

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

"Der französische Film als Vermittler von Toleranz und
Solidarität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht"

Verfasserin

Stefanie Mair

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Französisch, UF Spanisch

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

**"Keine Schuld ist dringender,
als die, Dank zu sagen."**

(Markus Tullius Cicero)

Ich danke...

... meinem Betreuer Dr. Peter Cichon für die vielen positiven und motivierenden Gespräche sowie die hilfreichen Ratschläge.

... meinen Eltern Gertraud und Gerhard für den großartigen Rückhalt und die langjährige Unterstützung sowie meinen Schwestern Eva Maria und Magdalena für ihre positive Art und die lustigen und ablenkenden Stunden.

... Thomas für die technische Unterstützung, ganz besonders aber für die vielen aufbauenden Worte.

... Julia für das Korrekturlesen der Arbeit und die wertvollen Tipps.

... meinem Papa Gerhard für das Korrigieren der französischen Zusammenfassung und die Hilfe bei der Durchführung des Projektes.

... Wilhelm Zillner und den 7. Klassen des Bundesrealgymnasiums Kirchdorf, die es mir ermöglichten, das Projekt durchzuführen.

... all jenen, die immer da sind und waren.

I Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	5
--------------------------	----------

INTERKULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

2 Interkulturelles Lernen.....	9
---------------------------------------	----------

2.1 Erläuterung relevanter Begriffe für das Konzept des interkulturellen Lernens.....	9
2.1.1 Kultur.....	9
2.1.2 Das "Fremde".....	12
2.1.3 Vorurteile und Vorurteilsbildung.....	15
2.1.4 Rassismus.....	18
2.2 Das Konzept des interkulturellen Lernens.....	22
2.3 Interkulturelle Kompetenz.....	25
2.3.1 Begriffsbestimmung.....	25
2.3.2 Teilkompetenzen.....	26
2.3.3 Fremdverstehen.....	30
2.3.4 Zum Toleranzbegriff.....	34

3 Interkultureller Unterricht.....	41
---	-----------

3.1 Interkulturelles Lernen in der Schule.....	41
3.2 Interkultureller Fremdsprachenunterricht.....	46
3.2.1 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.....	46
3.2.2 Sprache und interkulturelles Lernen.....	53
3.2.3 Landeskunde und interkulturelles Lernen.....	56

4 Der Einsatz von Medien im interkulturellen Fremdsprachenunterricht.....	59
--	-----------

4.1 Die Verwendung von Medien im Fremdsprachenunterricht.....	59
4.2 Die Rolle von Filmen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht.....	63

DER FRANZÖSISCHE FILM UND SEIN EINSATZ IM INTERKULTURELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

5 Filme als Vermittler von Toleranz und Solidarität.....	69
---	-----------

6 Kurzfilm: "Un excellent dossier".....	71
--	-----------

6.1 Begründung der Filmauswahl.....	71
-------------------------------------	----

6.2 Inhalt.....	72
6.3 Themen.....	73
6.3.1 Vorurteile.....	73
6.3.2 (Versteckter) Rassismus.....	74
6.3.3 (Gesellschaftliche) Einschränkung auf Grund der Herkunft.....	75
6.4 Didaktisches Konzept zu "Un excellent dossier!" und seine Durchführung.....	76
6.4.1 Rahmenbedingungen.....	76
6.4.2 Vorbereitung.....	76
6.4.3 Durchführung.....	78
6.4.3.1 Erste Unterrichtseinheit - Eine Einführung.....	78
6.4.3.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit - Offenes Lernen.....	79
6.4.3.3 Vierte Unterrichtseinheit - Abschluss.....	83
6.4.4 Unterrichtsziele.....	84
6.4.5 Unterrichtsmaterialien.....	85
6.4.5.1 Erste Unterrichtseinheit.....	85
6.4.5.2 Offenes Lernen (Zweite und dritte Unterrichtseinheit).....	88
6.4.5.3 Vierte Unterrichtseinheit.....	103
6.4.6 Fotodokumentation.....	106
6.4.7 Reflexion und Feedback.....	107
6.4.7.1 Auswertung der Fragebögen.....	107
6.4.7.2 Reflexionen zum Unterrichtsgeschehen.....	109
6.4.7.3 Feedback der Schüler und Schülerinnen.....	112
7 Spielfilm: "Moi et mon blanc".....	115
7.1 Begründung der Filmauswahl.....	115
7.2 Inhalt.....	117
7.3 Themen.....	118
7.3.1 Migration und damit verbundene Probleme.....	118
7.3.2 Vorurteile und kulturelle Unterschiede.....	119
7.3.3 Interkulturelle zwischenmenschliche Beziehungen.....	121
7.3.4 Toleranz und Solidarität.....	122
7.4 Didaktisches Konzept zu "Moi et mon blanc".....	122
7.4.1 Vorbereitung.....	122
7.4.2 Durchführung.....	125
7.4.2.1 Einführung in das Thema.....	125
7.4.2.2 Vertiefende Aktivitäten.....	126
7.4.2.3 Abschluss.....	129

7.4.3 Unterrichtsziele und Reflexion.....	130
7.4.4 Unterrichtsmaterialien.....	132
8 Konklusion.....	137
Bibliographie.....	141
Anhang.....	151
(A) Résumé en langue française.....	151
(B) Abstract.....	158
(C) Lebenslauf.....	159

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozessmodell Interkulturelle Kompetenz (nach Darla K. Deardorff).....	28
Abbildung 2: Toleranzkriterien (nach der Bertelsmann Forschungsgruppe Politik).....	37
Abbildung 3: Konsequenzen von scheinbarer Toleranz, Toleranz und Intoleranz (nach der Bertelsmann Forschungsgruppe Politik).....	39
Abbildung 4: Handlungskompetenzen in interkulturellen Zusammenhängen (nach Jürgen Bolten).....	45
Abbildung 5: Vermittlungsbereich interkultureller Kompetenz (nach Klaus Stierstorfer)....	55

III Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz (nach Caspari und Schinschke).....	52
---	----

1 Einleitung

Man verdirbt einen Jüngling am sichersten,
wenn man ihn verleitet,
den Gleichdenkenden höher zu achten
als den Andersdenkenden.
(Friedrich Wilhelm Nietzsche)

In Zeiten der Globalisierung, die durch eine steigende Mobilität, durch Migration und Auswanderung, durch die enorme Beliebtheit des Reisens und durch die Präsenz der Medien, die die ganze Welt zu vernetzen scheinen, gekennzeichnet ist, stehen die verschiedenen Länder und Kulturen in einem sehr engen und intensiven Kontakt. Dies birgt zum einen eine Menge Vorteile und positive Aspekte, steht jedoch stets auch in Zusammenhang mit Problemen und Konflikten und stellt die Menschen vor neue Herausforderungen.

In Gesellschaften, die durch das Zusammenleben verschiedener Kulturen geprägt sind, ist es besonders wichtig, keine Angst vor dem "Fremden" zu haben, dem Anderen somit respektvoll und aufgeschlossen gegenüber zu treten und sich im interkulturellen Kontakt angemessen zu verhalten. Dass dies aber nach wie vor ein großes Problem darstellt und die Konfrontation mit der Fremdheit bei vielen Menschen immer noch Unbehagen und Verunsicherung auslöst, zeigt sich ganz eindeutig durch die alltägliche Existenz von Rassismus, Intoleranz und die steigende Beliebtheit jener politischen Parteien, die mit fremdenfeindlichen Parolen und rassistischen Werbekampagnen auf Stimmenjagd gehen. Oftmals entstehen solche negativen Einstellungen und Verhaltensweisen aber aus bloßem Unwissen und starker Verunsicherung. Viele müssen erst (wieder) lernen, wie sie das "Andere", das "Fremde" akzeptieren und annehmen und anderen Kulturen mit Toleranz begegnen.

Diese Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben hat sich das Konzept des interkulturellen Lernens zum Ziel gemacht. Die wesentliche Aufgabe wird darin gesehen, die Menschen zum Erwerb interkultureller Kompetenzen zu führen und sie somit auf das Interagieren in interkulturellen Kontexten vorzubereiten. Dabei geht es in erster Linie darum, den Lernenden genügend Wissen über ihre eigene und auch die fremde Kultur zu vermitteln, soziale Konventionen und weitverbreitete Anschauungen zu relativieren und somit wichtige Voraussetzungen für Toleranz und Solidarität zu schaffen.

Der Auftrag, die Basis für eine gelungene, friedliche Koexistenz verschiedener Kulturen zu schaffen, richtet sich heute in erster Linie an die Schulen. Lehrer und Lehrerinnen sollen

die interkulturellen Kompetenzen der Jugendlichen fördern und die Schüler und Schülerinnen in den verschiedensten Bereichen auf Interkulturalität vorbereiten.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich im ersten Teil zuerst mit dem Konzept des interkulturellen Lernens, den verschiedenen (Teil-) Kompetenzen, die entwickelt werden müssen, um eine gelungene Interaktion im interkulturellen Umfeld zu gewährleisten und geht schließlich detaillierter auf die Umsetzung der verschiedenen Aspekte im schulischen Kontext ein. Hierfür wird zuerst auf Unterricht im Allgemeinen eingegangen, um anschließend gezielt auf den Fremdsprachenunterricht und die damit verbundenen Möglichkeiten Bezug zu nehmen. Auf die Frage hin, mit welchen verschiedenen Materialien interkulturelles Lernen in der Schule stattfinden kann, wird der Einsatz von Medien, insbesondere von Filmen, aufgegriffen und näher betrachtet.

Aufbauend auf den theoretisch ausgelegten ersten Teil, geht der zweite Teil auf die Durchführbarkeit interkulturellen Lernens anhand des audiovisuellen Mediums Film ein. Diesbezüglich wird sowohl ein Kurzfilm als auch ein Spielfilm näher behandelt, wobei die didaktische Aufbereitung des Kurzfilms auch tatsächlich in einer siebten Klasse (11. Schulstufe) am Bundesrealgymnasium Kirchdorf durchgeführt werden konnte.

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Überzeugung, die Schüler und Schülerinnen vor allem im Fremdsprachenunterricht für andere, fremde Kulturen öffnen und somit die Toleranz der Lernenden gezielt fördern zu können. Die Überlegung, meine Diplomarbeit zum Thema des interkulturellen Lernens zu verfassen, wurde durch verschiedene ausländerfeindliche Handlungen und Aussagen im Alltag, durch erschreckende Schlagzeilen sowie durch die Wahlergebnisse (sowohl in Österreich als auch in anderen europäischen Ländern) in den letzten Jahren zusätzlich verstärkt.

Mein Anliegen ist es, zu zeigen, dass man als Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerin durch das Thematisieren von Migration und der Problematik von Rassismus sowie durch das Aufgreifen verschiedener kultureller Besonderheiten der jeweiligen Zielkultur die Lernenden zu einem reflektierten und respektvollen Umgang mit Fremdheit bewegen kann. Die Aufgabe einer Lehrperson, die sich dafür entschieden hat, den Jugendlichen eine Fremdsprache näherzubringen, besteht neben dem sprachlichen Wissen, das es zu vermitteln gilt, vor allem auch darin, den Schülern und Schülerinnen eine fremde Kultur näher zu bringen. Dies entspricht längst nicht mehr der Vermittlung der gängigsten Klischees über das Land und deren Leute, sondern stellt eine gezielte und überlegte Auseinandersetzung mit den kulturellen Gegebenheiten, sozialen Gewohnheiten sowie gebräuchlichen Anschauungen und Einstellungen dar.

Durch diese bewusste Konfrontation mit Fremdheit soll es den Lehrern und Lehrerinnen möglich sein, den Lernenden zu zeigen, dass es im Bezug auf kulturelle Herkunft eines Menschen kein "gut" oder "schlecht" und kein "richtig" oder "falsch" gibt.

Trotz der Überzeugung, dass es sich um eine unumgängliche Aufgabe handelt, im schulischen Kontext, Toleranz und Offenheit zu fördern, blieb zu Beginn der Arbeit die Frage offen, ob die Schüler und Schülerinnen nicht bereits zu häufig mit der Thematik konfrontiert wurden, ihr gegenüber längst abgestumpft waren und dem Thema somit mit Desinteresse begegnen. Denn auch wenn man als Lehrperson der Ansicht ist, dass man manche Inhalte nicht oft genug ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken kann, so schwächt dadurch bei vielen Lernenden die Motivation ab und unterstützt somit die bloße Gleichgültigkeit gegenüber einer Problematik wie dieser.

Nichtsdestotrotz war es mir ein Anliegen, ein in der Gesellschaft derart präsent und gegenwärtiges Thema wie Rassismus und Ausländerfeindlichkeit im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren und somit die Aktualität von interkulturellem Lernen und dessen Notwendigkeit für ein friedliches und positives Zusammenleben zu unterstreichen.

INTERKULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

2 Interkulturelles Lernen

2.1 Erläuterung relevanter Begriffe für das Konzept des interkulturellen Lernens

2.1.1 Kultur

Um gezielt über das Konzept des interkulturellen Lernens sprechen zu können, sollte vorerst einmal geklärt werden, was unter dem Begriff "Kultur" genau zu verstehen ist. Der Kulturbegriff wird in unserem alltäglichen Sprachgebrauch in vielerlei Hinsicht verwendet und beschreibt eine Vielzahl an verschiedenen Bereichen. So wird der Begriff unter anderem mit jenem "künstlerischen" Teil des gesellschaftlichen Lebens, der Theater, Opern, Museen, etc. umfasst, andererseits aber auch mit den Traditionen und Bräuchen einer Gruppe von Menschen assoziiert.

Hansen unterscheidet in dieser Hinsicht zum Beispiel vier verschiedene Arten, den Begriff der Kultur im deutschen Sprachgebrauch zu verwenden. So spricht er einerseits über den *Kulturbetrieb*, der als Teil des gesellschaftlichen Lebens eine große und prestigeträchtige Rolle spielt und wie bereits erwähnt wurde, das Theater, die Oper, Museen, etc. beinhaltet. Des Weiteren geht Hansen auf den Begriff der *Kultiviertheit* ein. Dieser Begriff beschreibt eine Lebensweise, die sich durch die Verwendung einer Vielzahl an Vorzügen, wie zum Beispiel technischen und materiellen Errungenschaften, sowie auch durch soziale und geistige Fähigkeiten definiert. Die dritte Verwendung des Begriffes "Kultur" umschreibt Hansen mit der englischen Bezeichnung *way of life* und meint damit jene Bräuche, Traditionen und Gewohnheiten, die als kennzeichnend für eine bestimmte Gruppe an Menschen gelten. Die vierte Verwendungsart, die dem Kulturbegriff zugeschrieben wird, bezieht sich besonders auf die Bereiche der Landwirtschaft und der Medizin, und beschreibt das Ergebnis einer *"anbauenden und pflegerischen Tätigkeit"*.¹

1 Vgl.: Hansen (1995), S. 9ff.

Bereits die lateinischen Wurzeln des Begriffes zeigen, dass der Begriff der "Kultur" ein sehr vielschichtiger ist, der oftmals nicht nur in einem Kontext verwendet wurde und eine Vielzahl an verschiedenen Definitionen tragen kann:

"Die lateinische Wurzel des Wortes 'Kultur' ist das Verb 'colere', das so gut wie alles bedeuten kann, von 'hegen' und 'pflegen' über 'bewohnen' bis zu 'anbeten' und 'beschützen'. In der Bedeutung 'bewohnen' hat es sich über lateinisch 'colonus', 'der Ansiedler', zum heutigen 'Kolonialismus' entwickelt, [...] Doch von 'colere' führt der Weg auch über das lateinische 'cultus', 'die Gewohnheit', zum heutigen religiösen Begriff 'Kult'".²

Ab Beginn des 17. Jahrhunderts stellte man den Begriff der "Kultur" jenem der "Natur" gegenüber, welcher in diesem Zusammenhang all jenes beschreibt, was dem Menschen vorgegeben ist. Die "Kultur" hingegen, wird als jener Bereich definiert, der vom Menschen aus eigenem Willen und Vermögen geschaffen wird.³

Ebenso haben die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen den Begriff der "Kultur" ins Zentrum ihrer Forschungen und Untersuchungen gerückt, wobei auch hier erneut zu sehen ist, dass eine große Anzahl an verschiedenen Beschreibungen und Definitionen existiert. Posner ist der Meinung, dass diese verschiedenen Aspekte, die der Begriff der "Kultur" umfasst, grob in drei verschiedene Kategorien eingeteilt werden können. Diese drei Bereiche nennt er *"Gesellschaft als die soziale Seite der Kultur"*, *"Zivilisation als die materiale Seite der Kultur"* und *"Mentalität als die mentale Seite der Kultur"*.⁴

Bei Brunzel werden diese Bereiche in folgender Übersicht vorgestellt:

"1.) Gesellschaft als die soziale Seite der Kultur

(umfasst die Institutionen und die in ihnen vollzogenen Rituale)

→ Gegenstand der Sozialwissenschaften (insbesondere der Soziologie, aber auch von Teilen der Psychologie, Biologie und Medizin)

2.) Zivilisation als die materiale Seite der Kultur

(umfasst die Artefakte sowie die Fertigkeiten ihrer Herstellung und Verwendung)

→ Gegenstand der Geisteswissenschaften (insbesondere der Philologie, d.h. der Literatur-, Musik-, Kunst-, Architekturwissenschaften, Ethnografie, Archäologie, usw.

² Eagleton (2001), S. 8.

³ Vgl.: Maletzke (1996), S. 15.

⁴ Vgl.: Posner (1991), S. 37f. (Zitiert nach: Brunzel, 2002, S. 14f).

3.) Mentalität als die mentale Seite der Kultur

(umfasst die in einer Kultur entwickelten Ideen und Werte sowie die Konventionen ihrer Darstellung und Verwendung)

→ Gegenstand der Normwissenschaften (insbesondere der Linguistik, aber auch der Logik, Ethik, Ästhetik, Mathematik und Informatik).⁵

Diese verschiedenen Definitionen von "Kultur" zeigen, dass jeder Wissenschaftsbereich dem Begriff eine unterschiedliche Bedeutung zuschreibt, wobei sich einige der Beschreibungen gegenseitig wohl nicht zwingend ausschließen. Außerdem bleibt zu fragen, ob sich diese Vielzahl an unterschiedlichen Konnotationen nicht auch auf das Wesentliche reduzieren lässt und somit nur zwei oder drei verschiedene Kategorien zuzuordnen wären.

In diesem Sinne meint auch Faschingeder:

"Im Zuge meiner Auseinandersetzungen mit zahlreichen Kulturbegriffen bin ich zu dem Schluss gelangt, dass im Wesentlichen eigentlich nur zwei Kulturbegriffe existieren. Der erste [...] betrachtet Kultur als einen eigenständigen gesellschaftlichen Bereich neben anderen, wie Sport, Politik oder Religion. All diese Bereiche bestehen unabhängig voneinander, wenn sie sich auch wechselseitig beeinflussen. Der zweite Kulturbegriff stammt aus der Ethnologie und beansprucht sämtliche gesellschaftliche Bereiche zu erfassen: Religion, Sport, Politik stehen nicht neben Kultur, sondern sind ein Teil derselben."⁶

Dieser zweite Kulturbegriff, der laut Faschingeder aus der Ethnologie stammt, basiert, wie ein Großteil der anderen ethnologischen Kulturbegriffe auch, auf einer Definition von Edward B. Tylor aus seinem Werk "Primitive Culture". Er definiert "Kultur", die er im Übrigen mit "Zivilisation" gleichsetzt, als

"jenes komplexe Ganze, welches Wissen Glaube, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Brauch und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat."⁷

Dieser Kulturbegriff, der also sämtliche Bereiche einer Gesellschaft beinhaltet, entspricht wohl auch jenem Verständnis von "Kultur", an das man denkt, wenn man im Unterricht und beim Erlernen fremder Sprachen von einer "fremden Kultur" und "kulturellen Eigenheiten" spricht. In diesem Sinne wird hier mit dem Begriff "Kultur" in erster Linie auf

5 Brunzel (2002), S. 15.

6 Faschingeder (2004²), S. 19.

7 Tylor (1871), S. 1. (Zitiert nach: Kohl, 2000², S. 131.)

den oben zitierte "zweiten Kulturbegriff" nach Faschingeder und auf die Definition von Tylor Bezug genommen. Somit umfasst der hier verwendete Kulturbegriff nicht nur die Bräuche, Traditionen, Gewohnheiten, Sitten und sozialen Regeln einer Gemeinschaft, sondern auch die gesellschaftlichen Bereiche Politik, Religion, Sport, Kultur (im Sinne von Theater, Oper, Museen, Literatur,...).

