

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL



ISSN 1136-677X Asociación de Germanistas de Andalucía AGA
Andalusischer Germanistenverband Invierno de 2022/23 - Número 30
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGzin.2022.i30>

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Vorwort / Editorial

4/5

Wissenschaftliche Artikel /
Artículos científicos

7

Stefan Zweigs Novelle *Brief einer Unbekannten* (1922) auf franco-, italo- und hispanophonem Bühnen der Gegenwart

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent
Ghislaine Ducatteau

21

Interkulturelle Begegnungen anhand von literarischen Reiseerfahrungen

Isabella Leibrandt

Gutachter / Revisores

37

Call for papers

39/40

Autorenerklärung / Declaración de autoría

41

Interkulturelle Didaktik /

Didáctica intercultural

47

DACADU-Interkulturell: Entwicklung interkultureller Kompetenzen durch das Erlernen der deutschen Sprache in der Hochschulbildung

Natalia Carabajosa, Stefanie Morgret, Uta Hameiste und Catherine Spencer

Rezensionen / Reseñas

65

Manuel Almagro-Jiménez y Eva Parra-Membrives (Eds. / Hrsg.)

From Page to Screen. Modification and Misrepresentation of Female Characters in Audiovisual Media

Ana María Rubio Jiménez

68

Juan Cuartero Otal, Regina Gutiérrez Pérez, Juan Pablo Larreta Zulategui y Montserrat Martínez Vázquez (Eds. / Hrsg.)

La interfaz Léxico-Gramática. Contrastes entre el español y las lenguas germánicas

Fernando López García

71

Paloma Ortiz-de-Urbina (Ed. / Hrsg.)

German Expressionism in the Audiovisual Culture. Myths, Fantasy, Horror, and Science Fiction / Der deutsche Expressionismus in den Audiovisuellen Medien. Mythen, Fantasy, Horror und Science-Fiction.

Manuel Aragón Ruiz-Roso

Interviews/Entrevistas

75

En conversación con Nicol Ljubić

Manuel Aragón Ruiz-Roso

88

A look at German-language film festivals in France Interviews with the Franco-German short film festival *Les Petits Claps* in Metz and *KinoVisions* in Marseille

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent
Ghislaine Ducatteau

Werden Sie AGA-Mitglied /

Asóciate a la AGA

103

Verbände / Asociaciones

105

Werben Sie bei uns / Anúnciate en Magazin

107

Editoras

Dra. Carmen Álvarez García
Dpto. Filología y Traducción
Facultad de Humanidades
Universidad Pablo de Olavide
carmenalvarez@upo.es

Dra. Christiane Limbach
Dpto. Filología y Traducción
Facultad de Humanidades
Universidad Pablo de Olavide
clim@upo.es

Consejo Científico Asesor

Dra. Margarita Blanco Hölscher
Universidad de Oviedo

Dra. Andrea Bogner
Universidad de Göttingen

Dra. Nadia Dühene
Universidad París Est

Dr. Juan Ennis
Universidad Nacional de La Plata

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. Cristina Jurcic
Universidad de Oviedo

Dr. Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla

Dr. Stefan Nienhaus
Universidad de Foggia

Dr. Javier Orduña
Universitat de Barcelona

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá de Henares

Dr. Erwald Reuter
Universidad de Tampere

Dra. Dolors Sabaté Planes
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. Kathrin Siebold
Philipps- Universität Marburg

Consejo de Redacción

Dra. Guiomar Topf Monge
Instituto de Idiomas
Universidad de Sevilla
gtopf@us.es

Edición gráfica

Mireia Maldonado Parra
mirmalparra@gmail.com

Depósito Legal: SE-1376-96
ISSN 1136-677X
<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/>

N

os complace presentaros el número 30 de nuestra revista, en el que continuamos divulgando publicaciones que muestran investigaciones de gran calidad. Abordan la literatura germana y la didáctica del alemán como lengua extranjera, siguiendo así la línea de la revista que inició su andadura hace ya 24 años.

En esta ocasión, podemos anunciar con orgullo el reconocimiento de la calidad editorial de Magazin, dado que hemos conseguido situar la revista en el Catálogo 2.0 de Latindex, en el que cumplimos 37 de 38 criterios, así como en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Igualmente, hemos actualizado la web para hacerla más accesible y útil y continuamos trabajando para obtener el reconocimiento de la calidad en diversos índices de prestigio.

Estos avances permiten evidenciar la calidad de nuestra revista y contribuyen a una mejor difusión de la producción científica que publicamos en estas líneas. Los artículos siguen un riguroso proceso de revisión por pares ciegos, proceso que realizan reconocidos expertos y reconocidas expertas en las materias propuestas por las contribuciones científicas, tal como se muestra en la relación de participantes y universidades que incluimos en este número.

El número 30 de Magazin comienza con artículos científicos de gran interés en el ámbito de la germanística, concretamente sobre la obra de Stefan Zweig, *Brief einer Unbekannten* (1922) o los encuentros interculturales en literatura, mostrando así la esencia de nuestra revista. De igual modo, incluimos en la sección de Didáctica Intercultural un artículo que aborda la adquisición de competencias interculturales en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. En la sección Entrevistas, se incluye en este número una conversación con el escritor Nikol Ljubic, así como un compendio de entrevistas enmarcadas en el Festival franco-alemán, *Les Petits Claps* en Metz, y en el *Festival KinoVisions*, en Marsella. Para finalizar este número tan completo, presentamos las reseñas de tres obras muy recomendadas en el mundo de la germanística. Por tanto, estamos convencidas de que el número que presentamos será de gran interés.

Reconocemos y agradecemos la excelente labor de todo el equipo de investigadores que contribuyen a mantener la calidad de la revista, participando como revisores externos y revisoras externas, así como a los miembros del Consejo Científico Asesor, sin quienes la revista no podría alcanzar los niveles académicos de los que hace gala.

Como novedad, la revista deja abierta la recepción de propuestas durante todo el año, para facilitar la comunicación de autoras y autores que deseen proponer artículos científicos para que sean evaluados.

No podemos finalizar este editorial sin expresar nuestro profundo pesar por la pérdida de la profesora Eva Parra Membrives, que ostentó la presidencia de la AGA durante años, siendo así promotora de nuestra revista. Su gran calidad profesional, como investigadora de muy alto nivel, iba a la par de su calidad humana, por lo que, desde el equipo editorial de Magazin, echaríamos mucho de menos a nuestra compañera, su solidaridad y su amistad. Su recuerdo siempre nos acompañará.

Esperando que este número sea de vuestro interés, os invitamos a que continuéis enviando propuestas y disfrutando de las investigaciones que divulgamos.

Las editoras

Dra. Christiane Limbach
Dra. Carmen Álvarez-García

PresidentaOlga Koreneva
Universidad Pablo de Olavide
okorant@upo.es**Vicepresidentas****Vicepresidencia de Comunicación y Difusión**Ana Yara Postigo
Universidad de Málaga
anayara@uma.es**Vicepresidencia de Enseñanza de Alemán**Anja Käuper
Universidad de Granada
anja@ugr.es**Secretaria**Cristina Plaza Lara
Universidad de Málaga
cplaza@uma.es**Tesorera**Smilja Dichevska
Universidad de Málaga
dichevska@uma.es**Vocalías****Vocalía de Formación y Encuentros Científicos**M. Carmen Balbuena
Universidad de Córdoba
mcbalbuena@uco.esAntonio Salmerón
Universidad de Granada
antonios@ugr.es**Vocalía de Educación Primaria, Secundaria y Cultura**Leonie Heinecke
Universidad de Granada
lheinecke@ugr.esMaría José Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide
mjrodriguez@upo.es**Vocalía de Escuelas Oficiales de Idiomas**Patricia Álvarez
Universidad de Málaga
patriciaalvarezsanchez@uma.es**Vocalía de revista mAGazin**Christiane Limbach
Universidad Pablo de Olavide
clim@upo.es**Vocalía de socios**Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide
aste@upo.es**Vocalía de Relaciones Internacionales**María-José Varela
Universidad de Málaga
mjvs@uma.es**Vocalía de juventud**Ana Fe Gil
Universidad de Almería
anafe@ual.es

Wir freuen uns, Ihnen die 30. Ausgabe unserer Zeitschrift präsentieren zu können, in der wir Beiträge von hoher wissenschaftlicher Qualität publizieren. In dieser Ausgabe befassen sich die Beiträge mit deutscher Literatur und der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und setzen damit die Linie der Zeitschrift fort, die vor 24 Jahren begonnen hat.

Außerdem können wir, vielleicht auch mit ein wenig Stolz, unseren Lesern und Autoren einen weiteren Erfolg hinsichtlich der Qualität unserer Fachzeitschrift Magazin mitteilen: Es ist uns gelungen, dass unsere Zeitschrift in den Latindex-Katalog 2.0 aufgenommen wurde, da wir 37 von 38 Kriterien erfüllen, sowie in das *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Ebenso haben wir auch unsere Website aktualisiert, um sie zugänglicher zu machen und

haben weitere nützliche Informationen in sie integriert. Auch in Zukunft werden wir weiterhin an der Anerkennung der Qualität durch verschiedene renommierte Indizes arbeiten.

Diese Fortschritte ermöglichen es uns, die Qualität unserer Zeitschrift zu verdeutlichen und zu einer besseren Verbreitung der wissenschaftlichen Artikel beizutragen, die wir in den einzelnen Ausgaben veröffentlichen. Die veröffentlichten Forschungsartikel durchlaufen ein strenges Peer-Review-Verfahren mit anerkannten Experten für die von den wissenschaftlichen Beiträgen vorgeschlagenen Themen, wie die Liste der in dieser Ausgabe mitwirkenden universitären Gutachter zeigt.

Diese 30. Ausgabe von Magazin beginnt mit wissenschaftlichen Beiträgen, die für die Germanistik von großem Interesse sind, welche Stefan Zweigs Brief einer Unbekannten (1922) und interkulturelle Begegnungen in der Literatur behandeln, und damit den essenziellen Teil unserer Zeitschrift widerspiegeln. In der Rubrik Interkulturelle Didaktik finden Sie außerdem einen Artikel über den Erwerb interkultureller Kompetenzen im DaF-Unterricht. Und in der Rubrik Interviews enthält diese Ausgabe ein Gespräch mit dem Schriftsteller Nikol Ljubic sowie eine Zusammenstellung von Interviews vom deutsch-französischen Festival, *Les Petits Claps* in Metz und dem *KinoVisions Festival* in Marseille. Zum Abschluss dieser umfangreichen Ausgabe stellen wir Ihnen drei sehr empfehlenswerte Buchrezensionen aus der Welt der Germanistik vor. Wir sind daher überzeugt, dass diese Ausgabe Ihr Interesse wecken wird.

Wir danken dem gesamten Team von Wissenschaftlern, die als externe Gutachter zur Qualität der Zeitschrift beitragen, sowie den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats für ihre Arbeit. Ohne sie könnte die Zeitschrift nicht das hohe wissenschaftliche Niveau erreichen.

Ab sofort verfügt die Zeitschrift über einen ständigen Call for Papers und Beiträge können das ganze Jahr hindurch eingereicht werden, um die Kommunikation mit Autoren zu erleichtern, die wissenschaftliche Artikel zur Bewertung vorschlagen möchten.

Wir möchten in diesem Vorwort ebenfalls unsere tiefe Trauer für unsere Kollegin Eva Parra Membrives an der Universität Sevilla ausdrücken, die für einige Jahre den Vorsitz der AGA innehatte und so auch unsere Zeitung unterstützte. Sie war nicht nur eine hervorragende Dozentin und Forscherin, sondern auch eine überaus warmherzige Person. Das gesamte Herausgeberteam unserer Zeitung wird sie sehr vermissen, sowie ihre Solidarität und ihre Freundschaft.

In der Hoffnung, dass diese Ausgabe für Sie von Interesse sein wird, laden wir Sie ein, weiterhin Vorschläge zur Veröffentlichung einzureichen und sich an den von uns publizierten Forschungsarbeiten zu erfreuen.

Die Herausgeberinnen
Dr. Carmen Álvarez-García
Dr. Christiane Limbach

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Stefan Zweigs Novelle *Brief einer Unbekannten* (1922) auf franco-, italo- und hispanophonem Bühnen der Gegenwart

Stefan Zweig's Novel *Letter from an Unknown Woman* (1922) on francophone, italophone and hispanophone contemporary stages

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau
 Sciences Po (Nancy)
 heloise.ducatteau@sciencespo.fr
<https://orcid.org/0000-0002-0129-9679>

Recibido: 21/05/2022

Aceptado: 04/10/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2022.i30.01>

Zusammenfassung:

Stefan Zweigs Novelle *Brief einer Unbekannten* wurde nicht nur in den DACH-Ländern, sondern auch in zahlreichen romanischen Ländern inszeniert. Die drei berücksichtigten Aufführungen stammen aus Italien (Pia di Bitonto), Spanien-Uruguay (Fernando Gilmet Dermit) und Frankreich (Sandrine Saffré). Die erste und die dritte haben auf die Rahmenerzählung verzichtet, alle werden mit einer einzigen Schauspielerin inszeniert: Der Fokus liegt auf Weiblichkeit und Einsamkeit. Während Fernando Gilmet Dermit sich dafür entschieden hat, das Stück in der letzten Lebensperiode des Schriftstellers mittels Samba und historischen Hintergrunds zu kontextualisieren, haben die zwei anderen Inszenierungen romantische Musik hinzugefügt, um das Leid der Trauer zu zeigen.

Schlüsselwörter: Brief, Theater, Romania, Novelle, tragisch

Abstract:

Stefan Zweig's novel *Letter from an Unknown Woman* has been theatricalized not only in the Germanophone countries but also in Romanophone countries. The three considered come from Italy (Pia di Bitonto), Spain-Uruguay (Fernando Gilmet Dermit) and France (Sandrine Saffré). The first one and the last one renounce the framework story, and all of them are played with only one actress: the accent is set on femininity and solitude. Whereas Fernando Gilmet Dermit decided to contextualize the piece in the last time of the writer with samba and historical background, the two others privileged Romantic music to show the mourning's dolor.

Keywords: letter, theater, Romania, short story, tragic

1

Einführung

Die Tatsache, dass Stefan Zweig ein europäischer Autor war, ist fast unbestritten. Bereits zu seinen Lebenszeiten hat ihn Romain Rolland wie folgt bezeichnet: »grand écrivain autrichien, qui représente, dans les lettres allemandes, avec le plus d'éclat et une fidélité constante, l'esprit européen« (Rolland 1926 nach Hausser 1991: 10); Anne-Elise Delatte (2006: 7, 26, 40) als »lance[ur] de ponts«, »intermédiaire«, »passeur«; Ariane Charton (2012: 54) als „Penseur de l'Europe“, der durch seine gesammelten Handschriften ein »Europe du texte« bildete; Aliocha Wald Lasowski (2013: 48) definiert ihn als »ambassadeur des lettres européennes«. Er hatte sogar das Projekt einer *Bibliotheca Mundi*, die Meisterwerke der ganzen Welt beinhalten sollte, entworfen (Kerschbaumer 2005: 121). Da sich 2013 sein Todestag zum siebzigsten Male jährte, konnte bedingt durch die Erlösung des Urheberrechts, neue Übersetzungen erscheinen, wie zum Beispiel die Übersetzung von Jean-Pierre Lefebvre für die Pléiade. Bereits mehrere Verfilmungen des *Brief einer Unbekannten* haben die Macht und die Tragweite dieses Werkes außerhalb Österreichs gezeigt. Die Bekannteste kommt aus den Vereinigten Staaten: Es handelt sich um Max Ophüls' Verfilmung aus dem Jahr 1948 nach Williams Doziers Idee (Mac Cabe 2011: 81). Sie wurde analysiert und auch mit einer chinesischen 56-jüngeren Xu Jingleis Verfilmung, die auf der Grundlage von Han Taochengs Übersetzung erstellt wurde, verglichen (vgl. u. a. Darbellay 2013: 645-653). Anfang des 21. Jahrhunderts hat Jacques Deray auch eine französische Verfilmung gedreht. 1980 ist das albanesische Erzählung *Neta* des Autors Sterjo Spasse erschienen, der sich stark von der Novelle inspiriert hat (Mrasori 2019: 76-83).

Seit mehreren Jahren interessieren sich RegisseurInnen besonders in Frankreich und Deutschland für diese epistolarische Erzählung. Diese Arbeit versucht, anhand einer transkulturelle Analyse von drei Inszenierungen den Reichtum der möglichen Interpretationen zu finden. Im Rahmen dieses Vergleiches ist es interessant zu sehen, ob man es mit »indigenization«, das heißt mit »intercultural accomodation« zu tun hat, da die kulturellen Unterschiede oft in Problemen bestehen, den Text außerhalb seines Entstehungslandes zu verstehen und zu adaptieren (Hutcheon 2006: 149).

Zuerst wird das Werk aus einer theaterwissenschaftlichen Perspektive analysiert, um die Relevanz einer Inszenierung für diese Novelle zu begründen. Die Untersuchung wird dann für jeden Mitschnitt zuerst die Übersetzung benennen, danach die Textbearbeitung und dann das Spiel der Schauspielerin anhand von Szenarien und Mitschnitten unter die Lupe nehmen. Einige Screenshots aus den Aufzeichnungen ermöglichen, das Bühnenbild, die Kostüme und die Frisur, die fortwährende Zeichen sind (Kotte 2010: 126-127), offenzulegen. In allen ausgewählten Inszenierungen gibt es nur eine einzige Schauspielerin, die ihr vergangenes und gegenwärtiges seelisches Befinden ausdrückt. Aus diesem Grund wurde die Stimme unter mehreren Aspekten, und zwar den physiologischen Gegebenheiten, der Klangfarbe, der Intonation, der Lautstärke, dem Sprachduktus, der Sprechgeschwindigkeit, der (Un)deutlichkeit der Artikulation berücksichtigt. Es werden auch andere Elemente der Theatersemiotik analysiert: transitorische Zeichen wie die proxemischen, mimischen und gestischen, aber auch die Geräusche und die Musik (Kotte 2010: 126-127). Das Verständnis der Inszenierung wird auch durch Äußerungen der RegisseurInnen erleichtert. Die Inszenierung kann als Hyperonym für das Ergebnis (das heißt die Aufführung), die Einstudierung, die Gestaltung usw. betrachtet werden (Wilpert 2001: 53).

2. Das Theatralische des Werkes

Seit der romantischen Epoche werden literarische Werke in drei Hauptgattungen klassifiziert: die Narrativik (oder Epopäie oder Roman), das Drama und die Dichtung. Dennoch sind die Grenzen durchlässig, da viele Werke mehreren Gattungen entsprechen. Dementsprechend kann *Brief einer Unbekannten* in mehreren Gattungen eingeordnet und als ein transgenerischer Text bezeichnet werden. Da die Gattungsmischungen für jedes Werk

anders sind, könnte man festhalten, dass jedes Werk sein eigenes Genre kreiert. Das Werk wird nicht als ein Theaterstück vorgestellt. Stefan Zweig benutzt den Terminus *Novelle*, der aus *Novella* = „Ergänzung eines Gesetzes“ stammt, wenn er *Brief einer Unbekannten* in seinem privaten Epitext¹ (Genette 1987: 374) erwähnt. (vgl. Brief an Joseph Roth: 1929, das 14. Kapitel von *Die Welt von gestern*). *Brief einer Unbekannten* wird auch auf diese Weise von Romain Rolland in dem Verlagsperitext (Genette 1987: 21), genauer gesagt, in seinem Vorwort bezeichnet. Die Novelle wurde zuerst *Der Brief einer Unbekannten* genannt, als sie am 1. Januar 1922 in der *Neuen Freien Presse* erschien. Romain Rolland informiert auch die französischen Leser darüber, dass dieser Text sich in einen im Jahre 1922 erschienenen Novellenzyklus einfügt, dessen Name *Amok. Unterwelt der Leidenschaften*. oder *Amok. Novellen einer Leidenschaft*. ist. Er enthält die Novelle *Amok*, aber auch *Die Frau und die Landschaft*, *Phantastische Nacht*, *Die Mondscheingasse* und *Brief einer Unbekannten*. Dieser Zyklus ist der zweite Band von *Die Kette. Ein Novellenkreis*, die auch zwei andere Novellenzyklen, sprich *Erstes Erlebnis. Vier Geschichten aus Kinderland*, die 1911 ausgedruckt worden sind und die Ellen Key gewidmet sind und *Verwirrung der Gefühle. Drei Novellen*, die 1927 publiziert wurden, enthält. Der zweite Band ist der Ursprung von Zweigs Erfolg (Hausser 1991: 208). Im Wortfeld der Narrativik wird manchmal ein generischer Begriff benutzt, und zwar der Terminus *Erzählung*, der auf der Falschtitelseite unter dem Titel erscheint (S. 7). Ab und zu wird auch die Pluralform *Erzählungen* als Obertitel für mehrere Zweig'sche Werke vorgeschlagen, die zusammen publiziert wurden (Genette 1987: 64). Die Novelle ist dabei dem Theater näher als dem Roman (Wilpert 2001: 566-567). Sie ist die »Schwester des Dramas« (Storm). Das enge Verhältnis Novelle-Drama wurde von vielen Denkern hervorgehoben (vgl. Spielhagen und Schlegels *Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst* aus den Jahren 1803/1804, zitiert nach Rath 2008: 15). Das Interesse von Zweig für Theater ist durch Studien (Apfelthaler 2004: 193-202) belegt, obgleich er vor allem für seine Novellistik berühmt ist. Er hat tatsächlich mehrere Theaterstücke, und zwar *Jeremias* und *Volpone* verfasst. Leider sind fast alle seine Theaterstücke von Unglücksfällen begleitet: Der Schauspieler Matkowsky starb kurz vor der Uraufführung von *Thersite*, das 1908 als erstes Theaterstück von Stefan Zweig geschrieben wurde. Drei Jahre später starb Joseph Kainz, für den *Der verwandelte Komödiant* geschrieben worden war. Im selben Jahr verstarb Alfred Burger, Direktor des Burgtheaters, in dem *Das Haus am Meer* gespielt werden sollte. *Das Lamm des Armen* erfuhr dasselbe Schicksal, weil der Schauspieler Moissi starb. Ein zusätzliches Vorzeichen für die Zweig'sche Theaterfrankophilie: Er wollte Henri Léon Vangeon Ghéons *Le Pain* inszenieren (Cap 1973: 252-263).

2.1. Das Tragische

Genauer gesagt hat man in der Novelle mit einer Kategorie des Theaters, der Tragödie zu tun. Sie ist im Buch selbst angekündigt: »Aber wozu all dies erzählen, diesen rasenden, gegen sich selbst wütenden, diesen so tragischen hoffnungslosen Fanatismus eines verlassenen Kindes, wozu es einem erzählen, der es nie geahnt der es nie gewußt?« (S. 42, selbst kursiv gesetzt). Forscher haben auch die Novelle als tragisch charakterisiert (Sellier 1992: 514; Elbah 1999: 161; Hoefle 2014: 119). Die Ernsthaftigkeit des Themas knüpft an die Tragödie an. Übrigens sind die Apostrophen »(mein) Geliebter« (S. 24, 40, 59, 73, 89 u. a.) charakteristisch für den der Tragödie inhärenten Pathos. Die Einheit von Ort, Handlung und Zeit ist vielleicht in der Rahmenerzählung verschwommen, da der Schriftsteller vom Flughafen bis zu seiner Wohnung fährt, da seine Lektürezeit nicht genauer genannt wird und da seine eventuellen parallelen Aktivitäten nicht nachgewiesen werden. Diese drei Elemente (Ort, Handlung, Zeit) werden dennoch genau in der Binnenerzählung beachtet, in der die Erzählerin auf einem Schreibtisch neben dem Bett ihres Sohnes einige Stunden in der Nacht zum Schreiben verbleibt. Die Ziffer drei ist eine Schlüsselzahl, die in der ganzen Novelle auftaucht. *Drei* Nächte hat die Epistelschreiberin neben ihrem Kind verbracht; mit *dreizehn* Jahren hat sie am *dritten* Tag seines Einzugs den Schriftsteller getroffen; die junge Frau erinnert sich an *dreizehn* Jahre vorher (S. 41); *drei* Jahre hat sie die Möglichkeit gehabt, seine Nachbarin zu sein; *drei* Nächte verbringen der Schriftsteller und die junge Dame zusammen; *dreimal* oder viermal hat ihr ein Graf vorgeschlagen, sie zu verheiraten; R. hat nach ihrer letzten gemeinsamen Nacht vor einem Jahr angekündigt, er würde für zwei oder *drei* Monate nach Nordafrika fahren. Darüber hinaus sind fünf Akte, eines der Hauptmerkmale der Tragödie, innerhalb der Binnengeschichte erkennbar. Fünf Teile lassen sich nämlich durch jeweils eine Leerzeile unterscheiden. Sie beginnen mit dem Satz »Mein Kind ist gestern gestorben« (S 10, 39, 59, 67, 88), der wie eine Litanei klingt. Am Beginn des dritten Akts wird die Vaterschaft durch »es war auch dein Kind« entschleiert.

(1) Unter Epitext versteht man eine Verzweigung des Peritextes, der ein Oberbegriff für Paratext und Epitext ist. Der Epitext behandelt den Text, ist aber im Gegensatz zum Paratext spatial nicht ganz nah am Text.

Einen Akt später wandelt sich das Possessivpronomen zum Plural: »Unser Kind ist gestern gestorben«. Letztlich werden durch ein Hyperbaton, die Korrektur der Protagonistin die zwei Pronomen kombiniert: »Mein Kind ist gestern gestorben, unser Kind«. Durch ein Resümee lässt sich die tragische Entwicklung mit ihrer pyramidalen geschlossenen Form detailgenauer aufzeigen (Freytag 1983).

2.2. Zusammenfassung des Werkes

Die Geschichte beginnt *in medias res*. Im Gegensatz zu Balzacs langen Romanen der *Menschlichen Komödie*, die mit sehr detailreichen Informationen über die Figuren, den Ort und der Zeit anfangen, findet man sich unmittelbar und ohne Umschweife in die Geschichte ein. Ein Romancier, auf den nur mit dem von Anführungszeichen vervollständigten ersten Buchstaben *R* hingewiesen wird, erhält zum Geburtstag eine Hülle ohne Absenderanschrift und ohne Unterschrift. Es handelt sich um die Rahmenerzählung, den *récit-cadre*, die als Prolog fungieren kann. Der Brief, der als die Binnenerzählung, »*récit encadré*«, »*nouvelle enchaissée*«, »*lettre quinaire, pas nue, [mais] enveloppée*« (Verstraten 1993: 33-60), »inner narrative« (Turner 1981: 117) genannt wird, beginnt mit dem Ausdruck der Verzweiflung einer Frau. Sie trauert dem Tod ihres Sohnes nach, der an der Grippe verstorben ist, obwohl sie versucht hat, ihn zu retten. Die Briefschreiberin wendet sich auch an den Leser, indem sie seine Wichtigkeit betont. Ihr zufolge ist er sogar die Quintessenz ihres Lebens. Sie kündigt programmatisch den Inhalt des Briefes an: Sie wird ihr ganzes Leben erzählen. Sie ist eine ehemalige Nachbarin von ihm. Der Einzug von *R.* kontrastierte mit den letzten groben Nachbarn, da dieser Schriftsteller einen höflichen Diener, aber auch Kunstwerke, Bücher usw. hatte. Deswegen geht es um das erregende Moment nach der Exposition. Die erste Begegnung ereignet sich, als die Halbwaise ihm die Tür öffnet. Dann überwacht sie ihn und unternimmt alles Mögliche, um sich mit ihm zu versöhnen. Ein Umzug nach Innsbruck, der durch die Heirat zwischen der halbwüchsigen Mutter und einem verwandten Innsbrucker Händler erzwungen wird, vermindert ihre Attraktion zu ihm nicht. So beschloss die Protagonistin mit dem Vorwand, sie wolle eigenständig werden, nach Wien zurückzukehren und beginnt bei einem Verwandten als Angestellte in einem Konfektionsgeschäft zu arbeiten. Die Handlung spitzt sich zu, als die junge Frau und der ältere Mann sich auf der Straße vor dem Haus des Schriftstellers wiedertreffen. Drei Nächte verbringen sie zusammen. Der dritte Akt markiert eine Wende, da dem Schriftsteller seine Vaterschaft mitgeteilt wird. So wird die Ausgangslage mit der Analepse verbunden. Die Krise kulminiert mit der Entbindung in der Gebärklinik. Diese sieht wie eine Höllenfahrt aus, da die Erzählerin dort nur Freudenmädchen und begehrliche Ärzte trifft.

Nach diesem Höhepunkt erklärt die Erzählerin, warum sie diese Geburt, sogar die ganze Existenz dieses Sohns vor ihm verheimlicht: um keine Absage zu hören, damit ihr nicht aus Mitleid geholfen wird, um die Leichtigkeit dieses Geliebten nicht zu beschädigen. Sie teilt das einzige Mittel, das sie hatte, um ihr Kind großzuziehen, mit: die Luxusprostitution. Der Terminus wurde in der Zeit von Stefan Zweig kaum verwendet. Bevorzugt war z. B. die *Kameliendame* (El-bah 1999: 102). Sie ist in die »tabuisierte Sphäre des Libidinösen« (Strelka 1982: 141) eingetreten. Mit ihrer Schönheit ist es ihr gelungen, zweimal Heiratsvorschläge von einem Tiroler Grafen und einem Brünner Industriellen zu erhalten. Aus ewiger Liebe für den Schriftsteller hat sie die beiden abgelehnt. Das retardierende Moment ist, wenn sie ihn in der Oper bemerkt, ohne dass er sie sieht. Die Erzählerin ist so sehr geneigt, seine Hand anzufassen, dass sie aus Angst, dies tatsächlich zu tun, vor dem Ende der Veranstaltung die Oper verlässt. Ein zweites retardierendes Moment erscheint später anlässlich des Geburtstages des Schriftstellers, den sie jedes Jahr heimlich feiert, indem sie ihm weiße Rosen schickt, und sie mit ihrem Sohn in die Konditorei *Dehmel* geht. Nach einem Abendessen mit Freunden im Restaurant schlägt sie vor, in das Tanzlokal *Der Tabarin* zu gehen. Dort trifft sie den Schriftsteller, der sie nicht erkennt. Er glaubt, sie sei eine Dirne und bezahlt sie darum nach einer gemeinsamen Nacht. Nur Johannes, der Diener, der schon in ihrer Kindheit im Dienst des Schriftstellers war und dem sie das Geld zurückgibt, hat sie erkannt. Die Katastrophe ist die Folge dieser letzten Spannung: Die Erzählerin hat keinen Grund mehr zu leben und bittet *R.* darum, dass er jedes Jahr zu seinem Geburtstag weiße Rosen kauft. Nach der vollständigen Lektüre des Briefes versucht der Leser, sich diese Frau, die nun ein Mädchen geworden ist, wieder ins Gedächtnis zu rufen. Doch das Bild dieser Frau ist unscharf. Deshalb ist der Begriff von Epiphanie nicht sehr geeignet. Dieser bezeichnet ursprünglich das Vorkommen einer Gottheit, dann wurde der Begriff auf das Einsetzen deine Erinnerung angewandt, die sich der

Logik und der Rationalität entzieht (Zainer 1995: 15, 62, 24, 12, 338). Der Begriff *Anagnorisis*, der traditionell die Wiedererkennungsszene bezeichnet, kann hier ebenfalls nicht vollständig angewendet werden (Wilpert 2001: 566-567). Am Ende der Novelle ist der Prominentautor eher erbost.

2.3. Eine psychische Tragödie

Genauer genommen kann man diese Novelle als psychologische Novelle oder psychische Tragödie charakterisieren. Die Novelle zählt keine Reihenfolge von Ereignissen auf. Das Äußere der Figuren wird sehr sparsam beschrieben: was die Hauptprotagonistin angeht, weiß man nur, dass sie »hübsch« ist (Łatciak 2002: 496-503). Man taucht in die Psyche der Erzählerin ein, die zu keinem prätabillierten Typen gehört, sondern eine starke Individualität besitzt. Es handelt sich um »den inneren Kampf des Menschen bis zur Tat« (Rath 2008: 18). Der Text lässt sich übrigens als »monodie épistolaire« (Sellier 1992: 514), »tragédie à une seule voix pour une seule spectatrice« betrachten. Es gibt eine religiöse Dimension im Text, die vielleicht nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist. Vor dem Einzug des Romanschriftstellers wohnen »peinliche« Leute im Haus. Der neue Mieter kontrastiert deshalb damit, indem er wie ein *Messias* beschrieben wird. Er trägt einen »Nimbus« (S. 18), als ob er schon im Himmel als Engel wäre. Er prahlt zuerst mit seiner Erudition und seiner Physik mit der Isotopie der Schönheit: »Bücher, so viele und so schöne« (S. 19), »Du trugst einen [...] entzückenden Sportdreß [...] wie jung, wie hübsch, wie federnd-schlank und elegant Du warst« (S. 21), »einen jungen, eleganten« (S. 22). Die *Unbekannte* stellt sich nicht als emanzipierte Frau dar, da sie ihre ewige und makellose Liebe für den *Romanschriftsteller* mehrmals wiederholt. Sie verwendet oft die Präteritio: sie »klagt[t] [ihn] nicht an« (S. 56, 58, 61, 66, 89), aber in der Tat klagt sie an: »Du warst längst zurück, ich sah es an Deinen erleuchteten Fenstern, und hast mir nicht geschrieben« (S. 56), »Du nahmst mich für eine dieser Frauen, für die Käufliche eines Abends« (S. 79). Es lässt sich ein Gegensatz in der Metasprache festmachen, die sich neutral ankündigt, in Bezug auf das realisierte Wort, das einen bissigen Ton hat. Diese Vorwürfe können als Feststellungen gesehen werden, aber der Kontext und ihre Wiederholungen zeigen, dass man es mit Schuldzuweisung zu tun hat. Im ganzen Text betont sie seine Zwiespaltung: Er ist äußerst auf seine Bücher konzentriert, aber es mangelt ihm an Ernst für den Alltag: »ein heißer, leichtlebiger, ganz dem Spiel und dem Abenteuer hingebener *Junge*, und gleichzeitig in Deiner Kunst ein unerbittlich ernster, *pflichtbewusster*, unendlich belesener und gebildeter Mann« (S. 21, selbst kursiv gesetzt).

Es kann eine leichte Eifersucht festgestellt werden, in dem Moment, in dem die Briefverfasserin wahrnimmt, wie er mit einer anderen Frau zusammen ist. Die Erzählerin strebt danach, allein mit ihm zu sein. Dieselbe Haltung pflegt er mit mehreren Frauen, wie es durch das Indefinitpronomen akzentuiert wird: »Du diesen umfangenden [...] Blick jeder Frau hingibst, [...] jedem Ladenmädchen, [...] jedem Stubenmädchen« (S. 24-25) Er ist der Persönlichkeiten der Frauen gleichgültig, »gefühlskalt« (El-bah 2000: 142). Er verhält sich wie ein »Don Juan«, ein »womanizer« (MacCabe 2011: 82), ein »libertine« (MacCabe 2011: 76), ein »homme fatal« (Spörk 2008: 143), ein »egozentrische[r], eitle[r] männliche[r] Geist« (Schmidt 1998: 209), ein »médiocre, un joueur superficiel« (Sellier 1992: 514). Der Erzählerin zufolge solle er diese Brücke zwischen seinem akkurate Arbeitsleben und seinem frivolen Leben überschreiten. Das Wortfeld der Kindheit; »knabenhafte« (S. 21, 22) hat im Kontext eine negative Konnotation. Der Frauenheld nimmt seine Pflichten nicht wahr. Die Epistelschreiberin äußert nicht nur ihr Bedauern; sie fordert ihren ehemaligen Nachbarn dazu auf, sich das bewusst zu machen. Er hat die Pflicht, ihr Leben mindestens einmal durchzusehen und ihr Leiden mitzufühlen. Diese Epistel hat nicht nur das Ziel, über eine hoffnungslose Liebe zu informieren, sondern ihm zu helfen, sich selbst zu kennen, da ihre beiden Leben verflochten sind. Die Formel am Tempel des Orakels von Delphi könnte hier passen *Gnōthi seautón*. Die Modalverben und der Imperativ weisen darauf hin: »Mein ganzes Leben *sollst* Du wissen, dass immer das Deine gewesen und um das Du nie gewußt. Aber Du *sollst* mein Geheimnis [...] kennen« (S. 13), »Fürchte dich nicht vor meine Worte« (S. 13). Die finale Konjunktion deutet es auch an: »Ich erzähle Dir all das (...), damit Du verstehst« (S. 18, selbst kursiv gesetzt).

2.4. Eine echte Tragödie?

Andere Aspekte des Romans machen es schwer, das Tragische, in dem Werk festzustellen. Zuerst ist die Sprache nicht besonders gehoben; einige umgangssprachliche Wörter sind aufzufinden »grölte« (S. 16), »Fratzen« (S. 17),

»proper« (antiquiert für *sauber*, S. 28). Ihrerseits ist die Heldenin keine edle Heldenin, sondern eine Antiheldenin, die aus dem Kleinbürgertum kommt. Aus diesem Grund wohnt man eher einem sozialen Aufstieg bei, obschon man die Protagonistin nicht wirklich als Emporkömmelingin oder als Aufsteigerin bezeichnen kann, da sie ihr ursprüngliches Milieu nur zugunsten ihres Sohnes verrät. Die Fallhöhe, die normalerweise die Adligen betrifft, ist hier physisch, denn sie wird Opfer der Grippe. Dann kann man sich fragen, ob eine *Katharsis*, eine Reinigung der Affekte, beabsichtigt wird, das heißt, ob die Erzählung eine moralische Funktion hat. Würde sie vor den Gefahren der Liebe warnen und »Jammern und Schaudern« provozieren? In diesem Fall hätte der Text vor, die Sünden hervorzuheben, damit die ZuschauerInnen sie nicht wiederholen. Aber die Erzählung wurde zu Zeiten Freuds verfasst, in der die menschliche Handlung im Rahmen der Dualität vom Bewussten und Unbewussten verstanden wird. Deshalb verliert der Mensch an Verantwortung, weil sein Verhalten im Spannungsfeld zwischen den Instanzen des Es etc. steht.

2.5. Die Problematik des Überganges einer Novelle ins Theaterstück

Die Novelle hat den Vorteil, wenige wesentliche Figuren aufzuweisen. Allerdings muss der Regisseur selbst ein Personenverzeichnis aufstellen. Es hängt von den Figuren ab, die er darstellen wird. Einige Figuren wie die Nachbarn, die Schulfreundin, der Schwiegervater, die Ärzte, die Krankenschwester und die Hebammen in der Gebärklinik werden nur kurz erwähnt. Komparsen fungieren fast nur als Kulisse und Ersatz zu ihrer verbalen Erwähnung. Andere Protagonisten wie die Mutter der Erzählerin, Johann und das Kind der Erzählerin sind bedeutender: Während die nach Innsbruck umgezogene Mutter die Epistelschreiberin von ihrer Liebe entfernt, verbinden Johann und das Kind die junge Frau zu seinem Geliebten. Dennoch werden ihre Intentionen außer der Ankündigung des Umzugs »Nein, wir ziehen nach Innsbruck, dort hat Ferdinand eine schöne Villa« (S. 34) nur indirekt ausgedrückt. Einige szenische Fragen lassen sich stellen: Wie kann der/die SchauspielerIn handeln? Ist die Aktion im Theater »Ausdruck seelischer Bewegung« (Rath 2008: 18)? Der Regisseur ist dazu verpflichtet, den Originaltext in Didaskalien und Monolog/Dialoge zu verwandeln. So lässt sich Darbellays (2013: 646) folgende Frage auch auf das Theater anwenden: »Que filmer – le contenu, la rédaction ou la lecture de la lettre?« Die Frage ist noch komplizierter, da die Geschichte drei zeitliche Ebenen hat: erstens R., der den Brief liest, zweitens die Epistelschreiberin, die ihren Brief verfasst, drittens den Inhalt des Briefes.

Eine erste Möglichkeit besteht darin, die Rahmenerzählung als Didaskalien zu betrachten, da es sich um ein »third-person frame« handelt, dessen »primary narrator« ein extra-heterodiegetischer Erzähler ist (Turner 1981: 117-118). So wäre die Rahmenerzählung der Nebentext und die Epistel der Haupttext. Der Schriftsteller wäre der erste Schauspieler auf der Bühne. Dann fungieren eventuell der Fahrer des Mietwagens und der Diener Johann als Nebenfiguren. Der Schriftsteller würde so die »post-mortem voice« (Jukić 2009: 205), die »voix épistolaire d'outre-tombe« (Darbellay 2013: 648) der Unbekannten lesen. Natürlich könnte eine Schauspielerin ab und zu die schon verstorbene Frau, wenn sie schreibt, repräsentieren. Die zwei Stimmen könnten sich sogar hier und da überlappen, damit die zwei Verhältnisse zum Brief, anders gesagt das Verfassen und die Lektüre, gleichzeitig wahrgenommen werden. »À l'épistolaire monodique de Zweig répond[rait] un épistolaire polyphonique«. Eine dritte Stimme, die der dritten Ebene entspricht, könnte hinzugefügt werden. Die Didaskalien am Anfang und am Ende der Geschichte könnten allerdings auch von einer *Off*-Stimme verstärkt werden. Der Schauplatz wäre die Wohnung des Schriftstellers.

Eine zweite Option wäre, die Rahmenerzählung nicht zu betrachten, um sich auf die wesentlichste Figur zu konzentrieren. Die Tatsache, dass es sich um einen Brief handelt, könnte gelöscht werden: »auf dem ich an Dich schreibe« (S. 12), »Muß ich weiterleben, so zerreiße ich diesen Brief und werde weiter schweigen, wie ich immer schwieg« (S.13), »wo Du diesen Brief, meinen letzten Hauch Leben, in Händen hältst« (S.14), »noch jetzt zittert mir, da ich daran denke, die Hand im Schreiben« (S.34), »Verzeih mir's, wenn mir manchmal ein Tropfen in die Feder fließt, verzeih mir's« (S. 61). Darum könnte die Hauptfigur entweder schreibend oder handelnd dargestellt werden. Im ersten Fall hätte man mit *Diegesis* und einem *teatro di narrazione* zu tun; im zweiten Fall mit *Mimesis*. Die Epoche innerhalb der Novelle wird nicht genau angedeutet. Immerhin kann man sie aufgrund der Grippe und des *Tabarins*, der 1894 eröffnet wurde, in den Zwanzigern situieren. Einige Grenzen der Analyse müssen beachtet werden, da man sich auf Videos stützt. Verloren ist die Angelegenheit, die Gesichter der

ZuschauerInnen, bzw. ihre Gebärden, ihr Flüstern zu sehen und zu hören. Die 3D-Perspektive ist auch gelöscht. Einer der fünf Sinne: Man riecht das Parfüm der Schauspieler nicht. Das Theater in sich besitzt ebenfalls einen Geruch, der zur Atmosphäre beiträgt. Die Kulissen könnten auch einen Geruch haben, auf den man verzichtet. Außerdem haben die Inszenierungen mehrmals stattgefunden, deshalb handelt es sich eher um »Re-Inszenierung[en], Re-Zitation[en]«, deren jede einzig ist (Kolesch 2001: 261). Aus diesen Gründen kann man es wagen zu sagen, dass ein Mitschnitt einer Aufführung eine beschädigte Aufführung ist. Eine Videoaufzeichnung ist generell empfehlenswert, wenn man mehrmals die Inszenierung gesehen hat. Es handelt sich nicht mehr um Theateraufführungen, das heißt um ein Hypermedium mit Multimedialität oder das »Nebeneinander mehrerer Medien in einem und demselben Objekt«, sondern um eine Vorführung (Kattenbelt 2008: 125-132).

3. Französische Inszenierung von Sandrine Saffré

Frankreich ist anscheinend das Land, in dem die Novelle am meisten inszeniert wurde. Der Grund dafür ist wahrscheinlich, dass dieses Land Stefan Zweigs »pays de préférence« (Delatte 2006: 27; 51) war. Er hat seine Frankophilie, die wahrscheinlich schon von seinem frankreichbegeisterten Vater eingeführt wurde (Hausser 1991: 197), bereits dadurch bewiesen, dass er im Jahre 1904 mit einer Dissertation über Hippolyte Taine's Philosophie promovierte (Brancy 2014: 11). Im selben Jahr zog er für 7 Monate nach Paris und kehrte danach oft dorthin zurück. Er schreibt an seine erste Frau »Mein ganzes Denken und Betrachten ist an europäische, ja sogar lateinische Mentalität verbunden« in einem Brief am 27.10.1941. Dieser Satz wurde durch »Une mentalité latine acquise principalement au contact de la France et de ses écrivains« (Dumont 1967: 381) hervorgebracht. Er hat ebenfalls eine Übersetzung von Rollands *Jean-Christophe* übersetzen wollen. Die meisten Briefe, die zwischen Zweig und Rolland gewechselt wurden, sind auf Französisch verfasst (Brancy 2014: 13-24). Stefan Zweig hat auch an mehreren Interviews in Molières Sprache teilgenommen: »La véritable littérature ne sera jamais asservie à la politique« am 12. Dezember 1933 mit Henri Philippon für *L'Intransigeant* in Paris und »L'histoire pour comprendre le présent« am 4. Januar 1934 mit André Rousseau für *Candide* in Paris (Zweig 2011: 451, 156 und 159). Die Liste ist lang: Philippe Honoré, Jacques Weber, Denis Lefrançois, Christophe Lidon, Véronique Boutonnet der Compagnie Les âmes libres, William Malatrat, Yann Bonny, Paul Barge, Danielle Latroy-Fuster, Anne-Laure Pommier und Isabelle Ramade der Compagnie Fées et Gestes, Jean-Paul Bazziconi. Leider sind keine Mitschnitte verfügbar. Die einzige verfügbare Aufführung, deren Premiere 2016 war, kommt aus der Compagnie Théa mit Sandrine Saffré als Regisseurin und Angélina Diaz als Schauspielerin. Am 6. Juni 2016 fand die Premiere in Le Havre in L'Atrium statt. Seitdem wurde die Inszenierung auch an der Maison de l'étudiant im Raum Raymond Queneau und im Théâtre des Bains Douches gezeigt. Die Übersetzung, die gewählt worden ist, ist die älteste. Alzir Hella, dessen Geburtsnamen Alzire Léonce Guillaume Hella war, und Olivier Bournac, ursprünglich Louis, Marie, Jean-Baptiste Angé und später auch Comfort, wurden von Stefan Zweig als Übersetzer genannt (Sigot 2001). Alzir Hella besaß nicht nur diese Rolle, sondern er war auch fast ein Literaturagent, Freund und ein »stakhanoviste« der Übersetzung (Delatte 2006: 82). Deshalb kann man vermuten, dass seine Übersetzungen Zweigs Wünschen entsprechen, dass Zweig sie durchgelesen und darüber mit Hella und Bournac debattiert hat. Zweig hat das Vorwort der Übersetzungssitionen von Hoffmanns *Prinzessin Brambilla* (Alzir Hella und Olivier Bournac) und Schalom Aschs *Der elektrische Stuhl* (Alzir Hella und Isa Altkauf) geschrieben. Laut Jean-Pierre Lefebvre (Wald Lasowski 2013: 60) und Anne-Elise Delatte (2006: 575) hat Alzir Hella von dem Originaltext Distanz genommen, um die Erhaltung des Sinns gegenüber der wörtlichen Übersetzung Vorrang zu geben.

