisemita» por Gershom Scholem en 1966, una infame descalificación que sigue siendo lanzada hoy en día a judíos antisionistas como Noam Chomsky, Naomi Klein o Deborah Feldman.

Deutschland, Deutschland über alles..., para Tucholsky «un verso estúpido de un poema fanfarrón», máxima expresión del incendiario, racista, suprematista, excluyente y agresivo nacionalismo alemán, y por ello extirpado del himno actual, es el sarcástico título de esta obra esencial del dadaísmo alemán, ahora editada por vez primera en español. La difícilísima y muy lograda versión de Jorge Seca, traductor curtido en mil batallas contra la intransigencia, nos traslada *in media res* a la sociedad polarizada de la convulsa República de Weimar del año 1929, el de la primera crisis de Wall Street. Debe a esta obra, un vehementemente bofetón periodístico republicano justo antes de las elecciones de 1930 con la que Tucholsky quiso advertir expresamente

contra el peligro nazi, su autor tuvo que exiliarse ya de manera definitiva a Suecia, donde se suicidaría cuatro años más tarde. Sus dianas fueron siempre el *Spießer* o pequeñoburgués resentido, paranoico y autoritario, obsesionado con el orden, la seguridad y la limpieza; el militar monárquico, con la cara marcada por los duelos de sable en las asociaciones estudiantiles reaccionarias, con esas cicatrices de clase que el pintor Georg Grosz hizo tan reconocibles; el juez clasista y desdeñoso, con la misma cara desfigurada (*«mit zerhacktem Gesicht»*) de las mismas cordadas ultraconservadoras; el burócrata servil y sumiso cual súbdito, el clérigo hipócrita... en resumen, las élites y las masas que tres años más tarde auparon democráticamente a los bárbaros al poder. El bofetón fue sonoro. Las primeras ediciones se agotaron rápidamente, pues el crítico, poeta y escritor berlinés (1890-1935) era una de las estrellas literarias de la República de Weimar, tanto por sus obras ligeras como *Rheinsberg. Ein Bilderbuch für Verliebte* y *Schloss Gripsholm* (este último en Acantilado, traducido también por Jorge Seca), o sus poemas satíricos o de cabaret, musicados por celebridades como Rudolph Nelson o Claire Waldoff, como por

sus artículos, casi siempre satíricos y de profunda carga crítica, publicados en periódicos liberales y de izquierdas, sobre todo en *Die Weltbühne*. Sin embargo, su popularidad no pudo impedir que el partido nazi subiera del 3 % de los votos en 1928 al 18 % en 1930.

Siempre fue profundamente solidario y comprometido con las reivindicaciones de justicia social de la clase obrera, aunque casi alérgico a formar parte de colectivos, asociaciones o partidos, con fama de dandy y mujeriego aparte. «Prefiero un traje a medida a una ideología prêt-à-porter».

El éxito editorial de *Deutschland...* se debió también a su concepción como *Bilderbuch*, que en español se traduce como «libro ilustrado» pero que en alemán tiene una fuerte connotación con lo infantil, didáctico y popular. En el texto se comentan las imágenes «de muchos fotógrafos», seleccionadas y en parte manipuladas por el gran artista del dadaísmo y pionero del collage político John Heartfield (Helmut Herzfeld, Berlín 1891-1965). En la edición alemana actual, todavía a manos de la misma editorial Rowohlt de hace cien años (!), se conserva todavía la misma portada de la primera edición: un collage de «cara machacada», reaccionaria, con

uniforme militar y sombrero de copa burgués. En la versión española, se usó otro collage distinto del de Heartfield en el que Hitler ve su imagen en el espejo: el esqueleto de la muerte.

Son dadaístas no solo estos collages, sino toda la obra en sí: fragmentaria, asociativa, política, cáustica y provocadora. Tucholsky mezcla, con inigualable calidad literaria, también a modo de collage, géneros tan dispares como la poesía, la canción satírica o *chanson*, subtítulos de fotografías, fotonovelas, monólogos, diálogos —muchos de ellos en cerrado dialecto berlínés, haciendo aún más meritaria la labor de traducción—, un pequeño drama satírico, aforismos, parodias y parábolas.

Dada esta complejidad de la obra y su alto contenido de referencias políticas y sociales de la Alemania del momento, a un lector no especialista le sería de gran utilidad una introducción histórica-literaria, pues sin ella, muchas referencias quedan oscuras. Aparte de esto, hay alguna errata evitable en próximas ediciones, como en la mismísima portada, donde figura «John Hearfield» en vez de «Heartfield».