2.1.2 Das "Fremde"

"C'est quoi un étranger?"

Le mot "étranger" vient du mot "étrange", qui signifie du dehors, extérieur. Il désigne celui qui n'est pas de la famille, qui n'appartient pas au clan ou à la tribu. C'est quelqu'un qui vient d'un autre pays, qu'il soit proche ou lointain, parfois d'une autre ville ou d'un autre village. [...] Auhourd'hui, le mot "étrange" désigne quelque chose d'extraordinaire, de très différent de ce qu'on a l'habitude de voir."⁸

So erklärt Tahar Ben Jelloun in seinem Werk "Le racisme expliqué à ma fille" (deutsche Version: "Papa, was ist ein Fremder?") seiner Tochter, was unter dem Wort "étranger", "Fremder", zu verstehen ist und woher die Bezeichnung "fremd" stammt.

Auch in dieser Arbeit soll geklärt werden, was man unter dem "Fremden" versteht, wie man das "Fremde" definieren kann, warum uns jemand "fremd" erscheint und weshalb alleine der Begriff bei vielen Menschen Unbehagen, wenn nicht sogar Angst auslöst. Einige Begriffe, die für das Konzept des interkulturellen Unterrichts von Bedeutung sind, so wie beispielsweise "Fremdverstehen", "fremde Kulturen", "Fremdenfreundlichkeit" und "Fremdenfeindlichkeit", bauen auf genau dieser Bezeichnung auf und machen sie somit zu einem ihrer entscheidenden Bestandteile. Aus diesem Grund ist es in einer Arbeit, die sich der Interkulturalität, dem interkulturellen Lernen und der Förderung von Toleranz und Solidarität widmet, unumgänglich, den "Fremdheitsbegriff" zu klären und etwas detaillierter zu betrachten.

Bestimmte Merkmale eines Menschen, wie unter anderem seine Sprache, seine Hautfarbe und seine Art sich zu kleiden, geben Anlass dafür, ob einem ein Mensch "fremd" erscheint oder ob man ihn als eine "vertraute", einem ähnliche Person einordnen würde. Das "Fremde" selbst, sowie die Begegnung mit fremden Menschen gehört zu jenen Erfahrungen, die im Leben eines jeden Menschen geschehen. Nichtsdestotrotz erfreut sich der Begriff seit einigen Jahren einem immer größer werdenden Interesse. Die steigende Anzahl an Migranten und Migrantinnen, die Integrationsproblematik und die mit

⁸ Jelloun (2009⁴), S. 38.

ausländerfeindlichen Parolen werbenden politischen Parteien rücken "die Fremdheit" ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

In der deutschen Sprache wird "fremd" in vielerlei Hinsicht verwendet: "fremd" als *"nicht zu uns gehörig"*; "fremd" als *"Negationswort"*; "fremd" als *"nicht mein Eigenes"*; "fremd" als etwas *"nicht Bekanntes"* und *"mir nicht Vertrautes"* oder "fremd" als etwas *"Ungewohntes"*.⁹

Diese enorme Bedeutungs- und Verwendungsvielfalt des Begriffes "fremd" hat zur Folge, dass eine Vielzahl an Autoren und Autorinnen, Philosophen und Philosophinnen und Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen sich mit dem Begriff unter dem dahinter verborgenen Phänomen beschäftigen und es sich zur Aufgabe gemacht haben, diesen wissenschaftlich zu beschreiben.

Corinna Albrecht versucht eine formale Begriffsbestimmung des Fremden zu geben. Hier wird deutlich, dass dies nicht möglich ist, ohne eine Vielzahl an verschiedenen Aspekten und Umständen zu berücksichtigen.

So sei zuerst erwähnt, dass der Begriff der Fremdheit stets einer gewissen Relationalität unterliegt. Dies bedeutet schlicht, dass eine "Fremder" nicht überall "fremd" ist, beziehungsweise umgekehrt somit auch, dass ein jeder von uns fast überall in der Welt ein "Fremder" ist. "Fremd" ist also eine relative Bezeichnung. Kein Subjekt trägt diese Eigenschaft ständig. Dies zeigt, dass der Begriff des "Fremden" stets auch im Zusammenhang mit dem jeweiligen Betrachter oder der jeweiligen Betrachterin steht: Jemand, der mir "fremd" ist, ist nicht allgemein betrachtet "ein Fremder". Es ist somit lediglich die Bezeichnung, die ich der Person gebe und die mit meinen persönlichen Erfahrungen sowie meiner eigenen Person und Kultur im Zusammenhang steht.

Das "Fremde" kann somit also nur existieren, wenn es auch das "Eigene" gibt, das somit erlaubt, die beiden Begriffe gegenseitig voneinander abzugrenzen. Eine Person wird folglich dann als "fremd" empfunden, wenn offensichtliche Unterschiede zum "Eigenen" bestehen. Dennoch gilt aber auch, dass nicht alles, was anders als das "Eigene" ist, automatisch als "fremd" empfunden oder bezeichnet wird. Es gibt einen *"breiten Spielraum der Andersheit"*, der bewirkt, dass Personen und Objekte zwar als "anders", nicht aber als "fremd" wahrgenommen werden.¹⁰

So ist es auch erstaunlich, dass

"während [...] bestimmte physiognomische Unterschiede wie die der Körpergröße, der Haarfarbe, der Körpergestalt u.ä. in der Regel kein Fremdheitserlebnis auslösen, [...] andere naturhaft-körperliche Merkmale wie Hautfarbe, Augenform

⁹ Vgl.: Hermans (1996), S. 38 - 46.

¹⁰ Vgl.: Albrecht (1997), S. 84 - 92.

o.ä. plötzlich als deutliche Signale von Fremdheit aufgefasst werden (können). Was also im einen Fall nur als individuelles Anderssein erscheint, trägt im anderen Fall die Bezeichnung 'fremd'.¹¹

Aus diesen Beobachtungen entsteht schließlich ein "*Fremdheitsprofil*", das jedoch weder allgemein gültig ist noch unbedingt der Realität entspricht. Es ist wiederum von der Perspektive des Betrachters und den Eigenschaften der als "fremd" geltenden Person abhängig.

Doch trotz dieser "Betrachter-Abhängigkeit" ist dieses Fremdheitsprofil nur sehr selten subjektiv und individuell, sondern wird meist durch die vorherrschenden Ideen und Einstellungen der jeweiligen Gesellschaft geprägt. Es entstehen also kollektive Wahrnehmungsmuster, auf Grund derer entschieden wird, ob etwas als "fremd" empfunden wird oder nicht.

Diese Wahrnehmungsmuster des "Fremden" sind mit "*affektiven Qualitäten*" verbunden, die im Laufe der Sozialisation in der jeweiligen Gesellschaft und der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erworben werden und Gründe für die "Bewertung" des "Fremden" sind: Empfindet man das Fremde als spannend, als exotisch und aufregend? Hat man Angst vor dem Fremden und fühlt sich dadurch bedroht? Oder sieht man das Fremde als etwas minderwertiges, dem Eigenen Unterlegenen an? Diese affektiven Qualitäten, die mit dem Fremdheitsbegriff verbunden sind, beeinflussen den Umgang mit dem Fremden maßgeblich und nehmen somit Einfluss auf das Verhalten einer gesamten Gesellschaft gegenüber Menschen, die nicht aus dem jeweiligen Land oder der jeweiligen Region stammen. So werden Fremde oftmals auch als "Wilde" bezeichnet, als Menschen die keine Kultur haben und somit als Unzivilisierte gelten. Ihre Art zu Leben lässt sich für viele nicht mit der eigenen Kultur und Zivilisation vergleichen und scheint somit als Begründung zu genügen, den Anderen als minderwertig zu betrachten.¹²

All diese einzelnen Aspekte sind also entscheidend dafür, ob man etwas als "fremd" empfindet und wie man schließlich mit dieser Fremdheit umgeht. Sie beeinflussen sich gegenseitig und sind somit stets in ihrem gesamten Zusammenhang zu betrachten. Es wird hier also deutlich, dass eine vereinfachte und kurze Beschreibung oder Definition des "Fremden" nicht möglich ist. Vielmehr wird klar, dass stets eine Menge an verschiedenen Aspekten und Umständen eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen.

Worauf hier noch einmal die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, ist jene Tatsache, dass "Fremdheit" (fast) immer als kollektives Wahrnehmungsmuster existiert. Die Kultur in der

¹¹ Albrecht (1997), S. 86f.

¹² Vgl.: Albrecht (1997), S. 88 - 92.

man selbst aufwächst, entscheidet also maßgeblich, was man selbst als "fremd" empfindet.

So heißt es auch bei Lipiansky: Viele der Vorstellungen über das "Fremde"

*"entstehen zum Teil bereits vor jeder Begegnung; sie ergeben sich also nicht so sehr aus dem Kontakt mit dem Anderen, sondern beruhen vielmehr auf den Einflüssen des Umfeldes sowie auf historisch begründeten, kulturellen Vorstellungsbildern, die uns durch den sozialen Diskurs, Familie und Medien vermittelt werden."*¹³

So ist es in logischer Konsequenz auch möglich, dass man eine Meinung über die Bewohner eines bestimmten Landes hat, ohne je auch persönlich dort gewesen zu sein. Die Vorstellungen, die man über die Amerikaner, die Franzosen oder die Griechen hat, sind dermaßen weit verbreitet, dass auch jene Menschen, die niemals in den Vereinigten Staaten, in Frankreich oder in Griechenland waren, ein sehr konkretes Bild über die jeweiligen Bürger und Bürgerinnen haben. Dies bewirkt, dass das ursprünglich als "fremd" Empfundene durch bestehende Vorstellungen plötzlich gar nicht mehr so "fremd" wirkt.

*"Oft wird die Konfrontation mit dem Unerklärlichen, dem Fremden, zugleich als bedrohlich empfunden und mancher Betrachter neigt dazu, fremde Phänomene vorschnell ihm vertrauten Kategorien zuzuordnen, sie damit vermeintlich erklärbar zu machen und ihnen so einen Teil ihrer unbehaglichen Fremdheit zu nehmen."*¹⁴

Die oft beschriebene Tatsache, dass das Bild des "Fremden" in erster Linie aus der Kultur entspringt, in der man selbst aufwächst und aus der somit ein Großteil der Vorstellungen, Ideen und Meinungen stammen, die man über die verschiedensten Lebensbereiche, und im Speziellen eben auch über das "Fremde", hat, führen hier ohne Umwege zur Problematik der Vorurteile und Stereotype, auf die im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird.

2.1.3 Vorurteile und Vorurteilsbildung

Wie bereits besprochen, gibt es in einem Großteil der Länder, Kulturen und Bevölkerungsgruppen Vorstellungen gegenüber der "Fremdheit", die einen starken Einfluss auf das Verhalten und den Umgang mit "fremden" Menschen haben. Diese stammen in den seltensten Fällen aus persönlichen, individuellen Erfahrungen, sondern

¹³ Lipiansky (2006), S. 117.

¹⁴ Cichon (1996), S. 83.

sind meist vorgefertigte Ideen. Entsprechen diese Meinungen also nicht den eigenen Erfahrungen, sondern viel mehr dem, was einem in der jeweiligen Gesellschaft vorgesprochen wird, so ist die Rede von Vorurteilen. Doch was genau ist unter einem Vorurteil zu verstehen?

Der Begriff "Vorurteil", der heute sehr negativ behaftet ist, war dies nicht immer. Ursprünglich sollte mit dem Begriff nur verdeutlicht werden, dass es sich beim VORurteil nur um einen Teil des gesamten Urteils handle. *"Also vom Vorurteil zum (ganzen) Urteil."*¹⁵ In seiner heutigen Bedeutung entfaltet sich der Begriff des Vorurteils erst im 20. Jahrhundert und wird Teil der Forschungen der modernen Psychologie. Vor allem Sigmund Freud erkannte bereits das Problem der Psychodynamik eines Vorurteils. So wird das Vorurteil als resistent und hartnäckig gegenüber vernünftigen Überlegungen und persönlichen Erfahrungen beschrieben.¹⁶

Das Vorurteil unterliegt also einer Art Schutzfunktion, die bewirkt, dass selbst Erfahrungen, die das Vorurteil eigentlich entschärfen und relativieren würden, dem, was man bereits zu wissen glaubt, angepasst werden. Das Beseitigen eines Vorurteils wird dadurch außerordentlich erschwert, denn die neuen Erfahrungen sollen

*"das eigene, aufgebaute Weltbild nicht ins Wanken [!] bringen und somit nicht zur Verunsicherung führen."*¹⁷

Dieses Weltbild, das laut Desch durch neue Erkenntnisse gegebenenfalls ins Wanken gebracht werden könnte, sollte aber nicht unbedingt als "eigenes" dargestellt werden, denn wie in dieser Arbeit bereits einige Male besprochen wurde, unterliegen diese Vorurteile in erster Linie den Anschauungen einer bestimmten Kultur und der Gesellschaft, in der man den Großteil seines Lebens verbrachte. Zu welcher Gruppe man sich selbst zugehörig fühlt, bestimmt also in großen Maßen, welche Vorstellungen und Meinungen man in sich trägt.

Nicklas unterscheidet in diesem Zusammenhang drei verschiedene Formen von Identität:

- "1. die natürlichen Zugehörigkeiten, wie die Geschlechtszugehörigkeit, die Hautfarbe und dergleichen;*
- 2. die angeborenen Zugehörigkeiten wie Ethnie, Religion, Nationalität, die nicht oder nur mit mehr oder weniger großen Schwierigkeiten gewechselt werden können;*

¹⁵ Desch (2001), S. 31.

¹⁶ Vgl.: Nicklas (2006), S. 109f.

¹⁷ Desch (2001), S. 32.

3. die erworbenen Zugehörigkeiten wie Ausbildung, Beruf, soziale Gruppe, Vereine."¹⁸

Diese Faktoren beeinflussen das Denken und die Einstellungen einer Person, wobei hier noch zu erwähnen ist, dass die angeborenen Zugehörigkeiten, also jene der Religion und der Nationalität, sicherlich jene sind, die den stärksten Einfluss auf unsere Einstellungen und Anschauungen haben.

Der Hartnäckigkeit von Vorurteilen ist sich ein jeder bewusst, denn es ist nicht selten, dass man mit Menschen, mit denen man oft auch vernünftige Gespräche führen kann, ins Diskutieren kommt, weil sie ihre gefestigten, meist sehr negativen Meinungen nicht überdenken und relativieren wollen. Dies lässt sich in der Sozialpsychologie in erster Linie durch zwei Aspekte erklären. Zum einen spielt bei dem Problem der Vorurteile der affektive Aspekt eine sehr große Rolle. Dies bedeutet, dass Vorurteile meist mit Emotionen in Verbindung stehen und eine vernünftige Argumentation oder der Versuch jemanden von der Unwahrheit eines Vorurteils zu überzeugen somit kaum möglich ist. Andererseits hat auch der kognitive Aspekt hier eine entscheidende Bedeutung. Dieser bewirkt, dass man Einstellungen und Meinungen über das "Fremde" oft nur schwer abbauen kann, da auch neue Erfahrungen in das bereits existierende Bild eingeordnet und diesem angepasst werden.¹⁹

Auch Nicklas geht auf die verschiedenen Aspekte eines Vorurteils ein, wobei in seiner Beschreibung vier Aspekte erwähnt werden:

- "1. Der kognitive Aspekt: Das Vorurteil behauptet eine 'Erkenntnis' vom beurteilten Objekt: ('Alle Neger [!] stinken'.)*
- 2. Der affektive Aspekt: Vorurteile sind meist mit einer starken gefühlsmäßigen Ablehnung verbunden: ('Jedes Mal, wenn ich neben einem Neger [!] sitze, wird mir übel'.)*
- 3. Der evaluative Aspekt: Das Vorurteil bewertet das Objekt negativ: ('Die Neger [!] sind eine minderwertige Rasse'.)*
- 4. Der konative Aspekt: Vorurteile sind Dispositionen für das Handeln: ('Jedes Mal, wenn sich ein Neger [!] in der U-Bahn neben mich setzt, wechsle ich den Platz.')*²⁰

Diese vier Aspekte, die das Wesen eines Vorurteils ausmachen, entscheiden also grundlegend über den Umgang der Menschen untereinander. Durch die Existenz von Vorurteilen entstehen Phänomene wie Diskriminierung und in weiterer Folge Rassismus.

¹⁸ Nicklas (2006), S. 113.

¹⁹ Vgl.: Aronson/Wilson/Akert (2008⁶), S. 433f.

²⁰ Nicklas (2006), S. 109.

Während man unter Vorurteilen negative Meinungen über den "Fremden" versteht, so beschreibt der Begriff "Diskriminierung" viel mehr das negative Handeln gegenüber dem "Fremden".²¹ Diskriminierung ist also unter anderem das, was Nicklas als den konativen Aspekt beschreibt: Eine Handlung beziehungsweise ein Verhalten in Bezug auf einen "Fremden", das auf Grund der (negativen) Vorurteile ihm gegenüber hervorgerufen wurde.

2.1.4 Rassismus

Bislang wurde versucht, den Kulturbegriff, den Fremdenheitsbegriff und das Wesen der Vorurteile zu beschreiben. Es wurde deutlich, dass diese Aspekte stark miteinander verbunden sind und sich zum Teil gegenseitig beeinflussen. Die Auswirkung der Vorurteile gegenüber dem "Fremden" und seiner Kultur führen hier in logischer Konsequenz nun auch noch zu dem Begriff und der Bedeutung von "Rassismus". In aller Kürze wird dieses Phänomen hier beschrieben.

Neben dem Begriff des "Rassismus" hört man auch immer wieder die Bezeichnungen "Fremdenfeindlichkeit", "Xenophobie", "Ausländerfeindlichkeit" etc. All diese Bezeichnungen versuchen in etwa dasselbe zu beschreiben.

Das Wort "Rassismus" wird seit den 1920er Jahren verwendet. Ursprünglich wollte man damit die *"Überbewertung des 'Rassen'-Konzepts"* in der damaligen Wissenschaft in Frage stellen und kritisieren. Auch wenn der Begriff der "Rasse" heute weitgehend verschwunden ist und man diesen auf Grund einer Vielzahl an negativen Konnotationen nicht mehr verwendet, so scheint der Begriff des "Rassismus" nach wie vor sehr vielsagend und geeignet zu sein, um über dieses Phänomen zu sprechen.²²

Bei Sonderegger heißt es:

*"Rassismus hat viele Gesichter. Er äußert sich in zahlreichen Erscheinungsformen und (wird) nicht nur als ein analytischer 'terminus technicus', sondern auch als ein politischer Kampfbegriff gebraucht [...]."*²³

Dies verweist auf die vielen verschiedenen Formen von Rassismus. Es gibt also nicht nur *einen* Rassismus, und somit auch nicht nur einen Ansatz, diesen zu erklären. Wie bei vielen anderen sozialen Phänomenen auch, spielen hier eine Vielzahl an verschiedenen Faktoren eine Rolle. Rassismus lässt sich somit nicht auf lediglich einen einzigen Auslöser reduzieren.