3.1. Textüberarbeitung

Nach der Übersetzung von Alzir Hella und Olivier Bournac erschien der Text in drei Versionen, die von Sandrine Saffré unter Mitarbeit von Angélina Diaz angefertigt wurden. Sie verändern den Originaltext sehr selten, allerdings verkürzen sie ihn. Die erste Version ist gegenüber dem Originaltext durch 106 Abschnitte verkürzt. Die drei größten Kürzungen betreffen die Beschreibung der Nachbarn (S. 110-111), die der Eingeladenen (S. 115), die des Sohnes (S. 145). Die Textvorlage zeichnet sich auch durch die Länge von achtzehn Szenen aus. Jede

enthält einen rekapitulierenden Titel, sodass sie sich als Intertitel assimilieren lassen (Genette 1987: 297). Die Interpunktions wird ebenfalls französiert, indem der Gedankenstrich manchmal von einem Semikolon ersetzt wird. 31 lexikalische Veränderungen sind aufzufinden, die den Sinn nicht verändern: *resplendissants* statt *très colorés*, *pris possession de l'appartement* statt *vins t'installer*, *ce ne fut que cela* statt *ce fut tout*, *je n'eus aucun soupçon* statt *je n'avais pas idée*, usw. Zwei Veränderungen sind beachtlich: *Jean* statt *Johann* und *modifias de fond en comble* statt *métamorphosas*. Die erste steht im Gegensatz zu der gewöhnlichen Tendenz, die Eigennamen beizubehalten: So wird die Geschichte dem Rezipienten angepasst. Die zweite ist metaphorisch: Sie wirkt, als ob die Erzählerin ein Haus wäre. Deshalb wird auch im Diskurs auf die Bedeutung des Raumes hingewiesen. Die zweite Version stellt sechzehn kurze Weglassungen wie *demanda mon amie*. *Je ne pus pas lui répondre tout de suite* oder *C'était ma destinée dans la vie; qu'il en soit de même dans la mort* vor. Aus der dritten Version verschwindet die Rahmenerzählung. Eine ganze Szene ist auch abgenommen. Es geht um die 13. Szene in der Gebärklinik. Insgesamt sind vierzehn Weglassungen bemerkbar. Der gesprochene Text befreit sich von dem geschriebenen. Diese Unterschiede sind vor allem syntaktisch: Wörter werden mehrmals ausgetauscht: *tendre* und *petite*, *je passai* und *de nouveau*, *que tu me repousseras* und *tu me dédaignerai*, usw. Einige sind ersetzt: *là* statt *ici*, *aujourd'hui* statt *encore*, *enfin* statt *puis*, *instants* statt *quelques secondes*, usw. Andere Wörter verschwinden: *à cette heure effroyable, inconscient, exactement, et pour toujours*, usw.

3.2. Spiel der Schauspielerin

Die Aufführung beginnt mit Musik am Klavier. Dieses Instrument wird bald von einem Lied, das von einem Opernsänger gesungen wird, begleitet. Am Anfang scheint die Schauspielerin resigniert. Sie drückt weder Wut noch Aufbegehren aus. Sie liegt komplett verkrümmt da, wie eine Schnecke auf dem Boden. Dann setzt sie sich auf. Sie spricht ruhig. Sie steht auf, als sie »J'ai pris le cinquième cierge« sagt. Sie scheint ihr Schicksal, das besiegt ist, anzunehmen. *Alea jacta est*. Laut ihr wäre eine Rebellion nutzlos. Die Schauspielerin trägt ein leichtes, langes, khakibiges Kleid, das wahrscheinlich aus Leinen ist. Deswegen sieht sie nicht wie eine *Femme fatale* aus, sondern wie eine schutzbedürftige/demütige Frau. Ihre parasprachlichen Gebärden illustrieren ihre Worte am Ende des zweiten Abschnitts »Et qui à pourrais-je m'adresser, sinon à toi, toi qui a été tout pour moi et qui l'es encore ?« und dem Beginn des dritten Abschnitts »Je ne sais si je m'exprime assez clairement«. Tatsächlich schreibt sie es auf ein Papier, das sie danach in einem Rahmen fixiert. Das Licht, das auf das durchsichtige Papier projiziert wird, lässt zu, dass sich ihr Schatten ausdehnt. So wird einerseits die Essenz ihrer Absicht konkretisiert: die schwarze Tinte, die sich akkumuliert, ist wie ihr Schatten: sie ist wahrhaftig. Andererseits symbolisiert der Schatten den Titel: Er ermöglicht es zwar, einen Menschen zu erkennen, bei dem nur die Konturen des Körpers sichtbar sind, aber man hat es wirklich mit einer Unbekannten zu tun. Wenn sie »N'aie pas peur de mes paroles« sagt, schreibt sie auf ein anderes Papier Liebe und fixiert es ebenso. Ab der zweiten Szene wird das Licht heller und kontrastiert deswegen mit der ersten Szene. Ihre Stimme wird sanfter, sogar beinahe fröhlich. Man kann die vier Rahmen unterscheiden. Dann zieht sie einen nach vorne, um Räume zu trennen. Sie spielt die Rolle der Handwerker, die damals die Wohnung des Schriftstellers ausstatteten, und auch Johanns Rolle. Ein anderer Rahmen wird auch nach vorne gezogen, um einen anderen Raum links zu gestalten. So werden die Wohnungen des Mädchens und des Schriftstellers durch den Flur getrennt. Sie spielt auch die Rolle des Mädchens, das sie damals war. Für die dritte Szene werden die Rahmen wieder nebeneinander gezogen. Nur ein Rahmen wird vorangestellt, um die Außentür des Hauses zu versinnbildlichen. Sie schiebt die Tür nach vorne, um die vergangene Emotion, als sie den Schriftsteller zum ersten Mal erblickte, zu vergegenwärtigen. Sie ahmt auch die spöttische Stimme ihrer Freundin nach. In der vierten Szene nähert sie den Rahmen einem anderen an, und gleitet in den engen Raum. Sie dreht sich um, um die Verzauberung zu spiegeln, als wäre jemand auf sie gefallen. Dieser Rahmen ist in der fünften Szene wie in der zweiten Szene nach vorne gezogen, sodass die Wohnung der Erzählerin wieder geformt wird. Eine Solistin spielt Geige, während sie von einem Orchester begleitet wird. Alle Rahmen werden gleichzeitig wie Dominosteine aufgestellt. Im sechsten Auftritt schlüpft die Schauspielerin von einem Zwischenraum zum anderen, um das Gespräch mit der Mutter zu reflektieren. Indem diese Rahmen ungeordnet gedreht werden, wird die plötzliche Verwirrung der jungen Liebhaberin konkretisiert. Chorgesänge, die allmählich von einem Klavier und dann von Schlaginstrumenten ersetzt werden, begleiten die Wiedergestaltung eines neuen Raumes.

In der siebten Szene befindet sie sich im Zentrum des neuen Raumes, in dem die Rahmen nun ein Viereck bilden. Die Inszenierung spielt mit der Synästhesie, dadurch dass das Hören in das Sehen übergeht. Dieser Übergang zeigt sich in dem Erklingen eines Tons, der durch das Aufblitzen eines Lichtes weitergeführt wird (TC: 00:19:50). Gesänge begleiten noch einmal einen Raumwechsel: Die Rahmen werden nebeneinander gestellt. Die achte Szene stellt etwas Neues dar: Die Schauspielerin ist nicht mehr sichtbar; sie befindet sich rechts von der Bühne. Stattdessen erscheinen Schatten, um die sechzehn- bis achtzehnjährige Frau und ihre Bewunderer darzustellen (TC: 00:25:37). Diese Schatten versteinern sich, und die Schauspielerin kommt von hinten aus dem Papier hervor. Dann verdunkelt sich die Bühne und die Schatten verschwinden.

Für den neunten Akt benutzt die Schauspielerin zwei Rahmen als Straßenbahn. Dann werden zwei andere Rahmen ganz rechts auch angenähert. Durch die Orientierung des Lichtes sehen die sechs Rahmen sehr anders aus (TC: 00:29:10). Sie können die Fassaden von Läden und das Haus des Schriftstellers repräsentieren, da es sich um die Beobachtung handelt. In der zehnten Szene steigt die Stimme der Frau auf, die ihre Klage betont. Die Schauspielerin sitzt in der elften Szene auf den Knien, um an das Abendessen zu erinnern. Klavier und Streichinstrumente begleiten eine schwarze Bühne, während die Rahmen noch bewegt werden. Die Schauspielerin schreit und vermittelt so die Tiefe ihrer Gefühle, als sie mit dem Schriftsteller in seine Wohnung tritt. Dieser neue, einem Viereck ähnelnde Raum, besteht aus vier Rahmen. Jeder Rahmen besitzt eine Funktion: einer für die Tür, ein anderer für die Treppe, ein anderer für das Guckloch. Die Requisiten erscheinen am Morgen: Blumen und Papiere. Gleichzeitig wird die Bühne heller, um die Dämmerung zu spiegeln. Die Schauspielerin spricht weiter, obwohl sie die Grenzen des Raumes überschreitet. Deshalb kann dieser Raum eher als ein virtueller Raum betrachtet werden, der die Intimität zwischen den zwei Figuren symbolisiert. Der zwölften Auftritt zeigt keinen großen Unterschied mit dem letzten. Der dreizehnte Auftritt wird von Schlaginstrumenten eingeleitet. Noch einmal ist die Bühne schwarz, sogar wenn die Schauspielerin spricht. Einige Klaviernoten sind zur gleichen Zeit hörbar. Ein Trommelspiel beendet diesen dritten Akt.

Das Bühnenbild der vierzehnten Szene ähnelt dem der achten. Sie wird glücklich und hebt einen Arm, wenn sie *Tabarin* ausspricht. Sie tanzt in Drehungen zur Violinmusik (TC: 00:48:32). Die laute Stimme und die Musik verdichten sich, sodass der Lärm und die Aufgeregtheit real werden. Gleichzeitig verstellt sie die Rahmen, um ein Tanzlokal herzustellen. Der Rahmen rechts symbolisiert den Tisch vom Schriftsteller R... und seinen Freunden. Dahinter befindet sich das Vestibül, in das die junge Frau und ihr Mantra gleiten. Dadurch werden die Zuschauer wie zu Leuten in einem *Tabarin*, da die Szene in der Vorhalle zum Teil versteckt wird. In der sechzehnten Szene ist die Bühne sehr dunkel: Logischerweise wird die Nacht repräsentiert, dennoch steht es auch für die Dunkelheit ihres Geistes, der Tiefe der Enttäuschung. Elektronische Musik dient als Übergang vom IV. zum V. Akt. Durch sie wird die Entfremdung und der Verlust der Anhaltspunkte ausgedrückt. Die Spaltung mit ihrer Gegenwart wird durch das zerreißende Papier konkretisiert. Die Liebe wird zum letzten Mal nur von der Frau lesbar. Das Publikum sieht nur *rleil*. Diese zerstörerische Handlung erstreckt sich über die ganze Bühne, da die Frau nicht nur dieses Krepppapier, sondern das ganze Krepppapier auf der Bühne zerfetzt. So wird ihr Masochismus, der von Mirjam Schmidt (1998: 209-210), Glynis Kinnan (2003: 58) und Ingrid Spörk (2007: 185) schon so gedeutet wurde, hervorgebracht. Diese Pathologie mischt antithetische Reaktionen, wie die Liebe und die Abstoßung, das Heilige und das Profane. Sie kommt aus einem Mangel an Anerkennung und aus einer Identifizierung seitens R.... Wenn sie ihre Liebe vernichtet, vernichtet sie gleichzeitig auch sich selbst, da sie nur durch diese Liebe existierte. Diese Inszenierung interpretiert das Ende der Unbekannten als einen Freitod (Tunner 2011: 67-74; Heyer 2007: 437-456), weil sie ihn aktiv als Subjekt provoziert. Die Hypothese ist von Mohammed El-bah (1999: 109) nuanciert: vielleicht stirbt die Frau nur, weil sie angesteckt wurde. Genauer gesagt steht vielleicht der Cutter für das Messer, mit dem sie sich zerschneidet.

4. Italienische Inszenierung von Pia Di Bitonto

Obwohl die Verhältnisse zwischen Zweig und der italienischen Welt selten hervorgehoben werden, sprach Stefan Zweig fließend Italienisch, weil er es von seiner in Ancona geborenen jüdischen Mutter Ida Brettauer, gelernt hatte (Hausser 1991: 197). Diese Kenntnisse hat er für die Übersetzung von Jacopo da Lentino, der

Giacomo da Lentini genannt wurde, und auf Pirandello angewandt (Delatte 2006: 40). Die Inszenierung von Pia di Bitonto ist fast die einzige Inszenierung der Novelle. Daneben gibt es noch eine weitere von Marco Maltauro. Vorliegende Aufführung wurde am 20. und am 21. Februar 2015 in der Galleria degli Stucchi des Palazzos Pianetti in Jesi (Gegend der Marken) vorgestellt. Dieser Ort war besonders passend, da er der einzige Ort in Italien mit einem Rokokostil und einem mitteleuropäischen Einfluss ist. Die fünfzig erlaubten Schauspieler folgten der Schauspielerin in jeden Raum. Am 14. März wurde die Inszenierung auch im Teatro Paolo Ferrari Marcello mit Veränderungen umgesetzt. Beide Orte gehören der Fondazione Pergolesi. Die Regisseurin hat mit der neuesten italienischen Übersetzung der Novelle gearbeitet. Es handelt sich um die Übersetzung von Ada Vigliani, eine italienische Germanistin.

4.1. Textüberarbeitung

Die Übersetzung wurde nicht nur von der Regisseurin Pia di Bitonto, sondern auch von Annabella Cerliani übernommen, wie Pia di Bitonto in einer E-Mail vom 16. Mai 2017 erklärt. Der Text wurde in sechs Teile, die *stanze* genannt werden, gegliedert. Nur die drei letzten, die *Il bambino*, *In società* und *Il mio bambino* betitelt werden, entsprechen genau den fünf Akten. Nach der *stanza L'Infanzia* behält die *seconda stanza Innsbruck* das Ende des 1. Aktes und den Beginn des 2. Aktes bei, der sich auf die dritte *stanza Vienna* ausdehnt. Die Textüberarbeitung zeichnet sich besonders durch den Einsatz besonderer Tempora aus, und zwar vom *passato remoto* zum *passato composto*: *ho trovato* statt *trovai*, *ho visto* statt *percepii*, usw. Manchmal wird auch das *presente storico* anstatt des *passato remoto* benutzt: *mi avvicino* statt *mi avvicinai*, *gli offro* statt *mi offri* *di aiutarlo*, *si addormenta* statt *prese sonno*, *spengono*, usw. So wird die Vergangenheit der Gegenwart angenähert. Die Briefschreiberin empfindet die Leiden als nicht sonderlich lange zurückliegend. Einige lexikalische Änderungen lassen sich bemerken: *vergogna* statt *imbarazzo*, *impegno* statt *perseveranza*, *speciale* statt *mistica*, *buttando* statt *spezzando*, *incontrata* statt *raccattata*, usw. Aus narratologischer Perspektive fehlen die Rahmenerzählung, die Ausgangslage am Anfang (es beginnt *in medias res* mit »Avevo tredici anni quando sei entrato nella mia vita«), der Auszug der Nachbarn, die Reaktion der Freundin, die Beschreibung ihrer Anziehungskraft in ihrer Jugend, das Essen im Restaurant wird nur beiläufig erwähnt, die Anekdote des Bettlers, die Schenkung der Rosen jedes Jahr und die Beschreibung des Kindes.

4.2. Spiel der Schauspielerin

Leider ist kein Mitschnitt zur Verfügung gestellt worden. Deshalb basiert die Analyse wesentlich auf dem Zeugnis der Regisseurin. Am Anfang jeder *stanza* stehen Bühnenanweisungen über die Gefühle, die nacheinander ausgedrückt werden müssen. Für die erste hat man *goffagine*, *timidezza*, *stupore*, *innamoramento infantile*, *entusiasmo preadolescente*; für die zweite: *Caparbietà*, *irritazione*, *nervosismo*, *ostinazione*, *negazione*, *attesa*, *sospensione del tempo*, *nebbia*, *distanza*; für die dritte: *rabbia contro se stessa*, *dolore trattenuto*, *si giudica*, *si accusa di stoltezza*; für die vierte: *felicità per la maternità*, *condivisione della gioia*, *bonarietà*, *tristezza*; für die fünfte: *Consapevole della propria femminilità*, *determinata*, *orgogliosa*, *donna del gran mondo*; für die sechste: *dolore sordo*, *rassegnotato*. Übrigens wechselt die Schauspielerin ihre Kleidungsstücke in allen Szenen: am Anfang trägt sie *un grembiule grigio da scolare*, dann einen anderen, aber *da ragazza*, dann ein *abito anni 20*, *bianco*, dann *una camicia da notte di lino grezzo* (siehe Fotos), in der fünften einen *sottoveste grigia e stola rossa*. Diesen Schal zieht sie in der letzten Szene aus. So nehmen die Schauspieler die physische und finanzielle Entwicklungen der Frau wahr. Die Musikstück, die verwendet werden, sind *Verklärte Nacht* von Schönberg, die dritte und fünfte Symphonie von Gustav Mahler und auch eine für die Veranstaltung kreierte Musik von Stefano De Meo. Die Zwölftonmusik zeigt den Schlüsselpunktverlust. Bilder des Künstlers Rorschach, der für die Nazis als ein entarteter Künstler galt, und auch von der Epoche Zweigs wurden projiziert. So wird die Flucht von Stefan Zweig dargestellt.

5. Spanisch-uruguayische Inszenierung von Fernando Gilmet Dermit

Die Verhältnisse von Zweig zur hispanophonen Welt sind weniger bekannt als seine Beziehungen zu der

Frankophonie. Immerhin hat er Konferenzen auf Spanisch in Argentinien gehalten (Hausser 1991: 219). Er hat auch unter anderem an einen spanischen Titel für seine Memoiren, und zwar *Vida de un europeo*, gedacht (Niemitz 2013: 72). Wenige hispanophone Regisseure sind auf die Idee gekommen, *Brief einer Unbekannten* auf die Bühne zu bringen. Außer Fernando Gilmet Dermit haben nur F. J. Martín García im Jahr 1995, Ricardo Romanos sechs Jahre später, der spanische Francisco Ortega, der kolumbianische Manuel Orjuela im Jahr 2005 und J. L. Pérez Martín die Novelle inszeniert (Serrano Bertos 2013: 200-202). Ein besonderer Fall ist José Sanchis Sinisterra, der sich auf Max Ophüls' Film gestützt hat, um 1998 ein eigenes Theaterstück namens *La raya del pelo de William Holden* zu verfassen und 2001 zu inszenieren. Diese metafilmische Entlehnung wurde von Marie-Élisa Franceschini-Toussaint (2012: 99-119) analysiert. Ortega hat sogar vorgeschlagen, die Inszenierung zu Hause vorzuführen. Vorliegende Inszenierung wurde als spanisch-uruguayisch bezeichnet, da der Regisseur und die Schauspielerin Soledad Gilmet, die seine Tochter ist, die uruguayische Staatsangehörigkeit besitzen. Jedoch haben sie lang in Spanien gelebt und die Premiere wurde im Juni 2014 in Madrid an der Casa del Lector del Matadero aufgeführt. Im Anschluss daran hat man auch in Montevideo, der Hauptstadt Uruguays, im La Gringa Teatro, im Teatro Solis (Sala Zavala Muniz), im Centro Cultural Florencio Sánchez und im Teatro El Galpón die Inszenierung aufgeführt. Der Text wurde von Berta Conill übersetzt. Die Tatsache, dass die Übersetzung schon in der achtzehnten Auflage erschienen ist, demonstriert ihre Qualität.

5.1. Textüberarbeitung

Zwischen der Übersetzung von Berta Conill und der Textvorlage für die Aufführung sind Kürzungen bemerkbar. Die meisten sind gering: innerhalb des Satzes oder innerhalb eines Abschnitts. Einige sind größer: die Beschreibung der Nachbarn, der Überwachung durch das Guckloch, der Gebärklinik, ihr Treffen in der Oper. Ebenso kann man wenige Ergänzungen finden: *Al llegar a casa, haciendo algún recado, seguramente, más de mujer*. Lexikalische Modifikationen treten auf: *su frente* (Berta Connill) vs. *su hirviente sien, carpinteros* vs. *tapiceros, benévolos* vs. *bondadoso, cortés* vs. *amable, una garza* vs. *un nativo, afable* vs. *varonil, juego* vs. *diversión, cogida* vs. *agarrada, manguito* vs. *bolso* usw. Neben der Verdichtung des Textes beobachtet man Sätze, die ausgetauscht wurden: *Estuve esperando toda la noche* befindet sich nach *No me abrigaba ninguna manta [...] a dormirme y no oír tus pasos, Era mi destino en la vida; que lo sea también en la muerte, pues* ist nach *me voy sin que conozcas mi nombre ni mi cara* usf. Dem Originaltext wurden biographische Erklärungen, Passagen aus mehreren Zweigschen Büchern und aus der Deklaration am Ende seines Lebens hinzugefügt. Die Unterscheidung zwischen Originaltext und Ergänzungen lässt sich durch fettgedruckte und mit Großbuchstaben geschriebene Überschriften (ACTRIZ: vs. LA DESCONOCIDA:) bemerkten. Damit ZuschauerInnen, die über keine Textvorlage verfügt, auch diese Differenzierung verstehen, wird immer in den ACTRIZ-Teilen der reale Autor erwähnt: *Stefan Zweig [...] -dice en su autobiografía-, confiesa Zweig, Según Zweig, escribe Stefan Zweig al final de sus memorias*. So spricht Soledad von *desdoblamientos*.

In der untersuchten Inszenierung wird zwar der Selbstmord stark insinuiert, obwohl eine andere Möglichkeit vorgeschlagen wird: *aunque algunas fuentes apuntaban a que pudo tratarse de un asesinato ordenado o cometido por la Gestapo*. Sein Suizid kam sehr überraschend, da er im Gegensatz zu vielen seiner Zeitgenossen wie Ernst Weiss unter keinen finanziellen oder religiösen Schwierigkeiten litt (Fischer 2011: 12). Er war nämlich »né avec une cuiller d'argent dans la bouche« (Hausser 1991: 194). Mehrere Ursachen werden vorgeschlagen: der Verlust seiner österreichischen Staatsbürgerschaft wie für Lotte, die erst ein Jahr später von der britischen ersetzt wurde, der Zweifel an seinem Talent, der von der Bücherverbrennung am 10. Mai 1933 in Berlin von den Nazis (Hausser 1991: 213-223) und von dem Verbot seiner Bücher im 1940 (in dieser Inszenierung gesagt) provoziert wurde, seine sexuelle Ohnmacht, die sich als ein Zeichen des Alters herausstellt und seine zunehmende Schwierigkeit, Frauen zu erobern, treibt (Fischer 1991: 333), die Faszination für den Doppelsuizid von Heinrich von Kleist und seiner Frau Henriette Vogel (Fischer 1991: 181-184). Der Verlust seines Doktortitels (Delatte 2006: 29) und die Entsetzlichkeit des Krieges waren ebenfalls Auslöser. Nach seinem Ableben, das von Zweigs Freund Ernst Feder (Zohn 1981: 139-140) berichtet wurde, wurden mehrere Veranstaltungen, und zwar ein Staatsbegräbnis, eine Trauerfeier und eine Gedenkfeier organisiert. Dr. Altmann, Lottes Bruder wurde Universalerbe. Dieser Tod scheint ein Mythos geworden zu sein, da sogar vor kurzem ein Comic darüber erschienen ist. Es handelt sich um

Les derniers jours de Stefan Zweig. Die Geschichte beginnt bei seiner Abfahrt aus New York im September 1941 und endet mit seinem Selbstmord. Es wurde von Laurent Seksik und Guillaume Sorel gestaltet (Peillon 2013: 82-83). Laurent Seksik hat auch einen Roman, mit demselben Titel, und im Anschluss daran eine theatrale Adaptation geschrieben. Ein Film, ein Biopic, umfasst sein Leben zwischen 1936 und seinem Selbstmord: *Vor der Morgenröte* (Schrader 2016). Eine metaliterarische Ergänzung – vielleicht können wir den Begriff *metanovellistisch* an dieser Stelle benutzen – wird mit einem eigenen Abschnitt ins Zentrum der Rahmenerzählung gestellt: »Echó un vistazo a los titulares y se marchó a su casa en un coche de alquiler. Así comienza *Carta de una desconocida*, un relato corto escrito por Stefan Zweig y publicado con gran éxito allá por 1918«.

Eine andere Ergänzung, die das Grab von Tolstoj erwähnt, befindet sich zwischen dem ersten und dem zweiten Akt: „Ninguna cruz, ninguna lápida, ningún epitafio. El viento sopla como palabra de dios sobre la tumba del hombre anónimo; se podría pasar por delante de ella sin saber otra cosa sino que allí yace alguien, un ruso enterrado en tierra rusa“. Wahrscheinlich kommt dieser Text aus *Drei Dichter ihres Lebens*, das in demselben Jahr wie seine Reise zur UdSSR, d.h. im Jahre 1928, war. Stefan Zweig hatte auf Tolstojs Grab in Iasnaia Poliana gebeten (Hausser 1991: 212). Im dritten Akt wird eine kulturanthropologische oder sozialgeschichtliche Information gegeben: »Según Zweig, en su juventud, se consideraba lícito que un hombre sintiera impulsos sexuales; pero, al mismo tiempo, se había impuesto como un axioma que una mujer no podía tener ninguna clase de deseo físico«. Die Reaktion der Frau, als sie mit Begeisterung die Einladung des bewunderten Mannes akzeptierte, kann heutzutage als natürlich gelten. Dennoch war eine solche Antwort auf Prostituierte beschränkt, wie die Erzählerin es erklärt. Mohammed El-bah (1999: 102) bestätigt diese Meinung, indem er von einer »Doppelmoral bei der Erziehung der beiden Geschlechter« spricht: die Jungen waren sexuell freier als die Mädchen, sie hatten ein »konfliktloses Leben«. Zweig war dagegen avantgardistisch, da er »für die Gleichberechtigung der Geschlechter plädiert« (El-bah 1999: 7, 102-104). Die letzte Ergänzung kommt aus *Die Welt von gestern*: »Pero toda sombra es, al fin y al cabo, hija de la luz y sólo quien ha conocido la claridad y las tinieblas, la guerra y la paz, el ascenso y la caída, sólo éste ha vivido de verdad«. Der Schatten kristallisiert ebenso den Verfall des Schriftstellers wie auch den Niedergang der verstorbenen Frau. Diese Oxymora stellen die Tragik und den Zwiespalt der Frau dar, die Luxus mit Männern und auch Armut in der Gebärklinik erlebt hat.

5.2. Das Spiel der Schauspielerin

Am Anfang sind nur kleine Lichter auf der dunklen Bühne wahrnehmbar. Dann sind ein Spiegel, ein Tisch, ein Stuhl, auf dem eine junge Frau sitzt und sich schminkt, und ein Kleiderständer erkennbar. Die Frau trägt ein langes schwarzes Abendkleid mit einem weißen Gürtel. Als Kurtisane wird sie oft in die Oper oder ins Theater gehen und wird Zeit damit verbringen, sich um ihr Äußeres zu kümmern. Brasilianische Samba mit Schlaginstrumenten, Gesängen und Querflöte erinnern an die letzten Jahre von Stefan Zweig in diesem Staat und an „el reciente carnaval que, un año más, había invadido la capital con desenfrenada alegría“. Sie steht auf, nähert sich dem Rand der Bühne und erklärt das Ende von Zweig. Dann setzt sie sich, aber blickt immer in Richtung der ZuschauerInnen. Deshalb hat sie eine didaktische Funktion inne. Sie spricht klar, laut und eher neutral wie eine Lehrende. Für den Eintritt in die Binnenerzählung zieht die Schauspielerin einen Schal an: so versteckt sie ihre Eleganz und wird eine unbekannte Frau. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass ihr kalt ist, weil die Grippe sie ergriffen hat. Wenn sie beginnt, über ihre Kindheit zu sprechen, zieht sie diesen Schal ab und zieht stattdessen einen weißen Kragen an. Sie hebt ihr Kleid ein bisschen auf der Ebene ihrer Hüfte hoch. Ihre Hände setzt sie auf ihre Schenkel: So sieht sie kindischer und ängstlicher aus. Sie spricht auf eine heiterere Weise als zuvor. Ein Hauch von Komik kommt auf, wenn sie mit einer tiefen Männerstimme *Muchas gracias, señorita* sagt und dann einige Sekunden die Augen nach oben rollt und den Mund offen lässt. Gelächter aus dem Publikum lassen sich hören.

Der Stuhl dient auch als Schulstuhl, wenn sie den *colegio* erwähnt und die Hand hebt, um ihre Worte (sie ist die erste der Klasse geworden) zu illustrieren. Sie veranschaulicht auch ihre Sorge für ihre Kleidungsstücke, ihre Küsse auf die Türklinke, ihre Blicke aus der Straße auf die Fenster, den Butler, der Koffer in die Wohnung brachte. Wenn sie mit ihrer Mutter sprechen soll, nähert er sich mit gesenktem Kopf und gebundenen Händen dem Stuhl an (TC: 00:20:48). So wird die Abneigung der Erzählerin zu ihrer Mutter aufgewiesen. Nach dem Erfahren

der Nachricht des Umzugs nach Innsbruck scheint sie, gelähmt zu sein und steht schwerlich mit verkrampften Händen auf. Gleichzeitig hört man ein Geräusch, das den Regen (wie die Didaskalie (*Sonido tormenta, lluvia.*) es andeutet), aber auch den Zug nachahmt. Deshalb spürt man einen romantischen Ton, da in dieser Strömung das Wetter die innerlichen Bewegungen spiegelte. Sie zeigt den ZuschauerInnen den Rücken, wenn sie erwähnt, dass die Wohnung in ihrer Abwesenheit - als sie im Gymnasium war - geleert wurde. Die Bühne wird finster, wenn sie von dem letzten Nachmittag in Wien erzählt.

Wenn sie für ein zweites Mal die Rolle der **ACTRIZ** übernimmt, verdunkelt sich noch einmal die Bühne. Sie zieht ihr Kleid, um es zu verlängern und entfernt das Bündchen. Ihre Stimme ist wieder heiter. Am Ende dieses *intermedio* knüpft der Glockenklang an Tolstojs Tod und an den Tod des Sohnes an. Für die Rückkehr der ritualisierten Formel *Mi hijo murió ayer* trägt sie ihren Schal wieder (TC: 00:28:17). Nachdem sie *allí estabas tú, allí estaba mi mundo* gesagt hat, seufzt sie auf. So kann der/die ZuschauerIn spüren, wie ihr Herz schnell schlägt. Die Verlangsamung an der Stelle *La noche se me hizo interminable* knüpft an die jahrelange Erwartung der Frau an und kontrastiert mit der Schnelligkeit der vorherigen Passage. Gelächter lassen sich noch einmal hören, als sie *-Me encantaría-dije con toda naturalidad* sagt, da der von einem Lächeln begleitete Satz entweder wie ein Witz oder wie eine naive Aussage aussieht. Dieselbe Reaktion der ZuschauerInnen tritt auf, wenn die **ACTRIZ** die Geschichte einer frisch gebackenen Ehefrau erzählt. Wenn sie die **DESCONOCIDA** wird, erwirbt der kleine Spiegel eine vorher wenig benutzte Funktion: er spiegelt die Bewegungen der Schauspielerin, die die Wohnung des Schriftstellers wiederentdeckt. Der Stuhl dient danach als Bett, auf den sie sich legt und sich streichelt. Anlässlich des Beginns des dritten Aktes weht der Wind. Die Leiden der Frau werden noch einmal gezeigt. Ihr Gesicht drückt auch die physischen Leiden der Niederkunft aus. Das Wort *gritar* wird durch die Inszenierung performativ. Am Ende des Aktes hustet sie und weint mit gesenktem Kopf. Der vierte Akt ist ebenfalls sehr düster. Ihre Grippe lässt sich erkennen, da sie ihren Schal auf ihren Körper legt, als ob ihr kalt wäre. Dann stellt sie ihren Schal auf den Kleidungsträger. Sie zieht Absätze an, wenn sie ihr Treffen an der Oper erwähnt (TC: 00:54:15). Sie entfernt ihren Gürtel und zieht einen anderen Schal auf die Arme. Der Tabarin wird durch eine Kleinkunstmusik und rote Lichter vorgestellt (TC: 00:56:15). Soledad tanzt und dann verschwindet der Spiegel (TC: 00:59:10), wenn sie in der Wohnung des Schriftstellers ankommt. Am Anfang des fünften Aktes, der von einer Musik mit Pferden begleitet wird, wird das Licht wieder dunkel und Soledad trägt den Schal wieder. Der Lichtzirkel, dem sie sich nähert, symbolisiert die Kerzen, die das Bett des gestorbenen Sohnes umringen, aber auch den Lebensrest, der im Begriff ist, zu verschwinden. Am Ende spielt eine Geige, die die romantische Seite der Geschichte hervorbringt.

6. Resümee

Diese Analyse bestätigt, dass die Novelle für das Theater sehr geeignet ist, denn sie konzentriert sich auf die Handlung und behält wenige zentrale Figuren bei. Darüber hinaus hatte Stefan Zweig selbst ein Interesse für dieses Genre. Deshalb sind in den Inszenierungen, die alle ungefähr eine Stunde dauern, wenige wesentliche Ereignisse der Geschichte entfernt worden. Von den sechs analysierten Inszenierungen wird in vier Fällen die Rahmenerzählung weggelassen. Die Präsenz einer einzigen Schauspielerin auf den Bühnen verstärkt den Aspekt der Einsamkeit der Hauptfigur, die ihr ganzes Leben an der Kommunikation mit ihrem einzigen Geliebten gescheitert ist. Fernando Gilmet Dermit fügt ihren Aufführungen einen didaktischen Aspekt hinzu, dadurch, dass sie mit literarischen kontextuellen Angaben ausgeschmückt werden. Diese Angaben sind nicht verbal, sondern visuell dank Projektionen, in der Aufführung von *Pia di Bitonto*, gegeben. Die eingesetzte Musik trennt die Szenen, die nicht immer mit den fünf erkennbaren Akten der Novelle koinzidieren, voneinander. Die meisten Inszenierungen fanden in Theater statt. Eine Ausnahme ist diejenige von *Pia di Bitonto*, die vor dem Theater Marcello in der Galleria degli Stucchi aufgeführt wurde.

Bibliografie:

- Balbuena, C. (2012).** Entre Apfelthaler, V. (2007). Das Theater als europäische Anstalt. Theaterverständnis und kulturelles Kapital bei Stefan Zweig. In M. H. Gelber (Hrsg.), *New perspectives on Stefan Zweig's Literary & Biographical Writings* (S. 193-202). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110931402.193>
- Brancy, J.-Y. (2014).** Introduction. *R. Rolland, S. Zweig. Correspondance 1910-1919*. Albin Michel.
- Cap, B. (1973).** Stefan Zweig as Agent of Exchange between French and German Literature. *Comparative Literature Studies*, 10(1), 252-262. <https://www.jstor.org/stable/40468009>
- Charton, A. (2012).** Stefan Zweig ou «l'esprit de l'Europe». *Villa Europa*, 3, 47-54.
- Darbellay, L. (2013).** *Lettre d'une inconnue: la puissance de l'épistolaire. CRITIQUE. Revue générale des publications françaises et étrangères*, 795/796, 645-653. <https://doi.org/10.3917/criti.795.0645>
- Delatte, A.-E. (2006).** *Übersetzer der Geschichte, Übersetzungsgeschichten: drei biographische Schriften Stefan Zweigs übertragen von Alzir Hella (Fouché, Marie-Antoinette, Maria Stuart)*. [Dissertation, Universitäten Nantes/Düsseldorf]. <https://www.theses.fr/2006NANT3009>
- Dumont, R. (1967).** *Stefan Zweig et la France*. Didier.
- El-bah, M. (1999).** *Frauen- und Männerbilder in den Novellen Stefan Zweigs*. Freiburg i. Br.: Hochschulsammlung Philosophie / Literaturwissenschaft (Dissertation).
- Franceschini-Toussaint, M.-É. (2012).** La mise en abyme chez José Sanchis Sinisterra. *reCHERches*, 9, 99-119. <https://doi.org/10.4000/cher.11504>
- Freytag, G. (1983).** *Die Technik des Dramas*. Klaus Jeziorkowski.
- Frischer, D. (2011).** *Stefan Zweig : autopsie d'un suicide*. Écriture.
- Genette, G. (1987).** *Seuils*. Éditions du Seuil.
- Hausser, I. (Hrsg.). (1991).** Stefan Zweig et le monde d'hier. In Ders, Zweig, S., *Amok* suivi de *Lettre d'une inconnue*. Librairie Générale Française-Le livre de poche.
- Heyer, A. (2007).** Suicide in the Fiction of Georges Bernanos and Stefan Zweig: The Death of Two Female Adolescents. *Christianity and Literature*, 56(3), 437-456. <https://doi.org/10.1177/01483310705600304>
- Hoefle, A. J. (2014).** Habsburg Nostalgia and the Occidental Other: Chinese Perspectives on Stefan Zweig's Novellas. *Journal of Austrian Studies*, 47(2), 105-130. <https://www.jstor.org/stable/43947312>
- Hutcheon, L. (2006).** *A Theory of Adaptation*. Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203095010>
- Jukić, T. (2009).** Letter from an Unknown Woman and the Melancholia of Philosophy: Cavell, Austin, Derrida. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 54, 203-219.
- Kattenbelt, C. (2008).** Multi-, Trans- und Intermedialität: drei unterschiedliche Perspektiven auf die Beziehungen zwischen den Medien. In H. Schoenmakers et al (Hrsg.), *Theater und Medien* (S. 125-132). transcript. <https://doi.org/10.25969/mediarep/12539>
- Kerschbaumer, G. (2005).** *Stefan Zweig, der fliegende Salzburger*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kinnan, G. (2001).** His Story Next to Hers: Masochism and (Inter)Subjectivity in *Letter from an Unknown Woman. Style/Themes & Means*, 35(2), 258-269. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.35.2.258>
- Kolesch, D. (2011).** Ästhetik der Präsenz: Theater-Stimmen. In J. Früchtli, J. Zimmermann (Hrs.), *Ästhetik der Inszenierungen*. Suhrkamp.
- Kotte, A. (2010).** *Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches*. Francke.
- MacCabe, C. (Hrsg.) (2011).** *True to the Spirit: Film Adaptation and the Question of Fidelity*. Oxford University Press.
- Łatciak, M. (2002).** Die Charakteristik der Gestalten in den Novellen Stefan Zweigs: *Der Amokläufer*, *Der Brief einer Unbekannten* und *Die Schachnovelle* unter der Berücksichtigung der Bauform dieser Werke. *Studien zur Deutschkunde*, 24, 491-505.
- Mrasori, N. (2019).** Das Echo der Übersetzung von Stefan Zweigs literarischem Werk ins Albanische (1939-2004). In H. Philipp, B. Weber & J. Wellner (Hrsg.), *Kosovarisch-rumänische Begegnung. Beiträge zur deutschen Sprache in und aus Südosteuropa* (S. 74-83). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.41108>
- Niemitz, S. (2013).** Mémoires d'un spectre. *Le Magazine littéraire*, 531, 72-73.
- Peillon, P.-E. (2013).** Les cases entre la vie et l'œuvre. *Le Magazine littéraire*, 531, 82-83.
- Rath, W. (2008).** *Die Novelle: Konzept und Geschichte*. Vandenhoeck & Ruprecht/UTB.
- Schmidt, M. (1998).** *Frauengestalten in den Erzählungen von Stefan Zweig*. Lang.
- Sellier, P. (1992).** Sur le tragique épistolaire. In W. Leiner, P. Ronzeaud (Hrsg.), *Correspondances. Mélanges offerts à Roger Duchêne* (S. 513-519). Gunter Narr Verlag.
- Serrano Bertos, E. (2013).** Un deficit documental en la historiografía de la traducción en España: consideraciones acerca del teatro (austriaco) representado y no editado. *MonTI (Monografías de traducción e interpretación)*, 5, 193-211. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2013.5.7>
- Sigot, J. (2001).** *Traduction de Brief einer Unbekannten de Stefan Zweig*.
- [Magisterarbeit, Université de Genève].
- Sorel, G., Seksik, L. (2012).** *Les derniers jours de Stefan Zweig*. Casterman.
- Spörk, I. (2012).** »Mit einer finsternen, einer schwarzen Liebe.« Zu Liebesdiskursen in Stefan Zweigs erzählerischen Werk. In M. H. Gelber (Hrsg.), *Stefan Zweig Reconsidered New Perspectives on his Literary & Biographical Writings* (S. 175-192). Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110931402.175>
- Spörk, I. (2008).** „Ich spürte, wie das Dämonische ihres Willens in mich eindrang“. Fatale Liebesbeziehungen bei Stefan Zweig. In B. Matjaž, T. Fischer et al. (Hrsg.), *Stefan Zweig und das Dämonische* (S. 143-156). Königshausen & Neumann.
- Strelka, J. (1982).** Psychoanalytische Ideen in Stefan Zweigs Novellen. *Literatur und Kritik*, 169/170.
- Turner, D. (1981).** The Function Of The Narrative Frame In The 'Novellen' Of Stefan Zweig. *Modern Language Review*, 76(1), 116-128. <https://doi.org/10.2307/3727015>
- Tunner, E. (2011).** Der Freitod im Erzählwerk Stefan Zweigs. In R. Battiston, K. Renolder (Hrsg.), „Ich liebte Frankreich wie eine zweite Heimat.“ *Neue Studien zu Stefan Zweig* (S. 67-74). Königshausen & Neumann.
- Verstraten, P. (1993).** Tragique de sexes, tragique de textes : l'esthétique spéculaire chez Stephan [!] Zweig et Max Ophüls. *Littérature et cinéma/La licorne*, 26, 33-60.
- Wald Lasowski, A. (2013).** Un cœur désormais parfaitement universel: Stefan Zweig. *Le Magazine littéraire*, 531, 48.
- Wald Lasowski, A., Lefebvre, J.-P. (2013).** Un siècle après Goethe, Zweig réinvente la nouvelle. *Le Magazine littéraire*, 531, 60.
- Wilpert, G. (2001).** *Sachwörterbuch der Literatur*. Alfred Kröner Verlag.
- Zohn, H. (1981).** Aus unbekannten Briefen von und über Stefan Zweig. *Modern Austrian Literature*, 14(3/4), 136-145. <https://www.jstor.org/stable/24647098>
- Zweig, S. (1991).** *Amok* suivi de *Lettre d'une inconnue*. [Übersetzt von A. Hella, O. Bourrac.] Librairie Générale Française-Le livre de poche.
- Zweig, S. (2009).** *Lettera di una sconosciuta*. [Übersetzt von A. Vigliani.] Piccola Biblioteca Adelphi.
- Zweig, S., Roth, J. (2011).** *Jede Freundschaft mit mir ist verderblich: Briefwechsel 1927-1938*. Hrsg. von M. Rietra & R. J. Siegel. Wallstein.
- Zweig, S. (2014).** *Brief einer Unbekannten*. Fischer.
- Zweig, S. (2017).** *Carta de una desconocida*. [Übersetzt von B. Conill.] Acantilado.
- Zweig, S. (1942).** *Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Bermann-Fischer. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-welt-von-gestern-6858/14>

Interkulturelle Begegnungen anhand von literarischen Reiseerfahrungen

Intercultural encounters based on literary travel experiences

Isabella Leibrandt

Universidad de Navarra

ileibrandt@unav.es

<https://orcid.org/0000-0002-6272-1036>

Recibido: 21/06/2022

Aceptado: 19/04/2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2022.i30.02>

Zusammenfassung:

Der Beitrag zeigt, wie die Beschäftigung mit Reiseliteratur einen Zugang zu interkulturellen Erfahrungen und Erkenntnissen vermittelt und plädiert für den Einsatz interkultureller literarischer Texten als Medium zum Fremdverstehen als auch zu einer Infragestellung eigener Positionen und somit einer selbstkritischen Haltung. Der Umgang mit fremdsprachiger und interkultureller Literatur soll Fremdheitserfahrungen erlauben, die es zu reflektieren gilt. Mit dem Kurzroman *Im Juli* von Selim Özdogan als Beispiel für diese Art von Literatur wollen wir den Lernenden eine sekundäre Lebenserfahrung vermitteln, die zum Perspektivenwechsel anregt und sich somit als ein überaus geeigneter Zugang zur interkulturellen Vermittlung erweist. Die Protagonisten selbst erleben und vollziehen einen kulturellen Perspektivenwechsel, den ein fremdsprachiger Leser ebenfalls nachvollziehen muss. Aufgrund dessen erachten wir als ein wesentliches Ziel der Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, den Lernern Gelegenheiten für die Übernahme anderer Perspektiven zu schaffen. Der an der Lehre orientierte Beitrag möchte auch ein praxisnahes Vorgehen zum Kultur- und Wissenstransfer und der interkulturellen Kommunikation mittels Literatur leisten. Ein angestrebtes Lernziel wäre dabei, eine offene und an der Welt interessierte Haltung bei den Lernern zu erreichen, die einen empathischen Umgang mit allgemein Unbekanntem anderer kultureller Prägung ermöglicht, aber auch zur Selbstreflexivität führt.

Schlüsselwörter: Reiseliteratur, Fremdverstehen, interkulturelle Literatur, Perspektivenwechsel, Interkulturalität, Selbstreflexivität, interkulturelle Kompetenz

Abstract:

The article shows how dealing with travel literature provides access to intercultural experiences and insights, and advocates the use of intercultural literary texts as a medium for understanding others as well as a questioning of one's own position and thus a self-critical attitude. Dealing with foreign-language and intercultural literature should allow experiences of foreignness that need to be reflected upon. With the short novel *In July* by Selim Özdogan as an example of this type of literature, we want to give the learners a secondary life experience that encourages a change of perspective and thus proves to be an extremely suitable approach to intercultural mediation. The protagonists themselves experience and carry out a cultural change of perspective, which a foreign-language reader must also understand. Because of this, we consider an essential goal of the didactics of foreign understanding in the teaching and learning of foreign languages to create opportunities for learners to adopt other perspectives. The teaching-oriented contribution would also like to provide a practical approach to culture and knowledge transfer and intercultural communication using literature. A desired learning goal would be to achieve an open attitude in the learners who are interested in the world, which enables respectful, which enables an empathetic dealing with the generally unknown of a different cultural character, but also leads to self-reflection.

Keywords: travel literature, understanding others, intercultural literature, change of perspective, interculturality, self-reflection, intercultural competence

1

Interkulturelles lernen anhand von Interkultureller Literatur

Wie zahlreiche Autoren feststellen, hat sich das interkulturelle Konzept vor allem als Lehr- und Lernziel des fremdsprachlichen Unterrichts etabliert, in dem zu diesem Zweck auf geeignete literarische Werke zurückgegriffen wird (Bogdal & Korte 2002; Hallet & Königs 2010; Dawidowski & Wrobel 2006; Bredella 2010; Cerri 2011). Beispielgebend dafür betrachten wir hier die interkulturelle Literatur, auf deren relevante Merkmale zum interkulturellen Lernen Mecklenburg wie folgt verweist:

Unter dem Begriff interkulturelle Literatur wird im Folgenden die deutschsprachige Literatur von AutorInnen verstanden, deren Schreiben spezifische literarische Züge aufweist und einen Blick innehat, welcher zwei oder mehreren hybriden kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen verpflichtet ist. Interkulturelle Literatur konstituiert sich also aus der Zusammenwirkung von biographischer, thematischer, sprachlicher und ästhetischer Interkulturalität in unterschiedlichen Kombinationsvarianten. Der Begriff interkulturell fokussiert Beziehungen, Prozesse, Austausch, Verschmelzung zwischen Kulturen (Mecklenburg 2008: 93).