¿Por qué nos fascina tanto esa época, la Alemania convulsa de los «locos años veinte»? La verdadera Edad de Oro de la

cultura artística y científica alemana —con notable presencia de su identidad judía— que jamás volvería a alcanzar altura semejante, y que a la vez fue el siniestro «nido de la serpiente» (Ingmar Bergman) de la barbarie nacional-socialista. Con Tucholsky como perspicaz y cáustico guía y cronista, ¿es posible aprender de la experiencia de la débil República de Weimar para prevenir el fascismo atemporal, hidra nunca vencida, que ahora nos amenaza de nuevo? Sin duda, Weimar y Tucholsky han dejado varias lecciones. Rafael Poch de Feliu, por ejemplo, propone el modelo de la «weimarinización» de la Rusia postsoviética, consistente en la humillación continuada de los vencidos tras la derrota. En Alemania, tras la Primera Guerra Mundial; en Rusia, tras la implosión del bloque soviético. Esa degradación llevó en ambos casos a una fuerte reacción nacionalista y al ascenso de un líder carismático capaz de restituir el «orgullo de la nación». Con la lección aprendida, los aliados vencedores de la Segunda Guerra Mundial bendijeron a la República Federal con el plan Marshall y la condonación de todas sus deudas. (Así, Grecia, con decenas de miles de muertos por el salvajismo nazi alemán, nunca vio un euro de reparación).

También están las concomitancias con la Segunda República española, que, con todas sus tensiones, significó, como la de Weimar, un breve periodo de libertad democrática y esplendor cultural brutalmente cercenado por el fascismo. La República española se había inspirado en la de Weimar y su constitución, y se vio enfrentada a parecidas continuidades, actitudes y poderes que debilitaron desde dentro y finalmente hicieron caer a ambos interludios la habría merecido su Tucholsky para destapar esas continuidades, latentes hasta hoy mismo y patentes en el resurgir de las banderas: los mismos militares y policías, la misma monarquía, la misma judicatura conservadora y clasista hereada de la dictadura, las mismas élites económicas, todos quedaron impunes y firmemente asentados en la recién restituida democracia, para la que Franco dejó todo «atado y bien atado». Los mismos jueces del Tribunal de Orden Pú-

«Estás en la barrera humana / Esos de ahí quieren castigarte / Tú estás cansado, pálido y enfermo: / Ellos son dinamismo puro, están ahítos y descanados / A la labor de la Justicia, que nos es bien familiar / nos uniremos... / ¡Chico! ¡Resistete! ¡Tres contra uno! // El presidente, orondo cual huevo / te va haciendo picadillo con sus preguntas / Frente a la peor de las broncas / no te dejan ni abrir la boca [...].» «Cambiarlo todo para que todo siga igual». Lampe-dusa podría haberse inspirado en Tucholsky.

¿Y hoy? ¿No vemos también paralelismos con Weimar? ¿No vemos asomarse de nuevo el monstruo del odio? El neoliberalismo desenfrenado de la globalización, con su fatídica crisis financiera del 2008-2013, más grave aún que la de 1929, ha ampliado las diferencias de clase y dejado un precario creciente que desprecia a «los políticos» y, con ello, a la democracia. La patria chica y sus tradiciones, la *Heimat* del terruño, la nación, vuelven a dar seguridad y superioridad. Surge el populismo nacionalista y crecen las llamadas a la «mano dura», al «se acabó la fiesta». Los partidos de extrema derecha aumentan exponencialmente su electorado y están tomando posiciones de poder, con la izquierda fragmentada y distraída en batal-

Su lección imperecedera es el valor de no callarse, la Zivilcourage frente al autoritarismo violento.

democráticos: pervivencia del militarismo imperialista y autocrático, anticomunismo, justicia de clase, autoritarismo patriarcal, nacionalismo y racismo *völkisch* en Alemania, nacionalcatolicismo en España, todo ello unido al miedo de las élites económicas a perder sus privilegios.

También la mitificada Transición española

blico franquista dictaban sentencias en el violento periodo de la Transición, con casi 600 muertos de origen político, las 4/ 5 partes de izquierdas. En la República de Weimar, fue esta *Klassenjustiz* a la que Tucholsky, jurista de formación, le dedicó especial atención, en *Deutschland...*, por ejemplo en el poema «Un proletario ante el tribunal» (p.199):

las identitarias. Tucholsky habría tenido motivo para soltar su vitriolo y reconvenirnos contra el peligro. Su lección imperecedera es el valor de no callarse, de señalar y atacar al enemigo con la palabra, la *Zivilcourage* frente al autoritarismo violento.

Una última reflexión sobre el presente continuo. La diatriba de Tucholsky contra todo lo que odiaba en la Alemania de su época, en el último capítulo se torna en declaración de amor. El libro cierra con estas últimas frases (pp. 256-257): «No. Alemania no está por encima de todo [...] No es cierto que éhos que se autodenominan *na-*

cionales y que no son nada más que burgueses y militaristas, se hayan apropiado de esta tierra y de esta lengua. Ni el representante del gobierno con levita, ni el catedrático de instituto, ni las damas y caballeros del casco de acero son Alemania ellos solos. También estamos nosotros. [...] Gritan: *¡Nosotros amamos este país, solo nosotros!* Eso no es cierto. También estamos nosotros [...]. Nos importan un bledo las banderas, pero amamos esta tierra, este país. Y así como las peñas nacionales hacen repicar sus tambores por los caminos, nosotros, que escribimos y hablamos un alemán

mucho mejor que la mayoría de esos asnos nacionistas, con exactamente ese mismo derecho aparamos ríos y montañas, playas y casas, bosques y praderas: es nuestra tierra. Tenemos derecho a detestar esta tierra porque la amamos. Cuando se habla de Alemania, tienen que contar con nosotros, con los comunistas, con los jóvenes socialistas, con los pacifistas, con los amantes de la libertad de todo género. Cuando se piensa en Alemania, también se tiene que pensar en nosotros. ¡Qué fácil es pensar que Alemania estuviera compuesta únicamente y

nacionales! Y, pese a toda oposición, se yergue — inquebrantable, sin banderas, sin fanfarrias, sin sentimentalismos ni espadas desenvainadas— el amor silencioso por nuestra tierra natal».