21 Vgl.: Weins (2004), S. 10.

22 Vgl.: Terkessidis (1998), S. 67.

23 Sonderegger (2008), S. 10.

Tahar Ben Jelloun versucht in seinem Werk "Le racisme expliqué à ma fille", seiner Tochter eine möglichst einfache und leicht verständliche Beschreibung von Rassismus zu geben:

*"Le racisme est un comportement assez répandu, commun à toutes les sociétés, devenu, hélas!, banal dans certains pays parce qu'il arrive qu'on ne s'en rende pas compte. Il consiste à se méfier, et même à mépriser, des personnes ayant des caractéristiques physiques et culturelles différents des nôtres. [...] (Mais) ce n'est pas parce qu'un comportement est courant qu'il est normal. En général, l'homme a tendance à se méfier de quelqu'un de différent de lui, un étranger par exemple; c'est un comportement aussi ancien que l'être humain; il est universel. Cela touche tout le monde."*²⁴

In der deutschen Übersetzung wird hier schließlich auch noch hinzugefügt:

*"(Aber) nur weil du einem Fremden misstraust, bist du noch lange kein Rassist. Dein anfängliches Misstrauen ist ganz natürlich, es ist ein Schutzinstinkt, denn du weißt ja nichts über die Absichten des anderen, vielleicht will er dich bestehlen oder zusammenschlagen da bist du besser vorsichtig. Aber dieses Misstrauen wird sich meist in Vertrauen verwandeln, wenn du den anderen kennen lernst. Zum Rassisten wirst du erst, wenn du glaubst, dass der Fremde weniger wert ist als du und deshalb weniger gut behandelt werden sollte."*²⁵

Diese kindgerechte und somit sehr einfache Erklärung von Rassismus geht davon aus, dass ein misstrauisches Verhalten anfänglich etwas ganz Natürliches, und vorerst auch noch nichts Problematisches ist. Sollte man aber schließlich auf seinem Missvertrauen verharren, obwohl man das "Fremde" kennengelernt hat und es keinen offensichtlichen Grund für das Misstrauen gibt, so wird dieses Verhalten als rassistisch bezeichnet.

Rassismus ist also ein Verhalten und ein Phänomen, das so alt ist wie die Menschheit selbst und das wohl in jedem Land dieser Welt auf irgendeine Weise existiert. Insofern überrascht es nicht, dass es diesbezüglich eine enorme Vielfalt an möglichen Erklärungen, wissenschaftlichen Begründungen und Versuchen gibt, Rassismus zu beschreiben.

24 Jelloun (2009⁴), S. 33.

25 Jelloun (2007⁶) (Aus dem Französischen von Kayser), S. 10.

Fritzsche geht diesbezüglich auf verschiedene Ansätze ein, wie Rassismus möglicherweise zu erklären wäre²⁶. Zuerst nennt er den "klassischen" Ansatz, den er als *"Autoritarismusansatz"* bezeichnet:

Rassismus bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Menschen aus ethnischer Differenz automatisch als minderwertig betrachtet werden. Aus dieser Minderwertigkeit, die sich wie gesagt lediglich auf eine Differenz im Bezug auf die *"angeborene Zugehörigkeit"*²⁷ bezieht, werden soziale und politische Ungleichheiten legitimiert. Diese bewirken, dass die Minderwertigkeit schließlich als biologisch gegeben angesehen wird. Rassismus stellt in diesem Kontext also ein Phänomen dar, das durch Vorurteile zu Ausgrenzung und Abwertung anderer Menschen und Kulturen führt.

Es muss hier aber auch erwähnt werden, dass eine rassistische Reaktion nicht immer die Folge einer dauerhaften Einstellung sein muss. Vielmehr kann es auch eine Folge *"situativer Verunsicherung"* sein. Doch auch diese *"Streßtheorie"* [!] steht nach wie vor unter dem Einfluss der Persönlichkeitsstruktur. Es wird also Menschen geben, die in sogenannten Stresssituationen, beziehungsweise in Situationen der persönlichen Überforderung, mehr oder minder gelassen gegenüber dem Anderen reagieren, und wiederum andere, die in solchen Situationen in ein autoritäres Verhalten fallen und sich somit dem "Fremden" überlegen fühlen.²⁸

Die Psychoanalyse von Freud bietet einen weiteren Anhaltspunkt für Phänomene wie Rassismus und Fremdenhass. Das "Es", das neben dem "Ich" und dem "Über-Ich" laut Freud die menschliche Psyche ausmacht, stellt unter anderem auch ein "Auffangbecken" für alle Triebe und alles Unbewusste in uns Menschen dar. Diese werden aber kaum bewusst zugelassen. Auf Grund dessen entwickelt man im Laufe seines Lebens verschiedene Abwehrmechanismen um das "Es" bis zu einem gewissen Ausmaß zu unterdrücken. Einer dieser Abwehrmechanismen wird von Freud als "Projektion" beschrieben. Dies bedeutet, dass unbewusste Impulse, Ängste, Schuldgefühle, vor allem aber auch Schwächen und Fehler auf "Objekte" in der Außenwelt projiziert werden. Richten sich diese Projektionen nun gegen ganze Personengruppen, so sieht man darin die psychische Basis für Ausländerfeindlichkeit und Rassismus.²⁹

Es kommt hier ein wesentlicher Aspekt zu tragen, der zwar bereits besprochen wurde, in diesem Fall aber auf andere Weise positioniert wird: Das "Fremde" steht auch hier in einem starken Zusammenhang mit dem "Eigenen". Es wird bei Freud jedoch nicht als abgrenzendes Merkmal, sondern vielmehr als Teil dessen gesehen.

26 Vgl.: Fritzsche (1997), S.66-68.

27 Nicklas (2006), S. 113.

28 Vgl.: Fritzsche (1997), S. 66 - 68.

29 Vgl.: *Die Psychoanalyse von Sigmund Freud*. Online unter: <http://www.bruehlmeier.info/freud.htm>. (Zugriff am 08. April 2011).

Dass Rassismus also ein allgegenwärtiges Phänomen ist, überrascht angesichts der Tatsache, dass es immer wieder, in allen Teilen der Welt, zum Thema gemacht werden muss, nicht wirklich. Dennoch aber stellt man sich doch häufig die Frage, wie es sein kann, dass dieses radikale und menschenverachtende Phänomen nach wie vor eine derart starke Präsenz zeigt, unberührt von den vielen schrecklichen Ereignissen, die im Zusammenhang mit Rassismus geschehen mussten. Man hat das Gefühl, dass

*"diese Geschichte keineswegs an ein Ende gelangt ist. Manches deutet sogar darauf hin, daß [!] wir an der Schwelle einer Epoche stehen, in der eine regelrechte Renaissance des Rassismus zumindest möglich erscheint."*³⁰

Dies erscheint einem besonders in einer Zeit, in der wir zum einen sehr wohl über vergangene Geschehnisse im Bezug auf Rassismus Bescheid wissen, und wir uns des Weiteren immer mehr an einer gewissen "Internationalität" orientieren wollen, unverständlich.

Geulen erklärt diesen Phänomen damit, dass in Zeiten der Globalisierung die natürliche Zugehörigkeit, die einem Menschen das Gefühl von Sicherheit gibt, zunehmend instabil wird. Um die ursprünglichen Unterschiede zwischen "fremd" und "eigen" bestehen lassen zu können, müssen Differenzen dermaßen große Bedeutungen geschenkt werden, dass man den anderen schließlich als "fremd" und minderwertig betrachtet und ihm gegenüber schließlich Gefühle

"der kollektiven Anfeindung bis zum Vertreibungs- oder gar Vernichtungswillen (empfindet).

*Das sind die wesentlichen Strategien, die der Rassismus Gemeinschaften in Krisenzeiten gefährdeter Selbstbehauptung anbietet, wenn die hergebrachten Regeln von Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit real oder scheinbar delegitimiert sind."*³¹

Auch hier wird also wieder deutlich, dass Rassismus, ähnlich wie bei der Begriffsbestimmung des "Fremden", maßgeblich von der Betrachterperspektive und deren Position in einem gesamten Kontext abhängig ist. Rassismus selbst muss somit nicht nur das Ergebnis einer an sich ausländerfeindlichen Einstellung sein, sondern kann sehr wohl auch aus Angst, persönlicher Unsicherheit und Unzufriedenheit entstehen. Nichtsdestotrotz scheint die Reaktion auf diese oder ähnliche Zustände mit rassistischen Einstellungen und Meinungen nicht ungefährlich zu sein und sollte demnach nicht verharmlost werden, da die Resultate, die in letzter Konsequenz daraus entstehen, häufig die selben sind.

30 Geulen (2007), S. 9.

31 Geulen (2007), S. 10.

2.2 Das Konzept des interkulturellen Lernens

Der Begriff des interkulturellen Lernens ist in aller Munde und scheint durch den größer werdenden internationalen Austausch und die somit steigende Mobilität wahrlich ein notwendiges Konzept in unseren Schulen und Ausbildungsstätten zu werden. So gegenwärtig aber dieser Begriff auch ist, so groß ist die Anzahl an unterschiedlichen Definitionen und Beschreibungen. In seinem Zusammenhang oder auch an Stelle der Bezeichnung des interkulturellen Lernens ist immer wieder auch die Rede von interkulturellen Kompetenzen, interkultureller Kommunikation und interkultureller Pädagogik. Diese Begriffe sind selbst in der Wissenschaft nicht besonders genau definiert, scheinen aber zumindest in gewissen Maßen auf ähnlichen Grundlagen aufzubauen und ähnliche Ziele zu verfolgen.

Auch wenn es schwierig ist, einen so weitläufigen Begriff wie jenen des interkulturellen Lernens auf wenige Definitionen und Beschreibungen zu beschränken, wird hier nun versucht, das Konzept mit seinen wesentlichen Zügen und wichtigsten Merkmalen und Zielen darzustellen.

Es ist der Begriff der Interkulturalität, der den oben erwähnten Konzepten zu Grunde liegt und ihnen somit gemein ist. Reduziert man diese Bezeichnung rein sprachlich gesehen auf seine zwei Bestandteile, so wird die wesentliche Bedeutung schnell klar: "inter" ist ein Präfix mit der Bedeutung "zwischen"³²; "Kultur" wird hier in jener Auffassung des Kulturbegriffes verwendet, die jegliche Bräuche, Traditionen, sozialen Regeln und gesellschaftlichen Bereiche einer Gemeinschaft umfasst. Interkulturalität bezieht sich in diesem Sinne also auf einen Prozess, der zwischen den verschiedenen Kulturen stattfindet. In Folge dessen, was die Bedeutung der einzelnen Begriffe ist, kann man also sagen:

"Interkulturelles Lernen bedeutet 'Lernen zwischen den Kulturen' und beinhaltet daher das Lernen

- über andere Kulturen,*
- über die eigene Kultur und*
- über die Begegnung und den Umgang verschiedener Kulturen miteinander."³³*

32 Vgl.: Duden. Online unter: <http://www.duden.de/definition/inter>. (Zugriff am 11. März 2011).

33 Desch (2001), S. 23.

Diese drei von Desch erwähnten Aspekte, stellen die wesentlichen Bestandteile des interkulturellen Lernens dar. In Zeiten, in denen sich Gesellschaften

*"unter anderem auch dadurch charakterisier(en), daß [!] Menschen unterschiedlicher Herkunft in ihr zusammenleben"*³⁴

ist es eine unumstrittene Notwendigkeit, über die eigene und über die jeweilige fremde oder unbekannte Kultur Bescheid zu wissen, um die Begegnung mit dem "anderen" möglichst problemlos zu gestalten.

Diese Begegnung zwischen den einzelnen Kulturen ist es, die die Bezeichnung "interkulturell", von dem Begriff "multikulturell", der ursprünglich der gebräuchlichere war, abhebt. So heißt es bei Bliesener auch:

*"Der Begriff 'interkulturelle Gesellschaft' [...] bezieht sich auf den dynamischen Prozeß [!], der darauf zielt, die Multikulturalität zu gestalten, d.h., da Zusammenleben der verschiedenen ethnischen, kulturellen und religiöse Gruppen so zu regeln und sozu organisieren,daß [!] aus einem Nebeneinander (= multikulturelle Gesellschaft) ein Miteinander entsteht."*³⁵

Zur Situation dieser multi- oder interkulturellen Gesellschaften heißt es bei Große Holthaus und Köller auch:

*"Das alltägliche Leben in dieser multikulturell zusammengesetzten Gesellschaft findet in einem Spannungsfeld zwischen internationaler Annäherung und kultureller Unterschiedlichkeit statt."*³⁶

Die verschiedenen Kulturen, die in solchen multikulturellen Gesellschaften zusammenleben, nähern sich zum einen also an, indem sie einzelne kulturelle Eigenheiten der jeweiligen anderen Kultur annehmen und sich in gewissem Ausmaß sicherlich auch gegenseitig beeinflussen. Zum anderen gibt es aber auch Unterschiede, die trotz der Situation des Zusammenlebens bestehen bleiben.

Doch nicht nur unsere multikulturell zusammengesetzten Gesellschaften erfordern die Auseinandersetzungen von Interkulturalität. Die rasend schnelle Ausbreitung von neuen Medien und technologischen Entwicklungen, internationale Kontakte sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich, sowie eine steigende Beliebtheit des Reisens bewirken, dass die unterschiedlichen Kulturen in einem ständigen Kontakt zueinander stehen.

34 Bliesener (1997), S. 202.

35 Bliesener (1997), S. 202.

36 Große Holthaus/Köller (2004), S. 8.

Eingebettet in diesen Ausgangspositionen, die die moderne Gesellschaft bietet, situiert sich das Konzept des interkulturellen Lernens. Es versucht die nötigen Voraussetzungen für einen Kulturkontakt herzustellen und die Basis für ein friedliches Miteinander zu schaffen.

Nach Bliesener sind die wichtigsten Ziele des interkulturellen Lernens wie folgt definiert:

- "- Offenheit gegenüber dem Fremden, dem anderen und seiner Andersartigkeit,*
- die Bereitschaft zum Erwerb von Kenntnissen über die jeweils andere Kultur,*
- die Bereitschaft, sich der kulturellen Basis, die das eigene Leben und die eigene Lebensgestaltung bestimmt, bewußt [!] zu werden und auch in Zeiten gesellschaftlicher Wandungsprozesse [!] seinen Standort zu bestimmen,*
- die Bereitschaft, in der Begegnung mit dem jeweils anderen sich auf die Veränderung des eigenen Selbst einzulassen und sie zu ertragen, wodurch emotionale Kräfte ebenso mobilisiert werden wie die Kräfte des Verstandes,*
- und*
- die Einsicht, daß [!] man mit der Möglichkeit ungewollten eigenen Fehlverhaltens im Umgang mit dem Fremden und mit daraus resultierenden Mißverständnissen [!] und Verletzungen rechnen muß [!], die aber in geeigneter Weise entschärft werden können."*³⁷

In wenigen Worten zusammengefasst, geht es bei dem Konzept des interkulturellen Lernens also in erster Linie darum, über die eigene Kultur Bescheid zu wissen, Kenntnisse über die jeweilige fremde Kultur zu erwerben und schließlich die Fähigkeiten zu erlangen, im Kontakt mit Menschen anderer Kulturen offen, möglichst vorurteilsfrei und interessiert in die Begegnung zu gehen, um ein friedliches und problemloses Miteinander zu ermöglichen.

Dass genau diese grundlegenden Eigenschaften eines guten und positiven Zusammenlebens in vielen Gesellschaften leider immer noch nicht zur Normalität gehören, mag zwar auf Grund der persönlichen Erfahrungen viele nicht überraschen, sollte aber in unserer heutigen Zeit dennoch nicht mehr zum Alltag gehören.

Aus diesem Grund spielt das interkulturelle Lernen nicht nur in Schule und Unterricht eine immer größere Rolle, sondern hat auch seinen Eingang in die Erwachsenenbildung gefunden. Die Förderung von interkulturellen Kompetenzen ist sowohl in der Jugendarbeit als auch in Seminaren für Berufstätige ein unumgängliches Thema geworden. Dies soll durch das nötige soziale als auch fachliche Wissen den privaten sowie den beruflichen Kontakt zwischen Menschen verschiedener Kulturen erleichtern und verbessern.

37 Bliesener (1997), S. 205.

2.3 Interkulturelle Kompetenz

2.3.1 Begriffsbestimmung

Nachdem unter Kapitel 2.2 genauer auf den Begriff des interkulturellen Lernens eingegangen wurde, wird hier das Interesse auf die interkulturellen Kompetenzen gelenkt. Zusammenfassend sei noch einmal erwähnt, dass man unter dem Konzept des interkulturellen Lernens jenen Prozess versteht, der die Menschen unterschiedlicher Kulturen einerseits über ihre eigene und andererseits über die jeweilige fremde Kultur lernen lässt und den Kontakt zwischen den Kulturen somit fördern und vereinfachen will. In diesem interkulturellen Lernprozess werden Fertigkeiten erworben, die den Umgang mit fremden und anderen Kulturen ermöglichen, erleichtern und verbessern sollen. Diese erworbenen Fertigkeiten werden interkulturelle Kompetenzen genannt und verstehen sich als Ziel des interkulturellen Lernens.

Brunzel definiert die interkulturelle Kompetenz als eine

*"Kommunikations- und Handlungsfähigkeit innerhalb und zwischen verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften"*³⁸

und geht damit bereits auf einen sehr entscheidenden Begriff ein: In einem Großteil der Beiträge über interkulturelle Kompetenzen wird das Hauptaugenmerk unter anderem auf die kommunikative Kompetenz beziehungsweise auch auf die interkulturelle Kommunikation, also auf den Dialog zwischen den Kulturen, gelenkt. Dies scheint im Kontakt zwischen den Kulturen wohl einerseits einer der wichtigsten, andererseits natürlich aber auch einer der schwierigsten Aspekte zu sein.

Diese interkulturellen Kompetenzen sind notwendige und unumgängliche Fertigkeiten, die ein Mensch in Zeiten der Globalisierung und des internationalen Austausches unbedingt besitzen muss, um im Kontakt zwischen den einzelnen Kulturen bestehen zu können. Wie in Bezug auf das interkulturelle Lernen bereits erwähnt wurde, spielt auch der Begriff der interkulturellen Kompetenz in einer Vielzahl an verschiedenen Bereichen eine mittlerweile entscheidende Rolle. Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich immer stärker an diesen Fähigkeiten und sieht sein hauptsächliches Ziel oftmals darin, den Schülern und Schülerinnen die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um in internationalen, interkulturellen Situationen bestehen und sich angemessen verhalten zu können³⁹. Auch in der Wirtschaft wird der interkulturellen Kompetenz inzwischen eine sehr große Beachtung geschenkt. Eine enorme Anzahl an Ratgebern für international tätige Manager und

³⁸ Brunzel (2002), S. 64.

³⁹ Siehe dazu u.a. den "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen". Online unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/>. (Zugriff am 16. März 2011).

Firmenchefs⁴⁰ zeigt, dass die Unerlässlichkeit interkultureller Kompetenzen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im internationalen Kontext durchaus ins Bewusstsein der Menschen gedrungen ist.