Die Begegnung im Fremdsprachenunterricht mit interkultureller Literatur, bietet sich zum interkulturellen Lernen vor allem deshalb an, weil sie eine vielschichtige Befremdung auszulösen vermag. Diese intensive und zumeist verstörende oder irritierende Begegnung mit kulturell Anderen bedeutet zunächst eine Dezentrierung, eine Infragestellung der gewohnten Sichtweisen, Gewohnheiten, Denk- oder Fühlweisen. Das, was als selbstverständlich angenommen wurde, verliert seinen Charakter als Selbstverständliches, wodurch eine Bewusstheit für das interkulturelle Fremde erwacht. Damit verbunden steht die Infragestellung eigener Positionen, wenn der Erzähltext zum Perspektivenwechsel durch das Nachvollziehen fremder Beziehungsmuster oder Verhaltensweisen führt. Das angestrebte Lernziel wäre letztendlich eine Reflexion der eigenen situativen Einstellung und Wahrnehmung.

Diese besondere Bedeutung wird insbesondere literarischen Texten aufgrund der ästhetisch-expressiven Qualität deshalb zugemessen, weil sie einerseits die Dimension menschlicher Kommunikation in besonderer Weise erfahrbar macht, wenn sie Zugang zu anderen kulturellen Anschauungen ermöglicht. Andererseits verweist sie aber auch darauf, dass der Umgang mit interkulturellen fremdsprachigen Texten die Lernenden dazu forciert, die sich aufdrängende Frage nach der subjektiven Verortung in der eigenen Gesellschaft und Kultur zu reflektieren. Hallet & Königs (2010: 14) verweisen deshalb darauf, dass es eine wesentliche Aufgabe von Fremdsprachenunterricht ist, sich aus der möglichen Verengung auf eine instrumentelle Sprachbeherrschung zu lösen, indem die Lehrenden literarische Texte dazu nutzen, die transitorische Verfasstheit der eigenen Kultur und damit die Bedingtheit des eigenen kulturellen Standpunkts zu vermitteln. Die Autoren verweisen dabei auf die Befähigung zu relevanten interkulturellen Kompetenzen, die eine kognitive, affektive, ethische und eine willensbezogene Ebene beinhalten und letztendlich den verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz bedeuten (Hallet & Königs 2010: 51).

Wie die hier zitierten Autoren festhalten, ist die interkulturelle Kompetenz in den letzten Jahrzehnten zu einer Schlüsselqualifikation geworden, die auf dem Arbeitsmarkt zunehmend gefragt wird, um mit fremden Kulturen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen in angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen und so ist auch das interkulturelle Lernen aus dem Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken. Die laut Lüsebrink (2016: 8) inbegriffene Verhaltenskompetenz, Kommunikationskompetenz und Verstehenskompetenz, die die Fähigkeit betrifft, symbolische Zeichen anderer Kulturen lesen, verstehen und interpretieren zu können, beruht vor allem auf einer affektiven Dimension, die Einfühlung in und Sensibilisierung für fremde Kulturen umfasst. Ebenso ist aber auch die kognitive Dimension von Bedeutung, die kulturspezifisches Wissen beinhaltet wie zum Beispiel kulturelle Werte (Worte, Gesten, Bilder, die eine bestimmte Bedeutung haben),

Rituale (kollektive Tätigkeiten, die als sozial notwendig gelten) und Symbole, die den Kern einer Kultur ausmachen (Lüsebrink 2016: 12).

Hinsichtlich dieser interkultureller Zielsetzungen beim interkulturellen Lernen verweist der Autor im Wesentlichen auf drei Fähigkeiten, die Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie, die im Umgang mit interkultureller Literatur gefördert werden können. Die Lernenden können der Rollendistanz gewahr werden, wenn sie in Distanz zu sich selbst treten, d.h. ihre eigenen Ansichten, Handlungsmuster etc. nicht ausschließlich oder im Wesentlichen vor dem Hintergrund der eigenen, in erster Linie national-kulturell und soziokulturell geprägten Norm sehen, sondern hierzu aus einer Fremdperspektive Abstand gewinnen. Mit der Ambiguitätstoleranz erfahren sie die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren und sie im Prozess der Herstellung einer Übereinkunft zu berücksichtigen. Durch Empathie empfinden sie die hiermit verbundene Bereitschaft, sich in eine neue, unvertraute Situation und Umgebung hineinzuversetzen. Es werden zudem weitere Lernziele gesetzt wie der Erwerb von Kenntnissen über andere Kulturen, die Offenheit für das Andere, Fremde und Ungewohnte sowie die Bereitschaft, das Andere als different zu akzeptieren.

Durch die literarische Interaktion mit dem Unbekannten, Neuem und somit Fremden soll somit das Ziel des interkulturellen Lernens auf bestimmte Fähigkeiten gelegt werden, wie die Relativität des Eigenen und anderer kultureller Bezugssysteme zu erkennen (Lüsebrink 2016: 75). Zusammenfassend identifizieren wir hinsichtlich dieser grundlegenden Zielsetzungen des interkulturellen Lernens folgende systemisch miteinander verknüpfte Kompetenzen, die vermittelt und erworben werden sollen, nämlich die sprachliche, landeskundliche sowie interkulturelle Handlungskompetenz. Es geht also um eine interkulturelle kommunikative Kompetenz, zu der neben funktional-kommunikativen Aspekten vor allem auch Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel, Empathie, Relativierung ethnozentrischer Perspektiven, aber auch Einstellungen wie Offenheit und Neugier gegenüber Fremdem gehören (Hallet & Königs 2010: 76).

Kompetenz ist dabei so zu bestimmen, dass die Fähigkeit zu einer neuen Ordnung erworben wird, die auf kommunikativer Basis das Eigene und das Andere zueinander positioniert. Zur interkulturellen Kompetenz gehört die Fähigkeit zum Herstellen von Rückbezüglichkeit und damit die Reflexion des Eigenen. Und hieraus speisen sich zwei Vorgänge interkulturellen Lernens, die zum Erwerb und zur Festigung der interkulturellen Kompetenz führen: die Reflexion der eigenen, vielfach undistanziert gelebten kulturellen Prägungen und zugleich die Annäherung an kulturelle Bestände einer anderen Kultur. Der rückversichernde ebenso wie der rückverunsichernde Blick auf die eigenen Bezugsnormen und kulturellen Versatzstücke durch die Verschiebung gewohnter Sicht- und Bewertungsweisen trägt zum sukzessiven Ausbau interkultureller Kompetenz bei, die nunmehr nicht allein als bloße Ausweitung des Wissens um andere Kulturen zu bestimmen ist, sondern eine immer wieder neu zu leistende Befragung der eigenen kulturellen Wurzeln und Ausdrucksformen notwendig beinhaltet (Dawidowski & Wrobel 2006: 42-49).

Außerdem befürwortet Cerri (2011: 396) den Einsatz interkultureller Literatur hinsichtlich des interkulturellen Lernens, wenn bestimmte Themen, die den Erfahrungen der Lernenden ähneln oder sie widerspiegeln, Involviertheit auszulösen vermögen. Im Vordergrund dieses Lernprozesses soll ihnen ihre eigene kulturelle Einstellung und Verbundenheit bewusst gemacht werden, die sie reflektieren sollen, um durch das Wissen über Werte und Normen der eigenen und fremden Kulturen Empathie und Toleranz für kulturell Unbekanntes zu entwickeln. Hierin sieht die Autorin die Besonderheit interkultureller Literatur, nämlich in der Thematisierung kultureller Begegnungen mit ihren positiven und negativen Aspekten.

Reiseliteratur, wie das Beispiel *Im Juli* zeigen soll, zeichnet sich insbesondere durch eine persönliche Involvierung seitens der Lernenden aus, da sie ihnen eine Gelegenheit bietet, sich im Akt des Lesens imaginär in die Welt hinaus zu bewegen und dadurch neue Kulturen, Erfahrungen und Existenzmöglichkeiten zu erkunden. In diesem Sinne impliziert ein Sich-in-die-Welt-hinaus-Lesen ein Sich-Öffnen für die Welt im Akt des Lesens, das die 'Sinne schärft, die eingefahrenen Muster durchbricht und die Erde mit neuen Augen sehen lehrt' (Nagy & Wintersteiner). Das Lesen wird auf diese Weise als ein geistiges Abenteuer aufgefasst, das nicht nur mit dem Unbekannten weit weg, sondern auch mit dem Fremden in uns selbst konfrontiert und das zur Selbstreflexion anleitet. Dieses Konzept eines Lesens über unsere kulturellen Grenzen hinaus macht somit eine doppelte Fremdheit sichtbar: Eine fremde Literatur und eine fremde Erfahrung durch Literatur.

2. Perspektivübernahme und Fremdverstehen

Im Mittelpunkt dieser Betrachtung steht die Frage, wie das Verstehen Anderer bzw. das interkulturelle Verstehen mit literarischen Texten im Unterricht gefördert werden kann und was dies für eine Didaktik des interkulturellen und literarischen Verstehens bedeutet. Wie oben dargestellt, stehen als wesentliche Lernziele und Teilkompetenzen folgende Punkte im Vordergrund: Die Entwicklung einer Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen sowie der Empathie und Fähigkeit zum Fremdverstehen, welche die Ambiguitätstoleranz einschließen. Zu den kognitiven Teilkompetenzen zählen wir das Wissen über andere Kulturen (kultur- bzw. länderspezifisches Wissen), das stereotypes Denken und Vorurteile zu erkennen und reflektieren erlaubt, um die kulturelle Identität anderer anzuerkennen und zu reflektieren. Es handelt sich demnach um wichtige soziale Kompetenzen, die darauf abzielen, Anteil zu nehmen an Gedanken und Beweggründen anderer, die Komplexität individuellen Handelns zu verstehen, plurale Bedeutungen anzuerkennen und andere Perspektiven zu übernehmen. Die Grundvoraussetzung dafür ist das Imaginieren einer bestimmten Situation, das Wissen, wie es wäre, in dieser bestimmten Situation zu sein, die als Erkenntnisleistung der Literatur betrachtet werden kann und durch Selbstreflexivität die eigene kulturelle Prägung beleuchten soll. Das Verstehen des Anderen soll bei diesem Ansatz den Rahmen für eine Didaktik des interkulturellen und literarischen Verstehens bilden. Diese didaktischen Vorgehensweisen stehen ganz im Fokus der interkulturellen Kompetenz, die so Bredella (2010: 89) zum Erziehungs- und Bildungsziel geworden ist und im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lern- und Bildungsziel abgelöst hat.

Ohne Zweifel machen Lerner Fremdheitserfahrungen bereits beim Erlernen einer fremden Sprache auf vielfache Weise, indem sie u.a. mit anderen Welt- und Wertvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen sowie anderen kulturellen Praktiken in Kontakt treten, was ihnen wiederum erlaubt die interkulturelle Kommunikation einzuüben. Jedoch vermögen insbesondere literarische Texte mögliche Gegenwelten zu entwerfen, sodass in ihnen das Andere in Gestalt fiktionaler, imaginerer Diskurse und der mit ihnen verknüpften Menschen und Handlungen erscheint. In diesem Sinne sind literarische Texte in sich selbst mehr oder weniger komplett und komplexe Diskurswelten (Hallet & Nünning 2007: 40). Eine so verstandene ästhetische Erfahrungshaltung begünstigt ein Experimentieren mit Gedanken und ein intensives Einlassen auf andere Sinnentwürfe, wobei eine intensive Involvierung und reflektierende Distanzierung sich die Waage halten sollen. Die Beschäftigung mit Irritationen und den dazu gehörenden Reflexionen liegt im Potenzial literarischer Texte, wobei ihre Verstehensforderungen an ein bestimmtes Lernerpublikum einzuschätzen sind (Delanoy 2002: 108).

Dabei erhält das Konzept des Perspektivenwechsels zentrale Bedeutung, denn so Küster (2015: 25): »Wer lerne, die Sichtweisen fiktionaler Figuren nachzuvollziehen, sie mit eigenen Weltsichten zu vergleichen und schließlich beide Perspektiven zu koordinieren und zu reflektieren, könne dies auch auf den interpersonellen Kontakt in fremdsprachlichen Kontexten übertragen«. Eine wesentliche Rolle spielt bezüglich dieser Fähigkeiten das Fremdverstehen, ein Leitgedanke des interkulturellen Lernens, in dessen Kern die Innen- und Außenperspektive, die Distanzierung und Empathie es zu vereinbaren gilt wie es Hallet & Königs erläutern:

Die Begriffe 'Fremdverstehen' und 'interkulturelles Verstehen' werden synonym gebraucht. Verstehen ist immer das Verstehen, dessen, was wir noch nicht kennen und was uns daher fremd ist. Insofern ist alles Verstehen Fremdverstehen. Fremdverstehen bedeutet jedoch in der Didaktik des Fremdverstehens, dass ein doppeltes Fremdes ins Spiel kommt. Die Äußerungen und Verhaltensweisen von Personen einer fremden Kultur müssen in deren Bezugsrahmen gesehen werden. Wenn wir den Bezugsrahmen der fremden Kultur rekonstruieren, müssen wir eine Innenperspektive einnehmen. Wir treten aus den Bezugsrahmen unserer Kultur heraus und versetzen uns in diejenigen der fremden, um die Welt aus deren Augen zu sehen. Fremdverstehen beruht somit auf Empathie und führt zu einer Distanzierung von eigenen Sichtweisen und Wertvorstellungen. Dabei kann das, was zunächst aus unserer Perspektive als unvernünftig und falsch erscheint, aus der Innenperspektive als vernünftig und richtig verstanden werden. Darin liegt die humane Bedeutung des Verstehens. Fremdverstehen geht jedoch nicht im Einnehmen der Innenperspektive auf. Wir müssen die Welt auch mit unseren eigenen Augen sehen und nehmen daher eine Außenperspektive ein (Hallet & Königs 2010: 120).

Durch das Einnehmen der Innenperspektive entsteht somit ein komplexer Interpretationsprozess, in dem das Fremdverstehen als ein dialogischer und reflexiver Prozess zu verstehen ist, bei dem letztendlich eine

Veränderung des Selbst eintreten kann. Laut Hallet & Königs (2010: 121) besteht somit die interkulturelle Kompetenz in einer ‘normativen Selbsttransformation’, die besagt, dass wir auf Absolutheitsansprüche verzichten und den Mut aufbringen müssen, mit und in Differenzen zu leben und Diskurse zu führen. Interkulturelles Verstehen sucht demnach zu erfassen, wie andere die Welt sehen und an welchen Wertvorstellungen und Motiven sie ihr Handeln ausrichten. Da den Lernenden die fremde Kultur und Welt oft nicht unmittelbar zugänglich ist, müssen sie sie sich, wie aufgezeigt, durch das Einnehmen von Innen- und Außenperspektive und eine Perspektivenkoordination, d.h. durch Interpretationen erschließen. Diese Interpretationen sind dann ein Drittes, das sich daraus ergibt, wenn sie Äußerungen in der fremden Kultur mit ihrem Vorwissen, ihren kognitiven, affektiven und evaluativen Fähigkeiten, den ihnen zur Verfügung stehenden Begriffen und ihren ethischen und gesellschaftspolitischen Überzeugungen deuten. Diese Einsicht, dass die Welt der Anderen nicht unmittelbar, sondern nur über Interpretationen vermittelt zugänglich ist, hebt das Ziel des interkulturellen Verstehens, das darin besteht, andere zu erkennen und anzuerkennen, nicht auf (Hallet & Königs 2010: 123).

Insbesondere Nünning (2002: 123-136) als auch Bredella (2012: 32-72) haben sich ausführlich mit der Vermittlung des Fremdverstehens und der Perspektivenvielfalt durch den intuitiv vollzogenen und reflektierten Perspektivenwechsel sowie durch die gezielte Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Umgang mit literarischen Texten beschäftigt. Die zentrale These lautet, dass Literatur deshalb dazu prädestiniert ist, Fremdverstehen und Bildung zu fördern, weil sie Lernende durch ihre Perspektivenvielfalt mit neuen Weltansichten konfrontiert. Beachtenswert ist dabei zunächst Nünning (2002: 125-127) Unterscheidung zweier verschiedener Ebenen des Fremdverstehens: Auf der einen Seite werden Prozesse des Fremdverstehens in vielen literarischen Texten auf der Ebene der Figuren thematisiert oder dargestellt. Dies ist vor allem in jenen Texten der Fall, die Begegnungen von Figuren aus unterschiedlichen Kulturen schildern. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie die Lernenden das im Text dargestellte interkulturelle Geschehen verstehen und welche Verstehensprobleme im Rezeptionsprozess auftreten können.

Zum Zwecke der begrifflichen Klarheit unterscheidet der Autor zwischen der Ebene des dargestellten Fremdverstehens im literarischen Text und der Ebene des Fremdverstehens in der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser. Im ersten Fall handelt es sich um imaginäre Prozesse des Verstehens oder Nicht-Verstehens, die zwischen Figuren innerhalb einer fiktiven fremdkulturellen Welt ablaufen. Das Kulturthema Fremdheit, die Problematik des Fremdverstehens sowie Fremdseins fungieren in diesem Zusammenhang als Thema oder Motiv eines Werks. Im zweiten Fall haben wir es insofern mit einem rezeptionsästhetischen Phänomen zu tun, als es um das Wechselverhältnis zwischen Text und Rezipient sowie um die im Rezeptionsprozess ablaufenden Verstehensprozesse geht. Es ist also zu unterscheiden zwischen der fiktionalen Ebene des dargestellten Fremdverstehens innerhalb des literarischen Textes und der Ebene des rezeptionsästhetischen Fremdverstehens in der Interaktion zwischen Text und Leser/Lerner.

Dass Fremdheit relational ist, bedeutet zunächst ganz trivial, dass wir etwas nur dann als fremd bezeichnen, wenn wir in irgendeiner angenommenen oder tatsächlichen Beziehung zu ihm stehen. Fremdheit hängt vom Standort und der intentionalen Einstellung des Sprechers ab, was diesem als fremd gilt oder gelten kann (Münker & Ladwig 1997: 14-15). Was als fremd gesehen und erlebt wird, ist eindeutig vom Betrachter und seinem Blickpunkt abhängig und variiert daher von Lerner zu Lerner mit unterschiedlichen Wirkungen, die von Neugierde und Faszination bis zur Ablehnung des Fremden reichen. Von dieser Prämisse ausgehend, betrachten wir die hermeneutische Denkfigur des Fremdverstehens, welche einen Perspektivwechsel impliziert, um das Fremde nicht dem Eigenen zu subsumieren, sondern vom Standort des Anderen aus zu rekonstruieren, wie dieser die Welt sieht. Das setzt Wissen über dessen Welt, Glauben-/Normensysteme, Lebensformen, Alltag und Sprache voraus, um das Fremde in dem ihm Eigenen und in seiner für den Lernenden Andersheit zu erfassen. In methodischer Hinsicht muss demnach Fremdverstehen durch Rekonstruieren der Perspektiven von Erzähler und Figuren, der normativen Grundlage von Handlungen und Verhaltensweisen, der Ursachen von Konflikten, der Glaubensvorstellungen und historisch gebundener Weltbilder operationalisiert werden (Ehlers 2017: 151).

Im Kontext dieses Begründungsansatzes und des Lehrens und Lernens von Fremdverstehen bedeutet es vor allem, dass das Selbst- und Weltverstehen des Anderen anerkannt und es nicht nach den Maßstäben der eigenen Kultur beurteilt werden soll. Indem Lerner Einblick in das bekommen, was in den Köpfen der oft fremd wirkenden

Figuren vor sich geht, werden die lebensweltlichen Grenzen, die der räumlichen Reichweite ihres Handelns und ihrer Fähigkeit zum Nachvollzug in der Lebenswelt gesetzt sind, überwunden. Letztlich sollen sie durch die Lektüre interkultureller Literatur für die unhintergehbare Perspektivität jeglicher Wirklichkeitserfahrung sowie für den Umgang mit anderen Perspektiven sensibilisiert werden:

Wenn die Rekonstruktion fremder Sichtweisen tatsächlich konstitutiv für interpersonales und interkulturelles Verstehen ist, dann können die soziale Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die durch den Umgang mit Literatur nicht nur begünstigt, sondern gezielt gefördert wird, sowie der Wert ihrer gezielten Schulung kaum hoch genug eingeschätzt werden (Nünning 2002: 134).

Mit der Perspektivübernahme und seiner Schulung soll demnach die Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzuversetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren vermittelt und eingeübt werden. Die große didaktische Bedeutung dieses Konzepts ergibt sich daraus, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, die als notwendige Bedingung für soziales Handeln gilt und konstitutiv für das Verständnis von Motiven und Intentionen Anderer ist. Die Theorie der Perspektivenübernahme ist somit zugleich eine Theorie des Fremdverstehens, als sie Verstehen des Anderen von vornherein als Rekonstruieren seiner Perspektive von der Situation fasst. Hinzu erfordert die Lektüre fremdkultureller literarischer Texte aber auch ästhetisches Interesse, Phantasie, Emotionalität und vor allem eine gewisse Lebenserfahrung. Sie führt dadurch in andere Dimensionen des Verstehens hinein und verlangt spezifische Strategien zur Erschließung der verschiedenen Bedeutungsebenen, der Inhalte, Kontexte, Motiv- und Handlungsverbindungen, der Perspektiven und Intentionen in ihrer ästhetischen Gestaltung (Esselborn 2010: 97). Hahn (1997: 135) spricht in diesem Zusammenhang von intentionaler Verfremdung, deren Zweck die Verunsicherung eingelebter Gewohnheiten der Wahrnehmung, des Urteilens und des Handelns ist. Mit ihrer Hilfe soll das allzu glatt Gewusste seiner Fragwürdigkeit überführt werden. Hermeneutische Differenz erhält hier eine produktive Qualität, indem sie Prozesse des Fremdverstehens in Gang setzt und ein Erkennen dessen ermöglicht, was außerhalb des Wissens und der Wahrnehmung des Lernenden liegt.

Schlussfolgernd halten wir zunächst fest, dass Fremdverstehen auf das Anerkennen des Anderen in seiner Eigenheit und das Relativieren des eigenen kulturell gebundenen Standpunktes zielt. So gesehen, rücken die kulturelle Alterität und Differenz in der hier aufgezeigten Fremdsprachendidaktik in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen mit literarischen Texten.

3. Didaktik des Fremdverstehens: Interkulturelle Inhalte bestimmen die Auswahl von Romanen

Die fiktionale Literatur thematisiert das Fremde und den Anderen/Fremden auf vielfältige Weise, z.B. in der Reise- und Abenteuerliteratur und so hat die Anwendung fremdhermeneutischen Gedankenguts auf literarische Texte im Unterricht innerhalb der Literaturdidaktik eine bewährte Tradition mit dem Bildungsziel der Befähigung zum Fremdverstehen, zur Toleranz, zum Perspektivenwechsel und zur Ich-Entwicklung (Ehlers 2017: 151). Auf den Erkenntnisanspruch fiktionaler Geschichten sowie den daraus resultierenden Sinnbildungsprozess, sowie insbesondere ihre Bedeutung für das interkulturelle Verstehen weist Bredella (2012: 32-49) ausdrücklich hin. Durch eine teilnehmende Beobachtung einer anderen Lebensform wie es das Lesen ermöglicht und diese dadurch tiefer verstehend zu durchdringen, kann sie schließlich weniger fremd wirken. Die weitere Betrachtung der interkulturellen Kompetenz als Prozess ihres Erwerbs und als Ergebnis hinsichtlich eines umfassenden mehrdimensionalen Ziels, soll im Folgenden um die literaturdidaktische Zielfacetten ergänzt werden.

Aus methodischer Sicht spielt bei diesem Konzept des Lesens und interkulturellen Lernens die grundsätzliche Anwendung der Methode der Perspektivübernahme und der Perspektivenverschränkung zur Erarbeitung voneinander differierender Lesarten im Unterricht eine wesentliche Rolle. Denn wenn man Literatur als ein Medium betrachtet, das wie kein anderes die Fähigkeit des Fremdverstehens auszubilden hilft, dann wird deutlich, dass auch in diesem Zusammenhang die interkulturelle Perspektive schon im grundsätzlichen Anspruch des Literaturunterrichts angelegt ist. Somit erachten Bogdal & Korte (2002: 88-89) die Förderung des Selbst- und

Fremdverstehens als eine wesentliche Zielsetzung des Umgangs mit interkultureller Literatur, wenn durch die Lektüre eine Loslösung von der eigenen Sichtweise erreicht und die Welt mit anderen Augen gesehen werden kann. Das handelnde Sich-Hineinversetzen in literarische Figuren schließt somit die allmähliche Einübung in Empathie und Perspektivenübernahme ein. Dabei wird der Lernende zunächst auf eine Probe gestellt, denn er steht vor der Herausforderung mit dem Protagonisten zu empathisieren oder sein Handeln zu verurteilen, die Gedanken und Gefühle, die Überzeugungen und Handlungsmotive des Anderen nachzuvollziehen, wobei oft Erstaunen, vielleicht auch Unverständnis hervorgerufen werden. Von daher fordert die literarische Lektüre zur Interaktion und darin liegt der Dialogcharakter des Lesens in seiner Aufforderung zur Perspektiveinnahme begründet. Dabei geht es um ein Aushandeln zwischen der erwähnten Innen- und Außenperspektive, was ein konstitutives Moment des Verstehens von Geschichten ist und sowohl Empathie- als auch Urteilsfähigkeit vom Lerner verlangt.

Eine wesentliche Rolle spielt dabei, das Wissen von Anderen, denn wie wir schon konstatiert haben, ist fremd alles, was unvertraut, unbekannt, neu und unerforscht erscheint. Solange die Handlung des Protagonisten nur von der eigenen Außenperspektive betrachtet wird, ist Fremdverstehen nicht möglich. Die eigene Sichtweise muss ausgesetzt und die fremde Perspektive, die Innenperspektive, eingenommen werden, was so manchen Lernenden nicht leicht fällt, besonders wenn sie keine interkulturelle Vorerfahrung sammeln konnten. Umso mehr ist ein didaktisches Vorgehen zwingend nötig, damit den Lernenden diese Erfahrung zuteil wird und sie das aufgezeigte Konzept der Perspektivübernahme verstehen, indem ihnen die vorübergehende und bedingte Übernahme fremder Perspektiven, die Perspektivengebundenheit jeder Erfahrung anschaulich gemacht wird und sie beginnen, den eigenen Standpunkt zu relativieren. In dieser Hinsicht ermöglicht die Rezeption literarischer Texte diese Art von Erfahrungen, wie sie eventuell in dieser Form im realen Leben der Lernenden nicht möglich sind, denn der Umgang mit Fiktionen begünstigt, so Nünning (2002: 132), folgende Einblicke:

- Literarische Texte bieten fiktionale Einzelschicksale, die lebensweltliche menschliche Erfahrungen evozieren
- Wir erhalten einen im realen Leben niemals umfassenden Einblick in das, was in den Köpfen der Handelnden vor sich geht
- Das Wirklichkeitsmodell wird uns perspektivisch gebrochen dargestellt und sensibilisiert uns daher für die Perpektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrungen
- Erzählerische Texte zwingen uns immer wieder zu Perspektivenwechsel und- koordination

Aus literaturdidaktischen Erwägungen zum Einsatz geeigneter Lektüren und dazu, wie Lernende bei der Behandlung literarischer Werke gezielt zur Differenzierung, Übernahme und Koordinierung verschiedener Perspektiven motiviert und befähigt werden können, mögen die folgenden Fragen einen Anstoß geben (Nünning 2002: 136):

- Welche literarischen Texte sind besonders geeignet zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zum Fremdverstehen?
- Welche Kriterien sind daher bei der Auswahl von Texten und bei der Zusammenstellung von Textsequenzen zu berücksichtigen?
- Welche methodischen Zugangsmöglichkeiten sind besonders geeignet, um die Fähigkeit zum Wechsel, zur Übernahme und zur Koordinierung von Perspektiven auszubilden?

Auch wenn Bredella (2010: 2-107) beklagt, dass eine Didaktik des Fremdverstehens beim Lesen fremdkultureller Literatur noch kaum entwickelt ist, möchten wir aus seinen Betrachtungen dazu dennoch wichtige Erkenntnisse festhalten: Literarische Texte sind nur dann bildungsrelevant, wenn sie ihre Rezipienten ansprechen und herausfordern, so dass deren Auffassungen und Wertvorstellungen ins Spiel kommen, weil sie ihnen etwas zu sagen haben und sie in eine Interaktion verstricken, bei der sie auch unvorhergesehene Erfahrungen machen können. In solchen ästhetischen Erfahrungen kommt es zu einer intensiven Interaktion

zwischen Objekt und Subjekt in dem Sinne, dass das Objekt das Subjekt herausfordert und dieses darauf antwortet. Relevant ist dabei die Untersuchung der Erzählmittel (Perspektive, Aufmerksamkeitslenkung, erzählte Zeit), des Leserbezugs sowie der Leserrolle (Appelle, Identifikationsangebote, Emotionen, Wirkungen). Das methodisch-didaktische Vorgehen bei der Vermittlung deutscher als fremdsprachlicher Literatur leitet Bredella (2010: 138-139) von den Lernzielen literarisch-ästhetischer und fremdkultureller Kompetenz ab und orientiert sich an den Prinzipien Lernerzentrierung, Eigenaktivität, und Interkulturalität. Empfohlen werden vor allem solche narrativen Texte für die Sprach- und Kulturvermittlung, die allgemeine Kulturthemen wie Arbeit, Freizeit, Essen, Wohnen, Selbst- und Fremdbilder in interkultureller Sicht behandeln, das Interesse an der Geschichte und die Neugier auf die Verhältnisse und Schicksale fremder Handelnder wecken. Um dieses Interesse und ein ästhetisches Vergnügen an der Lektüre zu entwickeln, ist ein persönlicher, offener, produktiver Umgang mit Literatur erforderlich. Die Texterschließung geht von dem für den fremdsprachigen Leser besonders wichtigen inhaltlich-thematischen Moment aus, das einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen erlaubt. Entscheidend ist es, die fremdkulturelle Perspektive herauszuarbeiten und die Distanz anfangs zu betonen, um ein vorschnelles Verstehen zu vermeiden. Im zentralen interkulturellen Dialog, im Gespräch über den Text aus Fremd- und Eigenperspektive ist ausgehend von Befremdungen, Widersprüchen und nicht zu füllenden Leerstellen, ein Blick für die Unterschiede der Lesarten zu entwickeln, um vergleichend mit Hilfe von Empathie, Perspektivübernahme, Offenheit und Toleranz einen Zugang zum Fremdverstehen zu eröffnen.

Dawidowski & Wrobel (2006: 3-49) legen folgenden Leitfaden zum Einsatz und für die Auswahl von literarischen Texten mit der Zielsetzung des interkulturellen Lernens nahe: Die Thematisierung bzw. eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit sollte eine emotionale Beteiligung herausfordern, indem exemplarische Lebenslagen oder Problemaufrisse präsentiert und interkulturelle Perspektiven angesprochen werden. Die kulturellen Differenzen können attraktive und produktive Spannungen darstellen, die Alteritätserfahrungen mit dem Anderen, bzw. dem Fremden initiieren. Solche Differenzerfahrungen durch in einem Text entfaltete Konflikte können zum Gegenstand einer kulturvergleichenden Betrachtung werden und so in einem interkulturellen Sinne gelesen und erarbeitet werden, so dass eine Erweiterung des Weltwissens erzielt wird. So werden die Lernenden mit einem fremdkulturellen Weltbild vertraut gemacht, das zum Aufbau empathischer Haltungen beiträgt. Auf diese Weise kann Literatur zur Erlangung und Ausdifferenzierung von interkultureller Kompetenz als Lernziel beitragen.

Im Weiteren wollen wir anhand von Leseaufgaben zum Auswählen handlungsrelevanter Teile, der Themenbildung sowie Rekonstruktion von Figurenoperspektiven, -intentionen, -beziehungen und von Erzählerperspektiven einige Beispiele aufzeigen.

4. Lektürebeispiel: Selim Özdogans *Im Juli*

Am Beispiel der Erzählung *Im Juli* soll im Weiteren gezeigt werden, dass Probleme des Fremdverstehens in literarischen Texten nicht nur direkt thematisiert oder auf der Figurenebene dargestellt werden, sondern auch mit spezifisch literarischen Darstellungsverfahren – etwa durch die Gestaltung der Erzählsituation oder die Gegenüberstellung verschiedener Perspektiven – formal inszeniert werden. Sie konfrontieren Lernende mit einem literarisch inszenierten und perspektivierten Bild der Wirklichkeit der fremdkulturellen Lebenswelt. Nichtzuletzt kommen aber auch Freiräume der Imagination, Sinnstiftung und Anteilnahme an einer fremdkulturellen Welt hinzu, so dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, durch ihre Einbildungskraft an einem fiktionalen Geschehen in einer fremdkulturellen Welt und am Schicksal von Figuren Anteil zu nehmen.

Im Reiseroman *Im Juli* treten die Protagonisten Juli und Daniel eine lange Reise zunächst mit dem Auto als Fortbewegungsmittel an, die sie von Hamburg aus nach Ungarn, Bulgarien, Rumänien und schließlich nach Istanbul als Zielort führt. Ihre Motive sind im Grunde genommen dieselben, nämlich sich mit der geliebten Person zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort zu treffen, wofür sie diese lange und abenteuerhafte Reise auf sich nehmen. Der Liebe als Triebfeder für solch ein gewagtes Unternehmen, das trotz aller Gefahren und Hindernisse aber auch Neugier, Lust am Abenteuer und Fernweh einschließt, diese weite Strecke zu bewältigen, begegnet der Leser unter Umständen mit Verwunderung oder Bewunderung. Thematisiert

wird hier das Schicksal oder der Zufall, der beide Protagonisten trotz vieler Trennungen immer wieder zusammenführt. Die Fremde wird hier zum Erlebnisraum und Ort der Selbsterfahrung. Das dabei angewandte Genre der Reiseliteratur ist der Roadmovie, in dem Juli und Daniel auf der Tour neue Erfahrungen sammeln, Gefahren bestehen, mit Fremden in Kontakt treten und oft Differenzen oder kulturelle Zusammenstöße meistern müssen und sich letztendlich behaupten. Somit können als bedeutende Merkmale des Roadmovies-Romans der Aufbruch der Handelnden, die ein neues Ziel erreichen wollen sowie der episodenhafte Aufbau, durch den die verschiedenen Stationen der Reise mit der Entwicklung der Protagonisten verbunden werden herausgestellt werden. Das Grundprinzip der Handlung folgt dem erzählerischen Muster von Ausgangssituation, Aufbruch, Grenzüberschreitung, Weg mit mehreren Stationen und vielen Hindernissen, Transformation und Endsituation, Ankunft. Die Erzählung *Im Juli* bietet die Gelegenheit sich mit dem kulturell Fremden auseinanderzusetzen, da sie sich mit der Bewegung von Reisenden in einer anderen, ihnen fremden Umgebung beschäftigt. Es ist aber auch ein Text, der durch ein Oszillieren zwischen Fremdem und Eigenem gekennzeichnet ist und somit folgende interkulturelle Themenfelder behandeln lässt:

- das Reisen und Erfahrungen mit der Fremdheit
- das Eigenbild und Fremdbild
- Stereotypen und Klischees
- Modelle der Begegnung: Ablehnung, Verständnis, Toleranz, Duldung, Dialog
- Wahrnehmung in der interkulturellen Begegnung

Den obigen Ausführungen folgend konstatieren wir, dass sich der Bereich Reisen als zentrales Thema einer interkulturellen Literaturdidaktik geradezu anbietet, denn wie auch Esselborn (2010: 223-227) explizit darstellt, stellt Reisen einen Zugang zu fremden Ländern, Menschen und Sprachen dar und ist immer schon ein wichtiges Thema der Fremdsprachenvermittlung gewesen. Dafür bieten sich kulturreflexive Gattungen wie Reise- und Abenteuerromane an, deren Bilder der Fremde im engen Zusammenhang mit den Konzepten der Alltagsrealität stehen, die von spezifischen Fremdheitskonstrukten und Formen kultureller Sinnzuschreibungen, von Wunschdenken und Projektionen bestimmt werden. Leserbezüge, ihre Erwartungen und Voraussetzungen, spielen bei der persönlichen Involvierung und Beteiligung eine entscheidende Rolle und können im Blick auf Kulturgegungen und -konflikte als Komplement der eigenen Selbstbilder betrachtet werden. Bezuglich der didaktischen Aufarbeitung eines Reisethemas und seiner Vermittlung schlägt Esselborn (2010: 230) folgende leitende Fragen vor:

Wer reist? Wohin geht die Reise? Wie wird gereist? Wer berichtet, erzählt von der Reise, erinnert sich daran? Erscheint die Reise realistisch? Wie sind die Referenzen? Wie wird die Glaubwürdigkeit hergestellt? Was sind die Reisemotive, welches die Ziele und Funktionen der Reise? Wie endet sie? Was wird auf der Reise wahrgenommen? Welche Reiseerfahrungen werden gemacht? Was beschäftigt den Reisenden? Wie erscheinen die Fremde und die Fremden? Wird mit Bekanntem verglichen? Ist eine bestimmte Wahrnehmungsperspektive erkennbar? Gibt es bekannte Bilder und Klischees? Kommt es zu Begegnungen mit Fremden? Auf welche Weise? Findet eine interkulturelle Kommunikation statt? Handelt es sich um eine der bekannten Reiseformen (Tourismus, Bildungsreise, Weltanschauungsreise, Abenteuerreise), geht es um Selbsterfahrung, Neugier, Fernweh, Abenteuerlust, um Aussteigen, Flucht, Neubeginn oder Entfremdung? Wie wird der Reisevorgang literarisch umgesetzt: Raum, Zeit, Chronologie, Abfolge, traditionelle Strategien, literarische Formen? Welche Bedeutung haben personale Komponenten (persönliches Erleben, Vorurteile)? Sind bestimmte Absichten des Autors erkennbar (Information, Bildung, Unterhaltung, Propaganda, Legitimierung von Verhältnissen)? Wie werden Leser einbezogen? Werden Wahrnehmungen bestimmten Konzepten zugeordnet? Sind Vorerwartungen, Projektionen, Einstellungen, Perspektiven erkennbar? Welchen Stellenwert hat das Reisemotiv im gesamten literarischen Text? In welchem Moment der Reise setzt der Text ein? Vor der Reise, während der Reise oder schon nach dem Eintreffen an einem anderen Ort? Oder wird die Reise abgeschlossen dargestellt? Wie wird die Fortbewegung beschrieben? Welche Wirkung erzielt dies? Gibt es in diesem Text Momente des

Fremdseins? Wie wird dieses Fremdsein erzählt?

Für die didaktische Behandlung des Romans und hinsichtlich der Ausrichtung auf das interkulturelle Lernen, lassen sich diese Fragen im Verlauf der Lektüre sehr gut einsetzen. Zunächst können aber der Titel *Im Juli* sowie das Buchcover zu ersten Assoziationen hinsichtlich der Erwartungen und Vermutungen der Lernenden zum Inhalt benutzt werden. Die folgenden Beispiele sollen vor allem den Perspektivenwechsel veranschaulichen, den der Autor im Text anhand verschiedener Positionierungen herstellt, der wiederum den Lernern Gelegenheiten für die initiale Übernahme dieser Perspektiven schafft. Hierdurch kann sich die gesuchte Infragestellung eigener vorgefasster Positionen ergeben, wenn der Erzähltext zum Perspektivenwechsel durch das Nachvollziehen fremder Beziehungsmuster oder Verhaltensweisen führt. Aufmerksamkeitslenkungen zum Titel, Anfangssätzen, durch Fragen und Voraussagen zu Gegensätzen, Konflikten und Unerwartetem sollen bei der Textbegegnung zu Vorhersagen über das Thema Reisen, Interkulturalität, Fremde und insbesondere das Wissen über die in der Erzählung inhärente deutsch-türkische Gesellschaft unter Nutzung von thematischen Wörtern führen. Angestrebt wird auf diese Weise das Wecken von Neugierde und der Aufbau eines Erwartungs- und Verständnishorizonts, der das Textverständnis, aber vor allem die Begegnung mit der kulturellen Fremdheit erleichtern soll.

Mögliche Fragen zum Einstieg wären: Was verbindest du mit dem Monat Juli? Welche Bedeutung hat Reisen heutzutage im Vergleich zu früher? Was bedeutet Reisen für die Handelnden in der Erzählung und was bedeutet es für dich? Was war für dich die wichtigste Reiseerfahrung in deinem Leben? Beschreibe die Situation auf dem Foto und schreibe dazu einen Dialog oder eine kurze (Vor-)geschichte.



1. *Im Juli*: Filmszene

Mit den vorgeschlagenen ersten Begegnung mit dem Text sollen die Motivation und Aufmerksamkeitsgewinnung gestärkt, Gedanken und Gefühle angeregt und der Perspektivwechsel vorgenommen werden. Dazu bietet es sich an, ein Assoziogramm zu erstellen und unterschiedliche Vermutungen über den Inhalt des Buches zu sammeln:

- Welche Handlung erwartest du aufgrund des Buchcovers?
- Das Buch bilden schnelle und kurze Szenenwechsel: Welchen Eindruck macht diese Komposition auf dich? Was will der Autor damit bewirken?
- Im Bezug zum Klappentext: Was ist ein Roadmovie-Roman? Wird in dem Text eine andere Kultur beschrieben? Wie unterscheidet sich deine Welt/ dein Leben von dem, was der Text beschreibt?

In methodischer Hinsicht geht es darum, Fremdverstehen durch Rekonstruieren der Perspektiven von Figuren, ihrer Handlungen und Verhaltensweisen, der Ursachen von Konflikten, die Perspektivübernahme zu schulen, indem die Lernenden sich in die Lage eines Anderen hineinversetzen bzw. hineinfühlen. Wie die unten aufgeführte Situation anschaulich machen soll, kann es als eine Herausforderung empfunden werden, mit dem Protagonisten zu empathisieren, sein Handeln zu verstehen oder zu verurteilen, die Überzeugungen und Handlungsmotive nachzuvollziehen, wobei oft Erstaunen, vielleicht auch Unverständnis hervorgerufen werden können:

Yeah, sagt Alex, das ist das Beste, was ich je gemacht habe, du kannst einfach im Bus abhängen und nichts tun und hast trotzdem das Gefühl, dass etwas passiert, du bist in Bewegung, du hast den Flow, du hast den Groove, tanken,

kiffen, fahren, pissem und Burger essen, das ist das geilste Leben, das ich je gehabt habe. Doch gleichzeitig kann sie (Juli) langsam verstehen, was für ein gutes Gefühl es sein kann, unterwegs zu sein. In zwölf Tagen durch fast ganz Europa und sie hat fast eine Woche gebraucht, um es von Hamburg hierher zu schaffen (Özdogan 2000: 155-156).

In der Auseinandersetzung mit der Handlung begegnen wir immer wieder sogenannten Stör- oder Chaosstellen, Fremdmarken oder Stolpersteinen, d.h. irritierenden Stellen im Text, die in einem besonderen Maße die Aufmerksamkeit, Verwunderung, aber unter Umständen auch ein Befremden des Lesers erregen. Die folgende Szene mag diese Art von Reaktionen auslösen mit der Aufgabe, nach dem Lesen aufzuschreiben, was dem Lerner spontan in den Sinn gekommen ist, der auch einen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit herstellen soll:

- Was zeichnet diese Szene aus? Welche Stimmung oder Gefühle werden erzeugt? Was hat diese Situation mit deiner Welt zu tun oder was unterscheidet sie?

Ich fahr weg. - Jetzt mach doch keinen Scheiß. -Ich hab keinen Bock mehr, ich kann hier nicht bleiben, ich muss raus. Ich kann nicht morgen früh aufstehen und wieder meinen Stand aufbauen. Ich habe die Schnauze voll von dieser Scheißstadt, alles läuft schief. Dorit bescheißt mich, meine Mutter nervt, der Vermieter kotzt mich an, ich will weg. - Wohin denn? - Keine Ahnung, ich stelle mich an die Autobahnauffahrt, und der erste, der anhält, soll entscheiden, wo es hingeht (Özdogan 2000: 19).

Zur Rezeption gehört nicht nur, dass sich der Rezipient in die Welt, die er vorfindet, versetzt und in ihr lebt, sondern auch, dass er zu ihr in Distanz tritt und sie beurteilt (Bredella, 2010, 31). Durch die Bekundung von Empathie oder Abneigung sollen die Lernenden die hiermit verbundene Bereitschaft äußern, sich in eine neue, unvertraute Situation und Umgebung hineinzuversetzen und dabei die Annäherung an die kulturelle Realität Anderer erfahren. Dadurch werden sie zur Reflexion der eigenen, vielfach undistanziert gelebten kulturellen Prägung hingeführt. Damit verbunden steht eine weitere auf das Innere zielende Dimension, nämlich die Emotionalität einer Figur, ihre Orientiertheit in der Welt, ihre Weltbilder, Normen und Werte, die für sie persönlich verbindlich und selbstverständlich sein mögen. Um die sich aus deren Handlungsweise möglicherweise resultierende Fremdheit zu erfassen, kommentieren und interpretieren, werden die Lerner aufgefordert, sich zu den Ereignissen, dem Verhalten, Auftreten und den Umgangsformen der Handelnden zu äußern. Dabei sollen die Lernenden erkennen, dass sie nicht objektiv beobachten, sondern dass ihr Vorwissen in ihre Wahrnehmungen einfließt und ihr Vorverständnis mitbestimmt, wie sie etwas wahrnehmen:

Am Strand brennen hier und da kleine Lagerfeuer, Grills kokeln, der Geruch von Bratwürsten, Bier und Gras hängt in der Luft, die Musik aus Ghettoblastern vermischt sich mit Lachen und Gitarrenklängen, es sieht aus, als seien alle von der Sommerluft, den Getränken, Gesprächen und dem süßen Rauch so erheitert, dass sie sich wie eine riesige Familie vorkommen, die hier ein Fest veranstaltet. Melek und Daniel freunden sich gleich mit einem Grüppchen an, kriegen Bier ausgegeben, rauchen Zigaretten und verplaudern die Zeit, bis Melek langsam müde wird und ihr wieder einfällt, warum sie Daniel überhaupt angesprochen hatte. Er bietet ihr an, bei ihm zu übernachten, was sie dankend annimmt, die Jugendherberge hat bestimmt schon ihre Pforten geschlossen, und es ist sowieso Unsinn, für die wenigen Stunden Schlaf, die jetzt noch bleiben, zu bezahlen (Özdogan 2000: 16).

- Wo fährst du hin? fragt Daniel. -Ich? wiederholt Juli. -Ich fahre nach Istanbul. Ich fahre, wohin der Wind mich weht. Ich überlass das Ziel einfach dem Schicksal. Jedes Jahr stehe ich an genau der Stelle, an der du mich mitgenommen hast, und der erste, der anhält, entscheidet, wo es hingeht. Das ist jedes Mal ein Abenteuer, du landest an den verrücktesten Orten (ibid., 22).

- Aufgabe: Welche Figuren lernst du hier kennen und was erfährst du über sie? Was überrascht dich? Was charakterisiert sie? Verändern sie sich im Laufe der Geschichte? Welche Werte und Einstellung sind ihnen wichtig? Welche Ziele haben sie?
- Kommentiere die Wirkung der Situationen und die Welt, in der das Geschehen stattfindet: Inwieweit beeinflusst die Kultur das Verhalten der Figuren?

- Stelle einen Anschluss an die Gegenwart und mögliche Applikationen auf Lebenswelten junger Menschen von heute her.
- Benutze folgende Redemittel: Ich finde besonders auffällig/bemerkenswert, dass..., Am besten gefällt mir..., Ein wichtiges Ergebnis aus dem Text ist für mich..., Ein wesentlicher Aspekt/eine wichtige Aussage ist..., Aus meiner Erfahrung kann ich dazu sagen, dass...