¿No nos suena esto dolorosamente también en España? ¿No sufrimos también esta desvergonzada apropiación de nuestra tierra y sus símbolos?

Recordad a Kurt Tucholsky.

Christoph Ehlers

Universidad de Sevilla

ehlers@us.es

ORCID:

0000-0002-3702-4511



**DaF-Verbände in Spanien und ihr Dachverband, die FAGE
Asociaciones de germanistas y de profesorado de alemán en España y su federación, la FAGE**



Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesorado de Alemán en España (FAGE)

Presidente

Daniel F. Hübner (AAGYPA)

Vicepresidentes

Universidades y Responsable de Comunicación

Georg Pichler (AMG)

Primaria, Secundaria, EEOOII

Mensi Sanhermelando (APASEB)

Secretaria

Montserrat Bascoc Lamelas (AGX)

Tesorera

Christiane Limbach (AGA)

Vocales

Magarita Cardoso (ACG)

Jordi Jané Lligé (AGC)

Ana R. Calero (AGPACV)

Ana Mansilla (AMUDAL)

Andreas Oestreicher (GERN)

<https://www.fage.es>



Asociación Aragonesa de Germanistas y Profesores de Alemán

Asociación Aragonesa de Germanistas y Profesores de Alemán (AAGYPA)

Dpto. de Filología Inglesa y Alemana

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Zaragoza

Avda. de San Juan Bosco, 7

50009 Zaragoza

aagypa@gmail.com



Asociació de Professors d'Alemany
de Secundària de les Illes Balears

Asociación de Profesorado de Alemán de Secundaria de Baleares (APASEB)

IES RAMON LLULL

Av. Portugal, 2

07012 PALMA

apaseb.balears@gmail.com



Asociación Canaria de Germanistas (ACG)

Plaza de Cairasco, nº 5, 2º B

35002 Las Palmas

acgermanistas@gmail.com



Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

EOI Cádiz. Departamento de Alemán

Calle Pintor Sorolla, 15

11010 Cádiz

www.germanistas.com



Associació de Germanistes de Catalunya (AGC)
c/ Roger de Flor, 224
08025 Barcelona
associacioegermanistescatalunya@gmail.com



Associació de Germanistes i Professors d'Alemany de la Comunitat Valenciana (AGPACV)
Departament de Filologia Anglesa i Alemany
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació
Avda. Blasco Ibáñez, 32
46010 Valencia
agpacv@uv.es
<https://www.agpacv.es/>



Asociación Galega de Xermanistas (AGX)
Rúa Ulpiano Villanueva, 1-2
15702 Santiago de Compostela (A Coruña)
infoagx@gmail.com agxdirectiva@gmail.com
<http://agxermanistas.org>



Asociación Madrileña de Germanistas (AMG)
Departamento de Filología Moderna
Universidad de Alcalá
c/Trinidad, 3
28801 Alcalá de Henares
amgermanistas@gmail.com
georg.pichler@uah.es



Asociación Murciana para la Difusión del Alemán (AMUDAL)
EOI Murcia
Plaza Opinión, 4
30009 Murcia
contacto@amudal.es



Asociación de Germanistas de Euskadi, La Rioja y Navarra (GERN)
Atn. Isabella Leibrandt
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31009 Pamplona
<https://gernblog.wordpress.com/> (en construcción)

Werben Sie bei uns / Anúnciate en Magazin

Größen

Umschlagrückseite

Umschlaginnenseite hinten

Umschlaginnenseite vorne

1 Seite (210 x 297 mm)

1/2 Seite (210 x 148 mm)

1/4 Seite (105 x 148 mm)

Für eine bessere Wirkung der Anzeige
stimmen die Rahmen mit dem Seitenrand
überein (DIN A4)

Medidas

Contraportada

Interior contraportada

Interior portada

1 página (210 x 297 mm)

1/2 página (210 x 148 mm)

1/4 página (105 x 148 mm)

Para más impacto, los márgenes van hasta
el borde de la página (DIN A4)

Zahlung nach Erhalt des Probeexemplars:

Kontoinhaber: Asociación de Germanistas
de Andalucía (AGA)

Kontonummer:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Kreditinstitut: Triodos

Verwendungszweck: Werbung Magazin
Ausgabe NR. (angeben)

Pago tras recibo del ejemplar de muestra a:

Titular de la cuenta corriente: Asociación de
Germanistas de Andalucía (AGA)

Nº de cuenta:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Banco: Triodos

Concepto: "Publicidad Magazin Nº (indicar
el número)"