Doch trotz oder gerade auf Grund dieser unumstrittenen Wichtigkeit von interkultureller Kompetenz gestaltet sich die Suche nach einer einheitlichen, allgemein gültigen Definition mehr als schwierig. Die Ansatzpunkte, auf denen viele der Begriffsbestimmungen aufbauen, scheinen aber dennoch vergleichbar zu sein und gehen von ähnlichen Voraussetzungen und Zielen aus. Die meisten Autoren und Autorinnen und Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen gliedern ihre Modelle der interkulturellen Kompetenz in verschiedene Teilkompetenzen. Diese stehen in einem engen Zusammenhang und beeinflussen sich gegenseitig. Erst die Ausbildung und Förderung dieser sogenannten Teilkompetenzen kann zu einem erfolgreichen und angemessenem Verhalten in interkulturellen Situationen und somit zu einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz führen.

2.3.2 Teilkompetenzen

In einem Großteil der Modelle ist man sich einig, dass es verschiedene Schritte, verschiedene Teilkompetenzen geben muss, um zu einer interkulturellen Kompetenz zu gelangen. Die Beschreibungen der einzelnen Teilkompetenzen sind nicht immer ident, überschneiden sich aber in vielen Bereichen und sind somit häufig stark vergleichbar.

Jacques Pateau, der sich mit dem deutsch-französischen Kontakt im wirtschaftlichen Bereich beschäftigt, beschreibt die interkulturelle Kompetenz, die eben auch in der Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern von Firmen und Konzernen eine tragende Bedeutung hat, wie folgt:

*"Pour atteindre cet objectif (Anm.: interkulturelle Kompetenz), trois étapes sont nécessaires: être sensibilisé à la différence, disposer de connaissances et pouvoir les mettre en œuvre. Les Anglo-Saxons diraient: 'awareness', 'knowledge' 'implementation'."*⁴¹

Er geht hier also von drei "Etappen" im Erwerb einer interkulturellen Kompetenz aus. Man muss sich zuerst der kulturellen Unterschiede bewusst sein. Dies impliziert erneut, dass

40 Siehe u.a.: Hecht-El Minshawi, Béatrice (2008): *Interkulturelle Kompetenz. Soft Skills für die internationale Zusammenarbeit*. Beltz Verlag.; Scheible, Daniel (2008): *Interkulturelle Kompetenz als Erfolgsfaktor globaler Unternehmen*. GRIN Verlag.; u.v.m.

41 Pateau (1998), S. 10.

man sich dafür zuerst auch mit seiner eigenen Kultur und deren Eigenheiten auseinandersetzen muss und diese nicht in erster Linie als gegeben und als einzige Wahrheit betrachten darf.

Ist man sich im Klaren darüber, wo die Differenzen zwischen den Kulturen liegen, so ist laut Pateau schließlich die zweite Etappe, die der Aneignung des Wissens über die jeweilige Kultur, an der Reihe. Dies ist hier als jenes Wissen zu verstehen, das man unter anderem aus dem traditionellen landeskundlichen Unterricht kennt. Dies bezieht sich also wirklich auf das reine (faktische) Wissen über die andere Kultur und umfasst somit deren Politik, Wirtschaft, Religion, Geographie, etc.

Der schließlich letzte Schritt, nachdem man Kenntnisse über die Unterschiede und Besonderheiten der anderen Kultur erworben hat, bezieht sich auf die tatsächliche Umsetzung und somit den realen Kontakt und die wirkliche Interaktion zwischen den Mitgliedern verschiedener Kulturen.⁴²

Tenberg definiert ebenfalls drei verschiedene Komponenten der interkulturellen Kompetenz, die er als affektive, kognitive und handlungsorientierte Faktoren bezeichnet. Unter der affektiven Komponente versteht Tenberg jene Notwendigkeit, dass vorerst eine Sensibilisierung stattfinden muss, die völlig unabhängig von einer bestimmten Zielkultur passiert. Die Reflexion geschieht lediglich in Bezug auf Eigen- und Fremdkultur im Allgemeinen und soll die jeweilige Person zu einem *"interkulturellen Sichtwechsel"* führen. Offenheit, Toleranz und Solidarität können lediglich auf einem solchen Sichtwechsel aufbauen.

Als zweite und kognitive Komponente geht auch Tenberg darauf ein, dass Wissen und Ansichten über die jeweilige Zielkultur im Speziellen erworben werden müssen. Er betont im Gegensatz zu Pateau jedoch, dass es sich bei diesem Wissen nicht um jenes traditionelle Wissen, das aus dem typischen landeskundlichen Unterricht stammt, handle, sondern vielmehr um das *"dialektische Verhältnis von eigen- und fremdkulturellem Wissen"* geht.

Der dritte, handlungsorientierte Faktor bezeichnet ähnlich wie bei Pateau schließlich die aktive und reale Teilnahme an interkulturellen Interaktionsprozessen.⁴³

Darla K. Deardorff geht in ihrer Arbeit zu interkulturellen Kompetenzen auf fünf verschiedene Elemente ein, die sich gegenseitig beeinflussen und untereinander stark verbunden sind. Anders als bei den vorherigen Modellen, betont sie auch die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilkompetenzen und geht davon aus, dass

42 Vgl.: Pateau (1998), S. 10f.

43 Vgl.: Tenberg (1999), S. 70f.

nicht immer alle Teilkompetenzen perfekt ausgebildet werden können und müssen, um zumindest zu einer partiellen interkulturellen Kompetenz zu gelangen.

Die einzelnen Elemente beziehungsweise Teilkompetenzen ihres "Prozessmodelles" nennt Deardorff "attitudes", "knowledge", "skills", "internal outcomes" und "external outcomes".⁴⁴

In dem von ihr verfassten wissenschaftlichen Beitrag für die Bertelsmann Stiftung werden diese entscheidenden Faktoren mit "Haltung und Einstellung", "Wissen und Verständnis", "Fähigkeiten", "interne Wirkung" und "externe Wirkung" übersetzt. In dieser Veröffentlichung wird auch eine deutsche Version ihres "Process model of intercultural competence" veröffentlicht.⁴⁵

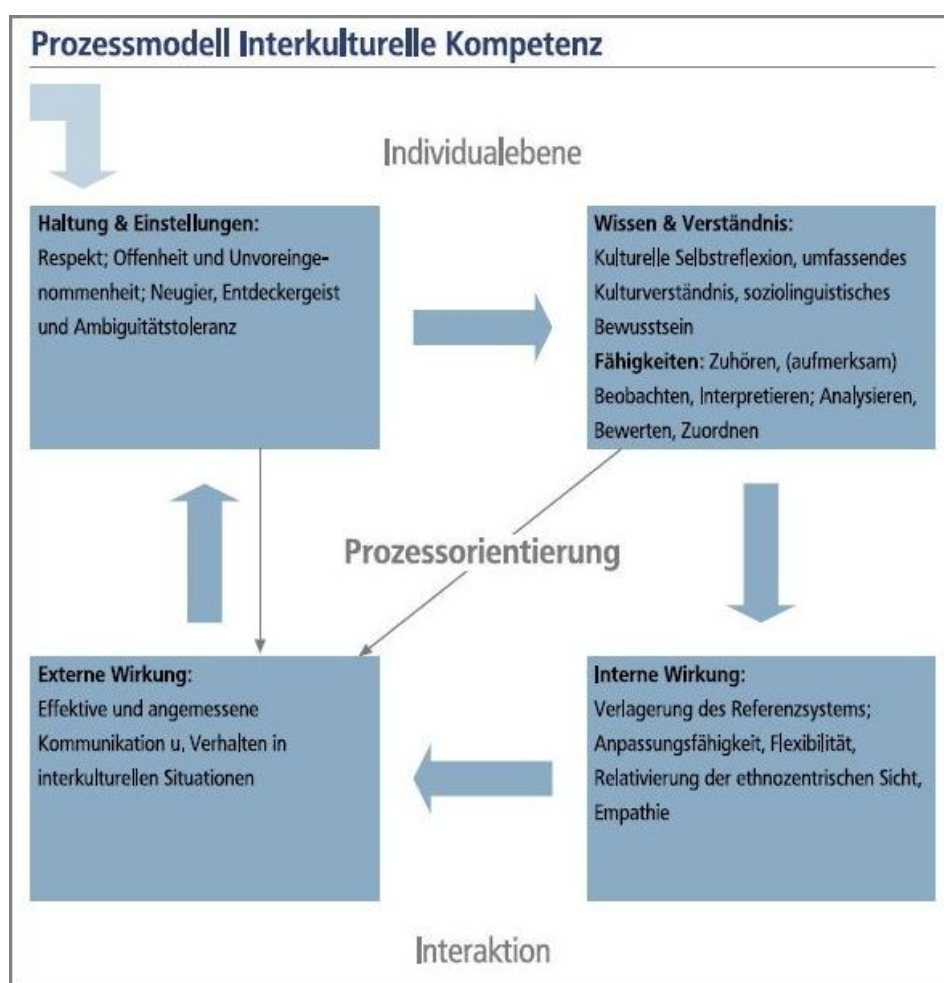


Abbildung 1: Prozessmodell Interkulturelle Kompetenz (nach Darla K. Deardorff)

Deardorff will mit diesem Modell vielerlei Dinge zum Vorschein bringen: Zum einen wird veranschaulicht, dass es sich beim Erwerb interkultureller Kompetenzen keineswegs um einen einfachen und mühelosen Prozess handelt. Vielmehr wird klar, dass der Prozess

44 Deardorff (2010), S. 87f.

45 Quelle: Deardorff (2006), S. 21.

ein vielschichtiger und komplexer ist, der nicht immer auf die selbe Art und Weise geschehen muss. Deardorff spricht von einem lebenslangen Vorgang, der dennoch nie an jenem Punkt angelangt, an dem ein Mensch zur Gänze interkulturell kompetent ist.

Des Weiteren wird hier der Prozessorientierung eine große Beachtung geschenkt. Dies soll bedeuten, dass sich der Lernende über die jeweiligen Vorgänge und Wirkungen im Klaren sein soll. Was jedoch das Erstaunlichste an diesem Modell zu sein scheint, ist die Tatsache, dass Deardorff nicht davon ausgeht, dass jeder dieser einzelne Schritte in der "üblichen" und in vielen anderen Modellen als unumgänglich beschriebenen Reihenfolge (siehe dicke Pfeile) geschehen muss. Vielmehr betont sie, dass es wohl auch möglich sei, mit der richtigen und notwendigen Haltung und Einstellung zu einer erfolgreichen externen Wirkung und somit einem angemessenen Verhalten in einer interkulturellen Situation zu kommen.⁴⁶

Deardorff beschreibt diese verschiedenen Möglichkeiten und Intensitäten folgendermaßen:

"[...] it is possible for an individual to have the requisite attitudes and be minimally effective and appropriate in behaviour and /or communication, even without further knowledge and skills. Adding the necessary knowledge and skills may ensure that an individual is more effective and appropriate in his or her intercultural interactions. With added flexibility, adaptability and empathy, one can be even more effective and appropriate in intercultural interactions, [...]"⁴⁷

Dies sind also die verschiedenen Niveaus und Stufen von interkultureller Kompetenz. Es ist demnach sehr wohl möglich ohne das Wissen über eine andere Kultur und verschiedene Fähigkeiten zumindest bis zu einem gewissen Grad an Angemessenheit in interkulturellen Situationen zu gelangen. Erwirbt man jedoch zusätzlich auch noch Wissen über die Kultur und ist man im Besitz sehr wertvoller Fähigkeiten im Bezug auf soziale Interaktionen, so wird der interkulturelle Kontakt sicherlich einfacher und erfolgreicher verlaufen. Die einzelnen Elemente dieses Modells tragen zwar entscheidend zu einem funktionierenden Interagieren im interkulturellen Kontext bei, verstehen sich aber nicht als absolutes Muss, um sich einigermaßen angemessen und richtig zu verhalten.

Das Modell von Deardorff scheint im Vergleich zu vielen anderen sehr realistisch zu sein. Die Annahme, dass jeder, der in interkulturellen Situationen erfolgreich sein möchte, auch jede einzelne Teilkompetenz perfekt beherrschen oder ausbilden muss, ist wohl utopisch und entspricht sicherlich auch nicht der Realität. Wie Deardorff betont, ist es natürlich von Vorteil, eine Vielzahl der verschiedenen Teilkompetenzen zu besitzen. Ist das jedoch nicht

⁴⁶ Vgl.: Deardorff (2010), S. 90.

⁴⁷ Deardorff (2010), S. 90.

der Fall, so ist eine interkulturelle Situation nicht automatisch auch zum Scheitern verurteilt. Einige der Voraussetzungen, die aber auch in diesem recht flexiblen Modell gegeben sein müssen, sind Haltungen und Einstellungen, die es zulassen, sich innerlich mit einer anderen Kultur und deren Besonderheiten auseinander zu setzen.

In der Abbildung des Prozessmodelles werden Begriffe wie "Offenheit", "Respekt", "Toleranz" und "Empathie" erwähnt. Diese stellen zum einen die Basis, andererseits zu einem bestimmten Teil auch das Ziel des interkulturellen Lernens und der Ausbildung der interkulturellen Kompetenz dar.

Als absolute Notwendigkeit für erfolgreiche interkulturelle Interaktionen wird den Begriffen "Fremdverstehen", "Toleranz" und "Solidarität", die den von Deardorff verwendeten Bezeichnungen sehr ähnlich sind, das folgenden Kapitel gewidmet.

2.3.3 Fremdverstehen

Als Folge der multikulturellen Gesellschaften, die in unserer heutigen Zeit zum Alltag gehören, wird auch der Begriff des Fremdverstehens, in Verbindung mit interkulturellem Lernen und interkulturellen Kompetenzen, gerne und häufig verwendet. Fragen, die in diesem Zusammenhang immer wieder auftauchen und viele Experten und Expertinnen beschäftigen, sind unter anderem: "Was genau ist Fremdverstehen?", "Wie kann Fremdverstehen erreicht werden?", "Ist Fremdverstehen denn überhaupt möglich?" und "Warum ist Fremdverstehen so wichtig?"

In der Einleitung des Werkes "Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?"⁴⁸ wird vorerst auf die Frage eingegangen, inwiefern sich der Begriff des Fremdverstehens vom einfachen Verstehen abhebt. Man geht davon aus, dass jegliches Verstehen das Verstehen eines Fremden ist, denn all jenes, was mir noch nicht bekannt ist, ist mir sozusagen "fremd". Wieso wird der Begriff "Fremdverstehen" dann also nur in einem bestimmten Zusammenhang verwendet?

Das Entscheidende ist in dieser Erklärung der Kontext. Versuchen wir etwas in einem fremden und nicht im eigenen Kontext zu verstehen, so spricht man hier von Fremdverstehen.⁴⁹

So heißt es zum Beispiel:

"Wenn wir beispielsweise Phänomene der fremden Sprache verstehen wollen, dürfen wir sie nicht im Kontext unserer Muttersprache, sondern müssen sie in dem

48 Bredella/Meißner/Nünning/Rösler (2000).

49 Vgl.: Bredella/Meißner/Nünning/Rösler (2000), S. XII.

Kontext der Fremdsprache sehen. Das heißt, es gibt Situationen, in denen wir einen fremden Kontext im Gegensatz zum eigenen berücksichtigen müssen, um bestimmte Phänomene angemessen in den Blick zu bekommen."⁵⁰

Worauf diese Beschreibung aufbaut, ist eine Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz, die in den verschiedenen Theorien und Modellen immer wieder auftaucht. Man spricht hier von einer veränderten Perspektive, beziehungsweise ganz konkret einem *"Wechselspiel zwischen [...] Innen- und Außenperspektive"*⁵¹, das den Prozess des Fremdverstehens, sowie den Erwerb interkultureller Kompetenzen maßgeblich steuert. Um aber erst in die Situation zu kommen, eine Innen- und Außenperspektive einnehmen zu können, sind einige Grundvoraussetzungen nötig, die das Zulassen und Akzeptieren dieses Prozesses ermöglichen.

Meißner nennt diesbezüglich folgende fünf Aspekte, die sich als "attitudinale Grundqualifikationen" bezeichnen lassen:

- "- Die Bereitschaft und die Fähigkeit, Bewertungen und Sichtweisen der eigenen Kultur und des eigenen Vor-Urteils zu suspendieren, um hetero-kulturelle Erscheinungen, Attitüden usw. kennenzulernen,*
- die Bereitschaft und die Fähigkeit, andere als die vertraute Sichtweisen und Wertestrukturen der eigenen Kultur(en) zu ertragen,*
- die Bereitschaft und die Fähigkeit, die Innensichten der fremden Kultur(en) anzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und die eigenen Meinungen und Vorurteile zu revidieren,*
- die Bereitschaft und die Fähigkeit, die genannten Qualifikationen in der Begegnung mit personalen Trägern fremder Kulturen einzusetzen, um das eigene Verhalten im Sinne des Fremdverstehens zu adaptieren,*
- die Bereitschaft und die Fähigkeit, eigene Erfahrungen mit konkreten heterokulturellen Fremdheiten im Sinne des exemplarischen Lernens auf weitere Fremdheiten zu beziehen.*"⁵²

In gewisser Weise spiegeln sich in dieser Aufzählung bereits Elemente wieder, die man mit manchen Aspekten der Theorie über die Innen- und Außenperspektive vergleichen kann. Bredella, Meißner, Nünning und Rösler beschreiben das Modell der Innen- und Außenperspektive wie folgt⁵³:

50 Bredella/Meißner/Nünning/Rösler (2000), S. XII f.

51 Vgl. u.a.: Bredella/Meißner/Nünning/Rösler (2000), S. XII f.

52 Meißner (1999), S. 518 f.

53 Vgl.: Bredella/Meißner/Nünning/Rösler (2000), S. XXII - XXVII.

Zuerst ist es eben wichtig, eine Innenperspektive einnehmen zu können. Diese Innenperspektive setzt voraus, dass wir unsere eigenen kulturellen Erfahrungen, Werte und Ansichten vorerst zur Seite legen und versuchen, die Perspektive des Anderen einzunehmen. Dies stellt die erste Grundlage dar, um überhaupt erst in die Situation des Fremdverstehens kommen zu können. Dass dies nicht immer leicht ist, scheint klar zu sein. Dennoch muss versucht werden, gewisse Situationen und Umstände mit den Augen eines Anderen zu betrachten und zu deuten. Die Basis für Fremdverstehen stellt also ein Perspektivenwechsel dar.

Die Einnahme dieser Innenperspektive ist zwar der erste Schritt des Prozesses, muss aber schließlich durch die Einnahme der Außenperspektive noch ergänzt werden. Nur alleine die Tatsache, dass man versucht, die andere Kultur durch Einnahme einer Innenperspektive zu verstehen, bedeutet nämlich noch lange nicht, dass man mit den anderen Ansichten auch einverstanden ist. Das bloße Einnehmen einer Innenperspektive würde bedeuten, man nehme die Perspektive des Anderen ohne sie zu reflektieren an. Der Prozess der Reflexion und der Relativierung wird hier durch die Einnahme der Außenposition verwirklicht.

Die beiden Schritte, sowohl die Innen-, als auch die Außenperspektive einzunehmen, führen letztendlich unter anderem auch dazu, den Unterschied zwischen Verstehen und Verständnis zu erkennen und damit umzugehen.