Durch die Begegnung mit ungewöhnlichen oder seltsam erscheinenden Figuren, ihren äußereren und inneren Merkmalen, die eine Figur in ihrer Identität und Persönlichkeit unverwechselbar machen wie z.B. Ehrlichkeit, Willensstärke, Moral, Ethik, Gesinnung, Verlässlichkeit, Ehrgeiz oder Machtstreben sollen sich die Lernenden darin üben, diese zu erkennen und deuten zu lernen, um die Innenperspektive anzunehmen. Die TN sollen versuchen die Figuren zu charakterisieren, indem sie folgende Nomen und Adjektive verbinden und in einer Stellungnahme begründen, ob diese Begriffe auf eine der Figuren zutreffen:

sympathisch, aggressiv, freundlich, frech, clever, intelligent, verschlagen, vorlaut, dynamisch, zynisch, höflich, wagemutig, brutal, mutig, unverschämt, hinterhältig, offen, ehrlich, galant, nett, unsympathisch, versoffen, verwahrlost, platt, tolerant, normal, verschlagen, verrückt, sorglos, verunsichert, kaltblütig, berechnend

Chaot, Opfer, Vorbild, Spinner, Sucher, Loser, Lebenskünstler, Romantiker, Realist, Traumtänzer, Egoist

Im Verlauf der Reise geraten die Figuren immer wieder in Konfliktsituationen, die auf einem Gegensatz innerhalb einer Figur oder zwischen den Figuren (Gut-Böse) beruhen, sich auf konfligierende Ziele richten oder aus einem Gegensatz zwischen dem Individuum und der Gesellschaft und ihrem Wert-/Normensystem resultieren können. Zu diesem Zweck werden im Text Sichtweisen, Meinungen und Gefühle ausgetauscht, Kritik geäußert und Konflikte gelöst, indem verschiedene Handlungsoptionen angeboten werden. Die Lernenden reflektieren diese Erfahrungen und Konfliktsituationen der Figuren, indem sie die zeitlichen Beziehungen zwischen den Figuren, ihre Reaktionen auf Geschehnisse, ihre Ziele sowie innere Zustände betrachten. Der Perspektivenwechsel wird gefördert, indem sie Gelegenheiten für die Übernahme anderer Ansichten bekommen und eigene Positionen infrage stellen können, wenn sie durch das Nachvollziehen fremder Beziehungsmuster oder Verhaltensweisen die Innenperspektive der Figuren einnehmen, jedoch auch ein Problem mit eigenen Augen betrachten und ihre Außenperspektive äußern. Damit sie gewisse Handlungen verstehen, müssen sie zunächst die Ziele und Widerstände verstehen, die bei ihrer Verwirklichung auftreten. Sie müssen die Motive der Handelnden erfassen, die das Verstehen von Handlungen nahelegen sollen. Die nachfolgenden Situationen konfrontierten die Lernenden mit universellen Themen wie Vorsehung, Zufall, Schicksal, das Leben als eine lange Reise, Glauben, Bestimmung, Liebe, Zukunft und somit mit der daraus resultierenden Frage: Wer sind wir und warum sind wir so?

Warum laufe ich ihm hinterher? Weil ich glaube, dass er der richtige ist. Aber er ist nicht an mir interessiert. Das ist egal, man muss tun, woran man glaubt, gleichgültig, ob es von Erfolg gekrönt sein wird oder nicht. Das ist das Einzige, was man tun kann. Und wo bleibt dabei mein Stolz? Was soll schon dein Stolz, der ist hier fehl am Platz. Aber ich mache mich lächerlich, ich trotte ihm hinterher wie ein Hündchen, ich benehme mich, als sei ich ihm hörig. Du bist ihm hörig. Nein, ich bin ihm vielleicht verfallen, aber ich bin ihm nicht hörig, das ist ein Unterschied. Verdammte Scheiße, er kann mich mal, ich bin nicht auf ihn angewiesen, ich komme auch alleine zurecht. Jawohl, wahrscheinlich komme ich alleine sogar besser zurecht als mit ihm und seinen hirnrissigen Ideen (Özdogan 2000: 138).

Es ist so als wäre eine große Last von ihren Schultern genommen worden, als gäbe es da tatsächlich etwas Größeres als sie, eine Fügung, eine Vorsehung, als müsse sie sich nur anstrengen, um zu beweisen, dass sie dieses Schicksal

auch wert ist (*ibid.*, 54).

Es ist nicht leicht, seinen Weg auf diesem steinigen und dornigen Pfad zu finden, doch man muss es zumindest versuchen, redet sie sich ein, man muss es solange versuchen, bis es nicht mehr die geringste Hoffnung gibt. Erst dann darf man aufgeben. Und für das Glück ist kein Preis zu hoch (*ibid.*, 51).

Es ist alles gut gelaufen, das Schicksal meint es gut mit ihr, das können nicht alles Zufälle sein. Es gibt höhere Mächte, die sich darum kümmern. Alles, was man tun kann, ist hier und jetzt sein Bestes zu geben, der Rest liegt in fremden Händen, man muss nur aufrichtig bemüht sein, um sich seines Schicksals würdig zu erweisen. So etwas wie einen Plan, der dahintersteckt. Aber nehmen wir an, es gibt einen Plan. Eine Art Schicksal oder Karma oder so, damit ist doch nicht alles erledigt, oder? Was am Ende rauskommt, kannst du vorher nur als groben Mittelwert angeben, als eine Wahrscheinlichkeit. Dann kommt es nämlich auf dich an. Je mehr du dich selbst anstrengst, damit der Plan erfüllt wird, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit, dass es auch wirklich klappt. Deshalb darf man nichts unversucht lassen. Juli, glaubst du, das macht Sinn, was ich gerade erzähle? (*ibid.*, 74)

- Aufgabe: Gibt es in den Gesprächen etwas, was dich an dein eigenes Leben erinnert? Formuliere deine Eindrücke/ Fragen: Es geht um folgende Fragen/ Erfahrungen..., ich finde besonders interessant/ auffällig bemerkenswert, ... am besten gefällt mir..., ich wäre gern wie..., ein wesentlicher Aspekt/ eine wichtige Aussage ist..., meiner Ansicht nach..., überraschend finde ich...

Die aufgezeigten Textbeispiele sollen die Lernenden zu empathischen und letztendlich der interkulturellen Relevanz vom Erleben fiktionaler Geschichten mit menschlichen Grunderfahrungen, Problemkonstellationen, Sinnangeboten und Wahrheiten führen, in denen die Handelnden Pläne schmieden, ihr Handeln begründen, in Konflikte geraten und nach Lösungen suchen. Sie sollen angeregt werden, sich zu fragen, was er/sie an ihrer Stelle gedacht und gefühlt, wie sie gehandelt hätten und was die fremde Welt über ihre eigene Welt zu erkennen gibt:

Geschichten sind von herausragender Bedeutung, weil sie die Lernenden veranlassen, eine komplexe Welt beim Lesen in ihren Köpfen aufzubauen, diese Welt zu deuten und sich über diese Deutungen zu verständigen, so dass nicht nur die Empathie- sondern auch die Urteilskraft gefördert wird (Bredella 2010: 107).

Die Thematisierung kultureller Begegnungen mit ihren positiven und negativen Aspekten soll interkulturelles Verstehen erleichtern und sichtbar machen, wie andere die Welt sehen und an welchen Wertvorstellungen und Motiven sie ihr Handeln ausrichten. Letztendlich soll der verständnisvolle Umgang mit kultureller Differenz in ihrer Bedeutung für das Verständnis von kulturspezifischem Wissen, wie zum Beispiel kultureller Werte und kollektiver Tätigkeiten, vermittelt werden, die als sozial notwendig gelten. Beispiel:

Nun sitzen sie hier in dieser Bar, und Melek fällt mal wieder auf, wie wenig Bier in der Türkei getrunken wird. In Deutschland ist man fast schon ein Exot, wenn man in einer Kneipe etwas anderes als ein Bier trinkt. Hier trinken die Leute mehr Kurze, Whisky, Tequila, Wodka, aber letztlich wahrscheinlich weniger Alkohol. Melek mag diese Läden, wo man ohne Damenbegleitung nicht reinkommt. Aber was tun junge Männer, die nach Frauenbekanntschaften dürsten? Gehen sie zusammen an der Promenade spazieren und hoffen darauf, dass sie dort Mädchen treffen, die ihnen dann die Möglichkeit eröffnen, in diese Läden reinzukommen? Oder nehmen sie ihre Schwestern, Basen und junggebliebene Tanten mit? (Özdogan 2000: 46).

Als eine didaktische Strukturierung des Themas Interkulturalität und zur Formulierung von Assoziationen dazu bieten wir folgende Fragen an:

- Was erfährst du über die Herkunft der Protagonisten? Wie vermittelt das der Autor? Achte auf die Namen, Beschreibungen, Funktionen, Kommentare, Unterschiede, Gemeinsamkeiten, das Verhältnis zueinander. Was bedeutet kulturelle Identität und wie äußert sie sich? Was fällt dir dazu ein? Schreibe dazu drei Begriffe.

-
- Nenne eventuell drei Orte aus der Vergangenheit oder Zukunft, die für dich das interkulturelle Kennenlernen darstellen.
 - Inwieweit ist die eigene Lebenswelt kulturell geprägt? Welche Bedeutung hat die kulturelle Prägung für die eigene Identität?

Als eine mögliche Ideenkette dazu schlagen wir die Thematisierung folgender Punkte vor:

- interkulturelle Interaktion zwischenmenschlicher Beziehungen anhand von Werten und Bräuchen, die das Handeln und allgemein die Lebenswelt der Menschen prägt
- der Zusammenhang zwischen der eigenen Identität und der Kultur, in Bezug zur eigenen persönlichen Art und Weise zu sein, abhängig davon, wo und wie man aufwächst bzw. sozialisiert wird, demnach entscheidend, welche von der Gesellschaft weitergegebenen Normen und Werte man verinnerlicht
- das Ich-Konzept: dazu gehören Sprache, Religion, Nationalität, das kulturelle Milieu, in das man hineinwächst, das bedingt und formt, indem Wertvorstellungen, Lebens- und Verhaltensweisen von einer sozialen Gruppe übernommen werden
- die Entwicklung einer Zugehörigkeit des Individuums zu dieser sozialen Gruppe zum Beispiel durch Kleidung als Ausdruck von Zugehörigkeit, Kommunikationsmittel, einer Einstellung/ eines Lebensstils, Betonung der eigenen Individualität, einer bestimmten Überzeugung, Meinung
- Aufgabe: Informiere dich über Deutschland als Migrationsland, insbesondere über verschiedene deutsch-türkischen kulturellen Aspekte, die die kulturelle Identität ausmachen.

Im Anschluss an die oben dargestellten Ziele und das didaktische Vorgehen bezüglich des interkulturellen Lernens anhand des Lektürebeispiels *Im Juli* möchten wir konkret auf die Phase der Aneignung, der reflektierten Subjektivität, eingehen (Wintersteiner 2006: 129). Hierbei soll ein Zurückwenden auf sich selbst eine kritische Verarbeitung der Rezeptionseindrücke erlauben und die Wahrnehmung schulen, indem andere/ fremde Denkweisen vorgeführt werden. In dieser Phase der Applikation soll der Sinn einer Geschichte mit bestimmten Erfahrungsinhalten und Erkenntnissen und die Handlung vor allem eine persönliche Relevanz ermöglichen und auf die individuelle Lebenssituation der Lernenden bezogen werden, wodurch vielschichtige Applikationssituationen entstehen. Bei solchen Applikationen oder Anwendungen geht es um die Bedeutung der Erfahrung für den Lernenden sei es durch das Wiedererkennen von Erfahrungen wie z.B. die aufgezeigten Konflikte, Erfahrungen und Reflexionen der Handelnden, die wiederum den Lernern zeigen sollen, dass der Text ihnen etwas zu sagen hat. Es geht im Wesentlichen um eine Reorientierung während der Rezeption, die dazu führen soll, dass sich der Lernende davon weg bewegt, „auf welche Frage war der Text eine Antwort?“ sich selbst zu befragen, was hat er mit mir zu tun? Was bedeutet er für mich? Was sagt mir der Text? Inwiefern greift er in mein Leben ein? Inwiefern bewegt er nach Prozessen der Wahrnehmung, der Identifikation und Verfremdung der kathartischen Wirkung nicht nur Reflexion und Selbsterkenntnis, sondern wirkt durch die Schaffung neuer Werte und Normen, die der herrschenden Moral entgegenstehen oder sie erschüttern, auch auf mein Handeln im wirklichen Leben?

Somit gehört die Applikation zu einem wesentlichen Teil des Verstehens, indem auch eine Grenzüberschreitung von Fiktion und Wirklichkeit erfolgt, wenn es um Erkenntnisse, Lebensentwürfe, Konzepte von Menschsein oder Individuum, Gesellschaftsmodelle, moralische Werte geht, die den Lernenden persönlich ansprechen. So kann die Applikation als Anwendung eines Textes auf die Lebenssituation des Lerners durch mehrfache Relationen stattfinden: Der Text und seine Situation, die Lebenswirklichkeit des Lerners, seine Weltdeutung und das, was er an Wissensschemata, Perspektiven, Emotionen und Wertungen an Texte heranträgt. Sie ist eine besondere Vermittlungsleistung des Verstehens eines konkreten Romans abhängig von der Frage, worauf etwas angewendet werden soll. Damit wird dem Leser die Möglichkeit eingeräumt, einem Text und seinen Inhalten zuzustimmen oder sich von ihm zu distanzieren, sei es, dass er mit einem Text nichts anzufangen weiß und kein Verhältnis zu ihm gewinnen kann, sei es, dass er den Text, seine Inhalte und sein Weltbild kritisch sieht und ablehnt. Transferleistungen sind ein wesentlicher Teil von Lernprozessen und können in die Texterarbeitung

eingebunden sein, wenn zuvor erworbene Kategorien, Techniken oder ein neues Wissen auf den vorliegenden Text angewendet werden.

5. Zusammenfassung

Mit der Zielsetzung des interkulturellen Lernens durch den Einsatz von interkultureller Literatur wurde anhand von einigen ausgesuchten Beispielszenen aus dem Roman *Im Juli* von Selim Özdogan aufgezeigt, wie die Begegnung der Lernenden mit kulturell Anderen, ihren Denk- und Fühlweisen, deren gewohnte Sichtweisen infrage stellen kann. Das Nachvollziehen der Verhaltensweisen soll zu einem Perspektivenwechsel führen und eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung hervorrufen. Literarische Texte, die auf diese Weise differierende Anschauungen erfahrbar machen, eignen sich als wertvoller Ersatz für reale Begegnungen, für das thematisieren von Interkulturalität, der eigenen subjektiven Verortung und damit der Bedingtheit des eigenen kulturellen Standpunkts, aus dem oft geurteilt, befunden und bewertet wird. Die Lernenden sollen sich mit der (interkulturellen) Kompetenz vertraut machen, die auf eine Verhaltens-, Kommunikations- und Verstehenskompetenz ausgerichtet ist und vor allem das Ziel verfolgt, den Anderen zumindest zu verstehen, auch wenn man sich zu dem jeweiligen Standpunkt anders positioniert. Durch eine didaktisch geleitete Herangehensweise an fremd wirkende literarische Figuren oder Situationen sollen die Lernenden in ihrer affektiven Dimension, der Einfühlung und Empathie sensibilisiert werden, zunächst zu einer Innenansicht in Distanz zu sich selbst geführt werden, wobei eine reflektierende Distanzierung zum Anderen nicht ausgeschlossen werden soll. Dabei ist die Phase der Aneigung, der reflektierten Subjektivität unerlässlich. Letztendlich geht es um eine Vermittlung vom Umgang und dem Verständnis, in Differenzen zu leben und Diskurse mit dem Fremden, dem Gegenüber, dem Draußen gestalten, bewältigen und umsetzen zu lernen. Denn die intentionale Verfremdung durch den Autor findet ihre Bedeutung in der Intersubjektivität, die als Zwischenmenschlichkeit und Dialog zu verstehen ist. In diesem Sinne bekräftigen wir den Erkenntnisanspruch fiktionaler Geschichten als Inszenierungsort für zwischenmenschliche Begegnungen innerhalb der unendlichen Vielfalt kultureller, sozialer, religiöser oder politischer Unterschiede in einem Wechselspiel von Verschiedenheit und Gleichheit, von Eigenständigkeit und Verbundenheit.

Bibliographie:

- Bogdal, K. M. y Korte, H. (2002).** *Grundzüge der Literaturdidaktik*. dtv.
- Bredella, L. (2012).** *Narratives und interkulturelles Verstehen*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Bredella, L. (2010).** *Das Verstehen des Anderen*. Gunter Narr.
- Cerri, C. (2011).** Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. *Info DaF* (4), 391–413. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2011-0402/html>
- Dawidowski, C. y Wrobel, D. (2006).** *Interkultureller Literaturunterricht*. Schneider.
- Delanoy, W. (2007).** Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning. En W. Hallet y A. Nünning (Eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (107-121). Wissenschaftlicher Verlag.
- Ehlers, S. (2017).** *Der Roman im Deutschunterricht*. Ferdinand Schöningh.
- Esselborn, K. (2010).** *Interkulturelle Literaturvermittlung*. Iudicium.
- Hahn, A. (1997).** Partizipative Identitäten. En H. Münker y B. Ladwig (Eds.), *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit* (115-158). Akademie Verlag.
- Hallet, W. y Nünning, A. (2007).** *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, W. y Königs, F.G. (2010).** *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Friedrich Verlag.
- Lüsebrink, H.-J. (2016).** *Interkulturelle Kommunikation*. J.B. Metzler.
- Lutz, K. (2015).** Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. En L. Küster, C. Lütge y K. Wieland (Eds.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*, (15-32). Peter Lang.
- Mecklenburg, N. (2008).** *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. Iudicium.
- Münker H. y Ladwig, B. (1997).** *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*. Akademie Verlag.
- Nagy, H. y Wintersteiner W. (2021).** *Literarische Bildung im Zeitalter der Globalisierung*. https://www.komment.at/wp-content/uploads/2021/03/Literarische_Bildung.pdf
- Nünning, A. (2007).** Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. En W. Hallet y A. Nünning (Eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, (123-142). Wissenschaftlicher Verlag.
- Wintersteiner, W. (2006).** *Transkulturelle literarische Bildung*. Studien Verlag.

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Gutachter der 30. Ausgabe Revisores del número 30

Folgende Personen haben als Gutachter der Artikel dieser Ausgabe, sowohl für die angenommenen als auch für die abgelehnten Beiträge, fungiert:

Han actuado como revisores anónimos para artículos de este número, tanto para los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Dr. Juan Antonio Ennis
Universidad Nacional de la Plata

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá

Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané
Universitat de Barcelona

Dr. Ewald Reuter
Tampere University

Dr. Gustavo Filsinger
Universidad Pablo de Olavide

Dra. Katrin Siebold
Phillipps Universität Marburg

Dr. Linus Jung
Universidad de Granada

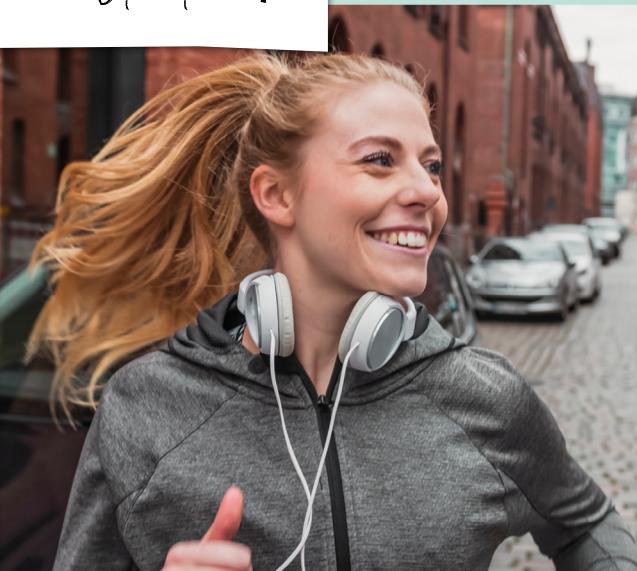
Dra. Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide

Dr. Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla

Dra. Pino Valero Cuadra
Universitat d'Alacant

Dr. Javier Orduña
Universitat de Barcelona

Erfolgreich durchstarten!



www.klett-sprachen.es

Das neue Lehrwerk **Kurs DaF** für Studierende und Lerngewohnte ab 16 Jahren fördert konsequent die Selbstlernkompetenz, führt zu schnellen Lernerfolgen und ist flexibel für verschiedene Kursformate nutzbar.

Sprachen fürs Leben!

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Call for papers Magazin

La revista científica *Magazin* es una publicación anual dedicada a la Germanística intercultural y su *call for papers* está abierto durante todo el año. Consta de una sección central con artículos sometidos a una revisión anónima por pares que aborda la investigación en filología germánica desde la interculturalidad, la lingüística, la didáctica y la literatura, incluyendo también artículos sobre traducción e interpretación en el ámbito germano-hispánico que, excepcional y justificadamente, se puede ampliar a pares de lenguas alternativos. Las demás secciones de la revista, que no están sujetas a la revisión anónima por pares, también tienen abierto el *call for papers* de manera permanente y se pueden enviar propuestas. Es el caso de la sección *Didáctica intercultural* (en el ámbito de la lengua alemana y española). Se trata de una sección de gran interés para la enseñanza del alemán en la educación primaria y secundaria y en la formación universitaria, así como en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y en los centros universitarios de idiomas. Ofrece una plataforma en la que el profesorado de alemán como lengua extranjera (DaF y DaZ) proyecta sus propuestas didácticas e intercambia reflexiones acerca de actividades docentes. En la sección *Otriversos* se presentan visiones y experiencias interculturales que ponen en valor perspectivas diversas, mientras que la sección *Reseñas* recoge novedades bibliográficas y en la sección *Informes* se divultan actividades relacionadas con la cultura germana.

Magazin se dirige a un público interesado en la investigación y el análisis de conceptos y aspectos culturales. Este objetivo la distingue de cualquier otra publicación científica actual. La revista *Magazin* está presente en *Dialnet* y en los índices CIRC, DICE, MIAR y RESH. Cumple 37 de los 38 criterios de calidad en Latindex Catálogo V 2.0, 12 de 21 en CENAI y 12 de 18 exigidos por la ANECA. Por supuesto, se persevera en seguir mejorando los indicadores de la revista.

¿Desea publicar un artículo?

Debe registrarse como usuario/a en la plataforma de *Magazin* (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>) y cargar el archivo con su artículo en la sección que corresponda, siguiendo las instrucciones para autores/as (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/instrucciones-para-autores>). Su envío necesita un título y un resumen (150 palabras como máximo) en la lengua en la que está redactado el artículo, es decir, en alemán o en español, así como una versión en inglés (título y resumen), aparte de 5 a 7 palabras clave, tanto en la lengua del artículo como en inglés. Está previsto publicar el número anual en invierno.

Si tiene alguna duda o pregunta sobre la publicación, puede escribir a magazin@us.es o dirigirse directamente a una de las editoras (carmenalvarez@upo.es y clim@upo.es) en alemán, español o inglés.

Encontrará más información sobre la revista, los números publicados y el proceso de envío de propuestas en nuestra página web.

Las editoras

Dr. Christiane Limbach
Universidad Pablo de Olavide

Dr. Carmen Álvarez García
Universidad Pablo de Olavide

Call for papers Magazin

Die wissenschaftliche Fachzeitschrift *Magazin* widmet sich der interkulturellen Germanistik und erscheint einmal im Jahr, Beiträge können jedoch das ganze Jahr über eingereicht werden. Die Zentralsektion, die einem Double-Blind-Verfahren unterliegt, sieht vor allem Beiträge im Rahmen der Germanistik vor, die sich mit dem Thema Interkulturalität, Sprachwissenschaft, Didaktik oder Literatur befassen sowie Beiträge zur Thematik Dolmetschen oder Übersetzen im deutsch- und spanischsprachigen Raum. Für den Bereich Übersetzen und Dolmetschen werden in Einzelfällen auch andere Sprachkombinationen akzeptiert. Ebenfalls herzlich willkommen sind Beiträge für die anderen Rubriken der Zeitschrift, die keinem Peer-Review-Verfahren unterliegen, wie die Rubrik *Interkulturelle Didaktik* (deutsch- und spanischsprachiger Raum), welche von großem Interesse für die Lehre in den primären, sekundären und universitären Ausbildungen sowie in den Offiziellen Sprachschulen in Spanien (EOI) und den universitären Sprachzentren sind. Dieser Bereich reflektiert, projiziert und informiert sowohl über Unterrichtsaktivitäten als auch über Unterrichtsvorschläge von Lehrenden für DaF und DaZ, um so eine Vernetzung zwischen Lehrenden zu schaffen. In der Rubrik *Otriversos* werden interkulturelle Visionen und Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, während die Rubriken *Rezensionen* und *Berichte* für aktuelle bibliographische Neuheiten vorgesehen sind und ebenfalls für Aktivitäten, die mit der deutschsprachigen Kultur in Zusammenhang stehen.

Magazin richtet sich an ein Publikum, das sich für die Forschung und die Analyse kultureller Konzepte und Aspekte interessiert und schließt auf diese Weise eine Lücke, die in der Forschung noch durch keine andere wissenschaftliche Fachzeitschrift abgedeckt ist. *Magazin* liegt in der Datenbank *Dialnet* vor und ist in folgenden Indizes enthalten: CIRC, DICE, MIAR, RESH. Sie erfüllt 37 von 38 Qualitätskriterien im 5. Katalog von Latindex 2.0 und 12 von 21 Qualitätskriterien in CENAI, sowie 12 von 18 der Qualitätskriterien für ANECA. An einer Verbesserung der Qualitätskriterien der Zeitschrift wird konstant gearbeitet.

Sie möchten einen Beitrag einreichen?

Registrieren Sie sich als Nutzer*in auf der Online-Plattform (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>), um Ihren Artikel für die entsprechende Rubrik gemäß den Anleitungen für Autor*innen (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/instrucciones-para-autores>) hochzuladen. Enthalten sein sollte ein Titel und eine Zusammenfassung (max. 150 Wörter) in der Sprache des Beitrages (Deutsch oder Spanisch) sowie eine Version auf Englisch (Titel und Zusammenfassung). Des Weiteren sollten auch die 5-7 Schlüsselwörter sowohl in der Beitragssprache als auch auf Englisch enthalten sein. Die Veröffentlichung einer jeden Ausgabe ist jeweils für den Winter vorgesehen.

Anfragen zur Veröffentlichung können an die Emailadresse magazin@us.es beziehungsweise an eine der beiden Herausgeberinnen (carmenalvarez@upo.es oder clim@upo.es) in folgenden Sprachen gerichtet werden: Spanisch, Englisch oder Deutsch.

Informationen zur Zeitschrift, die vorherigen Ausgaben und die Einreichungen von Vorschlägen finden Sie unter: <https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>

Die Herausgeberinnen

Dr. Carmen Álvarez García
Universidad Pablo de Olavide

Dr. Christiane Limbach
Universidad Pablo de Olavide



EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA

https://institucional.us.es/revistas/ojs3/formulario_declaracion_autoria.pdf

MAGAzin. Revista de Germanística Intercultural

Declaración de autoría, buenas prácticas y cesión de derechos Author declaration, good practices and copyright transfer

La dirección de la revista recuerda a los/as autores/as de manuscritos que su contenido debe ser original e inédito, no publicado previamente en cualquier soporte. Únicamente se aceptará material publicado total o parcialmente con anterioridad, o que esté en proceso de evaluación en otra revista, si se hace constar la causa de tal duplicación y se facilita la fuente donde ha aparecido dicho artículo. Será responsabilidad del Comité de Redacción y de los informes de evaluación determinar la pertinencia de volver a editar dicho trabajo.

The Editorial Team of this Journal reminds authors that the content of articles must be original and not previously published in any medium. Material previously published in whole or in part, or which is being evaluated in another journal, will only be accepted if the reason for such duplication is stated and the source where the article appeared is provided. It will be the responsibility of the Editorial Committee and the evaluation reports to determine the relevance of re-editing the paper.

Los autores firmantes del trabajo deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión.

The authors signing the article must be the same as those who have contributed to its conception, execution and development, as well as to the collection of data, interpretation of results, writing and revision.

El autor de contacto del artículo propuesto ha de cumplimentar el formulario que sigue a continuación. Al final del mismo se incluye una hoja que deben firmar todos los coautores del estudio. El autor de contacto reunirá dichas firmas en una sola página o adjuntará las copias necesarias de la hoja de firmas hasta completar la de todos los autores, incorporándolas al formulario completo.

The corresponding author of the proposed article must complete the form below. At the end of this form there is a sample to be signed by all co-authors of the study. The corresponding author will either assemble these signatures on a single page or attach copies of the signature sheet as necessary to complete the signatures of all authors and incorporate them into the completed form.

Se debe adjuntar este formulario, debidamente cumplimentado, cuando se envíe a la revista el artículo propuesto.

This form, duly completed, must be attached when the proposed article is sent to the journal.

Antes de proponer la publicación de un trabajo debe consultar las directrices para autores de la revista a la cual envíe el artículo.

Before proposing a paper for publication, you should consult the guidelines for authors.

Las revistas tuteladas por la Editorial US, utilizan Turnitin con el fin de proteger la originalidad de los contenidos que publican.

The journals supervised by US Publishers use Turnitin in order to protect the originality of the content they publish.

Turnitin detecta coincidencias y similitudes entre los textos sometidos a evaluación y los publicados previamente en otras fuentes. Todos los artículos serán revisados con esta herramienta. Turnitin detects coincidences and similarities between the texts submitted for evaluation and those previously published in other sources. All articles will be reviewed with this tool.

MAGAzin. Revista de Germanística Intercultural

Título del artículo: Title of the paper:

Declaración de originalidad y carácter inédito del trabajo (marcar todas las casillas)

Declaration of originality and unpublished nature of the article (tick all boxes)

Este trabajo es original e inédito; no se ha enviado ni se enviará a otra revista para su publicación, salvo que sea rechazado.

This paper is original and unpublished; it has not been and will not be submitted to any other journal for publication unless rejected.

Ninguno de los datos presentados en este trabajo ha sido plagiado, inventado, manipulado o distorsionado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados.

None of the data presented in this paper has been plagiarised, fabricated, manipulated or distorted. The original data are clearly distinguishable from those already published.

Se identifican y citan las fuentes originales en las que se basa la información contenida en el manuscrito, así como las teorías y los datos procedentes de otros trabajos previamente publicados.

The original sources on which the information contained in the manuscript is based, as well as theories and data from other previously published work, are identified and cited.

Se cita adecuadamente en el artículo la procedencia de las figuras, tablas, datos, fotografías, etc., previamente publicados, y se aportan los permisos necesarios para su reproducción en cualquier soporte.

The source of previously published figures, tables, data, photographs, etc., is adequately cited in the article, and the necessary permissions are provided for their reproduction in any medium.

Se ha recabado el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.

Consent has been obtained from those who have provided unpublished data obtained by verbal or written communication, and such communication and authorship are properly identified.

Declaración de duplicación parcial o total (marcar solo las casillas que sean necesarias)
Declaration of partial or total duplication (tick only the necessary boxes)

Partes de este manuscrito han sido publicadas anteriormente (completar la información pertinente en el apartado de observaciones y aportar dichos textos).

Parts of this manuscript have been previously published (complete the relevant information in the comments section and provide these texts).

Este trabajo es la traducción de otro publicado previamente y cuenta con el consentimiento de los editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final (completar la información pertinente en el apartado de observaciones y aportar dicho texto).

This work is a translation of a previously published work and has the consent of the publishers of that publication. This will be expressly acknowledged in the final publication (complete the relevant information in the comments section and provide such text).

Autoría (marcar todas las casillas)

Authorship (tick all boxes)

Todas las personas que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.

All signatories to this paper have participated in its planning, design and execution, as well as in the interpretation of the results. They have critically reviewed the work, approved its final version and agree to its publication.

No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.

No signature responsible for the work has been omitted and the criteria for scientific authorship are met.

Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)
Data collection and interpretation of results (tick all boxes)

Quienes firman este trabajo han evitado cometer errores en su diseño experimental o teórico, en la presentación de los resultados y en su interpretación. En caso de que descubrieran cualquier error en el artículo, antes o después de su publicación, alertarán inmediatamente a la dirección de la revista.

The authors of this work have avoided errors in experimental or theoretical design, in the presentation of results and in their interpretation. Should they discover any errors in the article, before or after publication, they will immediately alert the journal Editorial Team.

Los resultados de este estudio se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en el artículo.

The results of this study have been interpreted objectively. Any results contrary to the views of the undersigned are stated and discussed in the article.

Fuentes de financiación y agradecimientos (marcar todas las casillas)
Sources of funding and acknowledgements (tick all boxes)

Se reconocen todas las fuentes de financiación concedidas para este estudio, indicando de forma concisa el organismo financiador y el código de identificación.

All sources of funding granted for this study are acknowledged, indicating concisely the funding body and the identification code.

En los agradecimientos se menciona a las personas que, habiendo colaborado en la elaboración del trabajo, no figuran en el apartado de autoría ni son responsables de la elaboración del manuscrito.

In the acknowledgements, mention is made of the persons who, having collaborated in the preparation of the work, do not appear in the authorship section and are not responsible for the preparation of the manuscript.

Conflictos de intereses (marcar esta casilla si es necesario)
Conflict of interest (tick this box if necessary)

En el apartado de observaciones, los firmantes del texto informan de cualquier vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el trabajo propuesto.

In the remarks section, the signatories of the text inform of any commercial, financial or private relationship with persons or institutions that may have interests related to the proposed work.

Depósito de datos (marcar esta casilla si es necesario)**Data deposit** (tick this box if necessary)

Se han depositado los datos obtenidos de la investigación desarrollada en este artículo en un repositorio.

The data obtained from the research carried out in this article have been deposited in a repository.

Indique el nombre y la URL del repositorio en el apartado de observaciones al final de este documento.

Please indicate the name and URL of the repository in the comments section at the end of this document.

Autorización para la publicación del correo electrónico (marcar esta casilla si corresponde -consulte las normas de autoría de la revista-)**Authorisation for publication of email address** (tick this box if applicable - see the journal's authorship guidelines).

Todas las personas que firman este trabajo autorizan la publicación de su correo electrónico de contacto en el artículo, así como en la página web de la revista.

All signatories to this paper authorise the publication of their contact email address in the article, as well as on the journal's website.

Se recomienda el uso de correos electrónicos de tipo institucional.

The use of institutional e-mail addresses is recommended.

Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla)**Assignment of rights and distribution** (tick this box)

Los autores reconocen que la publicación de este trabajo supone la cesión del copyright a Editorial Universidad de Sevilla, que se reserva el derecho a distribuir en Internet la versión publicada bajo los términos de una licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. La puesta a disposición del artículo en este formato supone para sus autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en su artículo 37.3, en lo relativo a la obligatoriedad de facilitar en acceso abierto los resultados de investigaciones financiadas por Organismos Públicos de Investigación.

The authors acknowledge that the publication of this work implies the transfer of copyright to Editorial Universidad de Sevilla, which reserves the right to distribute the published version on the Internet under the terms of a Creative Commons Attribution 4.0 International licence for use and distribution. By making the article available in this format, the authors comply with the provisions of Law 14/2011, of 1 June, on Science, Technology and Innovation, in article 37.3, regarding the obligation to make the results of research funded by Public Research Bodies available in open access.

Título del artículo:

Title of the paper:

AUTORÍA / AUTHORS

Apellidos Surname	Nombre Name	Firma Signature	Fecha Date

OBSERVACIONES / COMMENTS

DACADU-Interkulturell: Desarrollo de la competencia intercultural a través del aprendizaje de la lengua alemana en la Educación Superior

Natalia Carabajosa

Universidad Politécnica de Cartagena
natalia.carabajosa@upct.es

Stefanie Morgret

Hochschule Darmstadt
stefanie.morgret@h-da.de

Uta Hameister

Hochschule Darmstadt
uta.hameister@h-da.de

Catherine Spencer

Technical University of Dublin
catherine.spencer@TUDublin.ie

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2022.i30.03>

Interculturalidad y competencia intercultural

La UNESCO ha definido el concepto de interculturalidad como la existencia e interacción igualitaria de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo, según el artículo 4.8. de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Esto ha dado lugar, entre otros conceptos en el ámbito socioeducativo, a la llamada *intercultural awareness* o conciencia intercultural, desarrollada a su vez como competencia transversal no sólo, aunque preferentemente, en la docencia en lenguas extranjeras. A diferencia de la multiculturalidad, que simplemente se refiere a la coexistencia de culturas variadas en un mismo entorno, sin que necesariamente se asimilen características de unas por parte de las otras, la interculturalidad como objetivo didáctico e incluso vital aspira a que los valores de culturas diferentes, presentes en el aula en la que interactúan estudiantes de distintas nacionalidades, acaben permeando unas en las otras.

La generalización del uso de las nuevas tecnologías, sobre todo a partir de la COVID-19, junto con el establecimiento de alianzas estratégicas entre universidades de distintos países, sin duda ha permitido expandir los límites físicos del aula de idiomas; en nuestro caso, ha trascendido los de la asignatura de alemán tal y como se imparte en los planes de estudios de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT), la Hochschule Darmstadt y la Technical University of Dublin. Estos tres centros se integran en el programa europeo conocido como EUT+ o *European University of Technology*, que engloba una serie de universidades polítécnicas dentro del ámbito de la Unión Europea para la promoción y

desarrollo de proyectos conjuntos, tanto de índole tecnológica como lingüística e intercultural. Desde dicha alianza han puesto en marcha el proyecto que a continuación se describe.

1. Origen del proyecto DACADU-Interkulturell

Partiendo de las premisas conceptuales y organizativas anteriormente mencionadas, quienes firmamos esta aportación decidimos trabajar la competencia intercultural de modo conjunto e implicar a nuestros respectivos alumnos en la asignatura de lengua alemana. Con ello, pretendíamos además poner en valor la importancia del alemán como lengua de comunicación internacional, esto es, no resignarnos a que siempre sea el inglés la lengua común en ámbitos no estrictamente nacionales; y de ese modo, apelar a la riqueza que supone no renunciar a una mayor variedad lingüística como la que puede ofrecer el contexto europeo, la cual es indicio indiscutible de riqueza y diversidad culturales.

Como punto de partida, las docentes nos inspiramos en una hermosa iniciativa: un *Logbuch*, o cuaderno de bitácora, editado por el *Bundeszentrale für Politische Bildung*. Este organismo oficial alemán tiene entre sus objetivos la integración de los inmigrantes en la sociedad alemana, no sólo a través de la enseñanza de la lengua y la cultura de llegada, sino estableciendo comparativas respetuosas y constructivas con las culturas de origen. Ello se consigue mediante la propuesta de actividades orales y escritas presentadas de una manera abierta y creativa, y fáciles de adaptar a diversos niveles y edades.



Portada del *Logbuch: Neuland* del *Bundeszentrale für Politische Bildung* (fig. 1)

Desde el punto de vista metodológico, el *Logbuch* nos ofrecía actividades introductorias, a modo de fichas de trabajo (por ejemplo, las tituladas: *Wer bin ich, Mein erster Tag in Deutschland*) con las que desarrollar tareas orales y escritas que, sobre la misma base de la práctica intercultural, se acercaran más al contexto académico y profesional, esto es, a los intereses de nuestros alumnos universitarios. Asimismo, siguiendo el ejemplo del sugestivo título del material de partida (*Neuland*), decidimos titular el nuestro con un acrónimo derivado de las letras iniciales de las tres universidades (*DACADU*), así como con la inclusión de la palabra clave de todo el asunto (*Interkulturell*).

2. Objetivos y metodología

El proyecto *DACADU-Interkulturell*, como se ha dicho, se concibió para desarrollar la competencia intercultural a través del aprendizaje del alemán de un modo colaborativo, esto es, poniendo en comunicación a alumnos de las tres instituciones para la resolución de una serie de tareas concretas relacionadas con la interculturalidad. Adicionalmente, estaríamos fomentando el aprendizaje autónomo, el contacto entre las diversas culturas y lenguas de origen de los participantes y, por supuesto, la creatividad.

Dado el carácter “virtual” del proyecto, el modo concreto de implementar este objetivo general ha adoptado la mayor parte de las formas posibles que nos permite la comunicación digital, tanto oral como escrita, combinada con la presencial (la clase tradicional), y en todas sus posibles variaciones: reuniones telemáticas entre los docentes, entre docentes y alumnado y entre el alumnado en grupos de trabajo a través de diversas plataformas; uso de redes sociales por parte del alumnado y según su elección (*Whatsapp*, *Instagram*, correo electrónico); redacción individual de tareas asignadas para el alumnado; corrección de las tareas escritas por parte de los docentes; grabación de vídeos en los grupos de trabajo del alumnado con *feedback* aportado por ellos mismos; evaluación de resultados mediante encuestas elaboradas por los docentes.

Por último, todos los resultados han ido publicándose semana tras semana en un blog creado para tal fin, en principio restringido a las personas implicadas en la actividad, pero con la ambición (previo consentimiento expreso) de darlo a conocer al público en general tras la finalización del proyecto: <https://interculturalblog-hda.de/>.

The image consists of three vertically stacked screenshots of a blog post on a website. The top two screenshots are from the same post, while the third is from a different post. Each screenshot shows a header with the title 'DAS IST DEUTSCHLAND FÜR MICH', a main image, and a text block with a 'CONTINUE READING →' button. The top post is by 'SOPHIA GUANG' on April 13, 2022, and the bottom post is by 'SCOTT HORSHAM' on April 7, 2022. The blog's URL is visible in the browser's address bar as 'interculturalblog-hda.de/category/deutsch/woche-2-das-ist-deutschland-für-mich/'.

Entradas del blog redactadas por los estudiantes (fig. 2)

A diferencia del *Logbuch* en el que nos inspiramos, que incluye actividades listas para su resolución, para nuestro proyecto decidimos introducir, en nuestras respectivas clases, instrucciones sencillas sobre las tareas a desarrollar semanalmente, con el objetivo de que fueran los estudiantes mismos los que produjeran contenidos, tanto escritos como de vídeo, en lugar de simplemente completarlos. A medida que dichos contenidos iban engrosando el blog, las nuevas tareas exigidas se retroalimentaban de los contenidos ya publicados, de manera que los estudiantes tuvieran que volver a las aportaciones de sus compañeros de grupo de las semanas anteriores para poder seguir avanzando. De este modo, las tareas escritas se convertían en ejercicios de lectura, a la vez que ampliaban el conocimiento mutuo de intereses y vivencias entre los participantes.

3. Equipos y dinámicas de trabajo

En el proyecto se implicaron 6 estudiantes de la UPCT de nacionalidad española, entre 8 y 10 alumnos de la Hochschule Darmstadt procedentes de la India, Serbia y Rusia, y entre 6 y 8 alumnos de la TU Dublin de nacionalidad irlandesa, aunque algunos de ellos tenían raíces en otros países (Chequia, Rumanía y Filipinas). Los participantes de Cartagena estudiaban el Grado en Turismo, cursaban el nivel A1-A2 de la lengua, y para ellos el alemán era su segunda o tercera lengua extranjera tras el inglés y el francés; los de Darmstadt estudiaban en su mayoría Grados en Ingeniería y/o Másteres en Comunicación, y poseían un nivel B1 puesto que estaban integrados en el sistema universitario del país; todos ellos hablaban varias lenguas. Los de Dublín eran igualmente multilingües, estudiantes de un Grado Internacional en Economía de la Empresa, y presentaban un nivel A2-B1 de la lengua. Aparte de los estudiantes de alemán, la Hochschule Darmstadt incorporó a dos estudiantes internacionales de Másteres relacionados con la comunicación digital como responsables de la elaboración del blog.

Para el trabajo de grupo se diseñaron 6 equipos con al menos un estudiante de cada universidad, en algunos casos, dos. Después de que cada profesora explicara en sus propias sesiones de clase la actividad correspondiente cada semana, los equipos acordaban una reunión por redes sociales, se veían por vídeo y discutían los temas, y por último resolvían la tarea escrita individualmente, pero incorporando las aportaciones tomadas de la reunión de grupo. Esto fue así en las tres primeras sesiones. La última tarea, sin embargo, consistió en la grabación de un vídeo conjunto a partir de un guion con contenidos de las aportaciones de las tres semanas anteriores, en forma de mini-entrevistas entre los participantes. En todos los casos, los estudiantes remitían a las profesoras los ejercicios escritos antes de subirlos al blog, para que éstas los corrigieran.

Partiendo del diseño de fichas de trabajo comunes o *Arbeitsblätter*, cada docente tuvo libertad para incluir la presentación de las actividades y las instrucciones asociadas a estas en su propia dinámica de clases como quisiera. Con el alumnado de los niveles iniciales, obviamente, la carga de trabajo previa, esto es, el *input* en las clases presenciales, ha sido mayor. Teniendo en cuenta, sin embargo, que en los contenidos de la asignatura del Grado en Turismo que cursan los alumnos de nivel A1-A2 (Alemán turístico) ya están implícitos los ejes de la interculturalidad, dicha inclusión no resultó forzada. Los temas tratados fueron los siguientes:

- Woche 1: *Wer bin ich? Mein Alltag an der Hochschule.*
- Woche 2: *Mein erster Tag in Deutschland: Realität/Erfahrungen und Erwartungen. Was ist Deutschland für mich?*
- Woche 3: *Vielfalt erleben: Individuell, in der Universität, in meiner Stadt.*
- Woche 4: *Hier sind wier: Erlebte Vielfalt.*

Obviamente, la aportación de cada estudiante se ha validado, con vistas al blog, en función de su nivel de partida. De este modo, escribiendo sobre un mismo tema, se pueden observar diferencias de vocabulario y expresión:

Aportación de un alumno de nivel B1:

Wie und wo erleben Sie Vielfalt: In meiner DACADU-Gruppe

Die zwei Wörter, die Vielfalt in unserer Gruppe erklären: mehrsprachig und multikulturell. Wegen der Mehrsprachigkeit sprechen wir alle viele Sprachen, und die zwei Sprachen, die uns näher zusammenbringen, sind Englisch und Deutsch. Eines Tages unterrichteten Agustín und Max mich in Spanisch. Das hat Spaß gemacht.

Aportación de un alumno de nivel A1-A2:

Vielfalt ist für mich: Freunde von allen Altersgruppen und Bürger aus verschiedener Herkunft

Individuell

Ich habe viele Freunde von allen Altersgruppen, weil ich verschiedene Aktivitäten gemacht habe, z.B.: Ich habe in verschiedenen Restaurants gearbeitet, ich lerne auch Englisch und Deutsch nachmittags an der Sprachschule und es gibt dort Leute von verschiedenem Alter. Dank dieser Umstände bin ich persönlich sehr gewachsen.

Teniendo en cuenta esta disparidad de niveles, a lo largo del proyecto se ha ofrecido al alumnado la posibilidad de utilizar para la comunicación entre ellos el idioma en el que mejor pudieran entenderse, aun cuando el resultado de la tarea tenía que aparecer en alemán. De hecho, las docentes dimos libertad absoluta al modo en que los grupos decidieran reunirse, coordinando nada más que la fase de introducción de la actividad, las correcciones y los plazos de entrega.

4. Observaciones sobre los contenidos generados

Tanto en los contenidos introductorios (las fichas de trabajo o *Arbeitsblätter* realizadas por las profesoras a partir de ejemplos tomados del *Logbuch*) como en las entradas que los alumnos aportaban al blog, se ha fomentado el uso no solamente de texto y/o vídeo, sino también de imágenes: fotografías tanto personales como tomadas de alguna publicación para ilustrar, por ejemplo, contrastes respecto a la diversidad, así como enlaces a páginas web, referencias a la cultura popular en forma de música, cine, cómic, fútbol, etc.