Als Folge der Einnahme einer Innen- und Außenperspektive ergeben sich schließlich unterschiedliche Formen des Fremdverstehens. So ist es zum Beispiel möglich, dass am Ende an der Außenperspektive festgehalten wird, was somit zu einem sehr eingeschränkten Ausmaß des Fremdverstehens führen wird. Bredella, Meißner, Nünning und Rösler beschreiben diese Form zwar dennoch mit dem Begriff des Verstehens, betonen aber, dass die fremde Kultur nur auf dem Hintergrund der eigenen Kultur gesehen beziehungsweise vernommen wird und ein wirkliches Verstehen und Begreifen somit nur sehr begrenzt möglich ist.

Von Fremdverstehen im wahrsten Sinne des Wortes, kann man erst dann sprechen, wenn die Bereitschaft besteht, die Außenperspektive zu verändern und der Innenperspektive anzunähern. Was hier jedoch als Problem erwähnt wird, ist die Tatsache, dass von vielen Kritikern das teilweise Festhalten an der Außenperspektive bereits als Ethnozentrismus bezeichnet wird. Dennoch aber ist es in manchen Situationen von absoluter Notwendigkeit, seine eigenen Einstellungen und Ansichten nicht vollkommen aufzugeben, nur weil manche für unverständliche Situationen in anderen Kulturen als Normalität gelten. Ein weiteres Problem, das im Zusammenhang mit Fremdverstehen immer wieder erwähnt wird, ist die Tatsache, dass der Prozess des Verstehens in manchen Fällen in

einem vermeintlichen "Besserverstehen" endet und somit schnell die Gefahr der Arroganz und der Geringschätzung des Anderen besteht.⁵⁴

Die eben erwähnten Formen des Verstehens und die Probleme, die sich möglicherweise daraus ergeben können, sind wohl ein Zeichen dafür, dass die beiden Faktoren der Innen- und der Außenperspektive eine unumgängliche Rolle spielen. Es kommt aber auch auf die jeweilige Relationierung zwischen den beiden Perspektiven an. So ist es mit Sicherheit nicht sinnvoll, in seiner Außenperspektive zu verharren und die fremde Kultur nur vor dem eigenen kulturellen Hintergrund zu betrachten. Im Gegenteil dazu, entspricht eine völlige Einnahme der Innenperspektive aber auch nicht dem Idealfall sondern würde in diesem Fall eine reine Verdoppelung der Ansichten des Anderen bedeuten.

Ein Wechselspiel zwischen den beiden Perspektiven und ein Gefühl dafür, inwieweit in den jeweiligen Situationen eher eine Außen- oder eine Innenperspektive angemessen ist, sind die grundlegende Voraussetzungen für die Fähigkeit des Fremdverstehens.

Was man dabei aber nicht vergessen darf, ist, dass man unter der Einnahme einer Innen-, beziehungsweise einer Außenperspektive keineswegs nur das Hineinversetzen *"eines isolierten Ichs in ein anderes isoliertes Ich"*⁵⁵ versteht. Ein entscheidendes Element ist der Dialog zwischen den zwei verschiedenen Beteiligten, der uns folglich das Fremdverstehen ermöglichen kann. Diesbezüglich spielt das Erlernen von Fremdsprachen eine entscheidende Rolle, denn um mit einem Fremden kommunizieren zu können, bedarf es einer Sprache, in der sich beide verständigen können. Es überrascht also nicht, dass das Lehren und Lernen fremder Sprachen im Bezug auf interkulturelle Kompetenzen, Fremdverstehen und das gelungene Zusammenleben verschiedener Kulturen von außerordentlicher Bedeutung ist.⁵⁶

Abschließend sei hier noch einmal gesagt, dass dem Einfühlen in den Anderen und der sogenannte Außenperspektive, in Annäherung an die Innenperspektive, durchaus eine sehr große Bedeutsamkeit zugeschrieben wird. Es wird als wichtige Grundlage für den Prozess des Fremdverstehens gesehen. Dennoch ist es für das Verstehen eines Fremden essenziell, mit diesem auch in Kontakt zu treten und das Gespräch zu suchen. Eine entscheidende Rolle wird diesbezüglich dem Lernen von Fremdsprachen zugesprochen, denn nur durch die Beherrschung der anderen Sprache kann ein Dialog überhaupt erst ermöglicht werden.

54 Vgl.: Bredella/Meißner/Nünning/Rösler (2000), S. XXII - XXVII.

55 Bredella/Christ (1995), S. 8.

56 Vgl.: Bredella/Christ (1995), S. 8.

2.3.4 Zum Toleranzbegriff

Dass Toleranz einen entscheidenden Aspekt im friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen darstellt, dessen ist man sich bestimmt einig. Auch dass man mit Hilfe von Fremdverstehen und interkulturellem Lernen die Aufmerksamkeit auf diese Eigenschaft lenken und diese wahrscheinlich auch fördern kann. Dennoch stellen sich hier folgende Fragen, die in diesem Kapitel zu beantworten versucht werden:

Was bedeutet Toleranz wirklich?

Ist Toleranz immer gleich Toleranz?

Wie tolerant kann und muss ein Mensch in der modernen Gesellschaft sein?

Ist Toleranz erlernbar?

Der Begriff der "Toleranz" findet seinen Ursprung in dem lateinischen Wort "tolerantia" beziehungsweise "tolerare", was soviel wie "ertragen" oder "erdulden" bedeutet. Der Duden schlägt eine Reihe von Synonymen wie "Aufgeschlossenheit", "Liberalität", "Offenheit", "Menschlichkeit", "Vorurteilsfreiheit" und "Verständnis" vor.⁵⁷ Diese beziehen sich in erster Linie auf die geisteswissenschaftliche Perspektive des Begriffes.

In diesem Fall wird Toleranz unter anderem auch als *"die Bereitwilligkeit, in Fragen der religiösen, weltanschaulichen, politischen und kulturellen Überzeugung andere Werte, Einstellungen, Sitten und Gewohnheiten gelten zu lassen oder gar anzuerkennen"*⁵⁸ beschrieben.

Die Bezeichnung "Toleranz" wird seit vielen Jahrhunderten verwendet, wenn sich auch die ursprüngliche Verwendung zumindest teilweise von seinem heutigen Verständnis unterscheidet. Ab dem 16. Jahrhundert wurde der Begriff der Toleranz zwar bereits verwendet, man verstand diesen im Zusammenhang mit den religiösen Konflikten in Europa aber in erster Linie als Toleranz gegenüber Andersgläubigen. Erst nach und nach weitete sich der Begriff aus, bis er sich schließlich auf das Respektieren von religiösen Überzeugungen, politischen Einstellungen und kulturellen Lebensweisen bezog.⁵⁹

In der Weise, wie Toleranz in unserer heutigen, modernen Gesellschaft verstanden wird, setzt es meist eine Mehrheit voraus, die eine Gruppen an Menschen, die (von ihr) als Minderheit betrachtet wird, duldet und toleriert. Diese Minderheiten entstehen in erster Linie durch Einstellungen, Werte und Gewohnheiten, die sich von der Mehrheit unterscheiden und sich aktuell meist auf religiöse und politische Ideologien, kulturelle und

57 Vgl.: Duden. Online unter: <http://www.duden.de/definition/toleranz>. (Zugriff am 13. März 2011).

58 IDA (2002), S. 2.

59 Vgl.: Forst (2001), S. 5.

ethnische Unterschiede, eine fremde Sprache, die sexuelle Orientierung sowie häufig auf eine Behinderung beziehen.⁶⁰

Diese Toleranz kann aus den verschiedensten Gründen entstehen und ganz unterschiedliche Formen annehmen. Forst beschreibt folgende sechs verschiedene Gestalten von Toleranz, wobei man unbedingt betonen muss, dass diese in der Realität selten in solch reiner, idealtypischer Form auftreten, sondern viel mehr untereinander kombiniert und gemischt werden⁶¹.

1. Toleranz entsteht häufig aus pragmatischen und strategischen Überlegungen heraus, die sich durch eine Einschätzung von Risiken und Gefahren ergeben. So ist der Grund dieser vermeintlichen Toleranz häufig nur die Angst vor Konflikten und Unruhen. Um diese zu vermeiden, duldet man Minderheiten und ihre Praktiken bis zu dem Ausmaß, in dem die Autorität und Macht der Mehrheit in Frage gestellt wird. In diesem Fall stellt Toleranz laut Forst nur eine sehr "bedingte" Haltung dar, da sie nur so lange gewährt bleibt, solange die "Machtverhältnisse" zwischen Mehr- und Minderheiten bestehen bleiben.

2. Toleranz wird häufig auf der Basis bestimmter ethischer Werte aufgebaut, die jene eines "guten" Lebensstils verkörpern. Auch wenn die Vorstellungen von ethischen Werten in den verschiedenen Kulturen oftmals sehr unterschiedlich zu sein scheinen, so finden sich darin häufig auch Ähnlichkeiten und vergleichbare Einstellungen, die somit die Toleranz der anderen Anschauung, als bloße Variation der eigenen, ermöglichen. Außerdem ist es oft möglich, dass man in wenig geschätzten Lebensformen dennoch Aspekte entdeckt, die einem vertraut oder achtenswert erscheinen und somit das Tolerieren der anderen Aspekte erleichtert.

3. Toleranz muss aber nicht immer nur durch das Tolerieren inhaltlicher Aspekte einer fremden Lebensweise entstehen. Oft wird Toleranz auf der Auffassung aufgebaut, dass jedes Individuum seine Lebensform autonom wählen kann. Da nach diesem Verständnis, die Kultur und Lebensweise also eine individuelle und authentische Wahl der jeweiligen Person sind, muss dies genau so toleriert werden, wie eine Vielzahl an anderen persönlichen Entscheidungen respektiert werden.

4. Toleranz wird auch als Respekt der moralischen Autonomie einer anderen Person gesehen. In diesem Fall kommt man zu der Einsicht, dass es keine allgemein gültige Legitimität für Anschauungen und Werte gibt und ein gegenseitiges Tolerieren dadurch folgerichtig sei.

60 Vgl.: IDA (2002), S. 3.

61 Vgl.: Forst (2001), S. 7f.

5. Toleranz findet seinen Ursprung manchmal in der Religion selbst. Auch wenn dies vorerst vielleicht überraschen mag, da die Religion oftmals zentraler Aspekt interkultureller Konflikte ist, so findet man in ihr jedoch auch die Gebote der Nächstenliebe sowie die Anschauung, dass alle Menschen durch einen großen Schöpfer geschaffen wurden. Verfolgt eine Person also das Ziel wahrhaften religiösen Glaubens, so wird sie die verschiedenen Weltanschauungen und Kulturen tolerieren und respektieren.

6. Auch der Skeptizismus und der Relativismus können ausschlaggebend für Toleranz sein. Dem Skeptizismus zufolge gibt es keinerlei ethische Wahrheiten, wodurch man somit alle verschiedenen ethischen Anschauungen und Einstellungen annehmen, akzeptieren und tolerieren kann. Der Relativismus geht vielmehr von einer gleichen Wertigkeit der verschiedenen Anschauungen aus und fordert in logischer Folge den gegenseitigen Respekt der verschiedenen Kulturen.⁶²

Wie bereits erwähnt, kann man diese einzelnen Aspekte nicht völlig losgelöst von den jeweils anderen betrachten, denn sie treten nur selten beziehungsweise nie in dieser idealtypischen Form, wie sie hier präsentiert werden, auf. Dennoch bieten sie einen guten Überblick darüber, auf welche Grundlagen Toleranz aufbauen kann und von welchen Denkansätzen Respekt und Akzeptanz eines Anderen ausgehen können. Doch trotz dieser Vielzahl an Überlegungen und Begründungen scheint es vielen Menschen nach wie vor sehr schwer zu fallen, sich ihren Mitmenschen gegenüber, die ihnen fremd und anders zu sein scheinen, tolerant und respektvoll zu verhalten. Warum nur ist es so schwer, tolerant zu sein?

Toleranz erfordert eine persönliche Stärke und verlangt von einem Menschen, wesentlich mehr Stärke und Bedachtsamkeit zu zeigen, als bei der bloßen Ignoranz oder Ablehnung eines Fremden. Um tolerant zu sein, muss man sich seiner eigenen kulturellen Einstellungen und Werte bewusst und selbstsicher sein. Somit versteht man unter Toleranz also nicht nur eine bloße Tugend, sondern durchaus auch eine persönliche Kompetenz. Nichtsdestotrotz, kann Toleranz dennoch nicht als bloße individuelle Fertigkeit gesehen werden. Eine wirklich wichtige Rolle spielt dabei auch die Gesellschaft in der man aufgewachsen ist und deren politische, soziale und religiöse Kultur.⁶³

Wie tolerant ein einzelner sein kann, ist also stark damit verbunden, wie Toleranz und Respekt in einer Gesellschaft gelebt und wie mit kulturellen Verschiedenheiten umgegangen wird. Um selbst Toleranz gegenüber eines Anderen zu erreichen, sind

62 Vgl.: Forst (2001), S. 7f.

63 Vgl.: Fritzsche (2001), S. 9f.

verschiedene Schritte und Grundlagen nötig, die die Bertelsmann Forschungsgruppe Politik in folgender Grafik präsentiert:⁶⁴

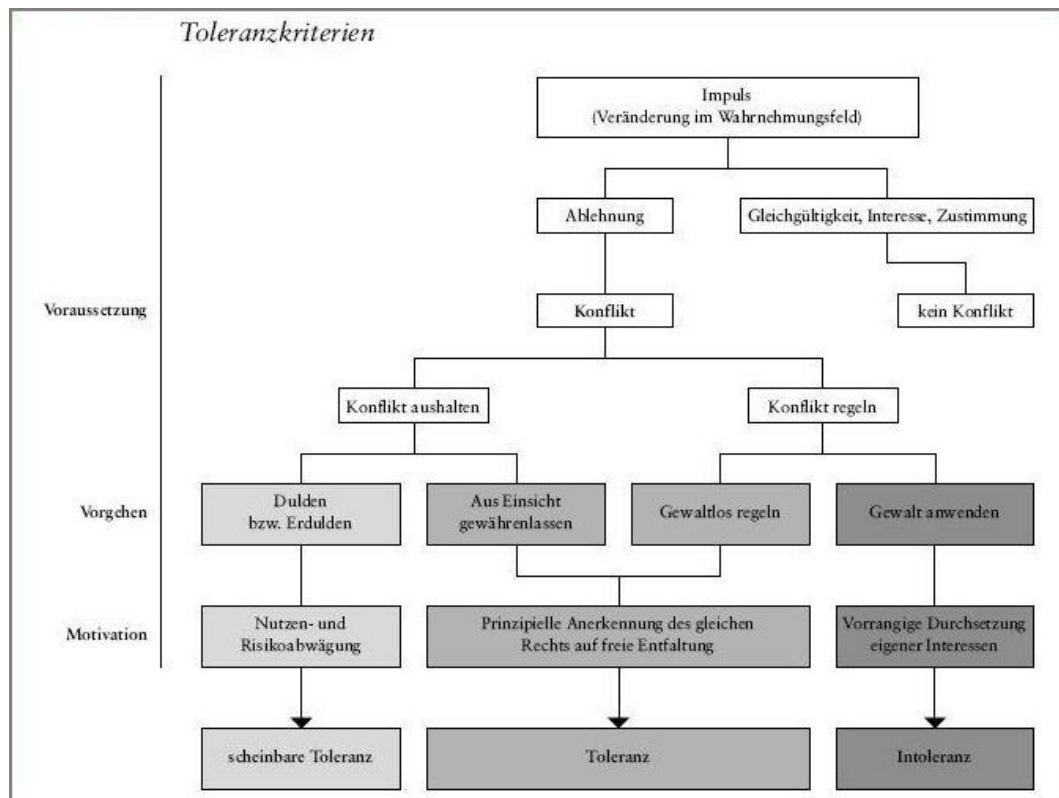


Abbildung 2: Toleranzkriterien (nach der Bertelsmann Forschungsgruppe Politik)

Zuallererst ist also ein Impuls notwendig, der die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Merkt man, dass dieser Impuls beziehungsweise diese Veränderung im Wahrnehmungsfeld nicht den eigenen kulturellen Praktiken oder ursprünglichen Gegebenheiten entspricht, so wird durch eine intuitive und erste Ablehnung ein innerlicher Konflikt ausgelöst. Hier bieten sich schließlich zwei Möglichkeiten: Einerseits kann man den Konflikt bloß aushalten, andererseits kann man den Konflikt aber auch regeln.

Das Aushalten eines Konfliktes kann aus zwei verschiedenen Motivationsgründen erfolgen. Zum einen kann es sein, dass durch eine Nutzen- und Risikoabwägung (ähnlich auch wie bei der ersten der sechs verschiedenen Formen von Toleranz nach Forst; s. weiter oben im Kapitel) das Vermeiden eines Konfliktes als sinnvoll und ungefährlich erscheint. Dafür werden die Unterschiede zu den eigenen kulturellen Werten angenommen und geduldet. Andererseits kann es aber auch sein, dass das Aushalten eines Konfliktes schlicht durch die bereits bestehende Akzeptanz und Anerkennung des Andersdenkenden zustande kommt.

⁶⁴ Quelle: Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (2002), S. 18.

Versucht man den Konflikt zu regeln, so bieten sich auch hier wiederum zwei verschiedene Möglichkeiten: Ist man prinzipiell für die Anerkennung des freien Rechts auf Entfaltung, so wird man den Konflikt gewaltfrei regeln und den Anderen durch Gespräche in seine persönliche Konfliktlösung miteinbeziehen. Besteht das Interesse aber in erster Linie darin, seine eigenen Anschauungen durchzusetzen, so wird der Betroffene in der Konfliktlösung schnell dazu tendieren, Gewalt anzuwenden.

Aus diesen unterschiedlichen Varianten, mit einem Konflikt umzugehen, ergeben sich in logischer Konsequenz drei Formen von Toleranz: Die Intoleranz, die scheinbare und die (wirkliche) Toleranz.

Von Intoleranz spricht man in diesem Fall, wenn man durch Gewaltanwendung versucht, seine eigenen Interesse durchzusetzen, ohne auf die Einstellungen eines Anderen Rücksicht zu nehmen.

Die scheinbare Toleranz beschreibt das bloße Erdulden eines Konfliktes auf Grund einer Nutzen- und Risikoabwägung.

Zu (wirklicher) Toleranz kann man in diesem Modell auf zwei Wegen gelangen: Einerseits kann es sein, dass man den Konflikt von Anfang an aushält, weil man bereits der Ansicht ist, dass jeder das freie Recht auf Entfaltung hat. Andererseits kann es aber auch sein, dass man zu dieser Einsicht durch das gewaltlose Regeln, die intensive Auseinandersetzung mit dem Konflikt und durch den direkten Kontakt zum Anderen gelangt.⁶⁵

Es ist offensichtlich und erstaunt wohl nicht, wenn wir sagen, dass all diese Formen von Toleranz in unserer heutigen Gesellschaft stark ausgeprägt sind, denn sowohl die Intoleranz als auch die scheinbare Toleranz scheinen nach wie vor starke Gegner der wahren Toleranz zu sein.

Tolerant zu sein ist also oftmals viel schwieriger als man es vermuten würde und erfordert nicht nur einen starken persönlichen Einsatz, sondern auch die Möglichkeit, diese Kompetenz, wenn nötig durch professionelle Unterstützung, entwickeln zu können.

In vielen Fällen ist auch die Rede von "Toleranzwissen", das wie folgt definiert werden kann: Toleranzwissen umfasst

*"- die Kenntnis der Konsequenzen des eigenen Handelns im Konfliktfall, das heißt der Vor- und Nachteile von Intoleranz, scheinbarer Toleranz und Toleranz und
- die Einsicht in die Grenze der Toleranz sowie die Kenntnis der möglichen und notwendigen Handlungsoptionen, wenn diese erreicht ist."*⁶⁶

⁶⁵ Vgl.: Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (2002), S. 18f.