Así, en la misma medida en que el alemán se convertía en el instrumento para la práctica de la competencia intercultural (objetivo que nunca hemos dejado de perder de vista, como resultado pero sobre todo como proceso en los encuentros de los grupos de trabajo), las tareas resueltas por el alumnado han ido reflejando, como valor añadido, lo que hoy entendemos por *creación digital*: el trabajo colaborativo y en proceso, la naturaleza multimodal del ejercicio (escrito pero también audiovisual, con enlaces e hipertextos asociados) y, sobre todo, el peso de escribir/grabar/producir no meramente como ejercicio de clase, sino con una proyección muy superior.

De hecho, el saber que los contenidos iban a ser compartidos y publicados ha incidido directamente en la motivación hacia el aprendizaje de la lengua y en la voluntad de “salir airoso”, tanto por escrito (incidiendo en la corrección gramatical y ortográfica) como oralmente (cuidando la pronunciación y la entonación), así como procurando, a pesar de las diferencias de nivel, no desmerecer respecto a

las aportaciones de los compañeros, que no han dejado de apoyarse unos a otros. Dicha motivación, directamente relacionada con el aumento de la responsabilidad personal, ha ido más allá la urgencia de los fines utilitarios tradicionales (aprobar la asignatura o adquirir unos conocimientos rudimentarios o intermedios de la lengua) para convertirse en algo más: se ha transformado en lengua viva, lengua en uso y aplicada a fines no simulados sino auténticos. Los beneficios individuales, tanto personales como lingüísticos del proyecto, se abordarán en el apartado de evaluación.

5. Fases del proyecto

El proyecto se ha desarrollado a lo largo del segundo cuatrimestre del curso 2021/2022 conforme a un esquema que, a priori, puede parecer breve (solamente 4 semanas de trabajo efectivo en forma de aportaciones de contenido, más una extra tras las vacaciones de Semana Santa para completar la grabación de los vídeos de grupo por tratarse de una tarea de mayor complejidad que las anteriores). No obstante, las labores de preparación, incluida la presentación ante los alumnos con la voluntad de impartir instrucciones claras, así como las actividades posteriores de evaluación, han ampliado considerablemente el tiempo de trabajo y participación efectivas. Las distintas fases, en su conjunto, han sido las siguientes:

Fase 1	Reuniones online de las profesoras responsables para la creación del proyecto: delimitación de objetivos, secuenciación, diseño de materiales docentes en documentos compartidos.
Fase 2	Establecimiento de grupos de trabajo de 3-4 miembros con al menos 1 estudiante de cada centro, con una lengua nativa diferente y, en muchos casos, con presencia niveles diferentes de la lengua; reunión inicial por <i>Zoom</i> con todos los participantes para la presentación del proyecto y de todos los participantes.
Fase 3	Implementación del proyecto: a lo largo de varias semanas, se repitió el esquema de trabajo (introducción del tema y la tarea en clase; reuniones de los grupos de trabajo; corrección de la tarea; publicación en el blog). Además, se ofreció una hora semanal de tutoría por <i>Teams</i> (Sprechstunde) con una de las profesoras del proyecto, ofreciendo la posibilidad de atender al alumnado tanto en inglés como en alemán.
Fase 4	Realización de encuestas de evaluación.

Estas cuatro fases han ido retroalimentándose unas a otras con reuniones frecuentes entre las profesoras e incorporación o modificación de materiales; intercambio de impresiones con el alumnado dentro y fuera del aula, en grupo o individualmente; y encuestas a mitad de proyecto como la que se elaboró en torno al tema de la segunda semana (*Was ist Deutschland für mich?*), a modo de material de seguimiento y apoyo de la actividad correspondiente dicha semana. Así, partimos del *Logbuch* de la *Bundeszentrale für Politische Bildung*, concretamente de la sección que ofrecía el siguiente esquema:

Pág. 35 del *Logbuch Neuland* (fig. 3)

Después de trabajar con estas palabras clave en clase, a las que las profesoras añadimos algunos conceptos más (*Fahrrad fahren*, *Zug fahren*), se introducía la ficha de trabajo correspondiente. En ella se ampliaban los conocimientos previos sobre la sociedad alemana actual y la vida cotidiana con situaciones apoyadas en imágenes. Dichos conocimientos, como ya se ha mencionado, se trabajaban en la profundidad deseada a criterio de cada docente. Al finalizar esta parte de la actividad, junto con la reunión de grupo y la elaboración de la entrada correspondiente para el blog, se pidió a los estudiantes que llenaran la siguiente encuesta, igualmente disponible en el blog:

DACADU interkulturelles Projekt: Das ist Deutschland für mich

Aufgabe für Woche 2

* Obligatorio

1. Mein Sprachniveau auf Deutsch ist... (A1, A2, B1, B2, C1) *

2. Ich studiere in... (Darmstadt, Cartagena, Dublin) *

3. Ich kenne Deutschland (Ja, Nein) *

4. Was ist Deutschland für mich? (Logbuch 31) Du kannst bis 3 Begriffe nennen:

5. Nach dem Studententreffen: Möchtest du einige Begriffe in/zu der Frage 4 verändern/erweitern?

6. (Optional): Freie Bemerkung

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

Microsoft Forms

Encuesta sobre diversidad (*Vielfalt*) (fig. 4)

De este modo, las docentes nos asegurábamos una retroalimentación de la actividad a través de distintos canales: en clase, con las tareas publicadas en el blog tras las reuniones de grupo, y con el refuerzo de la encuesta. Por último, el tema *Was ist Deutschland für mich*, lo mismo que el resto, ha estado presente en todos los vídeos de grupo grabados con motivo de la última tarea, lo que ha obligado a los estudiantes a revisar las entradas tanto propias como de sus compañeros para la preparación de dicha tarea final.

6. Observaciones, conclusiones preliminares y perspectivas futuras

A pesar de que la encuesta de evaluación final todavía está en marcha a la hora de redactar este documento, se pueden extraer ya algunos datos.¹ La creación del blog como resultado visible y compuesto por los contenidos de los estudiantes es citado en la encuesta como el mayor atractivo del proyecto, y valorado con la puntuación máxima de 5. La motivación intrínseca de los participantes rebasa el 85%. Un 60% aproximadamente no está de acuerdo con la relación entre su motivación personal y la nota de la asignatura, mientras que casi el 95% confirma que su motivación principal fue “el deseo de mejorar la competencia intercultural mediante la colaboración con los demás”. Los comentarios individuales de los participantes también inciden en esto:

“The DaCaDu Project was an excellent experience [] The DaCaDu project was very well organised with clear assignments and pre organised groups. I would definitely recommend this project to future students if the possibility arises”.

“I would like to have been able to do a few more posts because writing them and supplying pictures was really fun.

“I was motivated to be a part of this project for two reasons - cultural learnings through students across Europe and improve my German. I am very content with the quality of activities that were given which enabled me to actively learn about each other”.

“This experience has been helpful in different ways. I learnt German by speaking with my partner and I was helped by her anytime I needed. I learnt a lot from her and I loved hearing and sharing experiences. I also like the way this project is being developed but I consider that it should be longer”

Como complemento al trabajo realizado, la Hochschule Darmstadt se ha ofrecido a acoger un encuentro real en octubre de 2022, a fin de que todos los participantes se conozcan personalmente. Para coordinarlo, las docentes hemos publicado una tarea extra en el blog (*Wir reisen ab!*), en la que los alumnos deberán poner en práctica un tema común a todos en su aprendizaje del alemán: cómo indicar direcciones y hablar de medios de transporte. La tarea está estructurada de la siguiente manera:

Liebe Studierende, jetzt werden im Blog freiwillige Aufgaben hochgeladen, um die Reise nach Darmstadt im Oktober vorzubereiten. Machen Sie mit?

Unsere erste Aufgabe ist: Wie komme ich nach Darmstadt? Die Studierenden aus Cartagena und Dublin müssen ihren Partnern aus Darmstadt folgende Fragen stellen:

1. *Wie komme ich vom Frankfurter Flughafen nach Darmstadt? (z.B. mit dem Bus, mit dem Zug, wo finde ich diese Verkehrsmittel in der Nähe vom Flughafen...).*
2. *Und wie komme ich vom Bahnhof Darmstadt zum Campus?*
3. *Welche Fahrkarte soll ich kaufen? Wo kann ich sie kaufen?*
4. *Wie oft fährt der Zug/die S-Bahn usw.?*

(1) Las preguntas de la encuesta, realizada enteramente en inglés, se pueden ver en el siguiente enlace: https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=yxdjdkjpX06M7Nq8ji_V2hXLZTUIQJKuQOABzLOFNhURDYxMzVTRUhaNDREWUJNTzg5RzVSWEVaQS4u

Wenn Sie damit fertig sind, schicken Sie bitte ihren Dozentinnen die Antworten. Wir werden ein einziges Dokument mit der nötigen Information für den Blog vorbereiten.

Obviamente, la motivación en este sentido es máxima, dado que se trata de una tarea real, no de un ejercicio de clase. Con el encuentro DACADU en Darmstadt, el proyecto entra en otra fase, con futuras citas en Cartagena y Dublín. Queda pendiente, eso sí, la posibilidad de trasladar una actividad de estas características a otros contextos educativos, dentro y fuera de la Educación Superior, sin perder nunca de vista el fomento de la enseñanza del alemán, y con el valor añadido de la competencia intercultural.

DACADU – *Interkulturell*: Entwicklung interkultureller Kompetenzen durch das Erlernen der deutschen Sprache in der Hochschulbildung

Interkulturalität und interkulturelle Kompetenzen

Gemäß Artikel 4.8 des Übereinkommens zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen definiert die UNESCO Interkulturalität als die Existenz und gleichberechtigte Interaktion verschiedener Kulturen und die Möglichkeit, durch Dialog und gegenseitigen Respekt gemeinsame kulturelle Ausdrucksformen zu schaffen. Daraus ist neben anderen Konzepten im sozialpädagogischen Bereich das so genannte interkulturelle Bewusstsein (*intercultural awareness*) entstanden, das sich als transversale Kompetenz nicht nur, aber vorzugsweise, im Fremdsprachenunterricht entwickelt hat. Im Gegensatz zum Multikulturalismus, der sich einfach auf die Koexistenz verschiedener Kulturen im selben Umfeld bezieht, ohne dass die Merkmale der einen Kultur notwendigerweise in die andere assimiliert werden, strebt die Interkulturalität als didaktisches und sogar lebenswichtiges Ziel an, dass die Werte der verschiedenen Kulturen (die im Klassenzimmer, in dem Schüler verschiedener Nationalitäten interagieren, vorhanden sind) ineinander übergehen.

Die Verallgemeinerung des Einsatzes neuer Technologien, insbesondere seit COVID-19, sowie die Bildung strategischer Allianzen zwischen Universitäten in verschiedenen Ländern haben zweifellos dazu geführt, dass die physischen Grenzen des Sprachunterrichts erweitert wurden; in unserem Fall wurden die Grenzen des Fachs Deutsch als Fremdsprache, wie es in den Lehrplänen der Polytechnischen Universität Cartagena (UPCT), der Hochschule Darmstadt und der Technischen Universität Dublin unterrichtet wird, überschritten. Diese drei Zentren sind Teil des europäischen Programms EUt+ (*European University of Technology*), das eine Reihe von weiteren technischen Universitäten in der Europäischen Union zur Förderung und Entwicklung gemeinsamer Projekte sowohl im technologischen als auch im sprachlichen und interkulturellen Bereich umfasst. Im Rahmen von EUt+ wurde das unten beschriebene Projekt ins Leben gerufen.

1. Ursprung des Projekts DACADU-*Interkulturell*

Auf der Grundlage der oben genannten konzeptionellen und organisatorischen Prämissen haben die Autoren dieses Beitrags beschlossen, gemeinsam an interkultureller Kompetenzen zu arbeiten und unsere jeweiligen Studierenden in das Fach Deutsch einzubeziehen. Dabei sollte auch die Bedeutung des Deutschen als Sprache der internationalen Kommunikation hervorgehoben werden, d.h. uns nicht damit abfinden, dass Englisch in nicht streng nationalen Bereichen immer die gemeinsame Sprache ist, und somit appellieren, eine größere sprachliche Vielfalt zu verwenden (wie sie der europäische Kontext bietet), der ein unbestreitbares Zeichen für kulturellen Reichtum und Vielfalt ist.

Als Ausgangspunkt diente den Lehrenden eine interessante Initiative: ein Logbuch, das von der Bundeszentrale für Politische Bildung herausgegeben wurde. Eines der Ziele dieser offiziellen deutschen Organisation ist die

Integration von Zuwanderern in die deutsche Gesellschaft, und zwar nicht nur durch die Vermittlung der Sprache und Kultur der Ankommenden, sondern auch durch einen respektvollen und konstruktiven Vergleich mit den Herkunftskulturen. Dies wird durch mündliche und schriftliche Aktivitäten erreicht, die offen und kreativ präsentiert werden und sich leicht an verschiedene Niveaus und Altersstufen anpassen lassen.



Umschlag des Logbuchs: *Neuland* von der *Bundeszentrale für Politische Bildung* (Abb. 1)

In methodischer Hinsicht bot uns das Logbuch einführende Aktivitäten in Form von Arbeitsblättern (z.B. Wer bin ich, Mein erster Tag in Deutschland), mit denen wir mündliche und schriftliche Aufgaben entwickeln konnten, die auf der gleichen Basis der interkulturellen Praxis näher am akademischen und beruflichen Kontext, d.h. an den Interessen unserer Universitätsstudenten waren. In Anlehnung an den suggestiven Titel des Quellenmaterials (*Neuland*) haben wir uns außerdem entschlossen, unseren Titel mit einem Akronym zu versehen, das sich aus den Anfangsbuchstaben der drei Universitäten (DA-CA-DU) sowie dem Schlüsselwort für das gesamte Thema (Interkulturell) zusammensetzt.

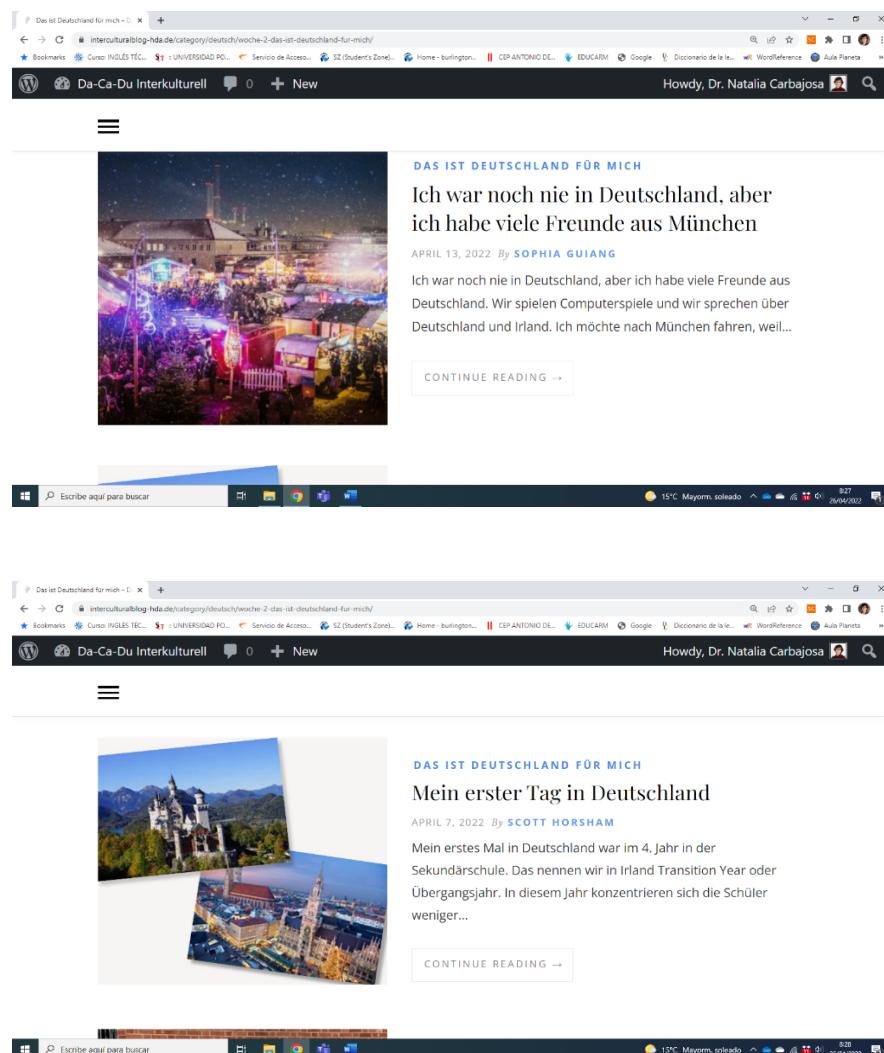
2. Zielsetzung und Methodik

Das Projekt DACADU-Interkulturell wurde, wie bereits erwähnt, mit dem Ziel konzipiert, interkulturelle Kompetenzen durch das gemeinsame Erlernen der deutschen Sprache zu entwickeln, d. h. Studierende der drei Institutionen miteinander in Kontakt zu bringen, um eine Reihe konkreter Aufgaben im Zusammenhang mit der Interkulturalität zu lösen. Darauf hinaus wollten wir das autonome Lernen, den Kontakt zwischen den verschiedenen Kulturen und Herkunftssprachen der Teilnehmenden und natürlich auch die Kreativität fördern.

In Anbetracht des „virtuellen“ Charakters des Projekts wurden bei der konkreten Umsetzung dieses allgemeinen Ziels vielfältige Formen der digitalen Kommunikation genutzt, sowohl mündlich als auch schriftlich, in Kombination mit dem *Face-to-Face*-Unterricht (dem traditionellen Klassenzimmer) und in all seinen möglichen Varianten: Online-Sitzungen zwischen Lehrenden, zwischen Lehrenden und Studierenden und zwischen Studierenden in Arbeitsgruppen über verschiedene Plattformen; Nutzung sozialer Netzwerke durch die Studierenden und nach deren Wahl (Whatsapp, Instagram, E-Mail); individuelles Schreiben der den Studierenden zugewiesenen Aufgaben; Korrektur der schriftlichen Aufgaben durch die Lehrenden; Aufzeichnung von Videos in den Arbeitsgruppen der Studierenden mit Feedback durch die Studierenden selbst; Bewertung der Ergebnisse durch von den Lehrenden vorbereitete Umfragen.

Schließlich wurden alle Ergebnisse Woche für Woche in einem zu diesem Zweck eingerichteten Blog

veröffentlicht, der zunächst auf die an der Aktivität beteiligten Personen beschränkt war, aber nach Abschluss des Projekts (mit ausdrücklicher Zustimmung) auch der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte: <https://interculturalblog-hda.de/>



Blog-Einträge von Studierenden (Abb. 2)

Auf der Grundlage des Logbuchs, das uns inspiriert hat und das vorgefertigte Aktivitäten enthält, haben wir uns schließlich für unser eigenes Projekt entschieden. Wir führten in unseren jeweiligen Klassen einfache Anweisungen zu den wöchentlichen Aufgaben ein, mit dem Ziel, dass die Studierenden selbst Inhalte produzieren, sowohl in schriftlicher Form als auch in Form von Videos, anstatt sie nur auszufüllen. Während diese Inhalte in den Blog eingefügt wurden, knüpften die neuen Aufgaben an die bereits veröffentlichten Inhalte an, so dass die Teilnehmenden auf die Beiträge ihrer Gruppenkolleg*innen aus den vorangegangenen Wochen zurückgreifen mussten, um weitere Fortschritte zu erzielen. Auf diese Weise wurden die schriftlichen Aufgaben zu Leseübungen, während gleichzeitig das gegenseitige Wissen über Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden erweitert wurde.

3. Teams und Arbeitsdynamik

An dem Projekt waren folgende Studierende beteiligt: 6 Studierende der UPCT mit spanischer Staatsangehörigkeit, 8 Studierende der Hochschule Darmstadt aus Indien, Serbien und Russland sowie 6 Studierende der TU Dublin mit irischer Staatsangehörigkeit, wobei einige von ihnen Wurzeln in anderen Ländern hatten (Tschechische Republik, Rumänien und Philippinen). Die Studierenden aus Cartagena waren alle im Bachelor-Studiengang Tourismus eingeschrieben, hatten ein Sprachniveau von A1-A2 und für sie war Deutsch nach Englisch und Französisch die zweite oder dritte Fremdsprache; Die Studierenden aus Darmstadt studierten im Masterprogramm Elektro- und Informationstechnik oder im Master-Studiengängen des Fachbereiches Media und hatten ein B1-Niveau, da sie in das Universitätssystem des Landes integriert waren; alle beherrschten mehrere Sprachen. Die Dubliner Studierenden waren ebenfalls mehrsprachig, und sie waren Studierende des internationalen BWL-Studiengangs. Sie verfügten über ein A2-B1 Sprachniveau. Zwei weitere Studierende aus dem Fachbereich Media unterstützen das Projekt professionell als Blogteam.

Für die Gruppenarbeit wurden 6 Teams gebildet, in denen mindestens ein/e Studierende/r von jeder Universität vertreten war, in einigen Fällen auch zwei. Nachdem jede Lehrkraft in ihren eigenen Unterrichtssitzungen die entsprechende Aktivität für jede Woche erklärt hatte, verabredeten sich die Teams zu einem Social-Media-Treffen, trafen sich mit Video und diskutierten die Themen. Schließlich lösten sie die schriftliche Aufgabe individuell, aber unter Einbeziehung des Inputs aus dem Gruppentreffen. Dies war bei den ersten drei Sitzungen der Fall. Die letzte Aufgabe bestand jedoch darin, auf der Grundlage eines Drehbuchs ein gemeinsames Video mit Inhalten aus den Beiträgen der vorangegangenen drei Wochen in Form von Mini-Interviews zwischen den Studierenden aufzunehmen. In allen Fällen schickten die Studierenden die schriftlichen Aufgaben an die Lehrenden, bevor sie im Blog hochgeladen wurden, damit diese sie korrigieren konnten.

Ausgehend von der Gestaltung gemeinsamer Arbeitsblätter stand es jeder Lehrenden frei, die Präsentation der Aktivitäten und die dazugehörigen Anweisungen in ihre eigene Unterrichtsdynamik einzubeziehen. Bei den Studierenden der Eingangsstufen war die bisherige Arbeitsbelastung, d.h. der Input im Unterricht, deutlich höher. In Anbetracht der Tatsache, dass die Inhalte des Bachelor-Studiengangs Tourismus (Niveau A1-A2) bereits interkulturelle Themen beinhalten, wurde die Aufnahme dieser Themen jedoch nicht erzwungen. Es wurden folgende Themen behandelt:

- Woche 1: *Wer bin ich? Mein Alltag an der Hochschule.*
- Woche 2: *Mein erster Tag in Deutschland: Realität - Erfahrungen und Erwartungen. Was ist Deutschland für mich?*
- Woche 3: *Vielfalt erleben: Individuell, in der Universität, in meiner Stadt.*
- Woche 4: *Hier sind wir: Erlebte Vielfalt.*

Natürlich wurde der Beitrag eines jeden Schülers im Hinblick auf den Blog entsprechend seinem Ausgangsniveau validiert. So lassen sich beim Schreiben über dasselbe Thema Unterschiede in Wortschatz und Ausdruck feststellen:

Beitrag eines Lernenden des Niveaus B1:

Wie und wo erleben Sie Vielfalt: In meiner DACADU-Gruppe

Die zwei Wörter, die Vielfalt in unserer Gruppe erklären: mehrsprachig und multikulturell. Wegen der Mehrsprachigkeit sprechen wir alle viele Sprachen, und die zwei Sprachen, die uns näher zusammenbringen, sind Englisch und Deutsch. Eines Tages unterrichteten Agustín und Max mich in Spanisch. Das hat Spaß gemacht.

Beitrag eines Lernenden des Niveaus A1-A2:

Vielfalt ist für mich: Freunde von allen Altersgruppen und Bürger aus verschiedener Herkunft

Individuell

Ich habe viele Freunde von allen Altersgruppen, weil ich verschiedene Aktivitäten gemacht habe, z.B.: Ich habe in verschiedenen Restaurants gearbeitet, ich lerne auch Englisch und Deutsch nachmittags an der Sprachschule und es gibt dort Leute von verschiedenem Alter. Dank dieser Umstände bin ich persönlich sehr gewachsen.

In Anbetracht dieses unterschiedlichen Niveaus wurde den Teilnehmenden während des gesamten Projekts die Möglichkeit gegeben, sich in der Sprache zu verständigen, in der sie sich am besten verstehen konnten, auch wenn das Ergebnis der Aufgabe auf Deutsch sein musste. Die Lehrkräfte ließen den Gruppen völlige Freiheit bei der Gestaltung ihrer Treffen und koordinierten lediglich die Einführungsphase der Aktivität, die Korrekturen und die Fristen.

4. Kommentare zu den generierten Inhalten

Sowohl in den einführenden Inhalten (den Arbeitsblättern, die von den Lehrenden anhand von Beispielen aus dem Logbuch erstellt wurden) als auch in den Blogeinträgen der Studierenden wurde nicht nur die Verwendung von Text und/oder Video gefordert, sondern auch die Nutzung von Bildern. Hinzu kamen persönliche sowie publizierte Fotos, um beispielweise Kontraste in Bezug auf die Vielfalt zu veranschaulichen, links zu Websites, Verweise auf die Populärkultur in Form von Musik, Film, Comics, Fußball, usw.

In dem Maße, in dem Deutsch zum Instrument für die Einübung interkultureller Kompetenzen wurde (ein Ziel, das wir nie aus den Augen verloren haben, als Ergebnis, aber vor allem als Prozess in den Arbeitsgruppensitzungen), haben die von den Studierenden gelösten Aufgaben als Mehrwert das widergespiegelt, was wir heute als digitale Kreation verstehen: Die Zusammenarbeit und die laufende Arbeit, der multimodale Charakter der Übung (schriftlich, aber auch audiovisuell, mit entsprechenden Links und Hypertexten) und vor allem die Bedeutung des Schreibens/Aufnehmens/Produzierens nicht nur als Klassenübung, sondern mit einem viel höheren Anspruch.

Das Wissen, dass die Inhalte geteilt und veröffentlicht werden würden, wirkte sich direkt auf die Motivation zum Erlernen der Sprache und auf den Wunsch aus, „an der Spitze zu stehen“, sowohl schriftlich (mit Betonung auf grammatischer und orthographischer Genauigkeit) als auch mündlich (mit Sorgfalt bei der Aussprache und Intonation). Diese Motivation, die in direktem Zusammenhang mit der gestiegenen Eigenverantwortung steht, geht über die Dringlichkeit der traditionellen utilitaristischen Ziele (Bestehen des Fachs oder Erwerb von Grund- oder Zwischenkenntnissen in der Sprache) hinaus und ist zu etwas mehr geworden: Sie ist zu einer lebendigen Sprache geworden, einer Sprache, die in Gebrauch ist und nicht zu simulierten, sondern zu realen Zwecken angewendet wird. Auf den persönlichen und sprachlichen Nutzen des Projekts wird im Abschnitt über die Bewertung eingegangen.

5. Projektphasen

Das Projekt wurde während des zweiten Semesters des akademischen Jahres 2021/2022 nach einem Zeitplan entwickelt, der auf den ersten Blick kurz erscheinen mag (nur 4 Wochen effektive Arbeit in Form von inhaltlichen Beiträgen, plus eine zusätzliche Woche nach den Osterferien, um die Aufnahme der Gruppenvideos abzuschließen, da es sich um eine komplexere Aufgabe als die vorherigen handelt). Allerdings haben die Vorbereitungsarbeiten, einschließlich der Präsentation für die Studierenden mit dem Ziel, klare Anweisungen zu geben, sowie die anschließenden Evaluierungsaktivitäten die effektive Arbeits- und Teilnahmezeit erheblich

verlängert. Die verschiedenen Phasen waren folgendes:

Phase 1	Online-Sitzungen der Lehrkräfte, die für die Erstellung des Projekts verantwortlich sind: Festlegung der Ziele, des Ablaufs und der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien in gemeinsamen Dokumenten.
Phase 2	Bildung von Arbeitsgruppen mit 3-4 Mitgliedern, mit mindestens einem Studierenden pro Universität, mit einer anderen Muttersprache und in vielen Fällen mit unterschiedlichen Sprachniveaus; erstes Treffen mit allen Teilnehmenden zur Vorstellung des Projekts und aller Teilnehmenden durch Zoom.
Phase 3	Durchführung des Projekts: Über mehrere Wochen wurde das Arbeitsschema wiederholt (Einführung in das Thema und die Aufgabe im Unterricht; Arbeitsgruppentreffen; Korrektur der Aufgabe; Veröffentlichung im Blog). Darüber hinaus wurde eine wöchentliche Sprechstunde mit einem der Lehrenden angeboten, der die Studierenden sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch betreuen konnte.
Phase 4	Durchführung einer Umfrage.

Diese vier Phasen wurden durch häufige Treffen zwischen den Lehrkräften und die Einarbeitung oder Änderung von Materialien ergänzt, durch den Austausch von Eindrücken mit den Studierenden innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, in Gruppen oder einzeln, und durch Umfragen zur Projekthalbzeit, wie z. B. die Umfrage, die zum Thema der zweiten Woche (Was ist Deutschland für mich?) entwickelt wurde, als Folge- und Begleitmaterial für die Aktivität dieser Woche. Wir sind vom Logbuch der Bundeszentrale für Politische Bildung ausgegangen, und zwar von dem Abschnitt mit der folgenden Gliederung:



Seite 35 vom Logbuch Neuland (Abb. 3)

Nach der Arbeit mit diesen Schlüsselwörtern in der Klasse, zu denen wir Lehrer noch einige weitere Begriffe (Fahrrad fahren, Zug fahren) hinzufügten, wurde das entsprechende Arbeitsblatt vorgestellt. Auf dem Arbeitsblatt wurde das Vorwissen über die aktuelle deutsche Gesellschaft und den Alltag mit bildlich unterstützten Situationen erweitert. Dieses Wissen wurde, wie bereits erwähnt, in der gewünschten Tiefe nach dem Ermessen des einzelnen Lehrenden bearbeitet. Am Ende dieses Teils der

Aktivität, zusammen mit der Gruppensitzung und der Vorbereitung des entsprechenden Blogeintrags, wurden die Studierenden gebeten, den folgenden Fragebogen auszufüllen, der auch auf dem Blog verfügbar ist:

DACADU interkulturelles Projekt: Das ist Deutschland für mich

Aufgabe für Woche 2

* Obligatorio

1. Mein Sprachniveau auf Deutsch ist... (A1, A2, B1, B2, C1) *

2. Ich studiere in... (Darmstadt, Cartagena, Dublin) *

3. Ich kenne Deutschland (Ja, Nein) *

4. Was ist Deutschland für mich? (Logbuch 31) Du kannst bis 3 Begriffe nennen:

5. Nach dem Studententreffen: Möchtest du einige Begriffe in/zu der Frage 4 verändern/addieren?

6. (Optional): Freie Bemerkung

Este contenido no está respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

Microsoft Forms

1/2022

3/23/2022

Umfrage über Vielfalt (Abb. 4)

Auf diese Weise sorgten die Lehrer für ein Feedback zu den Aktivitäten über verschiedene Kanäle: im Unterricht, mit den Aufgaben, die nach den Gruppentreffen in den Blog gestellt wurden, und mit der Verstärkung durch die Umfrage. Schließlich war das Thema „Was ist Deutschland für mich“ wie auch die anderen Themen, in allen Gruppenvideos präsent, die für die Abschlussaufgabe aufgenommen wurden, was die Schüler dazu zwang, ihre eigenen Beiträge und die ihrer Klassenkameraden in Vorbereitung auf die Abschlussaufgabe zu überprüfen.

6. Beobachtungen, vorläufige Ergebnisse und Zukunftsperspektiven

Obwohl die abschließende Evaluierungserhebung zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Berichts noch nicht abgeschlossen ist, können bereits einige Daten entnommen werden¹. Die Erstellung des Blogs als sichtbares Ergebnis aus studentischen Inhalten wird in der Umfrage als größte Besonderheit des Projekts genannt und mit der Höchstpunktzahl 5 bewertet. Die intrinsische Motivation der Teilnehmer liegt bei über 85 %. Etwa 60 % stimmten dem Zusammenhang zwischen ihrer persönlichen Motivation und der Kursnote nicht zu, während fast 95 % bestätigten, dass ihre Hauptmotivation „der Wunsch war, die interkulturellen Kompetenzen durch die Zusammenarbeit mit anderen zu verbessern“. Auch die individuellen Kommentare der Teilnehmer spielen hier eine Rolle:

‘The DaCaDu Project was an excellent experience [] The DaCaDu project was very well organised with clear assignments and pre organised groups. I would definitely recommend this project to future students if the possibility arises’.

‘I would like to have been able to do a few more posts because writing them and supplying pictures was really fun.

‘I was motivated to be a part of this project for two reasons - cultural learnings through students across

(1) Die Fragen der Umfrage, die ausschließlich in englischer Sprache durchgeführt wurde, finden Sie unter dem folgenden Link: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=yxjdjkjX06M7Nq8ji-V2hXLZTIUQJKuQOABzLOFNhURDYxMzVTRUhaNDREWUJNTzg5RzVSWEVaQS4u>

Europe and improve my German. I am very content with the quality of activities that were given which enabled me to actively learn about each other'.

'This experience has been helpful in different ways. I learnt German by speaking with my partner and I was helped by her anytime I needed. I learnt a lot from her and I loved hearing and sharing experiences. I also like the way this project is being developed but I consider that it should be longer'

Zusätzlich zu der geleisteten Arbeit hat die Hochschule Darmstadt angeboten, im Oktober 2022 ein Treffen von Ort auszurichten, damit sich alle Teilnehmer persönlich kennenlernen können. Um dies zu koordinieren, haben die Lehrenden eine zusätzliche Aufgabe auf dem Blog (*Wir reisen ab!*) veröffentlicht, in der die Schülerinnen und Schüler ein Thema umsetzen sollen, das ihnen allen beim Erlernen der deutschen Sprache gemeinsam ist: die Definition von Wegbeschreibungen und das Sprechen über Verkehrsmittel. Die Aufgabe ist wie folgt aufgebaut:

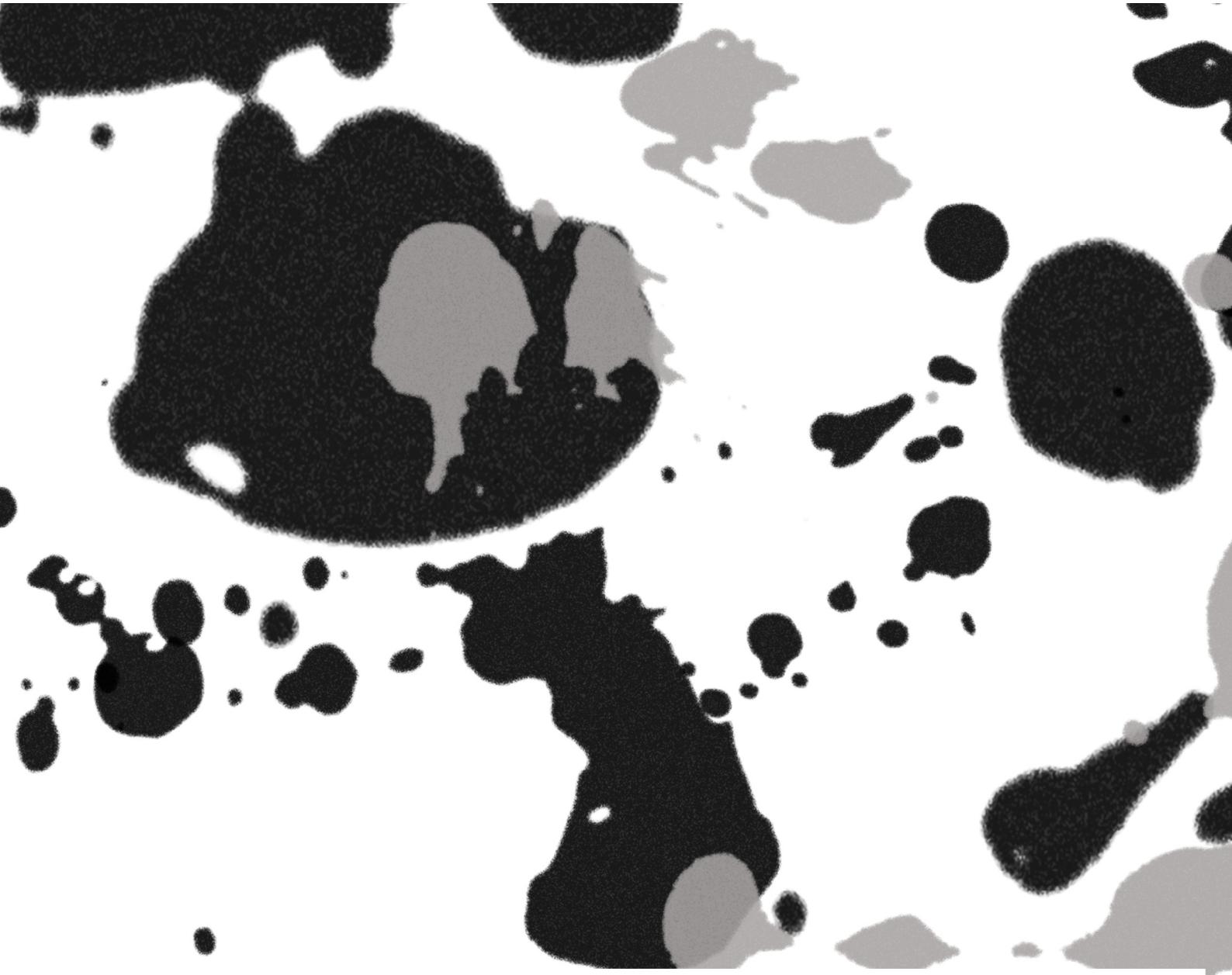
Liebe Studierende, jetzt werden im Blog freiwillige Aufgaben hochgeladen, um die Reise nach Darmstadt im Oktober vorzubereiten. Machen Sie mit?

Unsere erste Aufgabe ist: Wie komme ich nach Darmstadt? Die Studierenden aus Cartagena und Dublin müssen ihren Partnern aus Darmstadt folgende Fragen stellen:

1. *Wie komme ich vom Frankfurter Flughafen nach Darmstadt? (z.B. mit dem Bus, mit dem Zug, wo finde ich diese Verkehrsmittel in der Nähe vom Flughafen...).*
2. *Und wie komme ich vom Bahnhof Darmstadt zum Campus?*
3. *Welche Fahrkarte soll ich kaufen? Wo kann ich sie kaufen?*
4. *Wie oft fährt der Zug/die S-Bahn usw.?*

Wenn Sie damit fertig sind, schicken Sie bitte ihren Dozentinnen die Antworten. Wir werden ein einziges Dokument mit der nötigen Information für den Blog vorbereiten.

Natürlich ist die Motivation in dieser Hinsicht am höchsten, denn es handelt sich um eine echte Aufgabe und nicht um eine Übung im Klassenzimmer. Mit der DACADU-Sitzung in Darmstadt läuft das Projekt einen Schritt weiter: Weitere Reisen nach Cartagena und Dublin sind geplant. Es bleibt abzuwarten, ob eine solche Aktivität auf andere Bildungskontexte innerhalb und außerhalb des Hochschulbereichs übertragen werden kann, ohne die Förderung des Deutschunterrichts und den Mehrwert der interkulturellen Kompetenzen aus den Augen zu verlieren.



Magazin

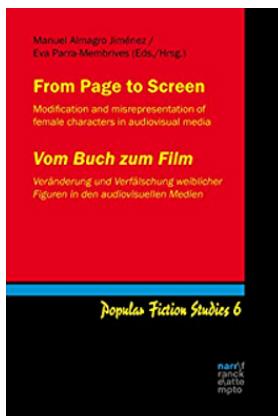
REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Manuel Almagro-Jiménez y Eva Parra-Membrives (Eds. / Hrsg.)

From Page to Screen. Modification and Misrepresentation of Female Characters in Audiovisual Media

Tübingen (Alemania), Narr Francke Attempto Verlag, 2020. 410 pp.

ISBN: 978-3-8233-8367-3

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2022.i30.04>

El volumen objeto de esta reseña es hijo de la pandemia y fruto de numerosas charlas y recomendaciones entre amigos con un café por medio, lo que se traduce en una recopilación de trabajos que no se detienen, como muchos otros antes, en la base teórica de la adaptación filmica, sino que constituyen más bien una colección de casos prácticos desde un enfoque más ameno y con un hilo conductor común: la distorsión de los personajes femeninos en la pantalla.

Una adaptación no se limita a recrear la fuente de la que parte, sino que florece independiente porque se enfrenta a otras restricciones que su precursora en papel desconoce. Por ejemplo, la obra filmica se ve supeditada con frecuencia a factores comerciales y, además, en ocasiones puede apreciarse una tergiversación del mensaje o de las figuras originales por cuestiones de género. En este último caso se basan los textos que reúnen y editan en *From page to Screen, Modification and Misrepresentation of Female Characters in Audiovisual Media* (*Vom Buch zum Film - Veränderung und Verfälschung weiblicher Figuren in den audiovisuellen Medien*) los profesores Manuel Almagro-Jiménez y Eva Parra-Membrives, de la Universidad de Sevilla.

Se trata de un volumen bilingüe que cuenta con participaciones, tanto en alemán como en inglés, de diversos investigadores e investigadoras del ámbito de las lenguas y la cultura. Asimismo, para guiar al lector, el compendio se estructura en cinco bloques temáticos, todos ellos caracterizados por la actualidad y originalidad del material filmico seleccionado.

El primer bloque, *Children's Stories for Adults*, se centra en la literatura infantil, cuyas representaciones tampoco se encuentran exentas de un carácter ideológico o de un interés comercial. Así lo muestra Lorena Silos, en *Heidi Goes Kawaii: The Evolution of Fräulein Rottenmeier in the Animated Versions of Johanna Spyri's Novels*, donde reflexiona sobre las implicaciones de esta impronta de valores haciendo un recorrido por las diferentes adaptaciones filmicas de la obra literaria de *Heidi* para centrarse en uno de los personajes principales: la señorita Rottenmeier. A través de este análisis, vemos que cada reinterpretación es, al fin y al cabo, un reflejo de la

sociedad de su tiempo y, a través de los años, el mensaje inicial que Johanna Spyri volcaba en Rottenmeier, la famosa institutriz estricta y fría, se ha ido simplificando y ha acabado siendo una versión edulcorada para encajar con los ideales pedagógicos de la actualidad.

En el artículo que sigue, *An English Girl in the States. The Impact of Context and Genre on the Film Adaptation of Roald Dahl's Matilda*, Bruno Echauri Galván y Silvia García Hernández se centran ahora en la protagonista, no en la figura adulta que la acompaña. Matilda es la particular historia de una niña que desarrolla poderes mágicos y decide usarlos para hacer justicia entre sus compañeros de clase. En el texto original de Dahl, si bien se trata de una narración, en principio, infantil, subyace una crítica social y una denuncia a las situaciones de abuso, tanto familiar como escolar, que viven algunos niños por parte de los adultos que actúan como modelos de autoridad. Echauri y García comparan la obra con la adaptación de DeVito (1996), en la que se suavizaron algunas escenas, incorporando elementos más humorísticos, familiares, y, aprovechando el medio, más mágicos, con el fin de atraer a un mayor público.

Por su parte, Yiyi López-Gándara, en *Gender Education and Intermediality. A Look at the Reimagining of Secondary Female Characters from Book to Blockbuster*, a diferencia de las dos aportaciones anteriores, no se enfoca en un solo personaje femenino, sino que reflexiona más bien en la forma en la que se representa a la mujer en la pantalla y cómo afecta a la educación de los más pequeños la reproducción de una visión estereotípica y de unos mecanismos patriarcales, sobre todo ahora que la COVID nos ha hecho prestar más atención a los medios audiovisuales. Para ello pone de ejemplo clásicos de Disney como *Mary Poppins* (1964) o *El Libro de la selva* (1967 y 2016) y la superproducción *Jurassic Park* (1993).

En el segundo bloque, *The Fantastic: From Past to Future*, Marta Mariño-Mexuto analiza la adaptación de una historia de Edgar Allan Poe a manos del famoso director de cine de terror Roger Corman. *Ligeia* es, en los escritos de Poe, una mujer inteligente, que, en cambio, ha quedado reducida en el cine a una mujer sin más trasfondo que el de ser una figura femenina de adorno que cumple con las expectativas que cree Corman que tiene el espectador medio de cine de terror.

A su vez, Miguel Ayerbe-Linares explora la figura de Éowyn tanto en *El Señor de los Anillos* de J.R.R. Tolkien como en su posterior adaptación de Peter Jackson. Si bien hay poco que reprocharles a estas películas, sí es cierto que la figura de Éowyn en el filme queda reducida drásticamente y dificulta la comprensión del personaje, del que se sabe mucho más por las conversaciones que se incluyen en los libros y que han quedado suprimidas en la pantalla. Con otro autor de fantasía, aunque más contemporáneo que Tolkien, Christiane Limbach aborda el papel de Missandei en *Juego de Tronos*, un personaje menos explorado que otros como Cersi o Daenerys, y que merece igual atención por parte de lectores y espectadores por su relevancia en la trama.

Por otra parte, el ensayo de Pedro Alemany Navarro versa sobre el innovador manga *Ghost in the Shell*, en el que la figura principal busca ir más allá de ser una mujer y una máquina, en contraposición con su versión filmica hollywoodiense de 2017, en la que una Scarlett Johansson hipersexualizada se debate entre ser humana o ser una máquina, como dos realidades irreconciliables.

Sergio Cobo-Durán e Irene Raya terminan el bloque retomando una figura controvertida dentro del feminismo, que ha sido alabada como ícono del empoderamiento, pero también rechazada por su individualismo en la lucha colectiva por los derechos de la mujer: *Wonder Woman*.

En el tercer bloque, *For Women War is Never Over*, que se ocupa de la situación de las mujeres desde el fin de la Primera Guerra Mundial hasta el de la Segunda, se incluyen tres contribuciones que demuestran que las mujeres también se han visto afectadas por la guerra, pero su sufrimiento, a diferencia del de los hombres, se ha silenciado por no estar en la primera línea de la batalla.

En primer lugar, Alberto Lena utiliza la novela *Drei Kamaraden* (1938) de Erich Maria Remarque, y su versión americana *Three Comrades*, dirigida por Frank Borzage, para mostrar que la narración se convierte en una película con un mensaje político en la que la protagonista, Patricia Hollmann, y otras figuras femeninas aportan el elemento dramático y suponen la esperanza de todos. Por otra parte, Manuel Almagro-Jiménez, denuncia el silencio al que se han visto sometidas tanto las historias de sufrimiento de numerosas mujeres, como la crítica a esas aberraciones cometidas en 1945, en la adaptación filmica de *A Woman in Berlin* en pos de un melodrama comercial. En la misma línea, Leopoldo Domínguez Macías, a través de *Der Vorleser* (1995),

de Bernhard Schlink, manifiesta cómo este tipo de literatura de la memoria ayuda a sacar por primera vez a la luz las historias de los que fueron reprimidos y los traumas del pasado colectivo, sirviendo como medio para la reconciliación con un pasado turbulento; sin embargo, en el proceso de adaptación se dejan de lado los aspectos más importantes de estos testimonios y, a menudo, se sustituyen por una historia de amor.

En el siguiente apartado, *Demanding Their Own Voice, Stating Their Own Needs*, en contraposición al anterior, se trata un tipo de violencia distinto, que pasa inadvertido ante la sociedad y que también afecta a las mujeres, que ahora empiezan a descubrir su propia voz y a velar por sus necesidades, en lugar de las de otros. En relación con este tema, Margarita Estévez-Saá analiza, a pesar de la complejidad del texto original, cómo se ha llevado a la pantalla el personaje de Molly Bloom, la protagonista del *Ulises* de James Joyce, en las dos adaptaciones de 1967 y 2017, en las que el factor cultural de la época en la que tienen lugar las grabaciones encarna un papel principal tanto a los ojos del director como del espectador.