⁶⁶ Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (2002), S. 22.

Die unterschiedlichen Konsequenzen, die als Folge der verschiedenen Formen von Toleranz beziehungsweise Intoleranz entstehen können, werden in folgender Darstellung sehr übersichtlich und eindeutig dargestellt.⁶⁷

	scheinbare Toleranz	Toleranz	Intoleranz
Konsequenzen	• Die Vermeidung der Austragung des Konfliktes schließt eine dauerhafte Regelung aus. • Die Verletzung eigener Werte und Normen sowie die Einschränkung eigener Rechte wird in Kauf genommen und überspielt. • Konfliktpotential wird angestaut und Stresssymptome können auftreten. • Der Konflikt kann plötzlich aufbrechen, und es besteht die Gefahr nicht reflektierter, intoleranter Reaktionen. • Die Unterdrückung der Ablehnung benötigt Energie. • Die Zeit und Energie, die zur Austragung des Konfliktes benötigt würde, kann anderweitig verwendet werden.	• Die Austragung des Konfliktes wird aus Einsicht für unnötig gehalten. Energie kann in die Suche nach Lösungen zur kreativen Veränderung der Situation fließen. • Die maximale Einbeziehung der Bedürfnisse des anderen braucht Zeit, Energie und Einfühlungsvermögen. Sie schafft jedoch dauerhafte Regelungen und damit Sicherheit für alle Beteiligten. • Der kreative und erfolgreiche Umgang mit Konflikten kann als persönliche Herausforderung betrachtet werden, zu Selbstbestätigung und zur Erweiterung der Handlungsoptionen führen.	• Kurzfristige Erfolge und Selbstbestätigung können erzielt werden. Es besteht jedoch die Gefahr der weiteren Eskalation des Konfliktes: • aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden, • Opfer von Intrigen oder Gegengewalt zu werden, • offener Rebellion ausgesetzt zu sein.

Abbildung 3: Konsequenzen von scheinbarer Toleranz, Toleranz und Intoleranz (nach der Bertelsmann Forschungsgruppe Politik)

Die einzelnen Aspekte werden hier also nicht als "gut" oder "schlecht" bezeichnet, sondern lediglich als Konsequenzen des eigenen Handelns dargestellt. Dies verdeutlicht ganz klar, dass die Folgen, die sich durch die wahre Toleranz ergeben, für alle Beteiligten die durchaus angenehmere Alternative darstellt. Denn auch wenn Toleranz, wie bereits besprochen wurde, sehr viel persönliche Energie verlangt, so ist diese "Anstrengung" die man dafür aufwenden muss, sehr viel positiver und kräftesparender, als jene Energie, die man für die gewaltvolle Regelung eines Konfliktes aufwenden muss.

⁶⁷ Quelle: Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (2002), S. 24.

Da wir nun gesehen haben, dass Toleranz nicht nur eine Tugend ist, die man besitzt oder eben auch nicht besitzt, sondern sich durch eine Vielzahl an verschiedenen Komponenten zusammensetzt und verschiedene erlernbare Kompetenzen erfordert, kann man davon ausgehen, dass es durchaus erlernbar ist, in einem gewissen Ausmaß tolerant zu sein. Dafür ist es aber natürlich von absoluter Notwendigkeit, verschiedene Kompetenzen zum Beispiel in Unterricht und Schule zu fördern und den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu bieten, die verschiedenen Teilkompetenzen entwickeln zu können.

Der Anfangs erwähnte Perspektivenwechsel, also die Einnahme einer Innen- und Außenperspektive spielt hier eine ebenso notwendige und entscheidende Rolle, wie die Ausbildung und Förderung verschiedener Kompetenzen und Fähigkeiten. So ist es unter anderem sehr wichtig, den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu bieten, eine *"Dialog- und Kommunikationskompetenz"*, sowie die *"Fähigkeit, Modelle konstruktiver und demokratischer Konfliktregelung anzuwenden"*, zu entwickeln.⁶⁸

In diesem Zusammenhang spielen Schule und Unterricht eine überaus große Rolle. Gelingt es einem, den Schülern und Schülerinnen die Folgen und Konsequenzen ihrer eigenen Taten und Handlungen bewusst zu machen, und sie dazu motivieren, die oben genannten Fähigkeiten zumindest teilweise zu entwickeln, so ist die Förderung und Entfaltung von Toleranz sicherlich möglich und realisierbar. Erst wenn Toleranz existiert und diese stark ausgeprägt ist, kann in späterer Folge Solidarität, im Sinne von Zusammenhalt und gegenseitiger Unterstützung, entstehen. Die Basis für ein positives Zusammenleben unterschiedlicher Kulturgruppen, das geprägt ist von Verständnis und gegenseitiger Toleranz, liegt also unter anderem in verschiedenen Kompetenzen und Fertigkeiten, und kann somit durchaus auch im schulischen Kontext geschaffen und gefördert werden.

68 Vgl.: Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (2002), S. 25.

3 Interkultureller Unterricht

3.1 Interkulturelles Lernen in der Schule

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass interkulturelles Lernen und die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen einen wesentlichen Bestandteil eines funktionierenden Miteinanders in multikulturellen Gesellschaften darstellen. Man spricht über die Ausbildung von Teilkompetenzen sowie die Förderung von Fremdverstehen und Toleranz und betont dessen Notwendigkeit besonders auch für die Jugendlichen unserer Gesellschaft. Dies lenkt die Aufmerksamkeit in direkter Folge auf die Institution Schule. Wo soll es für Schüler und Schülerinnen einfacher möglich sein, soziale, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, als im schulischen Kontext? Unterstützt von einer professionellen, pädagogischen Leitung, sollte den Schülern und Schülerinnen die Chance gegeben werden, an ihren Kompetenzen und Fähigkeiten zu arbeiten und diese so zu entwickeln, dass sie zu Bürgern und Bürgerinnen ausgebildet werden, die fähig sind, in interkulturellen Interaktionsprozessen sozial angemessen und richtig zu handeln.

Natürlich darf man in der Schule kein "Wundermittel" für alle interkulturellen Probleme und Auseinandersetzungen sehen. Auch sie kann die Grundkonflikte einer Gesellschaft, die meist auf viele verschiedene Ursachen zurückgehen, nicht alleine lösen.⁶⁹ Dennoch aber kann in der Schule ein sehr entscheidender Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben geleistet werden.

Bliesener definiert die Aufgaben der Schule im Bezug auf interkulturelles Lernen wie folgt:

- "- Erziehung zum friedlichen Zusammenleben und Arbeiten in der eigenen, multikulturell gemischten Gesellschaft;*
- Erziehung zum Leben und Arbeiten in kulturell anders definierten Kontexten (internationale [!] Organisationen/Institutionen etc. in anderen Ländern der Europäischen Gemeinschaft und der Welt);*
- Erziehung zu Verhaltensweisen und Einsichten, die die eigene kulturelle Lebenswirklichkeit und Anspruchshaltung in Relation zur Situation in Ländern der Dritten Welt und zu allgemeinen Problemen der Umwelt setzen und daraus Konsequenzen für sich selber ziehen kann."*⁷⁰

Dass dieses Zitat und die damit verbundenen Forderungen an die Schule aus dem Jahre 1997 stammen, bedeutet natürlich, dass sich gewisse Aspekte verändert haben und in der

⁶⁹ Vgl.: Bliesener (1997), S. 218.

⁷⁰ Bliesener (1997), S. 219.

heutigen Zeit anders formuliert werden müssen. Was jedoch gleich geblieben ist, sind die Gedanken, die diesen Anforderungen zu Grunde liegen: Die Schüler und Schülerinnen sollen einerseits zu einem friedlichen Zusammenleben in ihrer eigenen multikulturellen Gesellschaft erzogen werden, andererseits aber auch die Fähigkeiten entwickeln, sich in einem ihnen fremden kulturellen Kontext, kurzum im Ausland, zurechtzufinden um dort leben oder arbeiten zu können. Außerdem sollen die Jugendlichen ihre persönliche Situation und Lebensweise immer auch in Relation zu anderen Ländern sehen.

Die Anforderungen, interkulturelle Kompetenzen im schulischen Kontext gezielt zu fördern, richten sich nicht auf einige wenige bestimmte Unterrichtsfächer, sondern sollten in allen Gegenständen und Bereichen des schulischen Alltags berücksichtigt und gestärkt werden. Bliesener formuliert diesbezüglich folgende neun Teilkompetenzen, die im Unterricht und erzieherischen Umfeld speziell ausgebildet und gefördert werden können und infolgedessen das interkulturelle Verhalten der Schüler und Schülerinnen positiv beeinflussen⁷¹:

1. *"Entwicklung und nachhaltige Festigung von Ich-Stärke"*

Wie bereits mehrfach besprochen wurde, ist es für einen angemessenen Umgang mit kulturellen Unterschieden und die Fähigkeit des Fremdverstehens immer auch wichtig, sich seiner eigenen kulturellen Besonderheiten im Klaren zu sein und ein gefestigtes Selbstvertrauen zu besitzen. Menschen, die nicht selbstsicher sind, fühlen sich durch fremde Einflüsse oftmals bedroht und lehnen diese somit von Anfang an ab. Der häufig erwähnte Perspektivenwechsel zwischen Innen- und Außenperspektive kann erst dann entstehen, wenn man über seine eigenen kulturellen Werte und Praktiken Bescheid weiß, und diese in Relation zu den fremden sieht.

2. *"Entwicklung und Förderung affektiver und emotionaler Zuwendung und der Bereitschaft, sich dem Fremden gegenüber zu öffnen"*

Viele Schüler und Schülerinnen vermeiden es, in der Schule Emotionen zu zeigen. Dabei wäre es wichtig, ihnen zu vermitteln, dass Emotionen auch eine Stärke darstellen und vor allem im Umgang mit dem Fremden in einer interkulturellen Interaktionen sehr positive Auswirkungen haben können. Kontakte, die lediglich vom Verstand geleitet werden, können zwar von Toleranz geprägt sein, werden jedoch immer distanziert bleiben. Um diese Distanz zu überwinden, ist es unumgänglich, Emotionen wie Zuwendung und Zuneigung zu zeigen.

71 Vgl.: Bliesener (1997), S. 222 - 226.

3. *"Befähigung zur Kommunikation und zum rationalen Diskurs mit dem anderen/Fremden"*

Die Fähigkeit, mit anderen kommunizieren zu können, ist die Grundlage für einen erfolgreichen Kontakt zwischen den verschiedenen Menschen. Hierzu zählen also einerseits die sogenannten Spielregeln von Gesprächen, andererseits aber auch die Fähigkeit, sich in seiner eigenen Muttersprache gewählt und reflektiert auszudrücken. Des Weiteren sollen die Schüler und Schülerinnen mit der metasprachlichen und der non-verbalen Kommunikation, die besonders in interkulturellen Gesprächen oft sehr wichtig ist, in Berührung kommen. Natürlich spielt im Bezug auf die Kommunikation mit einem Fremden auch der Erwerb einer Fremdsprache eine sehr große Rolle. Dies ist aber Aufgabe der Fremdsprachendidaktik und bezieht sich somit lediglich auf den Fremdsprachenunterricht, der in den folgenden Kapiteln genauer betrachtet wird.

4. *"Vermittlung einer Sozialkompetenz"*

Diese Sozialkompetenz umfasst in erster Linie den zivilen, höflichen und angemessenen Umgang mit den Mitmenschen. Dies beginnt im kleinen Rahmen bei den Mitschülern und -schülerinnen und geht schließlich über auf die Umgangsformen in der jeweiligen Gesellschaft. Des Weiteren zählt zur Sozialkompetenz hier auch die Friedenspflicht und die Fähigkeit der Selbstbeherrschung in Konfliktsituationen. Diese allgemeinen sozialen Kompetenzen sind die Voraussetzungen für eine interkulturelle Kompetenz.

5. *"Bereitschaft, sich im Dialog mit dem Fremden auf das entstehende Neue einzulassen"*

Sich auf etwas Neues, auf etwas Fremdes einzulassen, fordert einerseits erneut, über die eigenen kulturellen Vorstellungen und Anschauungen Bescheid zu wissen, andererseits aber auch, dass man dem anderen gegenüber offen bleibt und dies selbst in Situationen der Verunsicherung zulässt. Dies setzt verschiedene Kompetenzen, wie Ruhe, Sensibilität, Offenheit und Lernfähigkeit voraus, die in Situationen, die nicht den eigenen kulturellen Regeln entsprechen, eine besondere Bedeutung bekommen.

6. *"Bereitschaft zum offensiven Vertreten von allgemeinen Werthaltungen"*

Die Schüler und Schülerinnen müssen die Fähigkeit entwickeln, ganz klar mitteilen zu können, was ihnen besonders wichtig ist und wo ihre Überzeugungen liegen. Dies kann sich zu Beginn auf ganz alltägliche Bereiche beziehen, damit die Jugendlichen lernen, ihre Einstellungen auszudrücken und ihnen dies später auch in einem anderen Kontext gelingt.

7. *"Einübung von Grundeinstellungen und offenen Verhaltensweisen/Dispositionen"*

Diese Einübung von Grundeinstellungen meint in erster Linie eine realistische Haltung gegenüber dem, was der Fremde zu leisten bereit ist und aber auch gegenüber dem, was man selbst leisten kann oder will. Dies soll sowohl eine überstürzte Ablehnung als auch eine vorschnelle Zuwendung vermeiden, da beide in einem Fehlverhalten enden können.

8. *"Fähigkeit und Bereitschaft, auch das Unverstandene zu ertragen und zu tolerieren"*

Die Schüler und Schülerinnen müssen die Bereitschaft entwickeln, auch Fremdes und Unverstandenes als normalen Bestandteil ihres gesellschaftlichen Lebens zu sehen. Dies soll auch in Fällen, in denen man Einstellungen und Werte nicht teilen kann, dazu führen, das Fremde als normales Gegenstück zum eignen Wesen zu sehen.

9. *"Fähigkeit, die (unvermeidlichen) eigenen Fehler zu erkennen und damit im Verhältnis zum anderen/Fremden angemessen umzugehen"*

Auch wenn man sich bemüht, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und in multikulturellen Kontakten richtig und angemessen zu agieren, ist man nicht davor gefeit, in Gesprächen mit fremden Personen, etwas Falsches zu sagen oder zu tun. Dies passiert schließlich auch im Kontakt mit Menschen der gleichen kulturellen Herkunft, und wird durch kulturelle Unterschiede nur noch wahrscheinlicher. Ist man sich dieser Gefahr jedoch bewusst und kommuniziert dies auch seinem Gegenüber, so kann man unangenehme und unpassende Situationen weitgehend vermeiden.⁷²

Bolten präsentiert die vielen verschiedenen Teilkompetenzen, die die Schüler und Schülerinnen im schulischen Kontext entwickeln sollen beziehungsweise können, in einer graphischen Darstellung, um ihre gegenseitigen Einflüssen und Zusammenhänge noch stärker zu verdeutlichen. Die verschiedenen Teilkompetenzen nennt er *"Fachkompetenz"*, *"strategische Kompetenz"*, *"soziale Kompetenz"* und *"individuelle Kompetenz"*. Diese bedingen das *"interkulturelle Handeln"* der Lernenden, wobei ein erfolgreiches *"interkulturelles Handeln"* wiederum auch die anderen Komponenten beeinflusst und für eine nächste Interaktion im interkulturellen Kontext gegebenenfalls verändert.⁷³

72 Vgl.: Bliesener (1997), S. 222 - 226.

73 Vgl.: Bolten (2001), S. 4.

Aus den verschiedenen Teilkomponenten und den jeweils zugeordneten Fähigkeiten und Kenntnissen ergibt sich für Bolten folgender Zusammenhang:⁷⁴

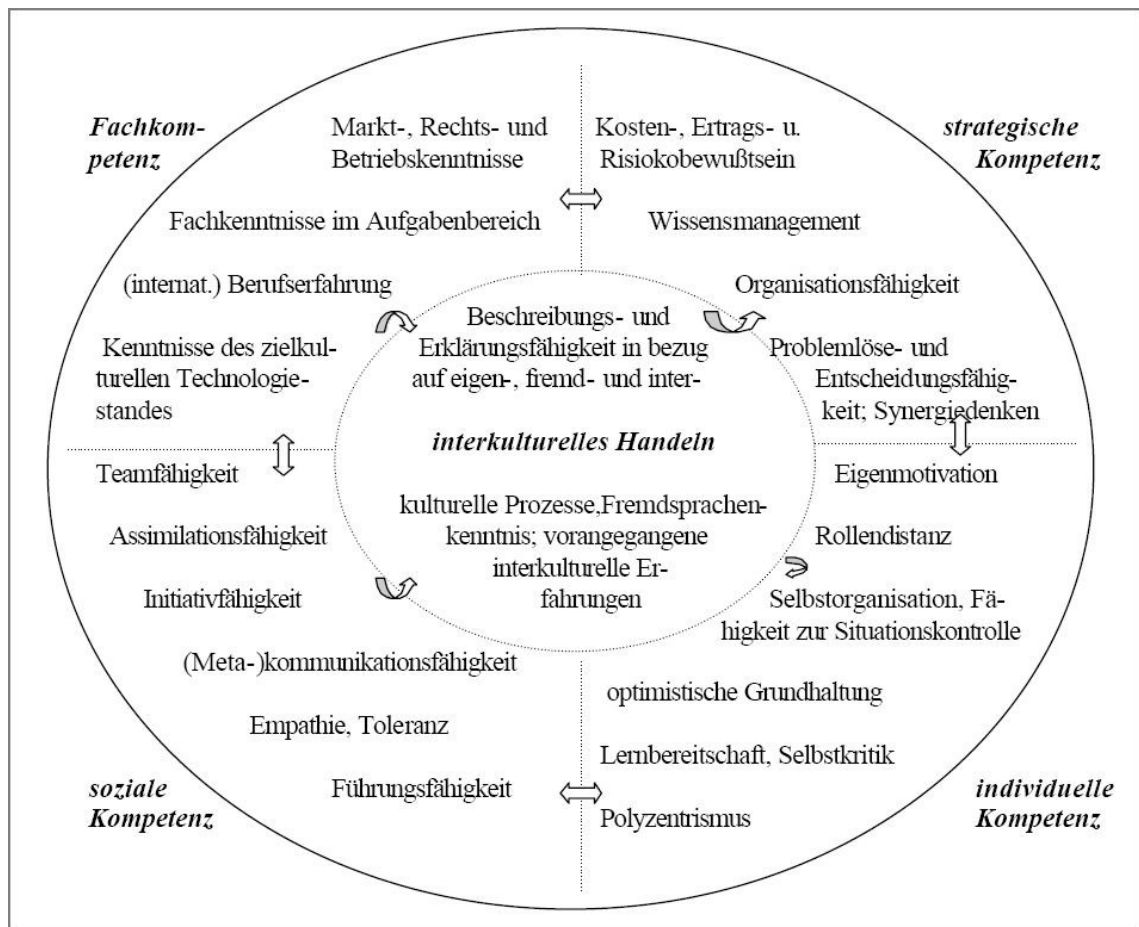


Abbildung 4: Handlungskompetenzen in interkulturellen Zusammenhängen (nach Jürgen Bolten)

Die Förderung dieser verschiedenen Teilkompetenzen soll den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit bieten, Fähigkeiten zu entwickeln, um im Kontakt mit ihren Mitmenschen in multikulturellen Gesellschaften angemessen und sozial zu agieren. Des Weiteren sollen die Jugendlichen auf die mögliche Situation, selbst einmal in einem fremden, kulturellen Kontext zu leben und zu arbeiten, vorbereitet werden. Die erwähnten Teilkompetenzen stellen einige Grundvoraussetzungen für das Gelingen interkultureller Kontakte dar.