Montserrat Bascoy constata, a través de *Die verlorene Ehre der Katharina Blum oder: Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann* (1974) de Heinrich Böll y su posterior adaptación a cargo de Schlöndorff y Trotta, que ambas obras sostienen la crítica política, puesto que denuncian la “libertad de prensa” y la violencia que ejercen los medios sensacionalistas, una violencia, como se mencionaba anteriormente, que resulta invisible pero que puede llegar a causar tantas muertes como una guerra. No obstante, expone que la película ha recibido críticas por no saber cómo transmitir la fuerza de la protagonista.

Por su parte, Claudia Garnica lleva a cabo un análisis entre la novela de Elfriede Jelinek, *El Pianista*, y su adaptación homónima de Michael Haneke. El director realiza cambios conscientemente y, con ello, se desvía un poco del mensaje original de la obra, ya que pone el énfasis en la violencia entre hombres y mujeres antes que entre la sociedad y el individuo.

Eva Parra-Membrives pone fin a este bloque con Petra Hammesfahr y la novela que adaptó Netflix, *The Sinner*, muy aclamada por la crítica por utilizar la típica estructura detectivesca con el fin de denunciar la hipocresía de la clase media americana y, en el fondo, exponer la represión que sufre la mujer en cuanto a su sexualidad, aspecto de su vida íntima que se le impide explorar, perpetuando así el pecado y la culpa eternos de la Eva bíblica. La serie de Netflix deja de lado el poder emancipatorio de la narración y trivializa el caso, reduciéndolo a un crimen pasional desembocado por los celos de una mujer.

Acabamos este volumen al son de Stevie Wonder, con el bloque (*Music is a World Within Itself*), en el que se reflexiona sobre el fin comercial de la música y su repercusión en la figura de la mujer. En este sentido, Marina Tornero Tarragó parte de la figura de Carmen del siglo XX y llega hasta artistas actuales como Beyoncé, en cuya representación se desvirtúa el mensaje original de la obra en una de las campañas de Pepsi (*The Joy of Pepsi*). Asimismo, Rocío Cobo Piñero analiza el caso de la cantante de jazz afroamericana Nina Simone, cuya movilización por los derechos civiles implícita en su música desaparece al ser incluida en un anuncio de Chanel N.º 5. Por último, Jirí Mesic utiliza el término judío de *Shekinah* como *leitmotiv* para integrar una feminidad espiritual en las letras de Leonard Cohen, pero, a la hora de llevarlas al plano visual, la figura femenina acaba siendo cosificada y relegada a ser un elemento estético.

En definitiva, esta recopilación de textos propone un acercamiento crítico y minucioso a la tergiversación a la que se ven sometidas las distintas figuras femeninas que se toman como punto de partida, así como a la perpetuación de la visión patriarcal que fomentan sus adaptaciones audiovisuales a favor de un producto más comercial en el que estas mujeres se definen en torno a su relación con otros y nunca por ellas mismas.

[En memoria de mi amiga y maestra, Eva Parra Membrives]

Ana María Rubio Jiménez

Universidad de Córdoba

ZO2rujia@uco.es

ORCID: 0000-0002-4667-7952

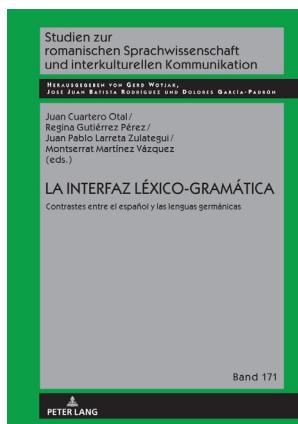
Juan Cuartero Otal, Regina Gutiérrez Pérez, Juan Pablo Larreta Zulategui y
Montserrat Martínez Vázquez (eds.)

La interfaz Léxico-Gramática. Contrastes entre el español y las lenguas germánicas

Berlín, Peter Lang, 2022. 279 pp.

ISBN: 9783631879184

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2022.i30.05>



El estudio que nos disponemos a reseñar constituye el volumen monográfico *La interfaz Léxico-Gramática. Contrastes entre el español y las lenguas germánicas*, editado por J. Cuartero Otal, R. Gutiérrez Pérez, J. P. Larreta Zulategui y M. Martínez Vázquez, enmarcado en la colección que la editorial Peter Lang tiene dedicada al ámbito de las lenguas románicas desde las perspectivas del conocimiento y la comunicación intercultural.

Este estudio divide su exposición en nueve capítulos: *Construcciones clausales parentéticas atenuadoras en inglés y en español*, realizado por Montserrat Martínez Vázquez; *Ánalisis contrastivo inglés-español de falsos amigos fraseológicos*, de Regina Gutiérrez Pérez; *'Opening me the way to a lot of patterns': la construcción ditransitiva para la construcción de camino en francés, italiano, español e inglés contemporáneos*, llevado a cabo por Juan Gabriel Vázquez González; *Sobre la expresión del movimiento en el español actual: la construcción de CAMINO*, aportado por Luisa González Romero; *La preposición hasta como marcador resultativo en español peninsular contemporáneo*, de Beatriz Rodríguez Arrizabalaga; *Construcciones semiesquemáticas de valor intensificador desde los corpus paralelos: el caso de [von wegen X] y sus construcciones equivalentes en español*, desarrollado por Carmen Mellado Blanco; *Verdammt noch mal! / ¡Maldita sea! - Análisis contrastivo de fórmulas imprecatorias en alemán y español*, realizado por Valentina Vivaldi; *Esquemas construccionales de movimiento causado en alemán y sus correspondencias en español*, de Juan Pablo Larreta Zulategui; *Notas sobre el modelo de Talmy aplicado al análisis contrastivo de la expresión de desplazamiento en alemán y en español*, llevado a cabo por Juan Cuartero Otal.

A esta serie de nueve capítulos le antecede una Presentación, firmada por los editores, que introduce los propósitos principales de la monografía, entre ellos el más fundamental y, por otra parte, el que de manera más contundente queda satisfecho una vez realizamos la lectura del conjunto: la búsqueda de equiparación,

simultaneidad y relevancia compartida entre los niveles teórico-explicativos del Léxico y de la Gramática como componentes básicos, primordiales de la Lingüística.

Otro de los propósitos ampliamente logrados es el que de hecho justifica la publicación del estudio en la mencionada colección temática: estamos ante una magnífica obra ilustrativa de las clases de relaciones, tan interesantes como pertinentes, que puede ofrecer el análisis contrastivo de lenguas germánicas y lenguas románicas. En este estudio observamos cómo las diversas contribuciones avalan el enlace entre ambos universos lingüísticos como objeto sumamente relevante de investigación, dejando, definitivamente, atrás la errática concepción de tales grupos de lenguas como materias extraordinariamente alejadas.

La distribución de las propuestas está establecida de forma ciertamente intuitiva, a partir de dos factores que pueden coincidir paralelamente: por un lado, se suceden aquellas propuestas que atienden a un par lingüístico (por ejemplo, inglés-español o alemán-español) en detrimento de otro; asimismo, se aglutan también aquellas propuestas que tratan un mismo tema desde dos perspectivas diferentes, al margen, o no, de que dicho tratamiento se corresponda con un determinado par lingüístico o con otro diferente.

En este sentido, debemos señalar la apasionante variedad de temas que aborda este estudio sobre la interfaz Léxico-Gramática: entre otros, hallamos en sus páginas reflexiones, análisis y propuestas vinculados a la expresión del movimiento/desplazamiento, a la fraseología, aplicaciones discursivas, pragmáticas, aspectos semánticos; todos ellos desde una óptica monolingüe-bilingüe-plurilingüe, según el caso, si bien en ocasiones podemos apreciar una aproximación mixta desde lo exclusivo o propio hacia lo contrastivo o compartido -dado que, además, observamos acercamientos ciertamente reveladores no solo al español como lengua románica, sino a otras hermanas como el francés o el italiano, en torno a esa base comparativa con el inglés y/o el alemán-.

El modelo teórico que ampara, en un alto porcentaje, los enfoques adoptados para encarar tales temas a tratar se adscribe a la llamada Gramática de Construcciones. Algunas de las menciones, ligadas a dicho modelo, más notables del rico repertorio de referencias bibliográficas que podemos extraer del volumen al completo son las correspondientes a los trabajos de A. E. Goldberg. En esta misma línea de relevancia y transversalidad, encontramos igualmente una notoria influencia en el conjunto del volumen por parte de los trabajos de L. Talmy, en su caso vinculados al ámbito de la tipología lingüística, muy especialmente desde su aplicación al estudio del movimiento/desplazamiento.

Dichas referencias representan uno de los ejes bimembres que tan bien funcionan a lo largo de la extensa revisión bibliográfica que se puede acometer en torno a la estupenda diversidad que encontramos en las consultas llevadas a cabo por los autores de este estudio que nos ocupa. Nos permitimos a continuación esbozar una breve muestra de los corpus, diccionarios y trabajos que podemos apreciar gracias a la exposición completa del volumen: aparecen citados desde el Urban dictionary al Collins English dictionary, los corpus de M. Davies, el Diccionario fraseológico documentado del español actual (sobre locuciones y modismos españoles) de M. Seco y compañeros, el ya clásico texto de R. Jackendoff (1990) *Semantic Structures*, el texto de 1993 de B. Levin que postula las "clases verbales del inglés", los trabajos de D. Slobin sobre movimiento y desplazamiento, contribuciones de índole más genérica tan interesantes como *Detrás de la palabra* de V. Demonte (1991), el conocido monográfico de L. Burzio de 1986: *Italian Syntax*, o el de U. Engel de 1996 sobre la Gramática Alemana, así como el revolucionario estudio de Y. Morimoto, datado en 2001: *Los verbos de movimiento en español*.

Con todo ello presente, podemos concluir que la óptica general del volumen es actual, casi "futurable", en tanto en cuanto anticipa numerosos puntos de análisis aún poco atendidos en los trabajos más recientes. No obstante, en ocasiones los fenómenos estudiados y los contrastes planteados reflejan un adecuado sentido evolutivo, en base a la tradición lingüística de esa lengua y/o desde los estudios que permiten el tratamiento conjunto de dos o más. También hay una fuerte base metodológica relacionada con los corpus, tan numerosos y variados, un fiel rastro de la innegable mayor proliferación de trabajos sobre el movimiento/desplazamiento en español, o alusiones a estudios sobre otro de los componentes que atañen a buena parte del volumen propuesto, como es el de la causalidad.

La interfaz Léxico-Gramática. Contrastos entre el español y las lenguas germánicas es un estudio muy ambicioso, equilibrado y pertinente, que profundiza, actualiza y abre al mismo tiempo nuevas vías de investigación y análisis para fenómenos y conceptos que alimentan nuestro lenguaje y nuestra comunicación. Las propuestas en él

recogidas son de excelente calidad, de un rigor manifiesto, de una gran solidez. Consideramos muy valiosa su divulgación entre los expertos, especialistas interesados en la relación Léxico-Gramática, pero también entre los docentes y los alumnos que deseen conocer ciertos aspectos estrechamente relacionados con la propia mecánica de las lenguas y su ensamblaje natural.

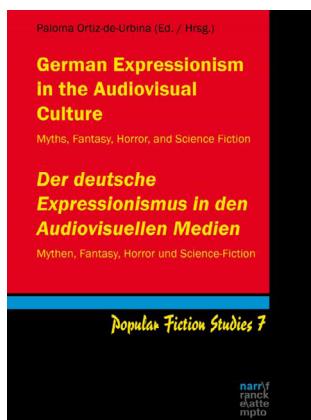
Fernando López García
CES Don Bosco
flopez@cesdonbosco.com
ORCID: n° 0000-0003-0593-4331

Paloma Ortiz-de-Urbina (Ed./Hrsg.)

German Expressionism in the Audiovisual Culture. Myths, Fantasy, Horror, and Science Fiction / Der deutsche Expressionismus in den Audiovisuellen Medien. Mythen, Fantasy, Horror und Science-Fiction

Tübingen (Alemania), Narr Francke Attempto Verlag, 2022. 282 pp.

ISBN: 978-3-8233-8545-5

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2022.i30.06>

El Expresionismo alemán es, con seguridad, una de las corrientes artísticas nacidas en los países germanohablantes que más influencias y referencias ha cosechado en el mundo artístico y cultural posterior. Sus repercusiones son especialmente relevantes en el mundo audiovisual, como nos muestra este *German Expressionism in the Audiovisual Culture / Der deutsche Expressionismus in den Audiovisuellen Medien*, editado por la profesora Paloma Ortiz-de-Urbina, de la Universidad de Alcalá, quien nos recuerda en la introducción del volumen las relaciones indiscutibles que se establecen entre el cine y el Expresionismo desde el comienzo del siglo XX. Junto a ella, un buen número de investigadores nos muestran, a lo largo de cinco secciones, las huellas visibles de esta corriente en la literatura, la música y los medios audiovisuales, además de dar cuenta del desarrollo de los mitos expresionistas más populares y cómo este movimiento cultural se ha propagado más allá del territorio europeo.

La primera sección del libro lleva por título “Expressionism, Cinema, and Literature”, y en ella podemos apreciar las relaciones que se establecen entre la literatura y el cine, especialmente en los primeros compases de la historia del séptimo arte. En el primer texto que compone la sección, Carmen Gómez García comenta cómo la literatura se adaptó a las tendencias cinematográficas de la primera parte del siglo XX. En ese sentido, en “The

debate over cinema in expressionist literature”, se abordan las posibilidades de convivencia entre las artes, que tuvieron que adaptarse a una nueva idiosincrasia urbanita aparecida tras la revolución industrial y, en definitiva, a una nueva forma de entender la vida y sus ritmos, donde la élite cultural juega un papel muy relevante en la aceptación –o no– de lo que considera tendencias inadmisibles en la literatura de calidad. En el segundo capítulo, “Utopie und Dystopie in *Die andere Seite* (1909) von Alfred Kubin und *Midsommar* (2019) von Ari Aster”, Julia Magdalena Piechocki-Serra ahonda en el concepto de novedad aplicado a todas las artes, que en las primeras décadas del siglo se encontraban impregnadas por la velocidad a la que se habían visto expuestas las urbes modernas y las costumbres de sus ciudadanos. En ese sentido, la ciudad moderna es símbolo de la utopía y se ha convertido, para la autora, en un lugar “polychromer und polyfonischer” dentro de un mundo que tiene ansias de nuevos medios, nuevos lenguajes, una nueva arquitectura o una nueva humanidad. Piechocki-Serra apuesta por relacionar la ciudad utópica/distópica Perle, presente en la novela *Die andere Seite* (1909), del escritor e ilustrador expresionista Alfred Kubin, con las ciudades que aparecen en la película de terror *Midsommar* (2019), de manera que trata de hacer ver cómo los valores alegóricos presentes en ambas obras implican una crítica a la sociedad veloz y material en la que se desarrollan. En el tercer y último capítulo de esta primera sección, Cristina Zambroianu nos traslada a la España franquista para hablarnos de la recepción y la censura de una de las novelas más relevantes de la época expresionista en Alemania: *Berlin Alexanderplatz* (1929), de Alfred Döblin. De un modo clarividente, la investigadora nos presenta, además de los resultados de los dos informes que los censores llevaron a cabo durante la dictadura, una serie de estudios que permiten entender cómo funcionaba la sociedad española de la época en relación con la (homo)sexualidad y la feminidad y, consecuentemente, las dificultades de esta obra para ser aceptada durante la dictadura.

La segunda sección del volumen, “Expressionism, Cinema, and Music”, la integran dos capítulos en los que se vuelve imprescindible la perspectiva musicológica. En el primero de ellos, Magda Polo Pujadas nos acerca a la obra *Begleitmusik zu einer Lichtspielscene op.34* (1930), compuesta por Arnold Schönberg, con la intención de mostrar la pieza como un experimento con el que demostrar que la música por sí sola era capaz de expresar los sentimientos y las emociones propias de la época, incluso –tal era la premisa de Schönberg– de superar al resto de lenguajes artísticos en esta tarea. Por su parte, Jesús Ferrer Cayón pasa a hablarnos de la música en la pequeña pantalla y se acerca a la ópera *Die Teufel von Loudun* (1969), de Krzysztof Penderecki, rodada para la televisión por Joachim Hess y Rolf Liebermann. Tras exponer el contexto de este tipo de adaptaciones, pensadas para entrar directamente en los salones de las casas, el investigador hace un breve repaso del origen y las características expresionistas de la obra, que le permiten crear una atmósfera capaz de hablar de la violencia y el fanatismo, tanto político como religioso. La descripción de Ferrer Cayón en “The ‘expressionist impact’ of *Die Teufel von Loudun* (Krzysztof Penderecki, 1969) in the film-opera for TV, by Joachim Hess and Rolf Liebermann” permite observar el contacto estrecho de esta obra con el cine expresionista, cargado de imágenes de simultaneidad que obligan al espectador a replantear lo que tiene frente a sí y las emociones con las que se confronta.

El tercer apartado, “Expressionism in Audiovisual Media”, lo componen cinco estudios en los que los investigadores profundizan en la cuestión de la recepción del Expresionismo alemán en los medios audiovisuales. La sección comienza con un capítulo de María Carmen Gómez-Pérez en el que estudia la propuesta multilingüe de von Sternberg para la realización de la película *Der blaue Engel* (1930). En “Homage to German Expressionist Cinema: von Sternberg’s Proposal”, encontramos un texto que nos revaloriza la herencia recibida del cine de la época dorada de Weimar y conseguimos ver cómo el director austriaco traslada toda una serie de características semánticas y simbólicas al filme, no sólo desde la lengua oral, sino también a través de la intertextualidad con películas expresionistas, con las que comparte motivos como la confusión, la humillación o la tensión sexual. Para continuar con la herencia del cine expresionista, Celia Martínez García propone una lectura de la película de posguerra *Die Mörder sind unter uns* (1946), que enfrentó a la sociedad alemana con su propio pasado sin olvidar la cultura cinematográfica anterior al nazismo, especialmente en lo relativo a aspectos estéticos como los planos angulados, que la autora relaciona directamente con la inestabilidad emocional y la perturbación psicológica de ambas épocas. En el tercer capítulo, titulado “Simulation, Überwachung und selbstbestimmte Identität”, Manuel Maldonado-Alemán retoma la idea de la ciudad distópica, que ya ha aparecido en el volumen, y lo hace a través de la película de ciencia ficción *Dark City* (1998), que aprovecha las posibilidades que ofrece el género para disparar

una crítica a la sociedad (post)industrial, capaz de desnaturalizar al ser humano a través de una realidad ficticia y manipulada, incluso por medio de espacios y recuerdos implantados. Se presenta la urbe como un conjunto de habitantes sin voluntad y sin individualidad, lo que supone de algún modo una relectura de la ciudad utópica/distópica del arte expresionista. En el penúltimo capítulo del apartado, “Moderne Abgrunde”, Carlo Avventi nos acerca aún más al presente con un texto que indaga en la obra de David Lynch para rastrear las posibles conexiones entre las ideas o perspectivas expresionistas y los elementos estilísticos, motivos y temas que las representan. La sección la cierra un capítulo dedicado a la serie *Mr. Robot* (2015), en la que Luis N. Sanguinet descubre ingredientes claros de *Das Cabinet des Dr. Caligari*. El investigador indica que estos vínculos son especialmente visibles en la representación subjetiva de problemas psíquicos, al mismo tiempo que recuerda que ambas producciones parten de épocas de crisis, donde se ve afectada la identidad individual.

La penúltima sección, “Expressionist Myths in the Audiovisual Culture”, está dividida en tres apartados, referidos a cada uno de los mitos más conocidos que encontramos en el Expresionismo alemán. En primer lugar, se trata el mito del vampiro, aparecido en *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922), de Murnau, y del que Ingrid Cáceres-Würsig, en “Nosferatu als ästhetisches und kosmogenetisches Muster für Vampir-Serien in Streaming-Diensten”, explica cómo ha sido incorporado a las series de *streaming*, convirtiéndose en un estereotipo de sobra conocido, estandarizado y actualizado para adaptarse a las necesidades de un mundo moderno. Pero más allá de esa visión de cierta esperanza frente al desorden reinante que trae consigo este mito, los dos capítulos siguientes se dedican a los valores erótico-sexuales asociados a la figura del vampiro. Por un lado, Jorge Marugán Kraus, en “Vampires, Oral Fixations and their Connection with Sexuality in Two Films”, trata el tema desde el psicoanálisis y diferencia entre la versión de Murnau y la de Francis Coppola (*Bram Stoker's Drakula*, 1992), en las que reconoce el concepto *jouissance*, pero en direcciones distintas, ya que el papel de los sujetos en relación con la posesión de los objetos según la teoría lacaniana queda invertido. Y, para cerrar este mito, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez propone, con “The femme fatale in Victorianism and the fin-de-siècle”, una lectura vampírica de los personajes femeninos que representan la emancipación de la mujer con respecto a los roles impuestos, al mismo tiempo que resalta la importancia del vampiro como parte de la tradición popular.

En segundo lugar, aparece el mito del Golem (y junto a él la Inteligencia Artificial) en dos capítulos que vuelven a situarnos en la época más puramente expresionista. Por un lado, en “Der künstliche Mensch im Expressionismus”, Roland Innerhofer hace un repaso de la creación de entes autónomos, tomando para ello como ejemplos *Der Golem, wie er in die Welt kam* (1920) y *Metropolis* (1927). En su texto, el investigador trata las diferencias entre los dos seres y observa que el puramente racional y mecánico es más destructivo que el personaje mítico judío. Por otro lado, María Jesús Fernández Gil expone “Conflicting Narratives” un análisis intersemiótico en el que indaga sobre cómo se emplea la leyenda talmúdica para expresar sentimientos relacionados con el miedo. En ese sentido, es de especial relevancia la figura de Cynthia Ozick, que lleva a cabo una reincorporación del mito en la modernidad literaria desde una perspectiva revitalizadora en la diáspora judía.

De esta revalorización mítica pasamos a la del Fausto que realizó Murnau en 1926 y que Emilio Sierra García (en “Faust in Murnau and Sokurov”) compara con la adaptación cinematográfica que hace Sokurov en *Faust* (2011). En ésta última película el investigador apunta a un Mefistófeles mucho más ambiguo y algo más alejado del texto de Goethe, pero que conserva esas emociones que enfrentan al espectador y a los personajes con el mal, el poder, la divinidad y la propia existencia.

La última sección cruza finalmente las fronteras del continente para tratar de exponer “The Expressionist Aesthetic Outside Europe”. En el capítulo inicial, Montserrat Bascón y Lorena Silos nos acercan a *Persepolis* (2007) con “Expressionistic Trends in Persepolis: The Role of Fantasy in Narratives of Memory”. Las investigadoras encuentran similitudes estéticas con filmes como *Das Cabinet des Dr. Caligari*, *Faust* y *Nosferatu*, pero también remarcan que la historia de Marjane Satrapi está plagada de angustias, miedos y fantasmas, que se relacionan con el ambiente expresionista de principios de siglo.

Y, de Irán al Lejano Oriente, el volumen termina con “The Failure of the Diffusion of German Expressionist Cinema in Japanese Cinema by *Benshi* through *The Cabinet of Dr. Caligari*”, donde Satoru Yamada aventura una justificación al fracaso del Expresionismo en Japón basada en el *benshi*, el peculiar sistema ideado para contar con palabras la película a los espectadores. El investigador indica que, en realidad, en el país nipón ese sistema oral que explicaba las películas extranjeras habría terminado produciendo un tipo de arte sustancialmente distinto del cine a pesar de las similitudes, donde el hecho de escuchar al narrador constitúa un elemento fundamental que terminó impidiendo la aceptación de los intentos más expresionistas en la producción cinematográfica del país.

Por último, cabe destacar que, a pesar de que los capítulos son claramente heterogéneos en su forma y estructura, se aprecia una interrelación más que evidente en la lectura del volumen. En ese sentido, y aunque en un primer momento puede resultar extraña, tal vez sea sensata la propuesta editorial de ofrecer al lector una única bibliografía al final del compendio, pues aporta una visión general y permite entenderlo como unidad polifónica. En definitiva, este trabajo presenta una perspectiva amplia y diversa que contribuye a la toma de conciencia de un legado expresionista aún vigente.

Manuel Aragón Ruiz-Roso

Universidad de Sevilla

maragon2@us.es

ORCID: 0000-0001-7779-8864

En conversación con Nicol Ljubić¹

In Gespräch mit Nicol Ljubić
In conversation with Nicol Ljubić

Manuel Aragón Ruiz-Roso

Universidad de Sevilla

maragon2@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-7779-8864>

Resumen:

Esta conversación forma parte de un proyecto para entrevistar a varios autores con propósito de una investigación sobre las relaciones entre identidad, espacio y memoria en la literatura en alemán escrita por autores (post)yugoslavos. En este caso, la conversación con Nicol Ljubić versa especialmente sobre la novela *Meeresstille*, pero también sobre otras formas de identidad y de identificación, tales como la política, la comida o el fútbol.

Palabras clave: Yugoslavia, transculturalidad, identidad, espacio, memoria, conversación, literatura

Zusammenfassung:

Dieses Gespräch ist Teil eines Projektes, mehrere Autoren im Rahmen einer Forschung über die Beziehungen zwischen Identität, Raum und Gedächtnis in der Literatur deutschsprachiger (post)jugoslawischen Autoren zu interviewen. In diesem Fall handelt das Gespräch mit Nicol Ljubić vor allem von dem Roman *Meeresstille*, aber auch von anderen Formen der Identität und der Identifizierung, wie Politik, Essen oder Fußball.

Schlüsselwörter: Jugoslawien, Transkulturalität, Identität, Raum, Gedächtnis, Gespräch, Literatur

Abstract:

This conversation is part of a project consisting in interviewing some (post)jugoslav german-speaking authors connected to an investigation about the relationships between identity, space and memory. In this case deals the conversation with Nicol Ljubić's Roman *Meeresstille*, but also with other forms of identity and identification such as politics, food or football.

Keywords: Yugoslavia, transculturality, identity, space, memory, conversation, literature

(1) Este texto puede encontrarse como anexo a la tesis doctoral titulada *Herkunft sei Zufall: Espacio e identidades transculturales en la narrativa de Melinda Nadj Abonji, Saša Stanišić y Nicol Ljubić* (Manuel Aragón Ruiz-Roso, Universidad de Sevilla, 2022), que formaba parte del proyecto de investigación «Topografías del Recuerdo. Espacio y Memoria en la Narrativa Alemana Actual» (FFI2015-68550-P), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

1

1. Introducción

Esta conversación forma(ba) parte de un proyecto para entrevistar a tres autores con propósito de una investigación sobre las relaciones entre identidad, espacio y memoria en la literatura en alemán escrita por autores (post)yugoslavos: Melinda Nadj Abonji, Saša Stanišić y Nicol Ljubić.

La realidad quiso que, tras esta primera conversación con Nicol Ljubić, el mundo se detuviera por el SARS-COV-2 y se volviera un lugar casi únicamente digital, por lo que el plan original se paralizó, al menos temporalmente. La idea de realizar las otras dos entrevistas de manera telemática me parecía extraña y poco natural, además de que resultaría de algún modo un agravio comparativo. En efecto, entiendo que encontrarse con alguien por primera vez a través de una pantalla de ordenador para hablar de su vida, sus conflictos, sus miedos, sus inquietudes y, en general, de todo lo que da forma a su trabajo no es lo óptimo. Como se puede observar, la conversación con Nicol Ljubić tuvo un cariz distendido y personal que, a mi modo de ver, sólo puede conseguirse a través de un encuentro físico.

El autor y yo nos encontramos una fría tarde del enero berlines de 2020 en un restaurante italiano de las cercanías del parque de Friedrichshain, donde probablemente sea cliente habitual: durante el tiempo que estuvimos allí, además de conversar y cenar, intercambiamos algunas impresiones con el camarero e incluso los hijos del autor aparecieron para recoger unas pizzas. Todos estos diálogos, además del ruido de sillas, platos y cubiertos propio de un restaurante a la hora de la cena, quedaron registrados en una grabadora prestada.

A continuación se presenta transcrita la conversación, que se muestra lo más cercana posible a la realidad, con errores, reformulaciones y dudas a lo largo de las intervenciones. El diálogo versa especialmente sobre el libro *Meeresstille*, objeto principal de la investigación en este caso, pero también sobre distintas formas de identidad como la memoria, los nacionalismos, la comida o el Werder Bremen.

1.2. Conversación

Berlín, 27 de enero de 2020

Ljubić: Was mich interessieren würde: Wie bist du überhaupt auf das Buch gekommen?

Aragón: Wie bin ich auf das Buch gekommen... Also, vor drei Jahren, als ich mit der Dissertation angefangen habe, wusste ich gar nicht, was ich schreiben wollte, und dann habe ich angefangen, alle Bücher von Autoren mit verschiedener Herkunft zu lesen. Mein Thema... also, fest war schon, dass ich über Räume sprechen musste. Also mir war wichtig die Beziehung zwischen Erinnerung, Raum und Identität vor allem im 21. Jahrhundert. Es war auch nicht so viel, aber mehrere Autoren... und ich habe Dein Buch gefunden, also, die zwei, dieses Buch und Heimatroman auch, was auch sehr viel mit Raum und Ort und Identität zu tun hat und dazu noch Bücher von Marica Bodrožić und Saša Stanišić. Und da habe ich gedacht, ok, das kann ich schon irgendwie ans Gebiet alles begrenzen, sozusagen Jugoslawien und da habe ich angefangen, zu untersuchen. Also ich habe am Anfang auch Bücher von Autoren aus Russland, Ungarn und alle Autoren, die irgendwie nicht mit Deutschland zu tun haben, also doch mit Deutschland, aber nicht als Deutsche, sozusagen. Dein Buch habe ich interessant gefunden, weil für mich problematisiert, also das Thema problematisiert mit Identität ganz fest, ganz hart. Das ist... Keine Ahnung, also für mich ist im Buch nichts klar, es ist nicht deutlich was passiert eigentlich, man weiß nicht, ob die Beziehung ein Ende hat, oder nicht, ob Zlatko Šimić eigentlich gemacht hat, was gesagt ist oder nicht, also, und damit kann man, denke ich, sehr viel mit der Identität arbeiten.

Aragón: Ja, und eigentlich... Ich wollte dich fragen, was du über dein eigenes Buch denkst.

Ljubić: Ok.

Aragón: (lachend). Das ist... warum hast du so ein Buch geschrieben?

Ljubić: Also der Auslöser war, dass ich vor vielen Jahren in... meine Eltern haben so eine kleine Wohnung in der Nähe von Split, in Dalmatien. Und da war ich öfter im Sommer mal, und da habe ich oft gesehen, damals hin an Straßen große Plakate, und da gab das Gesicht von einem General in Uniform drauf, und oben drüber stand: „Unser Held“. Und da sind Fotos gewesen von Ante Gotovina, der damals noch nicht ausgeliefert war, denn der Kriegsverbrecher Tribunal ihn ausgesucht hat, und ich habe mich gefragt, als ich diese Posters gesehen habe, die auch wirklich oft in Dalmatien und auch in Split sind viele auch solche Fotos von ihm gewesen: Wie kann das eigentlich sein, dass ein und derselbe Mensch für die eine ein Held ist und für die andere ein Kriegsverbrecher? Und das war so dieser Grundfrage, und dann habe ich darüber nachgedacht und dann habe ich mir überlegt, wie ist das eigentlich... wie wäre es eigentlich, wenn man sich in die Tochter eines solchen Mannes verlieben würde. Das ist im Prinzip die Grundidee oder beziehungsweise der Auslöser gewesen, um über dieses Buch drüber nachzudenken. Und dann habe ich auch, in diesem Zusammenhang habe ich dann auch mit jungen Kroaten mal gesprochen, wir saßen in meiner Küche, und haben auch darüber geredet, und das war für mich so fremd als Außenständer, weil für mich war Ante Gotovina ein Kriegsverbrecher, ein Gesuchter, und die fing auf einmal an, mir zu erklären, warum der Mann eigentlich ein Held ist. Und das war eher, das war der Auslöser, um mich überhaupt mit diesem Thema zu befassen.

Aragón: Und bist du dann damit einverstanden mit meiner Idee, dass dann im Buch gar nicht klar ist, ob dieser Šimić so ein Verbrecher ist oder nicht? Oder denkst du, dass es ist...

Ljubić: Also, für mich sind Bücher immer dann interessant, wenn sie eigentlich offenes Ende haben. Und ich war am Recherchieren auch in Bosnien, mir war irgendwie schnell klar, dass ich möchte, dass mein Kriegsverbrecher ein Verbrechen begangen hat oder vorgeworfen wird, das nicht Srebrenica ist oder so, weil das war einfach zu groß. Srebrenica... die Menschen haben schon ein Bild von ihm. Dann ich wollte was Alltägliches haben. Und ich habe einen Freund, einen Bekannten, der in Sarajevo lebt, der auch selbst im Krieg gekämpft hat, den habe ich besucht, der hat mir geholfen beim Recherchieren und mit dem habe ich auch viele Gespräche geführt und mit dem bin ich eines Tages dann ein bisschen durch Bosnien gefahren und wir sind nach Višegrad gekommen und dann hat er mir dieses Haus gezeigt und hat mir von diesem Verbrechen erzählt und hab bemerkt, das ist quasi das, was die Menschen jenseits von Bosnien nicht kannten, also nicht so groß wie Srebrenica und dann bin ich nach Den Haag gefahren und war ein paar Tage in Den Haag und hat mit dieses Kriegsverbrecher Kriminal angeguckt, und hab dann bemerkt, das es wahnsinnig war, da saßen Männer, die waren angeklagt... für die schlimmsten Verbrechen angeklagt und die saßen in ihren Anzügen, gekämmt, [wir] hatten irgendwie das Gefühl, die guckten ihre Fingernägel an und die waren völlig unbeteiligt. Und was die Anwälte dann gemacht haben, was alle Anwälte machen, [unhörbares Gespräch] dann haben die Zeugen die Verbrechen erzählt und die Anwälte haben versucht, die Glaubwürdigkeit der Zeugen in Frage zu stellen. Sie haben zum Beispiel gefragt: Erinnern Sie sich an welche Farbe, der Mantel hatte. Und dann sagte er: Schwarz. Und dann fragte: Sind Sie sich sicher, dass das schwarz war? Und dann sagte: ja... weiß nicht, vielleicht war es dunkelbraun. Und du merkst auf einmal, es wird irgendwie mit diesen Erinnerungen gespielt. Und da war für mich klar, dass in den Gerichtsurteilen heißt nicht... man kann ja aus Mangel an Beweisen freigesprochen werden oder weil die Erinnerungen dann zweifeln zu lassen. Was aber nicht heißt, dass es nicht passiert ist. Nur, weil jemand vor Gericht unschuldig ist, heißt es nicht, dass er es nicht gemacht hat, sondern heißt es, dass man es nicht nachweisen konnte. Und in Bosnien war damals, eine große... ein großer ja fast schon Hass gegen das Kriegsverbrechertribunal, weil die halt... das wurde am Anfang im Fernseher übertragen. Und die Menschen haben eher gesehen... da waren viele Menschen, dessen Frauen vergewaltigt wurden, Menschen, die das irgendwie erlebt haben, und die sehen dann, wie in Den Haag ihre Erinnerungen angezweifelt werden. Und das ist, was die Menschen schockiert hat. Und ich erinnere mich, da gab's ein Titelblatt, einer bosnischen Zeitschrift, das war ganz schwarz, und da war ein Hakenkreuz, und da stand Haag, also wie Den Haag, und das 'H' war ein Hakenkreuz. Und das war quasi ein Titelblatt einer bosnischen Zeitschrift, die dann in Kiosk ging. Und da war spätestens, da war mir klar, dass ich viel spannender finde, eine Person, das vermeintlich böse im Buch zu haben, das

ich aber aus verschiedenen Perspektiven betrachten lässt. Weil auch alle... Es gibt in Deutschland zwei Bücher über die Kinder von Nazis aus dem dritten Reich. Und die Kinder erzählen von ihren Vätern, was für liebevolle Väter das waren, und das ist dieses Gleiche, was mich so fasziniert. Ein Vater kann sein eigenes Kind gegenüber ganz liebevoll sein und gleichzeitig andere Kinder ermorden lassen. Und das es nicht das Böse, ist nicht für alle böse, sondern das Böse kann für den eigenen geliebt werden, für den anderen irgendwie Hass werden. Diese Äquivalenz, diese Ambivalenz, das ist das was mich in diesem ganzen Roman eigentlich interessiert und deswegen war für mich auch klar, dass dieses Ende offen bleiben muss, weil... ähm...

Aragón: Ja. Also von Anfang an habe ich, hatte ich das Gefühl, als ich das Buch zum ersten Mal gelesen habe, dass... irgendwie, ich dachte schon, er ist schuldig, von Anfang an, ich weiß nicht warum, also vielleicht, weil von außen vor allem weiß ich nicht, Westeuropa, Spanien, man denkt immer an die Serben wie schuldig, oder vor allem. Und... wenn das Ende dann kam, und habe gesehen, dass eher freigesprochen wurde, habe ich gedacht, vielleicht habe ich ja nur gedacht, dass er schuld ist, und nicht nur an Beweismangel. Könnte es auch sein, dass er gar nicht schuld ist? Also, Sie... Du hast das nicht aus dieser Perspektive gemacht, oder...?

Ljubić: Ja, ich habe ja auch... was mir wichtig war, ich habe ja noch ein Motiv. Ich habe versucht, dieses Rachemotiv noch mitzubauen. Und das gibt ja wieder noch eine andere Perspektive an Schuld. Natürlich, ist jemand, der jemanden umbringt, schuld, aber wenn der zum Beispiel eine Vorgeschichte hat... und merkt, er hat vielleicht jemanden deswegen umgebracht, weil derjenige seine eigene Tochter vergewaltigt hat oder sonst irgendwas oder sonst irgendwas, dann kommt schon wieder eine andere Perspektive auf die Tat. Und deswegen wollte ich, und das kam auch mit diesem Shakespeare Motiv, das ist auch wahr gewesen, es gab in Bosnien... es gab ein Mladić und ein Karadžić und es gab einen dritten in dem Bunde, der hieß Nikola Koljević... und der war... ähm... Anglistikprofessor und Shakespeare Expert an der Universität in Sarajevo. Das fand ich irgendwie ganz spannend und insofern kommt dieser Zug, haben dieses Shakespeare Motiv da rein in der Geschichte... Und Shakespeare ist ja, Rache ist ein großes Shakespeare Motiv und so führte das sich mit diesem Rachemotiv.

Aragón: Ja, das ist doch ganz klar, dass er als Beispiel, dass er, Koljević, zu Zlatko, dass er irgendwie, die Geschichte mit dem Sohn, dass er einen Unfall, einen Skiunfall hatte. Also das, das war schon klar, aber wie gesagt, für mich ist das: Will er uns irgendwie verlieren? Dass wir denken, er ist immer nur schuld, oder die Rache, aber existiert, das frage ich mich, existiert immer noch die Möglichkeit, dass er irgendwie nicht... mit... also, nicht... mitgemacht hat?

Ljubić: Andere Frage, warum wäre das für dich richtig, diese Option zu haben?

Aragón: Also, die Option ist wichtig nur, weil von der Identität her, wie gesagt, ich habe am Anfang immer gedacht, dieser... das kommt immer zusammen: Serben, dann schuld. Und mir wäre, also nicht wichtig, aber wäre auch Möglichkeit, nicht zu übersehen, dass vielleicht ein Serbe könnte... auch nicht schuldig sein.

Ljubić: Das ist ja auch ein Grund dafür gewesen, ich mag grundsätzlich schwarz weiß zu schreiben nicht, und ich versuche immer solche Muster irgendwie in Frage zu stellen. Und deswegen, als mir klar war, dass ich einen Serben habe, der in diesem Fall potenzieller Kriegsverbrecher ist. Ich habe erst überlegt, ob es überhaupt ein Serbe sein muss, um dieses Muster zu brechen. Aber ähm... ist es dann einfach so gewesen, dass die Meisten Opfer in Bosnienkrieg waren Muslime, und die Haupttäter waren halt die Serben, die haben diesen Krieg angefangen. Und insofern hätte ich auch ein bisschen vermissend gefunden, sozusagen, dass was einfach da ist, sozusagen und so zu brechendes quasi muslimischen Täter nehme... das hätte ich ein bisschen zu extrem gefunden für diese Gesichtserklärung. Und dieser Fall in Višegrad ist halt von Serben begangen worden. Es ist einfach so in der Realität gewesen. Und dann habe ich... irgendwie war mir klar, dass ich dann dieser serbischen Figur nicht, diese... automatisch, diese Schuld-und-Täterperspektive geben will, sondern da die Option offen lassen will, ob das wirklich war oder nicht. Und theoretisch, wenn ich mich jetzt richtig an mein Buch erinnere... es ist schon zehn Jahre her... Was gegen entspricht, ist dass, es ein Krankenhausprotokoll gab, das er gesagt hat, dass es

zu der Zeit im Krankenhaus war, und das eigentlich nur eine Überlebende sich an ihn erinnert hat. Wenn man dann noch die Option hinzufügt, dass es vielleicht irgendwie dunkel war... dass ja auch andere Täter mit dabei waren, er ist offensichtlich derjenige, der geschossen hat, sondern, derjenige ist, der sie dahin geführt hat. Ähm... glaube ich, ähm... gibt's schon natürlich die Option, dass es nicht wahr alleine ja schon deswegen, weil das Gericht ihn nicht verurteilen konnte für dieses Verbrechen. Und das spielt aber schon in allen Reihen. Wenn du von Identität redest, ich versuche schon, in meinen Figuren die erwartbare Zuschreibung von Identitäten zu brechen. Also ich hätte es langweilig gefunden, wenn von Anfang an so klar gewesen wäre... das ist der Serbe, und der Serbe ist automatisch der Kriegsverbrecher und am Ende verurteilt. Das wäre ein Buch, das ich hätte nicht geschrieben. Das ist mir viel zu eindimensional.

Aragón: Das ist mir wichtig auch. Dass man diese Stereotypen brechen kann.

Ljubić: Und es ist auch so. So ein Krieg ist auch viel viel komplexer, also... das sagen auch alle... Und das ist auch dieser Spruch, den man auch hört. Opfer können auch jederzeit zu Tätern werden. Und das ist in Bosnien, vor allem in Bosnien Krieg so gewesen, das ist ja auch das Schwierige. Es wird ja immer hochgerechnet, redet man mit Serben, heißt es, alle Welt sieht immer nur die Verbrechen an den Muslimen aber es gab auch Verbrechen an den Serben. Die will die Welt aber nicht sehen. Schon alleine, wenn du fragst, wie der Krieg angefangen hat, gibt es unterschiedliche Positionen. Die einen sagen, die Muslime sagen, die Serben haben in die Demonstration geschossen, ein Serbe, damit ging's los. Die Serben sagen ja, aber eine Woche vorher gab's eine Hochzeit und dann haben Muslime, haben auf dieser Hochzeit Serben erschossen. Und allein, als ich diese Geschichten gehört habe, diese beiden Geschichten, wie der Krieg angefangen hat, war mir klar, es gibt, es gibt diese Wahrheit, es ist immer subjektiv, die hat einfach mit den Identitäten zu tun. Und jeder hat aus seiner Identität eine andere Perspektive auf diese Wahrheit. Es ist einfach, vor allem in so einem Krieg, nicht leicht, da... so eine klare Trennlinie zu führen. Aber es gibt natürlich Fakten, die nicht zu verleugnen sind. 98.000 Töter... Muslime... 100.000 Vertriebene, ganze Dörfer, die irgendwie ethnisch versäubert wurde... Täter waren Serben, Bosnische, Muslime, und die serbische Armee. Das ist nicht zu verleugnen.

Aragón: Das sind Beweise, die da sind. Aber... Kennst du dieses Buch wahrscheinlich. [Zeigt das Buch *They would never hurt a fly*]

Ljubić: Nee. Von wem ist das?

Aragón: Slavenka Drakulić.

Ljubić: Ah doch, das kenne ich. Ich kenne es auf Deutsch.

Aragón: Ja, ich habe die und habe angefangen jetzt das Buch zu lesen. Da spricht sie über solche Sachen. Geschichten von... einem Kroate, der gegen Kroatien so... gekämpft hat, um die Wahrheit zu sagen: Hier haben wir auch was Falsches gemacht, und der wurde dann erschossen... oder umgebracht. Die Frage ist dann, ist es immer noch so?

Ljubić: Ja, gleich sage ich noch was. Ich weiß nicht, ob das das Buch ist. Aber es gibt von Slavenka Drakulić ein Buch mit Porträts von Inhaftierten, also von Angeklagten, das endet, also ich glaube gegen Ende, kommt eine Geschichte, die ich wahnsinnig faszinierend, ist das im Gefängnis in Den Haag, die ganzen Kriegsverbrecher, jenseits der Ethnien, wie eine Familie sind. Das sind die Serben, die Muslime und die kroatischen Kriegsverbrecher, die kochen sich gegenseitig Essen, die sitzen da und feiern zusammen ihre Geburtstage. Wo du merkst, die Identität wird dann sozusagen gar nicht mehr so wichtig, wenn alle unter dem, wie soll ich es sagen, unter dem von ihnen nicht akzeptierten Justizwesen leiden. Wenn da, da ist Europa, Westeuropa, da ist die Welt, die versucht, Gerechtigkeit zu sprechen. Weder die Kroaten, noch die Muslime, noch die Serben haben dieses Gericht anerkannt. Und wenn, sozusagen, der Feind vom Außen kommt, dann ist diese unterschiedliche Identität auch keine Hörde mehr.

Aragón: Ja, sie sprechen dieselbe Sprache...

Ljubić: Sie gehen essen zusammen und dann feiern sie zusammen und dann reden die miteinander, und so. Und ja, es ist heute noch, heute noch ein Problem, ich habe das Gefühl, das ist ähm, vor einigen

in Kroatien, nach wie vor ein großes Problem, dass die Kroaten noch viel weniger mit der Vergangenheit und eine offene Diskussion über Ehre, Schuld im Krieg führen können als die Serben. Vielleicht was daran liegt, dass die Serben eher von Anfang an damit konfrontiert wurden, dass sie die Schuldigen sind. Und in Kroatien ist das ähm... bis heute so ist, es gibt keine. wirklich offene ernsthafte gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld im Krieg. Und ich war ähm... also Tuđman ist nach wie vor ein Held.

Aragón: Ist das Schild noch von Gotovina dort?

Ljubić: Ich habe das letzte Mal, als ich in Split war, war das, auf dem Marktplatz war das nicht mehr. Aber wenn man mit den Leuten redet, sagen sie, dass er einfach auch Split beschützt hat. Also Split ist ja auch angegriffen worden, und insofern, hat er einfach auch, den Leuten Schutz gegeben mit seinen Soldaten. Ich war im März, Ende März als Gast des deutschen Bundespräsidenten mit dabei. Da hat er Kroatien besucht, und er nimmt immer Kulturgäste aus der Kultur mit. Und da war die Alida Bremer und ich dabei. Die Alida ist auch eine Autorin und Übersetzerin. Die hat im Prinzip fast jede Übersetzung, die aus dem ehemaligen Jugoslawien ins Deutsche gemacht wird, ist irgendwie über Alida ins Deutsche übersetzt. Da war auch ein Schauspieler dabei, Stipe Erceg, und der Tim Suton, der ist Handballer, Nationalspieler in Deutschland, aber mit kroatischen Wurzeln. Wir vier waren die Gäste. Und... ich erzähle es gerade nur, weil es gab am ersten Abend ein Staatsbankett mit der kroatischen Präsidentin, und ich saß am Tisch mit dem Präsidenten der kroatischen Akademie der Künste, der neben mir saß, und der hat an dem Abend Sachen erzählt, ich konnte das gar nicht glauben, der hat irgendwie gesagt: Europa will immer, dass wir uns mit den Serben versöhnen. Niemals werden wir uns mit den Serben versöhnen. Die Serben haben den Krieg angefangen, wir werden ihnen niemals die Hand reichen, und so. Der hat, und in diesem Jahr, das war der 2019. Beim offiziellen Staatsbesuch, und da war mir irgendwie klar, wie tief das in dieser kroatischen Gesellschaft noch sitzen. Und da gehört ganz viel Mut, die Frage nach der kroatischen Schuld im Krieg zu stellen.

Aragón: Hast du jetzt so eine engere Beziehung dann zu Kroatien? Ich habe gelesen, du hast, also die Sprache, weiß ich nicht, ob du dann schließlich gelernt hast, aber...

Ljubić: Nee. Ich habe bemerkt, du erschließt dir eigentlich Menschen, ein Land, eine Kultur, du erschließt ehrlicherweise nur über die Sprache. Und dadurch, dass ich immer noch nicht wirklich Kroatisch spreche, ist mein Zugang im Prinzip, in der vielleicht auch noch so viel zur Identität, das fehlt mir. Ich hatte eigentlich ursprünglich vor, die beiden Hauptfiguren in dem Buch, dass der Ich-Erzähler ein Serbe ist, und die Frau eine Muslimin. Und dann ist mir aber ziemlich schnell klar geworden, dass ich diese Perspektive nicht schreiben kann. Das ist eine Anmaßung, habe ich das entwunden, so zu glauben, als könnte ich in ein Serben und eine Muslimin mich hineinversetzen. Habe ich schnell bemerkt, dass ist, mit meiner Biografie und meiner Identität geht das nicht. Und ich konnte das Buch erst schreiben, als mir klar war, dass der Erzähler, im Prinzip meine Perspektive hat. Jemand, der kroatische Wurzeln hat, der in Deutschland weitestgehend aufgewachsen ist, oder quasi, fern von Jugoslawien, fern von... und den Krieg nur im Fernsehen erlitt hat. Mit dieser Außenseiter, Perspektive war ich überhaupt erst in der Lage, dieses Buch zu schreiben. Und es gibt, es gab eine... klar wurde durch das Buch, es gibt so was, es gab so was wie eine emotionale Nähe zu Kroatien, was auch sehr lustig ist, weil ich das absurderweise auf meine Kinder übertragen hat. Also ich wollte zum Beispiel, dass meine Kinder meinen Nachnamen bekommen. Ihre Mutter hat einen deutschen Nachnamen aber mir war das wichtig, dass sie meinen Nachnamen bekommen, weil ich fand, wenn ich schon quasi nicht mehr Kroatisch spreche, und meine Kinder erst recht nicht, möchte ich aber, dass sie anhand ihres Namens wissen, dass wir eine Geschichte haben, dass ihr Großvater nicht aus Deutschland kommt, dass sozusagen, ein Teil unserer Familiengeschichte nicht hier spielt. Und dass sie sich zumindest über den Namen vergewissern. Deswegen war mir das wichtig, zur Identität. Und sehr lustig ist, weil das ähm... auf meine Kinder übergesprungen ist, dass sie zum Beispiel bei der letzten Weltmeisterschaft bei Kroatien waren. Und ich merke auch bei mir, also ich... ich war eigentlich noch nicht bei der Weltmeisterschaft oder Europameisterschaft für Deutschland, ich war immer für Kroatien, was eigentlich absurd ist, weil

ich hier die Bundesliga kenne, und die ganzen deutschen Fußballer kenne, und sehr lustig ist, dass es halt auch auf meine Kinder übergesprungen ist, dass sie auch immer für Kroatien sind, wenn die irgendwo Sport machen, spielen. Und, ja, es gibt so eine emotionale Nähe, und das ist auch jetzt, ich war auch im September, noch mal da im Urlaub, und ich merke, das ist einfach auch so eine emotionale Nähe, ich finde einfach auch das Land wahnsinnig schön. Wir haben Urlaub gemacht, auf eine Insel, und dann wir waren im Kornati Nationalpark, da ist mir noch mal bewusst geworden, wie unfassbar schön einfach dieses Land ist. Und ich würde sagen, dass ich eine emotionale Nähe und die hat sich auch verstärkt durch die Aufarbeitung und das letzte Buch. Aber mir fehlt viel, mir fehlt einfach viel die Sprache...

Aragón: Ja, aber diese Geschichte.

Ljubić: Das absurde ist ja sobald, ich in Kroatien bin oder überhaupt jemand meinen Nachnamen sieht, bin ich auf Kroatisch angesprochen. Und dann muss ich immer erklären, dass ich kein Kroatisch spreche, und dann ist schon immer die erste Enttäuschung immer da...

Aragón: Klar, aber die Geschichte, die familiäre Geschichte, die uns alle prägen, die wir zu Hause gehört haben oder... das macht, das spielt auch eine Rolle im Leben. Also, ich weiß nicht, aber dein Vater hat vielleicht dir was erzählt von seiner Geschichte, vom Dorf, von irgendetwas, was, auch wie gesagt, so eine Rolle spielt in das[, was] wir fühlen. Und... also, das ist nicht gleich, aber ich kenne das Dorf meiner Mutter nicht, aber sie spricht darüber und das sagt mir schon was. Also, diese emotionale... emotionale Nähe, du sagst es ist auch ein Teil davon, was wir irgendwie als Geschichte verstehen, oder als Identität verstehen.

Ljubić: Ja, dazu kommt einfach auch, dass meine kroatische Familie.... Ich rede nie irgendwie von Generation oder allgemein Charakteren, weil ich finde, man kann keine Völker charakterisieren, aber ich erlebe schon oft, dass vieles, oder zumindest meine kroatische Familie, sie ist eine wahnsinnige Geschichtenerzähler. Die haben unglaublich, die können immer unglaublich tolle Anekdoten erzählen, und mein Cousin, der auch im Krieg war, für den ist der Krieg quasi eine Ansammlung von Anekdoten gewesen, die er irgendwie erzählt, und ich weiß, dass wir einfach um den Tisch sitzen und dass immer unglaublich unterhaltsame Geschichte erzählt. Immer so Geschichten, wo du immer denkst, ganz wahr...

Aragón: Haha ist das nicht, ne?

Ljubić: Vielleicht ein Körnchen Wahrheit, aber wo ich schon als Kind immer, das ist in Heimatroman auch sehr deutlich, wo ich als Kind schon immer... nicht genau wusste, wie viel von diesen Geschichten ist jetzt wahr und wie viel nicht. Und das war ja auch Ausgangspunkt für den Heimatroman, einfach diese ganzen Geschichten, die mein Vater immer erzählt hat, Nationalspiel auf Korsika, und Fußball und so, einfach zu... mal zu hinterfragen, wie...

Aragón: Für dein Buch hast auch Bilder dann...

Ljubić: Ja.

Aragón: Was die Geschichte doch bestätigt.

Ljubić: Ja. Aber das war zum Beispiel so, mein Vater, es gab, dieses, es gibt auf dem Buch auch drin... ist ein Bild, wo in so einer Fußballmannschaft ist mit so einem gestreiften Trikots auf so einem Staubplatz. Mein Vater hat immer gesagt, das sei die Nationalmannschaft von Korsika gewesen. Und als ich noch kleiner war, ich weiß, ich wusste, wie mein Vater Fußball spielt, ich habe auch mit ihm gespielt und mir war klar, mein Vater ist kein guter Fußballer, und dann dachte ich irgendwie, die ersten Gedanken als Kind waren... die nationale Mannschaft spielt nicht so auf einem staubigen Platz, und dann als ich älter war, ist mir klar geworden, wieso soll Korsika eine Nationalmannschaft haben, Korsika gehört zu Frankreich, also... Und mir war klar, irgendwie hat mein Vater da in dieser Mannschaft, ich konnte ihn sehen, das ist er, irgendwie hat er... diese Mannschaft gemacht, aber das kann nicht wie Nationalmannschaft, so das meine ich mit... irgendwas stimmt an dieser Geschichte, aber nicht das, was er erzählt. Und so war halt mit allen Geschichten, die er erzählt hat.

Aragón: Das ist vielleicht so Mittelmeer. Dass die Leute erzählen, also in Spanien noch ein bisschen,

dass die Leute erzählen, aber nicht alles, aber nicht genau wie das war, das man nicht so, dass man nicht an die Geschichte sich fest... richtet.

Ljubić: Ja. Das ist eigentlich auch viel toller. Weil das sind, [unhörbares Gespräch], du willst mit Geschichten unterhalten. Und man sagt, irgendwie für eine gute Pointe kann man ein bisschen Wahrheit opfern. Und... und ich finde, das ist auch in der Regel einfach noch eine andere Mentalität, Geschichten zu erzählen, als es hier in Deutschland meistens passiert, und das hat so was... Überbordendes, das hat so was Fantastisches... das hat immer was Unterhaltenes und die Geschichten unterhalten immer. Selbst eine eigentlich traurige Geschichte wird am Ende doch irgendwie was... was Absurdes... Und das ist auch ein bisschen kollidiert mit meiner, weil ich habe, mein Lieblingsautor war, und ist, immer war Max Frisch. Und das ist eigentlich das Gegenteil, Max Frisch ist ja, er war sehr stilistisch, sehr Nüchternes, fast schon Stichwortartiges, im Prinzip das Gegenteil von so Fabulieren. Oder noch grösser sind die lateinamerikanischen Autoren mit Fabulierenkunst, ähm... Und Max Frisch ist also ein bisschen das Gegenteil davon. Insofern bin ich, habe ich gemerkt, dass diese sehr nüchterne, sachliche Sprache mich immer irgendwie schon angezogen hat, dat hat mich irgendwie gefesselt. Ich habe in der Schule Homo Faber gelesen. Und das war das erste Buch überhaupt, das mich so... richtig gefesselt hat. Und ich habe Stiller gelesen danach, und das war das erste Buch wo ich geweint habe, weil das mich so emotional ergriffen hat. Und dann einfach zu merken, und viele viele Jahre später, dass ich in meiner eigenen Geschichte, meiner eigenen Familie so viele Geschichten habe, die aber eigentlich über ganz anders erzählt werden. Das war auch so eine Erfahrung.

Aragón: Und dann hast da das Gefühl, dass vielleicht deine Romane, deine Literatur, von der Literatur der so deutschen Autoren unterscheidet? Also, dass diese komische Art, Geschichten zu erfinden, von deiner Familie vielleicht dich auch geprägt hat?

Ljubić: Ähm... Das weiß ich nicht, ähm... was klar ist, ist aber noch nicht mit *Meerestille* gewesen, sondern mit dem letzten Buch, mit dem Ein Mensch brennt.

Aragón: Das habe ich nicht gelesen leider.

Ljubić: Ich kann dir eins mitgeben, wenn du willst. Ich habe oben noch ein paar.

Aragón: Danke. Das wäre sehr schön.

Ljubić: Und jetzt in dem, was ich jetzt gerade schreibe, ist mir klar geworden und das ist ein bisschen, das schließt so ein bisschen an den Heimatroman an, dass ich versuche, eine Leichtigkeit in die Sprache, in die Geschichte zu bringen. Eine gewisse Form von Humor, auch bei ernsten Geschichten aber trotzdem sie versuchen, mit so einer Leichtigkeit und so einer Absurdität zu erzählen, dieses Absurde ist mir sehr wichtig geworden, und ich glaube, was jetzt in dem neuen Buch wieder extrem vorkommt, dass ich da auch meine biografischen, meine... meine quasi kroatischen Wurzeln, Biografie mitverarbeite. Das unterscheidet... es gibt ja auch, es ist offenbar gerade ein Trend, hat mir meine Agentin gerade erzählt, die ich letzte Woche ein bisschen... Das ist offenbar schreiben gerade einige, die Marica, und ich glaube die Jagoda Marinić und da sind gerade einige dabei, die sozusagen über ihre Auseinandersetzung mit ihrer Elterngeneration, mit Migration schreiben.

Aragón: Da fehlt noch ein bisschen Zeit, ne?

Ljubić: Also ich weiß nicht, wie weit die anderen sind, bei mir wird das Buch frühestens im Oktober 2021.

[...]

Ljubić: Weißt du was? das Besondere ist was mich so erschrocken hat, das macht man sich gar nicht klar, aber ich habe das nicht lange klar gemacht, das ist in Europa, mitten in Europa, eine Generation von jungen Menschen gibt, oder gab, [unhörbares Gespräch], die mitten in Europa einen Krieg erlebt haben, und hier in Deutschland sind unsere Großeltern gewesen, aber als ich 2005, 2010, sechs angefangen habe über das Buch zu recherchieren... a war klar, das in ehemaligen Jugoslawien im Prinzip jeder, der älter ist als 15, 20, einen Krieg erlebt hat. Viele sind da geflohen nach Deutschland aber sie sind irgendwie mit einem Krieg konfrontiert worden. Und das ist mir ein mal klar geworden, dass es mitten in Europa eine junge Generation von Menschen gibt, die Krieg erlebt hat. Und das war für mich immer

so, das habe ich mir nie so bewusst gemacht. Hier ist immer gezeigt, der Weltkrieg sind immer unseren Großelternleben, die vom Krieg erzählen, der spanische Bürgerkrieg ist auch ein bisschen länger her gewesen, es ist halt auch wahrscheinlich unsere Elterngeneration gewesen, die damit konfrontiert war. Das ist quasi unsere Generation, die Kriegserlebnis hatten, das ist mitten in Europa, in einem Land, in dem heute und davor Millionen von Deutschen Urlaub machen, jedes Jahr.

Aragón: Ja, das ist krass, das, man... jetzt auch 25 Jahre danach, oder nein, 30 Jahre danach, nicht mehr daran denkt. Dass Europa, dass alles fast vergessen hat, also man weiß, da ist was passiert, aber immer wieder haben, hat Europa, diese Probleme, diese nationalistischen Einflüsse... und man will da nicht irgendwie sagen, hey vor 30 Jahren ist da was passiert.

Ljubić: Und vor allem hat Europa noch nicht begriffen, welche Bedeutung diese Region hat, das merkt man jetzt wieder, die haben Bosnien, Serbien und vor einigen Albanien aber auch Mazedonien immer die möglichen Beitrittsgespräche zu EU über Jahre hinweg. Mazedonien hat sich sogar umbenannt, und jetzt sagt der, wegen der Französen, wegen Macron vor einigen, sagt es gibt keine Beitrittsgespräche mit Europa. Und Europa merkt, oder EU, merkt gar nicht, was das bedeutet in dieser Region. Die lassen einfach alle diese Menschen im Stich, sie haben ihre Perspektive in Europa gesehen. Das war bei den Serben, die jungen in Serbien, waren die einzigen in Europa, die bis vor ein paar Jahren, ein Visum brauchten für Europa. Und deren Perspektive war immer Europa, die Kroaten dürften auf einmal halt nach Europa reisen. Ich habe... ich war einmal auf eine Fahrt in Serbien und ich weiß noch, dass sie immer gesagt haben, damals war ja immer so lange in Nachrichten ausgeliefert, und jetzt gibt es keine weitere Gespräche für die EU. Und die Jungen haben einfach, die haben demonstriert gegen Milošević, da gab es große Demonstrationen, es gab, die haben immer gesagt, „dieser scheiß Mladić, der ist eine Bürde für unsere Zukunft“, die sollen endlich ausliefern, damit wir eine Perspektive in Europa haben. Und jetzt rückt Europa davon ab. Und diese, diese Region, das ist auch Bosnien, das ist ein Pulverfass, das ist alles andere als eine stabile Region, und das sagen auch alle, die sich da ein bisschen auskennen, das kann jeder Zeit..., es ist einfach explosiv. Und was Europa gemacht hat, vor einigen in Bosnien, das ist so... Bosnien ist, wie vor einigen in Deutschland aber im Rest von Westeuropa scheint so ein großes Problem zu haben, mit dem Islam, mit den Muslimen. Bosnien wäre sozusagen ein Vorzeigeland, es ist ein sehr aufgeklärter Islam dort, nicht dass man es irgendwie unterstützen muss, aber in Bosnien kannst du Alkohol trinken, in Bosnien hängen am Kiosk Porno Zeitschriften, also es ist nicht so, dass ich denke, jede... aber ... Aber das ist ein sehr offene... die Frauen laufen nicht verschleiert rum... mal weniger, aber dieses gehört irgendwie nicht. Anstatt von Bosnien zu lernen, wie man ein Umgang mit einem offenen Islam führen kann, haben die sich quasi weitestgehend zurückgezogen aus Bosnien, auch Hilfsprojekte, Hilfsgelder, was passiert ist, die Türken sind eingesprungen, und Saudi-Arabien. Der Islam, der jetzt in Bosnien ist, der ist viel radikaler als der von 10, 15, 20 Jahren war. Und alle Projekte, die Deutschland bis vor Kurzem gefördert hat, führen jetzt die Türken. Und Europa, Westeuropa überlässt dieses Gebiet den Russen, mit Serbien, und Türken und Saudi-Arabien mit Islam und Albanien und Mazedonien sind total, sind sich selbst überlassen, weil Europa irgendwie nicht begreift, was das bedeutet und das finde ich erschreckend nach allem, was da passiert ist. Und Beitrittsgespräche heißt ja nicht, dass die in den nächsten fünf Jahren in die EU eintreten, das dauert, selbst wenn die Anfangsgespräche finden, dauert das noch Jahre, und jetzt schon zu sagen, wir wollen euch nicht.

Aragón: Das ist, ich hab... ich war in Sarajevo vor einigen Monaten nur vier, fünf Tage, und das habe ich bemerkt, das... ich hatte schon gelesen, dass ein offenes Land ein... also zum islamischen Land war, aber anders als was man von anderen Ländern kennt. Und plötzlich habe ich gesehen, wie viele neue Gebäude, viele Bau... beide sind von der Türkei finanziert, und da habe ich gesehen, dass wirtschaftlich Europa ist aus diesem... weg, und dass, das wieder noch zu einer... riesigen... zu einem riesigen Problem kommen könnte.

Ljubić: Ja, es ist... die haben das Problem noch verstärkt, weil sie... Kroatien hat jetzt eine EU-Außengrenze, also, das was früher ein Land war, es ist eine EU-Außengrenze zwischen Bosnien, Kroatien, Serbien, Kroatien, das heißt, die Menschen, die früher zusammengelebt haben, die im Prinzip

dieselbe Sprache sprechen, wo auch viele verwandte Familien noch irgendwie über den Grenzen, wo die haben auf einmal nicht nur eine Grenze, sondern an einer EU-Außengrenze. Und das merkt man auch, wie Bosnien mit den Flüchtlingen einfach im Stich gelassen ist, in der ganz schlimmen Zustimme. Aber es interessiert die EU nicht alles, was außerhalb dieser Grenze stattfindet, und die haben einfach dieses Gleichgewicht komplett zerstört, weil die Kroaten sind jetzt drinnen... Der Bundespräsident Steinmeier sagte, er sei, er hatte, wir hatten immer gehofft, dass Kroatien sozusagen das Bindeglied ist, als EU-Land, in dem Rest, aber die Kroaten, die tun alles, damit die quasi nicht reinkommen. Und ein Veto eines Landes reicht ja schon. Und da ist man, bin ich da schon immer überrascht, wie kurzsichtig diese Region die europäische Sicht vernachlässigt wird.

Aragón: Aber das ist wieder dieselbe Geschichte. Die Region war Europa, wenn wir da, wenn Europa da Interesse hatte, und das war... Osten und Türkei, und die anderen, wenn dann da keine Interesse hatte, also das, das ist immer... an der Grenze zu sein ist, ist es immer das manchmal von einer Seite, manchmal von der anderen Seite, und jetzt Europa hat sich so wie... oder EU in sich selbst geschlossen. Das ist mein Gefühl.

Ljubić: Ja, weil alle jetzt irgendwie Angst haben, weil die letzte... die EU-Osterweiterung so eine große Herausforderung, irgendwie zehn Länder gleichzeitig und das war echt... und das sind auch wirklich Länder dabei, die eigentlich nach den Kriterien nicht hätten, also... Rumänien, Bulgarien... also, nach all den Justiz, also... EU-Standards... ähm... und jetzt für alle so eine Überforderung... die haben wahnsinnig Angst, das quasi noch mehr Menschen nach Deutschland kommen und von dem deutschen Sozial System Leben wollen. Dann kam, kommt diese Angst vor den Flüchtlingen und Wohlstand teilen, und deswegen ist es so eine Angst, so eine politische Angst davor, andere Länder aus dieser Region noch zur EU, weil ja alle dann, nicht ja das Chaos, weil die Geduld irgendwie am Ende essen. Und eigentlich ist es total traurig, weil eigentlich die größte Errungenschaft Europas ist in den letzten siebzig Jahren ist die EU gewesen. Und die Vorstellung, dass zwischen Frankreich und Deutschland oder Holland und Deutschland ein Krieg gar nicht mehr vorstellbar ist, quasi Erbfeinde, das ist für mich EU, das ist für mich Europa, worauf ich stolz irgendwie bin, dass man, vor einigen, wenn ich die Kroaten sehe, das habe ich aber auch gesagt, wenn alle so denken würden wie du, dann hätte es zwischen Deutschland und Frankreich, und Holland und Deutschland überhaupt, kein Land der Welt hätte mit Deutschland irgendwas zu tun, haben wollen. Was ist das denn für eine Welt? Die große Errungenschaft ist dass, die Deutschen und die Französen, irgendjemand will mit Deutschland noch etwas zu tun haben. Und das ist für mich Europa, und ich finde auch, das hat mich so geschockt, als diese Griechenlandkrise war und manche wirklich überlegt [haben], Griechenland aus der EU auszuschließen. Und ich denke, und ich war ein Jahr später in Griechenland, ich habe in Griechenland gelebt sieben Jahre, und ich war da noch in Griechenland, und dachte: du fährst durch Griechenland, bist du in Epitaurus, merkst unser Theater, ist da erfunden worden; unsere Demokratie ist da erfunden worden; unsere Art zu denken; unsere Art der Philosophie ist da erfunden worden. Griechenland ist kulturell die Wiege Europas, und ihr überlegt wegen Geldes dieses Land auszuschließen. Und du merkst, diese Kultur, diese kulturellen Werte sind eigentlich viel viel wichtiger als irgendwie Staatsschulden. Aber das ist das ja Erschreckende. [Unhörbares Gespräch]. Irgendwie habe ich das Gefühl, weicht dieses ökonomische Denken, die kulturellen Identitäten auf. Auf einmal, wenn so vieles einfach immer nur nach dem Geld vermessen wird... Und das merkst auch hier soweit, es wird sofort angedacht: wir müssen sparen, und Theater dicht gemacht, Bibliotheken, das bringt ja kein Nutzen. Weil jemand, der liest, oder jemand der ein Theaterstück sieht, er geht nicht nach Hause, kannst du in der Bilanz etwas Positives. Das ist halt nicht... das kannst du ja nicht mit Geld bemessen, was das bedeutet, ein Theaterbesuch oder ein Buch zu lesen oder ein Gemälde zu sehen oder Musik zu hören...

Aragón: Das wäre ja vielleicht die Idee Europas, dass dieses kulturelle Zusammenleben in Europa... in Spanien passiert auch dasselbe. Jetzt ist die Krise vorbei, sagt man, aber die Universitäten haben wenig Geld, Dozenten gibt es weniger als vor zehn Jahren.... Theater schließen...

[...]

Aragón: Noch eine Frage zum Buch, weil wir ein bisschen... [...] Warum hast du den Titel gewählt? Weißt du das noch?

Ljubić: Ja, das war eigentlich absurd, ich war auf mein Recherchen... Ähm... ich habe irgendwo in einer kleinen Pension geschlafen, ein kleines Hotel, und die ist Bonaca. Und ich mochte dieses Wort so, ich mochte einfach bonaca, das ist einfach ein schönes Wort und dann habe ich gefragt, was das bedeutet und dann habe ich erfahren, dass es ein dalmatinisches Wort ist für, ja eigentlich für Meerestille ist, also es gibt so einen ganz schon bestimmten Ausdruck, wenn das Meer ganz, einfach ganz glatt ist, dann ist es bonaca, und dann hatte ich erst es als Titel, Bonaca, und dann was es aber relativ schnell klar geworden, auch mit dem Verlag, das es in Deutschland nicht geht, weil hier gab es zum Beispiel eine sehr berühmte Fernsehserie in den 70er Jahren, die hieß Bonanza...

Aragón: Ah, stimmt.

Ljubić: Erstens weiß man nicht, was bonaca ist, dann ist diese Konnotation, bonanza, bonaza... Und dann habe ich einfach so in einer ersten Version das Wort übersetzt, Meerestille, und das gibt dann den Titel. Letztendlich für mich passt das auch irgendwie ganz gut, weil aus meiner Sicht ist das Meer, hat eher so was Verbindendes. Wenn es einmal die Szene gibt, wo sie an die Ostsee fahren, dann hast du das Meer in Den Haag und dann hast du das Meer in ihrer Erinnerung an der Adria im Sommerurlaub, dann ist dieses Meer was Verbindendes, natürlich ist immer so, wenn das Meer still ist, es ist still, aber du hast doch gleichzeitig, immer denkst du unter der Oberfläche, also, immer wenn es an der Oberfläche still ist, dann hat man irgendwie das Gefühl, unten ist es nicht so still, oder da...

Aragón: Ja, das hatte ich gedacht, aber das wollte ich beweisen. Also, der Titel sagt mir so, dass alles so aussieht, dass alles still ist, aber vielleicht gibt es da was, so wie in der Beziehung zwischen den Protagonisten, dass alles gut läuft, aber es gibt etwas dahinten, da unten, was...

Ljubić: Ja, das kam, aber diese Gedanken kamen erst nachhinein. Konkrete praktische, war also wie ich sehe Bonaca, Übersetzung: Meerestille.

Aragón: Ja, also, ich habe noch eine Frage über... Also, der Protagonist geht dann in Den Haag und, wie du schon gesagt hast, miterlebt. Es ist immer so eine Übersetzerin, es ist immer so ein Fernseher, es ist immer etwas, was nicht zum direkten Kontakt zur Geschichte... also etwas, das irgendwie [es] vermeidet. Ist das einfach so, weil das so passiert ist, oder hat es für dich so eine andere Beziehung...?

Ljubić: Der Auslöser war schon dieser Besuch in Den Haag, zu sehen, dass alles im Panzerglas stattfindet, dass man auch... man sieht alles stumm, ohne die Kopfhörer hört man auch nichts und das ist wie so ein Pantomimenschauspiel und da war mir irgendwie klar, dass dieses Gefühl, das er dann extrem in Den Haag hat, wo er... Da gibt es auch eine Szene, wo er das Gefühl hat, das Glas... dass sie so zwischen, durch Glas getrennt sind. Da geht er am Strand spazieren, oder er sitzt drinnen und guckt raus und hat das Gefühl...

Aragón: Ja, mehrmals hat er das Gefühl oder er ist da drin im Gerichtssaal und er denkt, sie ist daneben...

Ljubić: Ja, die Idee kam schon aus dieser Situation zu sehen, dass da hat alles im Winter gleich stattfindet. Da ist immer irgendwie etwas dazwischen und man kann auch diese Menschen oder diese Männer nicht reifen, weil es ist immer eine Schicht dazwischen.

Aragón: Ja, genau, man hat das Gefühl, dass das einfach ein anderes Leben ist.

Ljubić: Und das Gleiche ist natürlich dieses Motiv für ihn, weil für ihn kam das Glas vom Fernseher immer dazwischen. Er hat den Krieg und alles immer nur hinter Glas gesehen.

Aragón: Klar, für uns, also für mich war das so eine Art... Wir als Leser... und dann die Geschichte zu verbinden, wir wissen etwas, wir haben das im Fernseher gesehen, auch im Internet, irgendwo, aber wir können nicht in die Geschichte genau reingehen oder verstehen genau. Es gibt nicht nur Böse oder Gute und dafür muss man da drin sein, aber man kann das nicht irgendwie...

Ljubić: Ja, dieses Motiv ist schon auch da mit der Übersetzerin, das ist ja auch... das ist in Den Haag, alles... weil im Prinzip ist ja auch Ana so was wie eine Übersetzerin für ihn, er versteht auch die Sprache nicht, also ganz konkret, aber auch sie übersetzt ihm für eine Weise das, was in Bosnien

passiert ist. Und dieses Motiv, das ist quasi für ihn keine unmittelbare Erfahrung, außer ganz am Ende, wenn er dann selbst irgendwie hinreist. Es ist schon auch ein Motiv, das aus der Idee gestammt ist, dass es in Den Haag immer mit Glas, vom Glas getrennt ist.

Aragón: Und noch eine Frage über das Essen. Er versucht irgendwann, so eine Torte zu backen, nach einem serbischen Rezept und ich habe das Gefühl, wenn ich Bücher lese, die über Jugoslawien erzählen, es gibt immer sehr viel Essen, oder das Essen ist irgendwie wichtig. Also für mich hat das Essen auch etwas mit der Identität zu tun, nicht nur als Essen sondern... das Essen kann nicht so anders sein von einer Region zu anderer... Manchmal schon, aber...

Ljubić: Essen ist grundsätzlich immer. Das ist so auch in Heimatroman. In meiner Familie ist Essen einfach immer, es hat immer was identitätsstiftendes, weil immer, wenn... wenn man zusammensitzt, gibt es was zum Essen, also man sitzt in Kroatien nie am leeren Tisch zusammen, und auch selbst die Menschen -- und das habe ich auch in Russland es so erlebt -- ... Das ist, glaube ich, was Süd- aber auch was Osteuropäisches... Selbst die Menschen, die total arm sind, und eigentlich, [die] es nicht leisten können, die werden immer jemanden bewirten, die werden immer Essen auf den Tisch stellen... Es gibt... zu Kindheitserinnerungen, wie Sarma, zum Beispiel, das ist einfach ein Essen, das kennt jeder in Jugoslawien. Natürlich gibt es regionale Unterschiede, du hast das gedreht... und cevapcici und sowas. Cevapcici hast du vor allem in Dalmatien... und cevapcici kommt ursprünglich aus Sarajevo... Du hast dann auch in Istria eine andere Küche, aber es gibt halt so ein paar Essen, wie es auch in jedem Land gibt, die standard sind, die man auch als Kind irgendwie kennt, und das hat etwas Verbindliches, aber weniger als bestimmte Gerichte, es ist eher das Essen an sich, also dass man zusammen ist, und dass etwas auf den Tisch kommt, das gehört immer irgendwie dazu.

Aragón: Ja, man hat das Gefühl mit Heimatroman, *Tauben fliegen auf*, zum Beispiel... Das Essen ist immer da, weil es sehr wichtig ist und es verbindet auch. Das Essen als zusammenbringendes Motiv.

Ljubić: Essen ist ja auch was Gemeinschaftliches, es ist immer ein Grund, Menschen zusammenzukommen... Es gibt immer irgendwie Essen.

Aragón: Ja, aber das ist anders, zum Beispiel hier in Deutschland, zu Hause trinkt man Kaffee oder... aber richtig essen wie in allen diesen Büchern...

Ljubić: Ja, ich glaube, es gibt im Buch dieses Sarma... das sind so Kohlrolladengebäck, das ist so ein verbindendes Essen, wie hier vielleicht Senfeier. Kennst du Senfeier? Senfeier sind so Eier in so einer Senfsoße mit Kartoffelpüree, und das hat meine Oma hier immer gekocht.

Aragón: Wo kommt deine Oma her?

Ljubić: Meine Oma ist in Schlesien geboren und ist dann nach dem Krieg... gehört zu den Vertriebenen und ist dann nach Bremen gekommen und hat ja in Dresden [unhörbares Gespräch] und Bremen gelebt.

Aragón: Schön, du bist dann bist nach Deutschland als du 16/17 Jahre alt warst...

Ljubić: Ich bin in Kroatien geboren. Dann sind wir nach Schweden umgezogen, dann sind wir nach Griechenland gezogen, dann nach Moskau... Und ich bin 1988 nach Deutschland, da war 16, 17 gewesen und ich habe in Deutschland, in Bremen, Oberstufe gemacht, das Abitur gemacht. Und seitdem... in Deutschland erst zehn Jahre in Bremen, dann war ich in Hamburg, kurz in München und jetzt eigentlich seit 1999 in Berlin.

Aragón: In Bremen habe ich gewohnt auch.

Ljubić: In Bremen? Warst du an der Uni oder...?

Aragón: Ne, ich habe als Spanischlehrer in Delmenhorst gearbeitet.

Ljubić: Ach, cool. Mein Cousin kommt aus Delmenhorst.

Aragón: Dort habe ich gearbeitet und ich war zwei Jahre, also bis 2016.

Ljubić: Ich bin ein großer Werder-Bremen Fan, das ist meine Mannschaft, gerade in einer sehr schweren Zeit.

Aragón: Fast immer ist das so... (lachend).

Ljubić: Meine Eltern leben noch in Bremen.

Aragón: Also du fährst hin...

Ljubić: Genau, regelmäßig.

Aragón: Ja, also in Bremen hat man ja ein anderes Gefühl. Also ich liebe die Stadt auch. Man hat da, also ich habe da Freunde noch... Also es ist nicht bequem, wie heißt das...

Ljubić: Gemütlich.

Aragón: Ja, genau, eine gemütliche Stadt... Ja, ich habe gute Erinnerungen da.

Ljubić: Ja, ich finde auch, Bremen ist so entspannend. Bremen ist so eine sehr relaxte Stadt. Berlin ist aber auch sehr viel hektischer. In Bremen kann ich mir wieder vorstellen, wenn ich älter bin. Bremen ist kleiner als Berlin, aber was man so irgendwie braucht, eigenes Bundesland ist, Bremen hat irgendwie eine eigene Uni, ein eigenes Radio, eigenen Flughafen, eigene Erstliga Mannschaft (lachend)... von Strukturen alles da, aber es ist trotzdem kleiner.

Aragón: Und Werder Bremen ist immer so eine... also ich habe das Gefühl... nie hatte ich erlebt, wie so eine Stadt zusammen mit der Mannschaft...

Ljubić: Identität eigentlich...

Aragón: Also deine, können wir sagen, deine Identität ist Werder-Bremen-Fan (lachend).

Ljubić: Ja, es gehört auch dazu. Alle, die ich kenne, die aus Bremen kommen... Es ist... alle sind Bremen-Fans. Wahrscheinlich die Anzahl von Bremern, die Bremen-Fans sind, liegt vielleicht bei 5%. Es ist wahnsinnig identitätsprägend für die Stadt.

Aragón: Ja, sogar für mich, also, ich mag Fußball, ok, ich kann es sehen, ich bin aber nicht so ein großer Fan. Aber immer, wenn Werder-Bremen da spielte, als ich da war und selbst jetzt gucke ich, wie das läuft. Also nur in zwei Jahren habe ich das Gefühl, irgendwie ist das wichtig für die Stadt und für mich als „Bremer“ sozusagen. Also jetzt wie ist das in der Bundesliga?

Ljubić: 16. Platz... die schlechteste Hinrunde in der Geschichte des Vereins...

Aragón: Echt?

Ljubić: Nichts funktioniert und es geht eigentlich nur darum, den Abstieg zu vermeiden. So ernst war es eigentlich noch nie. Sind einmal abgestiegen in den 80er, aber seitdem nie.

Aragón: Ich habe das letzte Spiel... Wann war das? 2016 gesehen. Da hat Augsburg verloren und deshalb ist Bremen da geblieben, in der ersten Liga. Das war eine große Party in Bremen.

Ljubić: Es gab so ein Endspiel gegen Frankfurt, das sie gewinnen mussten... Ah, da war ich im Stadion. Da kann ich mich gut noch daran erinnern, weil das natürlich ein... Ich habe die Nächte davor nicht geschlafen... (zeigt ein Video des Spieles). Ich war auch... in der letzten Minute ausgeflippt...

Puntos de vista cruzados sobre los festivales de cine en lengua alemana en Francia

Entrevistas sobre el festival de cortometrajes franco-alemán *Les Petits Claps* en Metz y sobre *KinoVisions* en Marsella

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau
Sciences Po (Nancy)
heloise.ducatteau@sciencespo.fr
<https://orcid.org/0000-0002-0129-9679>

Entrevistas realizadas los días 12 y 15 de enero de 2021 por teléfono y correo electrónico con:

- Sra. Lucile Wolff-Barthel (LWB), estudiante de Máster en Gestión Franco-Alemana en el IAE de Metz y responsable de colaboraciones en el festival *Les Petits Claps* para el año 2020/2021
- Sra. Gisela Rueb (GR), gerente del Festival *KinoVisions*
- Sr. Patrick Barthel (PB), profesor de Ciencias de la Gestión en el IAE de Metz.

Iniciativa y transcripción de Dra. Mag. Héloïse Elisabeth Ducatteau (HED), profesora de alemán en Sciences Po Paris (campus de Nancy)¹ y estudiante de doctorado en Estudios Culturales en la Universidad de Aveiro.

Gisela Rueb ya había dado una entrevista junto a Dorothee Rosenberg que se publicó en una revista de germanística (Floch: 2019), pero entonces se trataba más bien de la historia del cine alemán y menos de las interacciones laborales y de las diferencias culturales franco-alemanas.

HED Aunque ya he asistido al festival de cine alemán en el cine L' Arlequin de París, todavía no he tenido la oportunidad de ir a los festivales *Les Petits Claps* y *Kinovisions*. Me he informado sobre ellos a través de simples búsquedas web.

¿Cuál fue el detonante del festival? ¿Fue un maestro, un director quien lanzó el proyecto?

LWB Es gerente de maestría en administración en el IAE de Metz. El Sr. Patrick Barthel estuvo al inicio del evento hace doce años. Tuvo la iniciativa de poner en marcha cuatro grandes proyectos con motivo de las jornadas franco-alemanas.

Cada año nuevos estudiantes preparan el festival. Junto al festival de cine alemán hay un mercado local, una exposición de arte y un concierto que colaboran en el evento.

GR Nuestro objetivo no es tanto dar a conocer el cine *mainstream* sino presentar películas especiales, poco convencionales, más atrevidas, como por ejemplo las de la escuela de Berlín. El Festival de Cine de París es un escaparate para el cine alemán pensado más bien para los distribuidores que para el público general. Participé desde el principio gracias a mi trabajo en el Goethe-Institut de París.

En Marsella, las películas alemanas, suizas y austriacas son esencialmente películas contemporáneas, pero también películas patrimoniales. En la primera edición mostramos, junto a películas actuales, películas de Fassbinder -era el septuagésimo cumpleaños del director- y su actriz favorita Hanna

(1) Escuela superior de Ciencias sociales y Humanidades con 7 campus en Francia.

Schygulla² dio un concierto. Intentamos ampliar la programación y también organizamos conciertos, lecturas, y por supuesto encuentros con directoras, directores, guionistas, actrices y actores.

Establecí el Festival de Cine de Marsella en 2015 con Pierre Gras, que enseña cine alemán en la Universidad y que dedicó un libro al cine alemán después de escribir uno sobre Fassbinder (2011).

En 2014, Marsella fue la Capital Cultural Europea y se puede decir que el interés por la cultura ha aumentado. Es una ciudad relativamente poco cinéfila, lo que nos llevó a intentar dar a conocer mejor el cine en alemán. No recibimos financiación de la ciudad sino de instituciones y patrocinadores: el Goethe-Institut, *German Films*, Arte, el Foro Cultural Austriaco, el Centro Franco-Alemán de Aix-en-Provence o la Universidad de Aix-Marsella, entre otros.

HED ¿Ha pensado en otra ciudad?

GR Realizamos una búsqueda para ver dónde ya había festivales de cine alemán, pues queríamos evitar llegar a una ciudad donde ya se celebraban demasiados.

Durante un tiempo también consideramos Burdeos, pero nuestra preferencia era Marsella.

HED ¿Consigue atraer a un público que no sepa alemán y que no tenga experiencia previa con el mundo germánico? El festival de cine alemán en el cine L'Arlequin atrae sobre todo, desde mi punto de vista como espectadora, a personas muy familiarizadas con el ámbito alemán: profesoras, profesores y estudiantes del área de alemán. Al contrario de lo que ocurre, por ejemplo, con el festival de cine vietnamita en París, que parece estar logrando captar a una audiencia no necesariamente cercana a Vietnam.

LWB Las directoras y los directores de habla no alemana están en la audiencia cada año. Dado que este es el primer año que estoy involucrado en la creación del festival y que en años anteriores solo estaba como espectadora, no tengo cifras exactas a mi disposición. Creo que la cultura alemana atrae menos que la cultura vietnamita.

GR El público está formado por cinéfilos, interesados en la cultura germana, estudiantes. Sobre todo un público francés con algunas personas alemanas, austriacas y/o suizas asentadas en Marsella. El público también viene de Aix-en-Provence, Arles o Alemania.

Además, trabajamos con las escuelas ofreciendo sesiones para estudiantes con la oportunidad de conocer al director después de la proyección. Estas sesiones son de gran interés. También estamos en contacto con festivales in situ, por ejemplo, el Festival Internacional de Cine de Marsella, el Festival Internacional de Documentales (FID)³ o el Festival de Cine de Mujeres del Mediterráneo. Tratamos de crear vínculos y hermanamientos, tanto en el lugar como con países de habla alemana. Un buen ejemplo es el Festival de Cine Documental de Duisburgo, un festival con un programa muy especializado.

HED ¿Al inicio tuvo problemas administrativos? Algunas instituciones pueden haberlo percibido como un potencial competidor.

LWB El festival se enfrenta a dificultades administrativas cada año. Este año, el COVID complica aún más la situación: el Ayuntamiento de Metz ha cuestionado repetidamente la ubicación elegida. Finalmente se llevará a cabo en formato digital. Sin embargo, el Sr. Patrick Barthel podrá informarle mejor sobre este tema.

GR No, no a nivel administrativo. A veces nos resulta difícil poder programar una película porque otro festival más grande quiere proyectarla primero. Pero ocurre con poca frecuencia y también es válido para otros festivales, no es un problema específico. Hubo casos en los que no hemos podido mostrar una película.

(2) Hanna Schygulla se ha distinguido principalmente en las películas de Fassbinder. Aunque poco mediatisada en Francia, ascendió al rango de ícono en su país natal (cf. Lowry / Korte 2000; Sieglohr 2014).

(3) Un festival bastante poliédrico que, para evitar la "sectorización", también incorpora películas de ficción (Poitras 2007).

HED ¿Cuáles son (o han sido) las principales dificultades? Tal vez algunas películas alemanas pueden haber sido malinterpretadas por el público francés o viceversa. Algunas instituciones pueden haber temido que el proyecto no fuera rentable.

GR No, en realidad no. En cuanto a la recepción de películas, en el Festival de Cine de Berlín, por ejemplo, el público es muy crítico. En Francia, quizás hay más admiración por las directoras y los directores, las actrices y los actores en términos de calidad artística. Parte de la serie *Babylon Berlin*⁴ se mostró en el festival; el público estaba tan interesado y entusiasmado como en Alemania. En cambio, es un poco más complicado cuando mostramos películas muy vanguardistas, siguiendo nuestros gustos y favoreciendo un cine raro, un cine para el que la forma es tan importante como el contenido. Seguimos los festivales de Berlín, leemos las revistas de cine... Se invita a las directoras y directores en cuanto es posible, al igual que a los músicos que crean presentaciones o acompañan películas mudas.

LWB Las principales dificultades son las presupuestarias. Los estudiantes deben equilibrar el presupuesto.

HED ¿Cómo se dividen los roles en la organización del festival?

LWB El máster consta de 30 estudiantes. Seis se dedican al festival: tres alemanas o alemanes y tres francesas o franceses. Si comienzan sin un especialista de cine, gradualmente establecen vínculos con directoras y directores. Este año tenemos un coordinador de proyectos francés, un gerente de finanzas alemán, asociaciones y crowdfunding, un gerente de director francés y otro alemán. Otro gerente de comunicaciones alemán trabaja conmigo.

GR Veo muchas películas, conozco directoras y directores, busco temas, socios, apoyos financieros. Con Pierre Gras, hacemos la elección final de las películas y nos encargamos de la organización *in situ*. Actualmente estamos buscando otra persona que se encargue del transporte de las copias, de la intendencia, de las cosas prácticas, de gestionar una parte de la comunicación, ayudando a la persona que ya está a cargo de la comunicación. Durante todo el año, indagamos, imaginamos asociaciones, hacemos contactos... De mayo a julio estamos especialmente ocupados con la preparación del festival.

HED A pesar del COVID-19, ¿pudo llevarse a cabo la edición de 2020?

GR No, aunque esperamos hasta el último minuto. Pensábamos que sin directoras ni directores, no lo íbamos a hacer. Lo aplazamos para principios de diciembre pero el otro confinamiento no permitió su realización. Para el año 2021 esperamos hacer el festival. Nos gusta más el contacto directo que la videoconferencia.

HED ¿Cuida los subtítulos en francés y posiblemente en inglés para ganar una audiencia que no sepa francés ni alemán?

LWB Sí, de las doce películas seleccionadas, solo dos ya estaban subtituladas. Utilizamos AGISOB que es bastante completo e intuitivo. Nos hemos limitado a los subtítulos en francés para seguir siendo fieles a nuestro posicionamiento franco-alemán.

GR De momento, no tenemos los medios para subtillar las películas. En el futuro, nos gustaría poder hacerlo. Las películas proyectadas están, en principio, ya subtituladas en francés.

HED ¿Cómo proceden? En otras palabras, ¿Se ponen en contacto con las directoras o son ellas quienes vienen a usted?

(4) Esta serie ha conseguido conquistar a las y los especialistas en didáctica del alemán.

LWB A principios de octubre, lanzamos una convocatoria de proyectos con universidades, cines, teatros, escuelas de cine, ayuntamientos y asociaciones. Además, una entrevista en una emisora de radio estudiantil en el campus, en RCF Jérico Moselle y luego en Radio Sensations, una cadena de radio parisina, que contribuyó a la difusión del evento. ¡Un reportaje en TV8 Moselle-Est nos espera pronto! Esto ya no es de poca miga.

GR A veces hay directoras y directores que se ponen en contacto con nosotros directamente. El festival no goza de mucha popularidad, pero, en general, a los directores les encanta venir a Marsella, la cual tiene una imagen muy diferente como ciudad: es más colorida que París. Schopenhauer la definió como: "la ciudad más bella". Tiene un estilo que gusta a los alemanes: el clima, que es el sur... Aunque tiene un lado menos alegre con la Segunda Guerra Mundial, las razzias y la destrucción. Se organizaron clases magistrales con Hanna Schygulla, Christian Petzold.

HED **Imagino que los y las directoras provienen principalmente de la región *Grand Est* en el caso de *Les Petits Claps*. ¿Cuál es su perfil, su edad?**

LWB La afirmación es verdadera para dos tercios de los directores. Los demás suelen provenir de la región de París. Son jóvenes de entre 25 y 30 años.

GR Su edad no nos importa. En general, rondan la treintena, cuarentena o más, pero los directores jóvenes también son bienvenidos. Y hay muchas directoras. Un año hubo más mujeres que hombres.

HED **¿Cómo se seleccionan las películas? Supongo que no debe de haber sido fácil.**

LWB De las 67 propuestas, muchas eran de muy buena calidad. Los criterios principales son la originalidad y la calidad de la puesta en escena, y cómo conectan con el tema anunciado. El año pasado fue el desarrollo sostenible. Este año, es la solidaridad. Este tema se divide en subtemas: religión, niños nacidos con autismo, solidaridad a través del escenario, palabras y también la no-solidaridad. Se deriva naturalmente del período COVID que desencadenó manifestaciones de solidaridad, pero no queríamos incluir cortometrajes relacionados solo con la pandemia. El festival oscila entre lo cómico y lo trágico. Se seleccionó una película de animación dirigida al público adulto: es la historia de un fantasma que pierde la memoria y conoce a un humano que le ayudará.