Was hier jedoch keinesfalls vergessen werden darf, ist die große Bedeutung, die Fremdsprachen in solchen Situationen tragen. Die oben erwähnten Teilkompetenzen beziehen sich auf den allgemeinen schulischen Kontext, ohne genau auf ein bestimmtes

74 Quelle: Bolten (2001), S. 4.

Unterrichtsfach Bezug zu nehmen. Da das Erlernen fremder Sprachen im Zusammenhang mit Interkulturalität aber einen sehr wichtigen Stellenwert hat, werden die folgenden Kapitel ganz besonders auf den Aspekt des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht Bezug nehmen und die verschiedenen, damit verbundenen Aspekte erläutern und besprechen.

3.2 Interkultureller Fremdsprachenunterricht

3.2.1 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Das Erlernen fremder Sprachen spielt im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen und der Ausbildung interkultureller Kompetenzen eine ganz besondere Rolle, da es neben einer Vielzahl an anderen Kompetenzen sicherlich von Vorteil ist, fremde Sprachen zu beherrschen, um in interkulturellen Situationen, sei es im Kontakt mit fremdsprachigen Personen im eigenen Land oder aber auch im Fall eines persönlichen Auslandsaufenthaltes, bestehen zu können. Folglich hat auch der schulische Fremdsprachenunterricht in diesem Kontext einen sehr hohen Stellenwert.

Der Zusammenhang von Interkulturalität und dem Fremdsprachenerwerb ist wohl naheliegend und einleuchtend. So meinen auch Decke-Cornill und Küster diesbezüglich:

*"Wie schon auf der Ebene der Begrifflichkeit deutlich wird, haben Fremdsprachen etwas mit Fremdheit zu tun. Und Fremdheit wiederum ist ein Phänomen, das über seine kognitive Erfassung hinaus immer auch mit Einstellungen, Wertungen und Emotionen verknüpft ist, die weit über den Rahmen des einzelsprachlichen Lernstoffes hinausreichen."*⁷⁵

Auch Witte geht auf das Verhältnis von Fremdsprachen und einem, den Lernenden fremden kulturellen Kontext ein:

*"Fremdsprachenlernen beinhaltet immer auch die direkte oder indirekte Begegnung mit fremdkulturellen Konstrukten und Konfigurationen, da menschliche Sprachverwendung in pragmatische und kulturelle Kontexte eingebettet ist."*⁷⁶

⁷⁵ Decke-Cornill/Küster (2010), S. 223.

⁷⁶ Witte (2009), S. 49.

Delanoy verdeutlicht ebenso den Zusammenhang zwischen Kultur und dem Erwerb einer Fremdsprache:

*"Mit interkulturellem Lernen meine ich eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit fremden Kulturen im Fremdsprachenunterricht."*⁷⁷

Bleyhl betont zusätzlich, dass *"Fremdsprachenlernen [...] als solches immer ein 'interkulturelles Lernen' (war)"*⁷⁸, selbst wenn sich der Begriff der Interkulturalität erst in den letzten Jahrzehnten einer derartigen Beliebtheit erfreut.

Das Erlernen fremder Sprachen ist also deshalb interkulturell, weil es immer in Bezug zu einer fremden Kultur und den damit verbundenen kulturellen Besonderheiten, Anschauungen und Werten steht. Der schulische Fremdsprachenunterricht darf also keinesfalls ein reiner Grammatik- und Faktenunterricht sein, sondern muss immer, im Kontext der Zielsprache eingebettet, auf die Grundlagen des interkulturellen Lernens achten und diese soweit berücksichtigen, dass es den Schülern und Schülerinnen besonders im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Fremdsprache ermöglicht wird, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Dass die Ausbildung dieser Kompetenzen nicht schnell und mühelos geschieht und von den Lernenden einen umfassenden Entwicklungsprozess erfordert, ist augenscheinlich und wird durch folgendes Stufenmodell von Witte zusätzlich verdeutlicht⁷⁹:

"Stufe 1 - Ignoranz

Stufe 2 - Erster intensiver Fremdsprachenkontakt

Stufe 3 - Lebensweltliche Anknüpfungspunkte

Stufe 4 - Bewusstmachung von Stereotypen

Stufe 5 - Interkulturelle Grenzerfahrung

Stufe 6 - Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln

Stufe 7 - Relativierung eigener Denkmuster

Stufe 8 - Herausbildung einer je subjektiven Interkultur

*Stufe 9 - Integration interkultureller Konstrukte in eigenen Alltagsdenken und -handeln"*⁸⁰

Diese neun Stufen werden laut Witte von einem Fremdsprachenlernenden auf dem Weg zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen durchlaufen. Konkret bedeutet dies, dass die Ausgangsstufe im Erwerb einer Fremdsprache und den interkulturellen Kompetenzen

⁷⁷ Delanoy (1994), S. 351.

⁷⁸ Bleyhl (1994), S. 9.

⁷⁹ Vgl.: Witte (2009), S. 55 - 62.

⁸⁰ Witte (2009), S. 55 - 62.

meist von "*Ignoranz*" geprägt ist. Dies soll heißen, dass das Denken und Verhalten monolingualer und monokultureller Personen zunächst nur von ihren eigenen kulturellen Erfahrungen und Werten geprägt ist. Dies ist den Lernenden aber meist nicht bewusst, denn die eigenen Denkmuster werden grundsätzlich erst dann hinterfragt, wenn Kontakt zu fremdkulturellen Menschen entsteht.⁸¹

Es muss hier jedoch auch beachtet werden, dass viele Schüler und Schülerinnen heute nicht mehr in rein monokulturellen Kontexten aufwachsen, und somit auch bereits vor Beginn eines Fremdsprachenerwerbs in Kontakt mit fremden Kulturen und Sprachen gekommen sind. Dies geschieht jedoch meist nicht auf einer professionell geleiteten Basis und hat somit sicherlich nicht die selben Ergebnisse, wie das konkret gesteuerte interkulturelle Lernen im schulischen Kontext. Dennoch muss der von Witte verwendete Begriff der Ignoranz als variable Größe gesehen werden, die sicherlich nicht bei allen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen ausgeprägt ist.

Die zweite Stufe, die bei Witte als "*erster intensiver Fremdsprachenkontakt*" bezeichnet wird, stellt die erste Begegnung mit der Fremdsprache dar. Dies hat auf die verschiedenen Schüler und Schülerinnen meist sehr unterschiedliche Auswirkungen: Bei manchen löst es Neugierde und Interesse, bei anderen wiederum Ablehnung und Anspannung, aus. Was jedoch allen Lernenden gemein ist, ist die Erfahrung, sich nicht von Anfang an so ausdrücken zu können, wie man es in seiner Muttersprache gewohnt ist.

Nach diesem ersten Kontakt mit der Sprache selbst, erwähnt Witte Stufe 3 seines Modells, die er "*lebensweltliche Anknüpfungspunkte*" nennt. Dies bezieht sich auf die Tatsache, dass es immer von Vorteil ist, mit den Schülern und Schülerinnen einen Bezug zwischen der eigenen und der fremden Kultur herzustellen. Meist bestehen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen den Kulturen. Die Vermittlung dieser bietet den Lernenden einen ersten Zugang zu dem unbekannten kulturellen Kontext der Zielsprache.

Nach und nach kommt es schließlich zu einer "*Bewusstmachung von Stereotypen*". Diese Stereotype spielen im Fremdsprachenunterricht meist schon recht früh eine Rolle, da sie die Darstellung des "Anderen", also der Menschen der Zielkultur, stark vereinfachen und somit auch hier wiederum den Lernenden einen schnellen, ersten Zugang zu einer fremden Kultur bieten. Meist haben die Lernenden auch vor Beginn des Fremdsprachenerwerbs Vorstellungen über die jeweilige Kultur und ihre Menschen.

81 Vgl.: Witte (2009), S. 55f.

Stereotype müssen im Fremdsprachenunterricht aber immer auch als solche ins Bewusstsein gehoben werden.⁸²

Bei Krumm heißt es diesbezüglich auch:

*"Nur eine bewußte [!] und fundierte interkulturelle Orientierung kann jedoch verhindern, daß [!] Sprachenlernen vorhandene Klischees verstärkt und bewirken, daß [!] es zu tatsächlicher Verständigung zwischen den Kulturen beiträgt."*⁸³

Klischees können somit zwar in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden, um den Schülern und Schülerinnen ein anfänglich vereinfachtes Bild der Zielkultur zu ermöglichen. Diese Bilder und Vorstellungen müssen aber immer auch gezielt als Stereotype gekennzeichnet und ausreichend behandelt werden.

*"Dies schließt die Behandlung von Autostereotypen ein, in denen die Lernenden sich selbst missrepräsentiert fühlen. Damit wird eine persönliche Betroffenheit auf affektiver Ebene generiert, die sich nur positiv auf die Investitionsbereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Repräsentationen des Eigenen, aber auch des Fremden auswirken kann."*⁸⁴

In einem weiteren Schritt geht es darum, *"interkulturelle Grenzerfahrung"* zu ermöglichen. Dies soll bedeuten, dass man bereits versucht, einen teilweisen Perspektivenwechsel bei den Lernenden hervorzurufen, indem man einen Aspekt des kulturellen Kontextes der fremden Kultur im Vergleich mit der eigenen Kultur behandelt und die Schüler und Schülerinnen dazu ermutigt, sich in das fremde System oder in die unbekannte Situation hineinzusetzen. Alltägliche Situationen, die von den Lernenden bis dahin für "normal" gehalten wurden, werden hier erstmals von einer anderen Seite und auf eine andere Weise betrachtet.

In einer darauf folgenden Phase, die Witte die *"Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln"* nennt, soll den Schülern und Schülerinnen klar werden, dass jegliches Denken und Handeln von der jeweiligen Kultur abhängig und somit etwas sehr Relatives ist. Dieser Prozess ist unumgänglich für die Fähigkeit der Rollendistanzierung, die wiederum unerlässlich auf dem Weg zur Denkkoffenheit ist.

Auf der nächsten Stufe des Modells von Witte kommt es nach diesem Bewusstwerden der Abhängigkeit zwischen Denken und Handeln der jeweiligen Kultur schließlich zu einer *"Relativierung eigenkultureller Deutungsmuster"*. Dies erfordert eine gezielte Auseinandersetzung mit fremd- und eigenkulturellen Verhaltensweisen und Denkmustern,

82 Vgl.: Witte (2009), S. 56ff.

83 Krumm (1994), S. 379.

84 Witte (2009), S. 58.

die die Lernenden dazu veranlassen soll, verschiedene Prozesse zu überdenken und in Zusammenhang mit der fremden Kultur zu relativieren.

Aufbauend auf diese Relativierung soll es schließlich zu einer *"Herausbildung einer je subjektiven Interkultur"* kommen. Das Ziel ist hierbei eine

*"Akzeptanz von kulturell induzierter Divergenz grundlegender Muster in Wahrnehmung, Verstehen und Handeln im Sinne von Empathiefähigkeit."*⁸⁵

Begriffe wie "das Fremde" und "das Eigene" sollen in Frage gestellt werden und Identitätskonstrukte der Lernenden eventuell verändern. Der Begriff der Interkultur bezieht sich in diesem Fall nicht auf Interkulturalität im Sinne

*"eines Austausches von je kulturell Eigenem, sondern sie zielt auf ein subjektiv-intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet [...]."*⁸⁶

Auf der neunten und somit letzten Stufe soll es zu einer *"Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und -handeln"* kommen. Die Lernenden sollen nun also bereit sein, ihr Wissen über die verschiedenen Einstellungen und Werte der eigenen und der fremden Kultur in Beziehung zu setzen. Dadurch sind sie einerseits in der Lage, sich in interkulturellen Kontexten adäquat auszudrücken und zu verhalten. Andererseits haben sie durch ihr Wissen und die Beschäftigung mit einer fremden Kultur aber auch eine Denkoffenheit und Toleranz entwickelt, die ihnen ebenso in ihrem eigenen kulturellen Umfeld zugute kommen wird.⁸⁷

Der Fremdsprachenunterricht soll somit die Schüler und Schülerinnen Schritt für Schritt zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen führen. Dies umfasst einerseits natürlich den Erwerb der fremden Sprachen selbst, andererseits aber eben auch eine Reihe von unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, die stets in Relation zur eigenen und zur fremden Kultur stehen. Diese interkulturelle Kompetenzen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb einer Fremdsprache ausgebildet werden sollen, werden häufig sehr allgemein gehalten und ähnlich wie die generellen Ziele des interkulturellen Lernens, ohne Bezug auf ein bestimmtes Unterrichtsfach, beschrieben.

So heißt es unter anderem bei Krumm, dass

*"interkultureller Fremdsprachenunterricht darauf abzielen sollte, Ethnozentrismus abzubauen (...)"*⁸⁸ und *"die Lernenden auf eine multikulturelle Gesellschaft, auf die Begegnung mit Fremdheit vorzubereiten, dabei aber auch die eigenkulturelle Prägung und die Relativität unserer Normen und Werte zu entdecken."*⁸⁹

85 Witte (2009), S. 61.

86 Witte (2009), S. 62.

87 Vgl. Witte (2009), S. 55 - 62.

88 Krumm (1994), S. 382.

89 Krumm (1994), S. 379.

Delanoy spricht in erster Linie vom *"Aufbau von Toleranz gegenüber fremden Kulturen und (...) von Fähigkeiten, die es Lernern erlauben, dialogisch mit Vertretern anderer Kulturen umzugehen."*⁹⁰

Decke-Cornill betont, dass neben Wissen auch Kompetenzen wie

*"Neugier auf andere Menschen, Empathiefähigkeit, Selbstkenntnis (und) 'cultural awareness'"*⁹¹

gefördert werden müssen.

Diese Definitionen und Beschreibungen von Kompetenzen sind zwar einleuchtend und haben durchaus ihre Berechtigung. Dennoch wäre es im konkreten Bezug auf den Fremdsprachenunterricht auch von Interesse, die verschiedenen interkulturellen Kompetenzen etwas genauer zu definieren und in Relation mit dem fremdsprachlichen Lernen zu setzen.

Caspari und Schinschke haben dies versucht und den Begriff der interkulturellen Kompetenz in verschiedene Teilkompetenzen gegliedert. Diese Teilkompetenzen haben sie gezielter und im konkreten Bezug auf den Fremdsprachenunterricht beschrieben. Die von ihnen definierten Kompetenzen gliedern sie in folgende drei Bereiche: "Wissen", "Können/Verhalten" und "Einstellungen/Bereitschaft". Diese wiederum werden in drei bis vier Dimensionen unterteilt und relativ konkret definiert und beschrieben.⁹²

Diese Einteilung ermöglicht nicht nur einen theoretische Überblick, über die interkulturellen Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht eine spezielle Rolle spielen. Vielmehr bietet sie auch Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen einen Anhaltspunkt in Bezug auf die zu vermittelnden Kompetenzen, die bei den Fremdsprachenlernenden in besonderem Ausmaß gefördert werden müssen.

Um eine übersichtlichen Zusammenfassung über die Einteilung von Caspari und Schinschke zu gewähren, werden die verschiedenen Teilkompetenzen und Dimensionen hier tabellarisch dargestellt:

90 Delanoy (1994), S. 352.

91 Decke-Cornill (2010), S. 237.

92 Vgl.: Caspari/Schinschke (2009), S. 276f.

"WISSEN"			
<u>"fremdkulturelles Wissen"</u> - Landeskundliches Wissen, wie geographische und politische Kenntnisse; - Soziokulturelles Wissen, wie Kenntnisse über Traditionen und Rituale; - Kenntnisse über Auto- und Heterostereotype;		<u>"fremdsprachliches Wissen"</u> - Kenntnisse über die kulturspezifische Prägung von Wortschatz; - Kenntnisse über Register und Varietäten; - Kenntnisse über para- und nonverbales Verhalten;	
<u>"strategisches Wissen"</u> - Wissen über die kulturelle Abhängigkeit des Verhaltens und der Wahrnehmung; - Bewusstsein über die Notwendigkeit, Wissen über fremde Kulturen beim Perspektivenwechsel anzuwenden;			
"KÖNNEN / VERHALTEN"			
<u>"fremdkulturelles Können/Verhalten"</u> - Angemessenes Verhalten in realen oder medial vermittelten Begegnungssituationen; - Anpassung an eventuelle kulturelle Besonderheiten;		<u>"fremdsprachliches Können/Verhalten"</u> - Fähigkeit, Situationen in der Fremdsprache zu bewältigen; - Kulturell angemessenes fremdsprachliches Verhalten;	
<u>"strategisches Können/Verhalten"</u> - Strategien zum Umgang mit Nicht-Verstehen und Missverständnissen; - Strategien zur Bewältigung von Konflikten;			
"EINSTELLUNGEN / BEREITSCHAFT"			
Persönliche Einstellungen in Bezug auf fremde Sprachen und Kulturen;	Bereitschaft, die Fremdsprache auch bei sprachlichen Schwierigkeiten tatsächlich zu verwenden;	Bereitschaft, die verschiedenen genannten Strategien anzuwenden;	Bereitschaft, sich auch fremde, schwierige und eventuell peinliche Situationen einzulassen;

Tabelle 1: Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz (nach Caspari und Schinschke)⁹³

Aus dieser Auflistung an verschiedenen Teilkompetenzen und Fähigkeiten ergeben sich natürlich auch viele Anforderungen an die Lehrperson. Diese müssen den Schülern und Schülerinnen einerseits Zeit und Raum geben, die einzelnen erwähnten Fertigkeiten zu

⁹³ Vgl.: Caspari/Schinschke (2009), S. 276f.

entwickeln und aufzubauen. Die intensive Beschäftigung und der konkrete Bezug zum kulturellen Kontext der Fremdsprache erfordert von den Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen aber auch, dass sie sich selbst intensiv mit der "fremden" Kultur auseinandersetzen und an ihren interkulturellen Kompetenzen arbeiten.

So heißt es auch bei Krumm, dass eine Lehrpersonen, die interkulturelle Lehr- und Lernziele glaubhaft vertreten will, "sich selbst als interkulturell Lernenden verstehen" muss.⁹⁴

3.2.2 Sprache und interkulturelles Lernen

Im vorhergehenden Kapitel wurde die Rolle des Fremdsprachenunterrichts für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen verdeutlicht. Somit wurde augenscheinlich, dass zwar eine Vielzahl an verschiedenen Kompetenzen zum Gelingen einer interkulturellen Situation beiträgt, der Erwerb einer Fremdsprache aber dennoch eine der wichtigsten Komponenten in diesem interkulturellen Lernprozess darstellt.

Dass Sprache und Kultur in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen, wird immer wieder betont und stellt eine wichtige Basis für das Erlernen einer Fremdsprache dar. Merten unterstreicht diesbezüglich:

*"Über Sprache wird die Kultur einer Gemeinschaft erfahrbar. Über Sprache ist Kultur zu erschließen und zu interpretieren. Sprache ist das Ergebnis vielfältiger kultureller Handlungen im gesellschaftlichen und historischen Kontext. Gleichzeitig schafft es die Voraussetzungen für solche Handlungen. Durch das Erkennen kulturspezifischer Merkmale in einer bestimmten Sprache werden die Bedingungen für die Kommunikation mit Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft geschaffen."*⁹⁵

Berücksichtigt man diese Auffassung vom Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, so ist interkulturelles Lernen wohl ausschließlich in Verbindung mit dem Erwerb einer Fremdsprache zu verwirklichen. Auch der Kontakt zu den Angehörigen einer bestimmten Kultur wird für Merten lediglich durch den Spracherwerb der jeweiligen Fremdsprache möglich.