HD **¿Por qué eligió centrarse en los cortometrajes y no incluir largometrajes? Los cortometrajes obtienen, a menudo, menos elogios que los largometrajes. Al mismo tiempo, son una oportunidad para descubrir a varias directoras o directores en una noche o tarde.**

LWB Pues cortometrajes, precisamente porque los cortometrajes son a veces verdaderas joyas en términos de imaginación e ilustración de una idea, un concepto, un compromiso, una indignación... es decir, en unas pocas imágenes tienes que ir a lo esencial para transmitir un mensaje. También queremos destacar y, sobre todo, animar a los y las directoras jóvenes y talentosas que deseen hacer carrera en el cine y, si es necesario, pasarán del cortometraje al largometraje.

HED **Los festivales de cine estudiantiles no son muy frecuentes. El enfoque es bastante original, al igual que el hecho de que no fuera iniciado por un profesor de estudios germánicos, sino por un profesor de ciencias de la gestión.**

LWB Si el festival es desarrollado por estudiantes, la audiencia es bastante amplia. Está compuesta por estudiantes, adultos, profesorado, cineastas...

HED Esto se debe probablemente al hecho de que el alemán a menudo se percibe ante todo como una asignatura escolar, aburrida... Sr. Patrick Barthel, ¿se basó en otros festivales de cine alemanes anteriores? Si es así, ¿cómo posicionó Les Petits Claps en comparación con otros festivales alemanes existentes?

LWB En términos de posicionamiento, el Sr. Patrick Barthel quería especialmente que las y los estudiantes aplicaran sus habilidades en gestión, gestión de proyectos... Trató de facilitar que sus estudiantes pudieran acceder a las instituciones reales. Por lo tanto, el objetivo era pedagógico a nivel universitario, pero también promover el franco-alemán a nivel de la metrópoli de Metz.

HED ¿Se limita a los cortometrajes de Francia o tiene en cuenta otros países francófonos?

LWB Ya hemos mostrado cortometrajes de Quebec, pero no este año. También nos llegaron cortometrajes belgas, pero no fueron seleccionados para el festival.

HED ¿Puede hablarnos del tema del próximo año? ¿Cuáles son sus planes para los próximos años?

LWB Siempre resulta de una elección común por parte de las y los estudiantes de primer curso de Máster, no de los de otros cursos. Luego el Sr. Patrick Barthel tiene que dar su aprobación. Desde el momento en que se argumenta la elección, la mayoría de las veces se aprueba y mantiene el tema. ¡El tema de la muerte, incluso si fuera de actualidad, seguramente habría sido descartado en virtud del aspecto demasiado trágico! El año que viene, ya no será parte del equipo. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el proyecto tiene su hoja de ruta marcada.

GR Queremos ampliar el festival y proyectar películas en otras ciudades como Aix-en-Provence o Arles. También podríamos hacer proyecciones al aire libre, todavía está por organizarse. Nos gustaría ir a más lugares, museos, y volver al Mucem y al Criée-Théâtre National de Marsella, donde empezamos, fuera de los cines, por supuesto.

HED A las y los visitantes del festival les encantará saberlo y lo apreciarán. Gracias por esta entrevista que nos ha proporcionado información valiosa y sin duda animará a nuestras lectoras y lectores a comprarse las entradas para ambos festivales.

Bibliographie:

Floch, M. (2019). Le Goethe-Institut et le cinéma allemand. *Allemagne d'aujourd'hui*, 227, 168-185. DOI: 10.3917/all.227.0168.

Gras, P. (2011). *Good bye Fassbinder. Cine alemán desde la reunificación*. Éditions Jacqueline Chambon / Actes Sud.

Lowry, S., Korte, H. (2000). Hanna Schygulla - Der Star des Neuen Deutschen Films. In S. Lowry, H. Korte (eds), *Der Filmstar. Brigitte Bardot, James Dean, Götz George, Heinz Rühmann, Romy Schneider, Hanna Schygulla und neuere Stars* (pp. 218-243). Springer.

Poitras, D. (2007). Festival international du documentaire de Marseille - Jean-Pierre Rehm (délégué général du festival). *Séquences*, 251, 11. URL: <https://id.erudit.org/iderudit/47404ac>.

Sieglohr, U. (2014). *Hanna Schygulla*. Bloomsbury Publishing.

Verschiedene Ansichten zu deutschsprachigen Filmfestivals in Frankreich

Interviews zum deutsch-französischen Kurzfilmfestival *Les Petits Claps* in Metz und zu *KinoVisions* in Marseille

I

nterviews am 12. und 15. Januar 2021 per Telefon und E-Mail geführt mit:

- Frau Lucile Wolff-Barthel (LWB), Master-Studentin in Deutsch-Französischem Management am IAE in Metz und verantwortlich für Partnerschaften beim Festival les Petits Claps für das Jahr 2020/2021
- Frau Gisela Rueb (GR), Festivalleiterin KinoVisions
- Herr Dr. Patrick Barthel (PB), Dozent für Managementwissenschaften am IAE in Metz.

Initiative und Transkription von Frau Dr. Mag. Héloïse Elisabeth Ducatteau (HED), Deutschdozentin an Sciences Po Paris (Campus Nancy) und Doktorandin in Kulturwissenschaften an der Universität Aveiro.

Obwohl Gisela Rueb neben Dorothee Rosenberg bereits ein in einer Germanistik-Zeitschrift erschienenes Interview (Floch: 2019) gegeben hat, ging es dort eher um ihren persönlichen Werdegang, der sie ins Kino geführt hat, und um die Geschichte des deutschen Kinos, aber weniger um die Wechselwirkungen zwischen Managementbedingungen und deutsch-französischen kulturellen Unterschieden.

HED Auch wenn ich bereits das Deutsche Filmfestival im Kino L'Arlequin in Paris besucht habe, hatte ich noch nicht die Gelegenheit, zu den Festivals *Les Petits Claps* und *Kinovisions* zu gehen. Durch einfaches Recherchieren im Internet habe ich von Ihnen erfahren. War es einE LehrerIn, einE RegisseurIn, die oder der das Projekt ins Leben gerufen hat?

LWB Es ist ein Master-Manager in Management am IAE von Metz, Herr Patrick Barthel, der am Ursprung der Veranstaltung vor zwölf Jahren steht. Er ergriff die Initiative, um anlässlich der deutsch-französischen Tage vier Großprojekte auf die Beine zu stellen. Neben dem Deutschen Filmfestival gibt es auch einen lokalen Markt, eine Kunstausstellung und ein Konzert während Feierlichkeiten. Das Festival basiert auf einer jährlichen Fluktuation von StudentInnen: Jedes Jahr sind es neue StudentInnen, die es gestalten.

GR Unser Ziel ist es weniger, das Mainstream-Kino bekannt zu machen, als eigenständige, unkonventionelle, gewagtere Filme zu präsentieren, zum Beispiel die der Berliner Schule. Das Pariser Filmfestival ist eher ein Paradebeispiel für das deutsche Kino, für Verleiher, für die breite Öffentlichkeit. Ich habe von Anfang an im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit am Goethe-Institut in Paris mitgemacht. In Marseille sind es deutsche, schweizerische und österreichische Filme, im Wesentlichen zeitgenössische Filme, aber auch historische Filme. In der ersten Ausgabe zeigten wir neben aktuellen Filmen Filme von Fassbinder - es war der 70. Geburtstag des Regisseurs - und seine Lieblingsschauspielerin Hanna Schygulla¹ gab ein Konzert. Wir versuchen, das Programm zu erweitern und organisieren auch Konzerte, Lesungen und natürlich Treffen mit RegisseurInnen, DrehbuchautorInnen und SchauspielerInnen. Das

(1) Hanna Schygulla hat sich vor allem in Fassbinders Filmen hervorgetan. Obwohl sie in Frankreich wenig bekannt ist, stieg sie in ihrem Heimatland zur Ikone auf (vgl. Lowry / Korte 2000; Sieglohr 2014).

Marseille Film Festival habe ich 2015 mit Pierre Gras ins Leben gerufen, der an der Universität zum deutschen Kino lehrt und zuerst Fassbinder (2011) und dann dem deutschen Kino ein Buch gewidmet hat. Im Jahr 2014 war Marseille die Europäische Kulturhauptstadt und man kann sagen, dass das Interesse an Kultur gestiegen ist. Es ist eine relativ *uncineophile* Stadt, was uns dazu bewogen hat, das deutschsprachige Kino bekannter zu machen. Wir erhalten keine Förderung von der Stadt, sondern von Institutionen und Sponsoren: dem Goethe-Institut, *German Films*, Arte, dem Österreichischen Kulturforum, dem Deutsch-Französischen Zentrum Aix-en-Provence, der Universität Aix-Marseille und anderen.

HED Hatten Sie auch noch eine andere Stadt im Auge?

GR Wir haben recherchiert, wo bereits deutsche Filmfestivals organisiert werden, um nicht in eine Stadt zu kommen, in der zu viele Festivals stattfinden. Eine Zeit lang haben wir auch Bordeaux in Betracht gezogen, aber unsere Präferenz war Marseille.

HED Gelingt es Ihnen, ein Publikum anzuziehen, das kein Deutsch gelernt hat, das noch keine Erfahrung mit dem deutschsprachigen Raum hat? Das Deutsche Filmfestival am Kino L'Arlequin zieht vor allem – mein Eindruck als Zuschauerin – Menschen an, die mit dem deutschsprachigen Raum sehr vertraut sind: Lehrkräfte und StudentInnen, die mit Deutschland oder der deutschen Sprache zu tun haben. Dem vietnamesischen Filmfestival in Paris scheint es gelungen zu sein, ein Publikum zu erobern, das nicht unbedingt einen Bezug zu Vietnam hat.

LWB Nicht-deutschsprachige RegisseurInnen sind jedes Jahr im Publikum. Da dies das erste Jahr ist, in dem ich am Aufbau des Festivals beteiligt war, liegen mir keine genauen Zahlen vor, denn in den vergangenen Jahren war ich nur Zuschauerin. Ich glaube, dass die deutsche Kultur weniger anspricht als die vietnamesische.

GR Das Publikum besteht aus Filmfans, die sich für die deutsche Kultur interessieren, hauptsächlich StudentInnen. Es ist vor allem ein französisches Publikum mit einigen Deutschen, ÖsterreicherInnen, SchweizerInnen, die sich in Marseille niedergelassen haben, ZuschauerInnen kommen auch aus Aix-en-Provence, Arles oder Deutschland. Wir arbeiten auch mit Schulen zusammen, indem wir Sitzungen für SchülerInnen anbieten, die die Möglichkeit haben, den oder die RegisseurIn nach der Vorführung zu treffen. Diese Sitzungen sind von großem Interesse. Wir stehen in Kontakt mit Festivals vor Ort, zum Beispiel dem Marseille International Film Festival, dem International Documentary Festival (FID)² oder dem Mediterranean Women's Film Festival. Wir versuchen, Verbindungen und Partnerschaften zu schaffen, sowohl lokal als auch im deutschsprachigen Raum, wie zum Beispiel mit dem Dokumentarfilmfestival in Duisburg, einem Festival mit einem sehr spezialisierten Programm.

HED Waren Sie zunächst mit administrativen Hindernissen konfrontiert? Institutionen könnten es als potenziellen Konkurrenten wahrgenommen haben.

LWB Das Festival ist jedes Jahr mit administrativen Schwierigkeiten konfrontiert. In diesem Jahr verkompliziert COVID die Situation noch mehr: Das Rathaus Metz hat den gewählten Standort immer wieder in Frage gestellt. Es wird schlussendlich in digitaler Form stattfinden. Herr Patrick Barthel wird Sie jedoch besser über dieses Thema informieren können.

GR Nein, nicht auf administrativer Ebene. Wir finden es manchmal schwierig, einen Film in ein Programm aufnehmen zu können, weil ein anderes größeres Festival ihn zuerst zeigen will. Aber das ist selten und gilt für andere Festivals genauso, es ist kein spezifisches Problem. Es gab Fälle, in denen wir einen Film nicht zeigen konnten.

(2) Ein eher polyedrisches Festival, das, um eine "Sektorisierung" zu vermeiden, auch Spielfilme einbezieht (Poitras 2007).

HED Was sind (oder waren) die größten Fallstricke? Vielleicht wurden einige deutsche Filme vom französischen Publikum falsch interpretiert oder umgekehrt. Einige Institutionen befürchteten möglicherweise, dass das Projekt finanziell nicht rentabel sein würde.

GR Nein, nicht wirklich. Was die Rezeption von Filmen angeht, ist zum Beispiel bei den Berliner Filmfestspielen das Publikum sehr kritisch. In Frankreich gibt es vielleicht mehr Bewunderung für RegisseurInnen und SchauspielerInnen in Bezug auf die künstlerische Qualität. Ein Teil der *Babylon Berlin-Reihe*³ wurde auf dem Festival gezeigt; das Publikum war genauso interessiert und begeistert wie in Deutschland. Es ist etwas komplizierter, wenn wir sehr experimentelle Filme zeigen, unserem Geschmack folgen und stattdessen ein unkonventionelles Kino bevorzugen, ein Kino, für das die Form genauso wichtig ist wie der Inhalt. Wir verfolgen die Festivals in Berlin, wir lesen die Filmzeitschriften... RegisseurInnen werden so oft wie möglich eingeladen, ebenso wie MusikerInnen, die Intros komponieren oder Stummfilme begleiten.

PB Die Hauptschwierigkeiten sind Haushaltsschwierigkeiten. Es bestand die Notwendigkeit, dass die Studierenden das Budget ausgleichen.

HED Wie sind die Rollen aller an der Organisation des Festivals Beteiligten aufgeteilt?

LWB Der Masterstudiengang besteht aus 30 Studierenden. Sechs sind dem Festival gewidmet: drei Deutsche und drei FranzösInnen. Wenn sie ohne Spezialisten beginnen, verbinden sie sich allmählich mit RegisseurInnen. In diesem Jahr haben wir einen französischen Projektkoordinator, einen deutschen Finanz-, Partnerschafts- und Crowdfunding-Manager, einen französischen Director-Manager und einen weiteren deutschen. Ein anderer deutscher Kommunikationsmanager leitet mich weiter.

GR Ich schaue viele Filme, treffe RegisseurInnen, suche nach Themen, Partnern, finanzieller Unterstützung. Mit Pierre Gras treffen wir die endgültige Auswahl der Filme und kümmern uns vor Ort um die Organisation. Wir suchen derzeit nach einer anderen Person, die sich um den Transport der Kopien, die Verwaltung, die praktischen Dinge, einen Teil der Kommunikation kümmert und der Person hilft, die bereits für die Kommunikation verantwortlich ist. Das ganze Jahr über sind wir beschäftigt, wir stellen uns Partnerschaften vor, wir knüpfen Kontakte, wir sind besonders von Mai bis Juli mit der Vorbereitung des Festivals beschäftigt.

HED Konnte die Ausgabe 2020 trotz COVID-19 stattfinden?

GR Nein, obwohl wir es bis zur letzten Minute gehofft haben. Wir dachten, dass wir es ohne RegisseurInnen nicht würden, wir hatten es auf Anfang Dezember verschoben, aber eine andere Ausgangssperre kam dazwischen. Für das Jahr 2021 hoffen wir, dass das Festival stattfinden kann. Wir sind mehr für den direkten Kontakt, weniger für Videokonferenzen.

HED Kümmern Sie sich um die Untertitel im Französischen und möglicherweise im Englischen, um ein Publikum zu gewinnen, das weder französisch noch deutsch spricht?

LWB Ja, von den zwölf ausgewählten Filmen waren nur zwei bereits untertitelt. Wir haben AGISOB verwendet, das ziemlich vollständig und intuitiv ist. Wir haben uns auf Untertitel im Französischen und nicht im Englischen beschränkt, um unserer deutsch-französischen Positionierung treu zu bleiben.

GR Im Moment haben wir nicht die Mittel, die Filme zu untertiteln. In Zukunft möchten wir das tun können. Die gezeigten Filme sind meistens bereits auf Französisch untertitelt.

(3) Diese Serie hat es geschafft, die DidaktikerInnen des Deutschen zu erobern.

HED Gehen Sie vor? Gehen Sie zu den RegisseurInnen oder sind es die RegisseurInnen, die zu Ihnen kommen?

LWB Anfang Oktober haben wir einen Projektaufruf Universitäten, Kinos, Theatern, Filmhochschulen, Rathäusern und Vereinen gestartet. Darüber hinaus trug eine Passage auf einem StudentInnenradiosender auf dem Campus, auf RCF Jérico Moselle und dann auf Radio Sensations, einem Pariser Radiosender, zur Übertragung der Veranstaltung bei. Ein Bericht auf TV8 Moselle-Est erwartet uns bald! Das ist jetzt schon mal ordentlich etwas.

GR Es kommt vor, dass RegisseurInnen uns direkt kontaktieren. Das Festival ist nicht allzu überlaufen, aber im Allgemeinen kommen RegisseurInnen gerne nach Marseille, das einen ganz anderen Stadtruf hat, bunter als Paris. Schopenhauer hatte sie als die schönste Stadt bezeichnet. Es gibt ein gewisses Flair, das den Deutschen gefällt, das Klima, der Süden... auch wenn es bei Walter Benjamin eine weniger fröhliche Seite gibt. Meisterkurse wurden mit Hanna Schygulla, Christian Petzold organisiert.

HED Ich kann mir vorstellen, dass die RegisseurInnen hauptsächlich aus der Region Grand Est kommen, im Fall von Les Petits Claps. Was ist ihr Profil, ihr Alter?

LWB Dies gilt für 2/3 der RegisseurInnen. Die anderen kommen dann meist aus der Region Paris. Sie sind jung, zwischen 25 und 30 Jahre alt.

GR Ihr Alter spielt für uns keine Rolle, im Allgemeinen sind sie eher in ihren Dreißigern, Vierzigern oder mehr, aber auch junge RegisseurInnen sind willkommen. Es gab viele Regisseurinnen, in einem Jahr waren es mehr Frauen als Männer.

HED Wie wählen Sie Bewerbungen aus? Ich denke, es muss nicht einfach gewesen sein.

LWB Von den 67 Vorschlägen waren viele von sehr guter Qualität. Die Hauptkriterien sind die Originalität und Qualität des Szenarios sowie die Verbindung zum angekündigten Thema. Letztes Jahr war es die nachhaltige Entwicklung. In diesem Jahr ist es Solidarität. Dieses Thema ist in Unterthemen unterteilt: Religion, mit Autismus geborene Kinder, Solidarität durch die Bühne, Worte und auch Nicht-Solidarität. Es stammt natürlich aus der COVID-Zeit, die Solidaritätsausbrüche auslöste, aber wir wollten keine Kurzfilme auswählen, die sich nur auf die Pandemie beziehen. Das Festival schwankt zwischen dem Komischen und dem Tragischen. Ein Animationsfilm, der sich an ein erwachsenes Publikum richtet, wurde ausgewählt: Es ist die Geschichte eines Geistes, der sein Gedächtnis verliert und einen Menschen trifft, der ihm helfen wird.

HD Warum haben Sie sich entschieden, sich auf Kurzfilme zu konzentrieren und keine Spielfilme einzubeziehen? Kurzfilme werden oft weniger gelobt als Spielfilme. Gleichzeitig sind sie eine Gelegenheit, an einem Abend oder Nachmittag gleich mehrere RegisseurInnen zu entdecken.

PB Weil Kurzfilme manchmal echte Goldfunde sind, was die Vorstellungskraft und Illustration einer Idee, eines Konzepts, eines Engagements, einer Empörung betrifft... In wenigen Worten, in ein paar Bildern müssen Sie zum Wesentlichen kommen, um eine Botschaft zu vermitteln. Wir möchten auch oft junge und talentierte RegisseurInnen hervorheben und vor allem ermutigen, eine Karriere im Kino zu machen und gegebenenfalls vom Kurzfilm zum Spielfilm zu wechseln.

HED Studentische Filmfestivals sind eher rar. Der Ansatz ist ziemlich originell, ebenso wie die Tatsache, dass er nicht von einem Lehrenden für Germanistik, sondern von einem Lehrenden für Managementwissenschaften initiiert wurde.

LWB Wenn das Festival von StudentInnen entwickelt wird, ist das Publikum ziemlich breit. Es besteht aus StudentInnen, Erwachsenen, Lehrenden, FilmemacherInnen...

HED Das liegt wohl daran, dass Deutsch oft vor allem als Schulfach wahrgenommen wird, also als langweilig... Hat Patrick Barthel sich auf die deutschen Filmfestivals konzentriert, die bereits am Laufen sind? Inwiefern unterscheidet sich *Les Petits Claps* von den anderen bestehenden deutschen Festivals?

LWB In Bezug auf die Positionierung wollte Herr Patrick Barthel insbesondere, dass die Studierenden ihre Fähigkeiten in den Bereichen Management, Projektmanagement usw. entfalten. Er hat versucht, es seinen StudentInnen zu erleichtern, in zugängliche Institutionen gehen zu können. Ziel war es daher, pädagogisch auf universitärer Ebene zu wirken, aber auch die Förderung des Deutsch-Französischen Austausches in der Metropole Metz war wichtig.

HED Beschränken Sie sich auf Kurzfilme aus Frankreich oder berücksichtigen Sie auch andere französischsprachige Länder?

LWB Wir haben bereits Quebecer Kurzfilme gezeigt, aber nicht in diesem Jahr. Belgische Kurzfilme haben uns erreicht, wurden aber nicht für das Festival ausgewählt.

HED Können Sie uns etwas über das Thema des nächsten Jahres erzählen? Was sind Ihre Pläne für die nächsten Jahre?

LWB Es resultiert immer aus einer gemeinsamen Wahl von Master-1-StudentInnen, nicht von denen anderer Niveaus. Herr Patrick Barthel muss dann seine Zustimmung geben. Von dem Moment an, in dem die Wahl begründet wird, wird das Thema meistens beibehalten. Das Thema Tod, auch wenn es aktuell wäre, wäre sicherlich wegen des zu tragischen Aspekts verworfen worden! Nächstes Jahr werde ich nicht mehr Teil des Filmteams sein. Allerdings muss man auch wissen, dass die Projektplanung des Festivals schon vorgegeben ist und weiterläuft.

GR Wir wollen das Festival weiter ausbauen und Filme in anderen Städten wie Aix-en-Provence oder Arles zeigen. Wir könnten auch Vorführungen im Freien machen, das muss noch organisiert werden. Wir würden gerne noch mehr Orte einbeziehen, Museen besuchen und zum Mucem und dem Criée-Théâtre National de Marseille zurückkommen, wo wir angefangen haben - natürlich außerhalb der Kinos.

HED Das wird bei den BesucherInnen des Festivals sicherlich Wohwollen bewirken. Vielen Dank für Ihr informatives Interview, das unsere LeserInnen nur ermutigen kann, für beide Festivals Tickets zu kaufen.

Bibliographie:

Floch, M. (2019). Le Goethe-Institut et le cinéma allemand. *Allemagne d'aujourd'hui*, 227, 168-185. DOI: 10.3917/all.227.0168.

Gras, P. (2011). *Good bye Fassbinder. Le cinéma allemand depuis la réunification*. Éditions Jacqueline Chambon / Actes Sud.

Lowry, S., Korte, H. (2000). Hanna Schygulla - Der Star des Neuen Deutschen Films. In S. Lowry, H. Korte (eds), *Der Filmstar. Brigitte Bardot, James Dean, Götz George, Heinz Rühmann, Romy Schneider, Hanna Schygulla und neuere Stars* (pp. 218-243). Springer.

Poitras, D. (2007). Festival international du documentaire de Marseille - Jean-Pierre Rehm (délégué général du festival). *Séquences*, 251, 11. URL: <https://id.erudit.org/iderudit/47404ac>.

Sieglohr, U. (2014). *Hanna Schygulla*. Bloomsbury Publishing.

Regards croisés sur les festivals de cinéma germanophone dans l'Hexagone

Entretiens sur le festival de courts-métrages franco-allemands *Les Petits Claps* à Metz et sur *KinoVisions* à Marseille

E

ntretiens réalisés le 12 et le 15 janvier 2021 par téléphone et par mail avec :

- Lucile Wolff-Barthel (LWB), mastérante en management franco-allemand à l'IAE de Metz et responsable des partenariats du festival *Les Petits Claps* pour l'année 2020/2021
- Gisela Rueb (GR), gestionnaire du festival *KinoVisions*
- Patrick Barthel (PB), maître de conférences en sciences de gestion à l'IAE de Metz.

Initiative et transcription par Héloïse Elisabeth Ducatteau (HED), professeure d'allemand à Sciences Po et doctorante en études culturelles à l'Université d'Aveiro

Si Gisela Rueb a déjà accordé une interview aux côtés de Dorothee Rosenberg qui a été publiée dans une revue de germanistique (Floch: 2019), il était alors question d'avantage de sa trajectoire personnelle l'ayant menée au cinéma, de l'histoire du cinéma allemand, mais moins des interactions entre conditions gestionnaires et différences culturelles franco-allemandes.

HED Si j'ai déjà assisté au festival du cinéma allemand au cinéma l'Arlequin à Paris, je n'ai pas encore eu l'opportunité de me rendre aux festivals *Les Petits Claps* et *KinoVisions*. C'est par de simples recherches sur le web que j'ai appris leur existence. Quel a été l'élément déclencheur du festival ? Est-ce un.e professeur.e, un.e réalisateur.trice qui a lancé le projet ?

LWB C'est un responsable de master en management à l'IAE de Metz, M. Patrick Barthel, qui est à l'origine de la manifestation il y a douze ans. Il a pris l'initiative de mettre en place quatre grands projets à l'occasion des journées franco-allemandes. À côté du festival de cinéma allemand, un marché du territoire, une exposition d'art et un concert participent des festivités. Le festival s'appuie sur un roulement des étudiant.e.s chaque année : chaque année, ce sont de nouveaux.lles étudiant.e.s qui le conçoivent.

GR Notre objectif est moins de faire connaître le cinéma grand public que de présenter des films à part, non conventionnels, plus audacieux, par exemple ceux de l'école berlinoise. Le Festival de Paris est plus un *show case* pour le cinéma allemand, pour les distributeurs, le grand public. J'y ai participé dès le début en lien avec mon métier au Goethe-Institut de Paris. À Marseille, les films allemands, suisses, autrichiens sont essentiellement des films contemporains, mais aussi des films du patrimoine. Pour la première édition nous avons montré à côté de films actuels des films de Fassbinder - c'était le 70^e anniversaire de naissance du réalisateur - et son actrice fétiche Hanna Schygulla¹ a donné un concert. Nous essayons d'élargir la programmation et d'organiser également des concerts, des lectures, et bien sûr des rencontres avec des réalisatrices et réalisateurs, scénaristes, actrices et acteurs. J'ai monté le festival de

(1) Hanna Schygulla s'est essentiellement illustrée dans les films de Fassbinder. Bien que peu médiatisée en France, elle s'est élevée au rang d'icône dans son pays natal (cf. Lowry / Korte 2000; Sieglohr 2014)

Marseille en 2015 avec Pierre Gras qui enseigne le cinéma allemand à l'Université et qui a consacré un ouvrage au cinéma allemand après Fassbinder (2011). En 2014, Marseille a été capitale culturelle européenne et on peut dire que l'intérêt pour la culture a augmenté. C'est une ville relativement peu cinéphile ce qui nous a incité à essayer de faire mieux connaître le cinéma de langue allemande. Nous ne recevons pas de financement de la ville mais des institutions et des sponsors: du Goethe-Institut, de *German Films*, d'Arte, du Forum Culturel Autrichien, du Centre franco-allemand d'Aix-en-Provence, de l'Université Aix-Marseille entre autres.

HED Avez-vous hésité avec une autre ville ?

GR Nous avons mené une recherche pour voir où des festivals de cinéma allemand étaient déjà organisés et pour éviter d'arriver dans une ville où avaient lieu trop de festivals. Un moment nous avons aussi envisagé Bordeaux mais notre préférence s'est porté sur Marseille.

HED Parvenez-vous à attirer un public qui n'a pas appris l'allemand, qui n'a pas d'expérience préalable avec le monde germanophone ? Le festival de cinéma allemand à l'Arlequin draine surtout – de mon impression de spectatrice – des personnes très familières avec l'aire germanophone: professeur.e.s et étudiant.e.s du domaine allemand. Le festival du cinéma vietnamien de Paris semble quant à lui réussir à capter un public pas forcément proche du Vietnam.

LWB Des réalisateur.e.s non germanophones sont dans le public tous les ans. Étant donné que c'est la première année que j'interviens dans le montage du festival et que les années précédentes, j'étais seulement spectatrice, je n'ai pas à ma disposition de chiffres exacts. Je crois que la culture allemande séduit moins que celle vietnamienne.

GR Le public est composé de cinéphiles, de ceux qui s'intéressent à la culture germanophone, d'étudiants. C'est surtout un public français avec quelques Allemand.e.s, Autrichien.ne.s, Suisses installé.e.s à Marseille, des spectateur.trice.s viennent également d'Aix-en-Provence, d'Arles ou encore de l'Allemagne. Nous travaillons également avec des écoles en proposant des séances pour les élèves avec la possibilité de rencontrer le.a réalisateur.trice après la projection. Ces séances trouvent un grand intérêt. Nous sommes en contact avec des festivals sur place, par exemple le Festival international de cinéma de Marseille, le Festival international du documentaire (FID)², ou encore le Festival Films Femmes Méditerranée. Nous essayons de créer des liens et des partenariats, aussi bien sur place qu'aux pays germanophones, comme avec le Festival du film documentaire à Duisbourg, un festival avec une programmation très pointue.

HED A-t-il été confronté au début à des entraves administratives ? Des institutions ont pu le percevoir comme un concurrent potentiel.

LWB Le festival est tous les ans confronté à des difficultés administratives. Cette année, la COVID complique encore plus la situation: la mairie de Metz a plusieurs fois remis en cause l'emplacement choisi. Il aura lieu finalement sous format numérique. M. Patrick Barthel saura néanmoins mieux vous renseigner à ce sujet.

GR Non, pas au niveau administratif. Nous éprouvons parfois des difficultés à pouvoir programmer un film car un autre festival plus grand veut le montrer en premier. Mais c'est rare et valable pour d'autres festivals, ce n'est pas un problème spécifique. Des cas se sont produits où on n'a pas pu montrer un film.

(2) Festival assez polyédrique qui, pour éviter la «sectorisation», intègre aussi des films de fiction (Poitras: 2007).

HED Quelles sont (ou ont été) les embûches principales ? Peut-être certains films allemands ont pu être mal interprétés par des Français.e.s ou inversement. Certaines institutions ont peut-être eu peur que le projet ne soit pas rentable financièrement.

GR Non, pas vraiment. Concernant la réception des films, au Festival de Berlin par exemple le public est très critique. En France, on remarque peut-être plus d'admiration pour les réalisateurs et acteurs au niveau de la qualité artistique. Une partie de la série *Babylon Berlin*³ a été montrée au festival; le public était aussi intéressé et enthousiaste qu'en Allemagne. C'est un peu plus compliqué quand on montre des films très pointus, en suivant nos goûts et en privilégiant plutôt un cinéma rare, un cinéma pour lequel la forme est aussi important que le contenu. On suit les festivals à Berlin, on lit les revues de cinéma... Les réalisateur.trice.s sont invité.e.s le plus souvent possible ainsi que des musicien.ne.s qui créent des introductions ou accompagnent des films muets.

PB Les difficultés principales sont des difficultés budgétaires. Il y avait nécessité pour les étudiants d'équilibrer le budget.

HED Comment se découpent les rôles de chacun.e dans l'organisation du festival ?

LWB Le master se compose de 30 étudiant.e.s.. Six se dédient au festival: trois Allemand.e.s et trois Français.e.s.. S'ils commencent sans spécialiste, ils se lient au fur et à mesure avec des réalisateur.e.s. Cette année, nous avons un coordinateur de projets français, une responsable des finances, des partenariats et du crowdfunding allemande, un responsable réalisateur français et un autre allemand. Un autre responsable communication allemand me relaie.

GR Je visionne beaucoup de films, rencontre des réalisateurs, cherche des thèmes, des partenaires, des soutiens financiers. Avec Pierre Gras, nous faisons le choix final des films et nous nous occupons de l'organisation sur place. Nous cherchons actuellement une autre personne qui s'occuperait du transport des copies, de l'intendance, des choses pratiques, d'une partie de la communication, en aidant la personne qui s'occupe déjà de la communication. Toute l'année, on se renseigne, on imagine des partenariats, on noue des contacts, on est occupé tout spécialement de mai à juillet par la préparation du festival.

HED Malgré la COVID-19, l'édition 2020 a-t-elle pu avoir lieu ?

GR Non, même si on l'a espéré jusqu'à la dernière minute. On s'est dit que sans réalisateur.e, on n'allait pas le faire. On l'avait reporté à début décembre mais un autre confinement n'a pas permis sa réalisation. Pour l'année 2021 nous espérons que le festival pourra avoir lieu. Nous sommes plutôt pour le contact direct, moins pour la visioconférence.

HED Vous chargez-vous des sous-titres en français et éventuellement en anglais afin de gagner un public ni francophone ni germanophone ?

LWB Oui, sur les douze films sélectionnés, seuls deux étaient déjà sous-titrés. Nous avons eu recours à AGISOB qui est assez complet et intuitif. Nous nous sommes limité.e.s à des sous-titres en français et pas en anglais pour rester fidèle.e.s à notre positionnement franco-allemand.

GR Pour le moment, nous ne disposons pas de moyens pour sous-titrer les films. Dans le futur, on aimerait pouvoir le faire. Les films projetés sont en principe déjà sous-titrés en français.

(3) Cette série a réussi à conquérir les didacticiens de l'allemand.

HED Dans quel sens procédez-vous ? Autrement dit, allez-vous vers les réalisateur.e.s ou est-ce dans le sens inverse des réalisateur.e.s qui viennent vers vous ?

LWB Début octobre, nous avons lancé un appel à projets auprès d'universités, de cinémas, de théâtres, d'écoles de cinéma, de mairies, d'associations. Par ailleurs, un passage sur une radio étudiante du campus, sur RCF Jérôme Moselle puis sur Radio Sensations, une radio parisienne, ont pu contribuer à la diffusion de l'événement. Un reportage sur TV8 Moselle-Est nous attend prochainement ! C'est déjà non négligeable.

GR Il arrive que des réalisateur.e.s nous contactent directement. Le festival ne bénéficie pas de très grande publicité. En général, les réalisateur.trice.s adorent venir à Marseille qui a une réputation de ville très différente, plus colorée par rapport à Paris. Schopenhauer l'avait définie comme la plus belle ville. Il y a un certain flair qui plaît aux Allemand.e.s., le climat, le Sud... même s'il y a un côté moins réjouissant avec Walter Benjamin. Des *master classes* ont été organisées avec Hanna Schygulla, Christian Petzold.

HED J'imagine donc que les réalisateur.e.s viennent surtout de la région Grand Est dans le cas des Petits Claps. Quel est leur profil, leur âge ?

LWB C'est vrai pour 2/3 des réalisateur.e.s.. Les autres viennent ensuite généralement de région parisienne. Iels sont jeunes entre 25 et 30 ans.

GR Leur âge ne joue pas de rôle pour nous, en général, iels ont plutôt la trentaine, quarantaine ou plus, mais nous avons accueilli de jeunes réalisateurs. Il y a eu beaucoup de réalisatrices, une année il y avait plus de femmes que d'hommes.

HED Comment sélectionnez-vous les candidatures ? J'imagine que cela ne devait pas être facile.

LWB Sur les 67 propositions, beaucoup étaient de très bonne qualité. Les critères principaux sont l'originalité et la qualité du scénario ainsi que le lien au thème annoncé. L'année dernière, c'était le développement durable. Cette année, c'est la solidarité. Cette thématique se divise en sous-thèmes : la religion, les enfants qui naissent autistes, la solidarité à travers la scène, les mots et aussi la non-solidarité. Elle découle naturellement de la période COVID qui a déclenché des élans de solidarité mais nous ne voulions pas retenir des courts-métrages ayant trait seulement à la pandémie. Le festival panache entre le comique et le tragique. Un film animé plutôt à destination du public adulte a été sélectionné : c'est l'histoire d'un fantôme qui perd la mémoire et rencontre un humain qui va l'aider.

HD Pourquoi avoir fait le choix de mettre le focus sur les courts-métrages et de ne pas inclure les longs-métrages ? Les courts-métrages sont souvent moins encensés que les longs-métrages. En même temps, ils constituent l'occasion de découvrir plusieurs réalisateur.e.s. en une soirée ou une après-midi.

PB Les courts métrages, parce que justement les courts-métrages sont parfois de véritables pépites en termes d'imagination et d'illustration d'une idée, d'un concept, d'un engagement, d'une indignation... En peu de mots, en peu d'images, il faut aller à l'essentiel pour faire passer un message. Volonté aussi de mettre en avant et surtout d'encourager des réalisateurs souvent jeunes et talentueux qui souhaitent faire carrière dans le cinéma et le cas échéant passer du court-métrage au long-métrage.

HED Les festivals de cinéma étudiants ne sont pas légion. La démarche est assez originale tout comme le fait qu'il ait été initié non par un professeur en études germaniques mais un professeur en sciences de gestion.

LWB Si le festival est élaboré par des étudiant.e.s, le public est quant à lui assez large. Il est composé d'étudiant.e.s, d'adultes, professeur.e.s, de cinéastes...

HED Cela tient sans doute au fait que l'allemand est souvent perçu avant tout comme une matière scolaire, rébarbative... M. Patrick Barthel, s'est-il basé sur les festivals de cinéma allemands déjà à l'œuvre ? Si oui, comment a-t-il positionné Les Petits Claps par rapport aux autres festivals allemands existants ?

LWB Au niveau du positionnement, M. Patrick Barthel a surtout voulu que les étudiant.e.s appliquent leurs compétences en management, gestion de projets... Il s'est efforcé que ce soit facile pour ses élèves, qu'ils puissent s'adresser à des institutions accessibles. Le but était donc pédagogique au niveau universitaire mais aussi de promouvoir le franco-allemand au niveau de la métropole messine.

HED Vous limitez-vous aux courts-métrages français ou prenez-vous en compte d'autres pays francophones ?

LWB Nous avons déjà montré des courts-métrages québécois mais pas cette année. Des courts-métrages belges nous sont parvenus mais n'ont pas été retenus pour le festival.

HED Pouvez-vous nous annoncer la thématique de l'an prochain ? Quelles sont vos projets pour les années suivantes ?

LWB Elle résulte toujours d'un choix commun par les étudiant.e.s du master 1, pas ceux d'autres niveaux. M. Patrick Barthel donne ensuite son approbation. À partir du moment où le choix est argumenté, il est le plus souvent retenu. La thématique de la mort, même si d'actualité, aurait sûrement été écartée en vertu de l'aspect trop tragique ! L'année prochaine, je ne ferai plus partie de l'équipe de cinéma. Il faut par ailleurs garder en tête que le projet est noté.

GR Nous avons la volonté d'élargir le festival et projeter des films dans d'autres villes comme Aix-en-Provence ou Arles. On pourrait également faire des projections en plein air, c'est encore à organiser. Nous aimerais aller dans plus de lieux, des musées, et revenir au Mucem et à la Criée-Théâtre National de Marseille, où nous avons débuté - en dehors des cinémas, bien sûr.

HED Si vous le précisez aux visiteur.e.s du festival, ils peuvent ainsi faire preuve d'indulgence. Je vous remercie de votre entretien riche en informations et qui ne pourra qu'inciter nos lecteur.e.s à se procurer un billet pour chacun des deux festivals.

Bibliographie:

Floch, M. (2019). Le Goethe-Institut et le cinéma allemand. *Allemagne d'aujourd'hui*, 227, 168-185. DOI: 10.3917/all.227.0168.

Gras, P. (2011). *Good bye Fassbinder. Le cinéma allemand depuis la réunification*. Éditions Jacqueline Chambon / Actes Sud.

Lowry, S., Korte, H. (2000). Hanna Schygulla - Der Star des Neuen Deutschen Films. In S. Lowry, H. Korte (eds), *Der Filmstar. Brigitte Bardot, James Dean, Götz George, Heinz Rühmann, Romy Schneider, Hanna Schygulla und neuere Stars* (pp. 218-243). Springer.

Poitras, D. (2007). Festival international du documentaire de Marseille - Jean-Pierre Rehm (délégué général du festival). *Séquences*, 251, 11. URL: <https://id.erudit.org/iderudit/47404ac>.

Sieglohr, U. (2014). *Hanna Schygulla*. Bloomsbury Publishing.

Da die Zeitschrift durch den Germanistenverband in Andalusien (AGA) ins Leben gerufen wurde, möchten wir Sie dazu einladen, AGA-Mitglied zu werden. Sie finden das Anmeldeformular auch auf der Webseite des Verbands: www.germanistas.com

Como la revista nació desde la Asociación de Germanistas en Andalucía (AGA), le animamos a unirse a través del siguiente Boletín de inscripción, que también puede encontrar en su página web: www.germanistas.com

Magazin

Boletín de inscripción

Apellidos	Nombre
DNI	Dirección
Población	Provincia
	C. P.
Teléfono	Móvil
E-mail	Lugar de trabajo
Vinculación con el alemán	

Precio de la inscripción: 30,00€ (15€ estudiantes y desempleados). Incluye la participación gratuita en las actividades de formación de la asociación, tarifas reducidas en las Jornadas Didácticas del Instituto Goethe y el Congreso de la FAGE (Federación de Asociaciones de Germanistas en España, www.fage.es), así como conocerá la revista online de la AGA - *mAGAzin* ([https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin](http://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin)).

Importante: para el AGA, el pago de la primera cuota deberá realizarse mediante ingreso en nuestra cuenta corriente en TRIODOS ES72 1491 0001 2320 42216826.

Para los siguientes pagos hay que cumplimentar y remitir a la asociación esta autorización:

Por la presente, autorizo a la Asociación de Germanistas de Andalucía a cobrarse anualmente el importe de la cuota de la cuenta que figura a continuación:

DATOS BANCARIOS

Titular
Institución bancaria
Número IBAN de cuenta
Tramitación para la AGA

Por favor, rellene y firme esta ficha de inscripción. Puede escanearlo y entregarlo en la siguiente dirección de correo electrónico: asociaciongermanistasandalucia@gmail.com

AGA utilizará la información que nos facilita exclusivamente con el fin de prestarle el servicio solicitado y realizar la facturación del mismo. Los datos proporcionados por los socios se conservarán mientras se mantenga esta relación o durante los años necesarios para cumplir con las obligaciones legales. Los datos no se cederán a terceros salvo en los casos en que exista una obligación legal. Tiene derecho a obtener confirmación sobre si en AGA (Asociación de Germanistas en Andalucía) se están utilizando sus datos personales, tiene derecho a acceder a estos sus datos personales, rectificar aquellos datos que considere inexactos o solicitar su supresión cuando ya no sean necesarios.

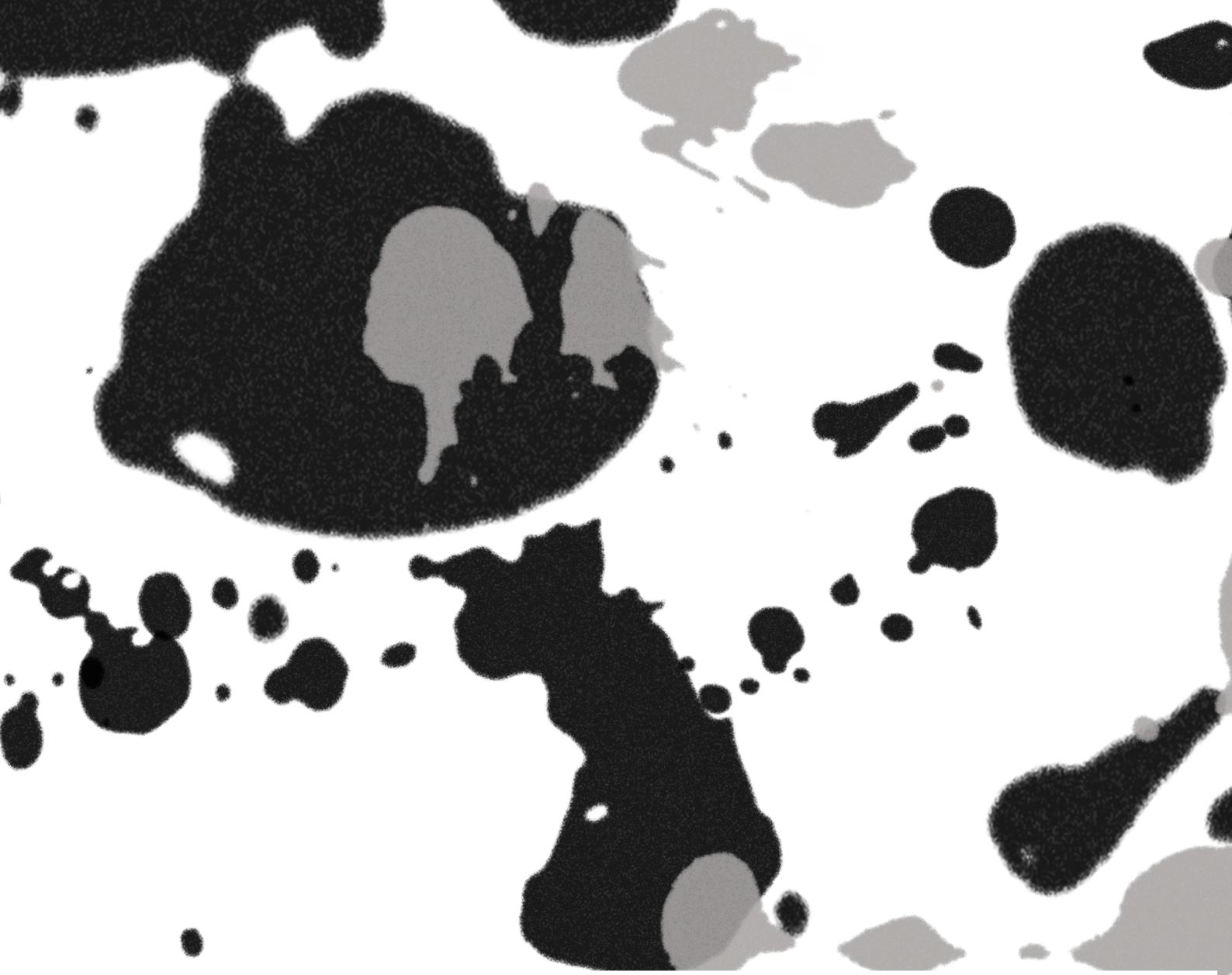
Con el presente documento se solicita su autorización para ofrecerle los servicios relacionados con los solicitados y fidelizarle como socio. Marque la respuesta correcta subrayando la que proceda. Se aclara que si su respuesta es no no podrá ser incluido como socio.

SI

Lugar y fecha

NO

Firma



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

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 Bascó Lamelas (AGX)

Tesorera

Christiane Limbach (AGA)

Vocales

Magarita Cardoso (ACG)

Jordi Jané Lligé (AGC)

Ana R. Calero (AGPACV)

Ana Mansilla (AMUDAL)

Andreas Oestereicher (GERN)

<https://www.fage.es>



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 Secundaria 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

E-35002 Las Palmas

acgermanistas@gmail.com



Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

EOI Cádiz. Departamento de Alemán

Calle Pintor Sorolla, 15, 11010 Cádiz

asociaciongermanistasandalucia@gmail.com



Associació de Germanistes de Catalunya (AGC)
c/ Roger de Flor 224
08025 Barcelona
associaciogermanestescatalunya@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 de Germanistas de Euskadi, La Rioja y Navarra (GERN)
Attn. Isabella Leibrandt
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31009 Pamplona - España
<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)"

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