Bei Stierstorfer wird dieser Zusammenhang ebenfalls als Basis des Fremdsprachenlernens gesehen. Er geht davon aus, dass die Sprache unsere

⁹⁴ Krumm (1994), S. 383.

⁹⁵ Merten (1995), S. 36.

Wirklichkeit nicht nur abbildet, sondern diese auch maßgeblich gestaltet. Je besser man eine Fremdsprache beherrscht, umso komplexer werden folglich die neuen Wirklichkeiten, zu denen man mittels einer Fremdsprache Zugang findet.⁹⁶

Der Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache hat jedoch beim Erwerb einer Fremdsprache eine ganz andere Wirkung als beim Erwerb unserer Muttersprache.

Wenn wir unsere Muttersprache lernen, dann erfahren wir diese in einem bestimmten kulturellen Umfeld und sozialen Kontext. Die beiden Komponenten Kultur und Sprache bedingen sich gegenseitig. Dies soll heißen, dass wir ohne den jeweiligen kulturellen Kontext diese Sprache nicht erlernen könnten, ohne die Sprache jedoch auch nicht in der Lage wären, sozialen Handlungen in unserem Umfeld auszuführen. Dadurch, dass man in dieser einen Kultur sozialisiert wurde, weiß man über gewisse gesellschaftliche Konventionen Bescheid, und ist dadurch fähig, sich in bestimmten Situationen sprachlich angemessen zu verhalten. Der entscheidende Unterschied zum Fremdsprachenunterricht ist nun, dass der Lernende eine Fremdsprache ebenfalls auf dem Hintergrund seiner ursprünglichen kulturellen Prägung wahrnimmt. Sprache und Kultur stehen somit nicht mehr in einem Verhältnis, sondern fallen vielmehr auseinander.⁹⁷

Durch dieses "Auseinanderfallen" zwischen Kultur und Sprache entsteht laut Stierstorfer eine Kluft zwischen Eigenkultur und Fremdkultur.

"Mit dem vertieften Erlernen einer Fremdsprache ist folglich nicht nur die Erschließung neuer Wirklichkeit verbunden, sondern auch das Aufbrechen, oder Gewahrwerden, einer kulturellen Kluft, die es zu überbrücken gilt."⁹⁸

Die steigende sprachliche Kompetenz bringt laut Stierstorfer auch eine potentielle kulturelle Fremdheitserfahrung mit sich. Diese Fremdheitserfahrung muss im Zusammenhang mit den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht aufgefangen werden. An genau diesem Punkt kommt die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen zum Tragen, die die Kluft zwischen Muttersprache und Fremdsprache und den damit verbundenen kulturellen Erfahrungen überbrücken soll.

96 Vgl.: Stierstorfer (2002), S. 119.

97 Vgl.: Bredella (1999), S. 88.

98 Stierstorfer (2002), S. 119.

Stierstorfer stellt den Zusammenhang zwischen Muttersprache, Fremdsprache und interkulturellen Kompetenzen in folgender Grafik dar:⁹⁹

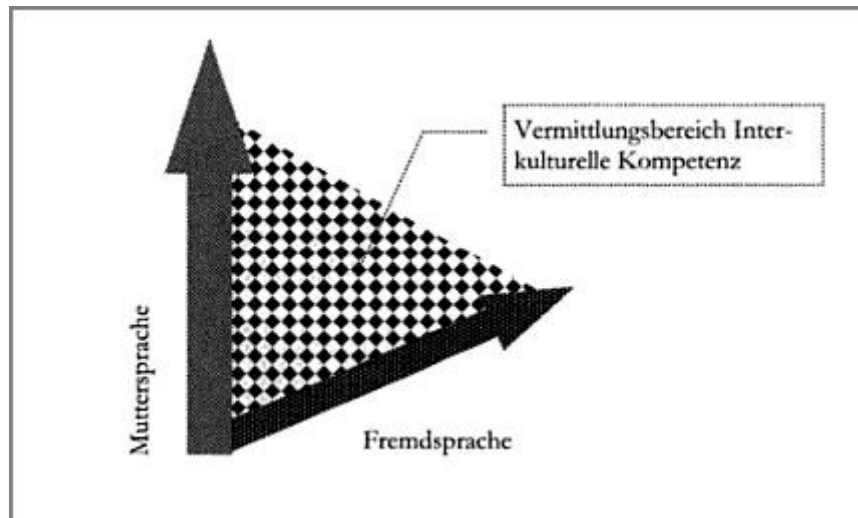


Abbildung 5: Vermittlungsbereich interkultureller Kompetenz (nach Klaus Stierstorfer)

Er beschreibt die Rolle von interkultureller Kompetenz in Bezug auf die Unterschiede der beiden Sprachen wie folgt:

*"Interkulturelle Kompetenz erweist sich also als eine dynamische Größe, die in prozessualer Ausfaltung dazu dient, die Kluft zwischen Mutter- und Fremdsprache, zwischen Eigen- und Fremdkultur zu überbrücken."*¹⁰⁰

Der Zusammenhang, der zwischen Sprache und Kultur besteht, ist also von besonderer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, denn wie bereits erwähnt wurde, kann man eine Sprache nie ohne ihren kulturellen Hintergrund erwerben. Sprache gestaltet die Wirklichkeit und vermittelt die besonderen Anschauungen, Geisteshaltungen und Einstellungen einer Kultur. Der Erwerb einer Fremdsprache umfasst somit auch immer die Fähigkeit, sich in "die Gedankenbahnen der [...] Zielkultur hineinzusetzen" und den Versuch, diese zu verstehen.¹⁰¹

Dass dies jedoch beim Erwerb einer Fremdsprache nicht von Anfang an gelingt und ein schwieriger Prozess ist, ist angesichts der Tatsache, dass es sich um eine fremde Sprache und somit um eine dem Lernenden fremde Kultur handelt, einleuchtend. Die Förderung interkultureller Kompetenzen trägt jedoch maßgeblich dazu bei, diesen Schritt

⁹⁹ Quelle: Stierstorfer (2002), S. 119.

¹⁰⁰ Stierstorfer (2002), S. 120.

¹⁰¹ Vgl.: Volkmann (2002), S. 16.

relativ schnell zu gehen, und die Kluft (die unter anderem in der Grafik von Stierstorfer dargestellt wird), die zwischen den beiden Sprachen entsteht, zu überwinden.

3.2.3 Landeskunde und interkulturelles Lernen

Der Bereich der Landeskunde ist einer jener Aspekte des fremdsprachlichen Unterrichts, der in den letzten Jahrzehnten wohl eine der grundlegendsten Veränderungen erfahren hat.

Vor dem ersten Weltkrieg wurde diesbezüglich die Bezeichnung "Realienkunde" verwendet. Dies umfasste reines enzyklopädisches Wissen über die Kultur der Fremdsprache. Die Schüler und Schülerinnen wurden also mit einer Auflistung an Fakten konfrontiert und mussten diese stur auswendig lernen. Nach dem ersten Weltkrieg jedoch wurde diese Art und Weise, Wissen über ein anderes Land und eine fremde Kultur zu vermitteln, heftig kritisiert. Das vorhandene Wissen hatte während des Krieges nicht dazu geführt, den Gegner richtig einzuschätzen und sein Verhalten zu deuten. Ziel war es folglich, den umbenannten Bereich der "Kulturkunde" dazu zu nutzen, die Wesensart der Nachbarländer zu vermitteln und dadurch auch die Vorzüge des eigenen Landes zum Vorschein zu bringen. Hier wurde jedoch das erste Mal das Bedürfnis nach Völkerverständnis, das zu einem friedlichen Miteinander führen sollte, laut. Als die "Kulturkunde" später zur "Landeskunde" verändert wurde, entsprach dies in erster Linie einer "Bedeutungskunde", die Kontextwissen für eine gelungene Kommunikation in der Fremdsprache vermitteln sollte. Immer mehr wurde man sich dessen bewusst, dass zur kommunikativen Kompetenz in jedem Fall auch die Ausbildung einer kulturellen Kompetenz gehöre.¹⁰²

Auch heute noch gehen die verschiedenen Ansichten über die Funktion der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht auseinander. Dennoch konnte man in den letzten Jahrzehnten eine Abwendung gegenüber der traditionellen Landeskunde, als Vermittlung von reinem Faktenwissen über die Zielkultur, hin zum Konzept des interkulturellen Lernens feststellen. Hierbei geht es nicht mehr um eine reine Vermittlung von landeskundlichem Wissen über die Kultur und das Land der Zielsprache, vielmehr geht es darum, die Lernenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Zielkultur zu motivieren, und dadurch auch eine Relativierung der eigenen kulturellen Gegebenheiten zu bewirken.¹⁰³

¹⁰² Vgl.: Decke-Cornill/Küster (2010), S. 224f.

¹⁰³ Vgl.: Leupold (2007⁵), S. 128.

So sieht auch Ehlers den Sinn der aktuellen Landeskunde nicht nur im Wissenserwerb über kulturell relevante Themen, sondern auch im Erwerb von Fähigkeiten, die dazu beitragen sollen, an einer interkulturellen Kommunikation und Interaktion teilhaben zu können.¹⁰⁴ Diesbezüglich definiert sie folgende vier Zieldimensionen für den landeskundlichen Unterricht:

- "1. Vermittlung von Wissen über Faktisches, wie z.B. Schulsystem, Sozialstruktur, geographische Gliederung, [...].*
- 2. Aufbau von konzeptuellem Wissen über Glauben., Wert-, und Ideensysteme, die wiederum gesellschaftliches Handeln und Erfahrungen bestimmen (=mentale Elemente) und Institutionen mit ihren Verhaltenskonventionen und Ritualen (=sozialen Elemente).*
- 3. Erwerb von Kodes, die innerhalb der Zielkultur gelten und mit deren Hilfe Texte dieser Kultur interpretiert werden, einschließlich der Schulung von Fähigkeiten, fremde Kodes auf die eigenen zu beziehen, Interferenzen aufzulösen und Differenzen zu erkennen.*
- 4. Pädagogische Ziele: Differenzierung von fixierten Bildern, Entwicklung von Empathiefähigkeit und Wahrnehmungsschulung für Fremdphänomene."¹⁰⁵*

Der landeskundliche Fremdsprachenunterricht versteht sich in erster Linie also immer mehr im Zusammenhang mit dem Konzept des interkulturellen Lernens und sieht sein primäres Ziel somit in der Entstehung und Ausbildung von interkulturellen Kompetenzen. Diese wiederum sind die Basis für ein angemessenes und erfolgreiches Verhalten im Kontakt mit der jeweiligen Zielkultur. Der Bereich der Landeskunde soll die Lernenden somit also auch dazu ermutigen, in Kontakt mit den Angehörigen der jeweiligen Sprachgemeinschaft zu treten und sie schließlich auch dazu befähigen, ohne Probleme und nach den jeweiligen gesellschaftlichen und sprachlichen Konventionen zu kommunizieren und zu handeln.

¹⁰⁴ Vgl.: Ehlers (1999), S. 424.

¹⁰⁵ Ehlers (1999), S. 424.

4 Der Einsatz von Medien im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

4.1 Die Verwendung von Medien im Fremdsprachenunterricht

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die unumstrittene Notwendigkeit von interkulturellem Lernen im schulischen Kontext gezeigt und besprochen wurde, so muss man sich schließlich noch die Frage stellen, mit welchen Mitteln dies geschehen soll und wie die Unterrichtsgestaltung aussehen kann, um die geeigneten Rahmenbedingungen für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen zu schaffen.

In diesem Zusammenhang wird hier nun besonders auf den Einsatz von Medien im Unterricht eingegangen. Zuerst soll die Bedeutung der Medien im Allgemeinen geklärt werden und anschließend wird der Einsatz von Filmen und ihrer Rolle im (interkulturellen) Fremdsprachenunterricht besprochen.

Medien spielen in Relation mit dem Erwerb einer Fremdsprache eine beachtliche Rolle, die im Zuge der Entwicklung neuer Medien zusätzlich immer wichtiger wird.

Bei Schrader heißt es diesbezüglich:

*"Medien sind Kommunikationsmittel. Sie dienen der Verbreitung von Informationen durch Zeichen, Töne und Bilder. Jeder denkt dabei in erster Linie an die Massenmedien. Im didaktischen Kontext gelten Medien hingegen als Unterrichtsmittel."*¹⁰⁶

Die verschiedenen Medien, wie Texte und Bücher, Musik, Bilder und Filme, werden von den Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen immer häufiger und verstärkt eingesetzt, um den Unterricht einerseits abwechslungsreich, andererseits aber auch besonders anschaulich zu gestalten und somit einen Bezug zur außerschulischen Realität der jeweiligen Fremdsprache herzustellen.

Dafür gibt es spezielles didaktisches Material, das besonders auf die Bedürfnisse der Lehrer und Lehrerinnen sowie auf das Können der Schüler und Schülerinnen abgestimmt ist, und in verschiedenen Momenten des Lernprozesses als Unterstützung herangezogen werden kann. Hierbei handelt es sich um ausgesprochen vielfältige Unterlagen, die bei Lehrpersonen auf Grund ihrer Abstimmung und Anpassung an das Niveau der Lernenden besonders beliebt sind. Nichtsdestotrotz werden auch immer mehr authentische Medien verwendet.

¹⁰⁶ Schrader (2007), S. 9.

Diese sind nicht speziell für den Unterricht gestaltet und somit auch sprachlich und inhaltlich nicht dem schulischen Kontext und der sprachlichen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen angepasst. Somit stellt dies zwar einerseits eine Herausforderung dar, bietet aber andererseits auch eine Vielzahl an Möglichkeiten sowie einen besonders realistischen Zugang zum kulturellen Umfeld der jeweiligen Zielsprache.¹⁰⁷

Das Angebot an Medien, die im schulischen Kontext eingesetzt werden können oder sollen, ist vielfältig. Es reicht

*"vom Buch über andere Printmedien wie Zeitung und Heftchen bis zu Film, Fernsehen, Video, Computer und Multimedia."*¹⁰⁸

Diese verschiedenen Medien prägen das Leben und die Umgebung der Kinder und Jugendlichen stärker denn je zuvor. Der Medienkonsum steigt stetig, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich besonders die audio-visuellen Medien einer großen Beliebtheit erfreuen.¹⁰⁹

Daraus ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht verschiedene Konsequenzen: Zum einen stellen Medien eine beliebte Abwechslung dar und sind in den Augen der Schüler und Schülerinnen sicherlich ein besonders ansprechendes Unterrichtsmaterial. Insbesondere Filme werden im schulischen Kontext von Lernenden besonders geschätzt. Andererseits müssen die Jugendlichen aber auch zum überlegten und "richtigen" Medienkonsum erzogen werden, denn die Popularität von Medien, sowohl im schulischen und beruflichen als auch im privaten Umfeld, steigt stetig. Ein angemessener, reflektierter und zum Teil auch vorsichtiger Umgang hilft den Lernenden, Medien auf die "richtige" Art und Weise zu nutzen.

Bereits 1995 wurden grundlegende Bestimmungen für die Medienerziehung in der Schule herausgegeben, die beim Faulstich und Lippert wie folgt zusammengefasst werden:

"Anzustrebende und schulisch zu bewältigende Kompetenzen sind [...]:

- 1. Angebote und Gebrauch der Medien im gesellschaftlichen und individuellen Zusammenhang kennenlernen (Informationskompetenz)*
- 2. Medien verstehen und analysieren können (Analysekompetenz)*
- 3. Mit Medien kreativ und produktiv umgehen und sie gestalten können (Gestaltungskompetenz)"*¹¹⁰

¹⁰⁷ Vgl.: Schrader (2007), S. 9.

¹⁰⁸ Faulstich/Lippert (1996), S. 9.

¹⁰⁹ Vgl.: Krauß/Schmittinger (1994), S. 180.

¹¹⁰ Faulstich/Lippert (1996), S. 14.

Dies heißt konkret, dass die Schüler und Schülerinnen den Nutzen einzelner medienspezifischer Angebote kennenlernen sollen und dies im jeweiligen kulturellen Kontext und in Bezug auf die Gesellschaft betrachten. Zusätzlich müssen sie über die Manipulierbarkeit durch Medien und deren großen Einfluss auf eine Vielzahl von unterschiedlichen Bereichen Bescheid wissen.

Ebenso sollen die Lernenden die Gestaltungsmöglichkeiten sowie auch die Sprache der verschiedenen Einzelmedien beurteilen können und zu einem reflektierten Zugang zu den verschiedenen Medien, in diesem Fall insbesondere zu Film, Fernsehen, Werbungen und Fotos, geleitet werden.

Zusätzlich zu der sogenannten Analysekompetenz, sollen die Schüler und Schülerinnen einen aktiven und kreativen Umgang mit den Einzelmedien entwickeln. Dies heißt konkret, dass sie auch selbst versuchen sollen, das jeweilige Gestaltungsrepertoire anzuwenden. Dieser Umgang mit Medien, schärft die Wahrnehmung und die Lernenden werden somit auf spielerische Weise zu einem kritischen Umgang im Bezug auf die medialen Gegebenheiten geführt.¹¹¹

Die Medienarbeit soll also ganz offensichtlich nicht auf dem bloßen Konsum basieren, sondern muss unbedingt auch zu einer kritischen und reflektierten Haltung führen, um im (Fremdsprachen-)Unterricht gezielt und sinnvoll damit arbeiten zu können.

Die Verwendung von Medien hatte im schulischen Kontext immer schon eine gewisse Bedeutung. Im Zusammenhang mit den Diskussionen um das interkulturelle Lernen wurde der Stellenwert, den man dem Einsatz von Medien gab, jedoch erneut um ein Vielfaches größer. Dies lässt sich ganz einfach erklären: Seitdem man bemüht ist, beim Erlernen fremder Sprachen besonders auch die interkulturellen Kompetenzen zu berücksichtigen, sucht man nach Möglichkeiten, den Sprachlernprozess eng mit dem "Kulturlernen" zu verbinden.¹¹²

Dies ist besonders in Medien der Fall, denn diese stellen die Zielkultur authentisch und realistisch dar und bieten den Lernenden somit einen direkten und echten Zugang zum kulturellen Umfeld der jeweiligen Fremdsprache.

Lieder, Filme und Literatur in der Fremdsprache stellen zusätzlich nicht nur das Umfeld und die kulturellen Gegebenheiten eines bestimmten Landes oder einer Region dar, sie verwenden auch meist eine natürlich wirkende und unverfälschte Sprache. Dies lässt die Lernenden eine ganze Menge über die jeweilige Kultur erfahren und lernen.

¹¹¹ Vgl.: Faulstich/Lippert (1996), S. 14.

¹¹² Vgl.: Schrader (2007), S. 9f.

So betont auch Beacco:

*"Les médias de masse, en particulier la presse écrite et audiovisuelle, quotidienne ou hebdomadaire, constituent une autre source, banale en didactique de langues, de la connaissance des sociétés."*¹¹³

Auch bei Würffel heißt es:

*"In kaum einem anderen Bereich scheint die Fremderfahrung so groß zu sein wie im Bereich der Medien, die uns täglich mit dem Fremden jeder Art konfrontieren."*¹¹⁴

Doch auch hier ist es erneut wichtig, zu berücksichtigen, dass das "Fremde" an sich nicht existiert. Es steht immer im Bezug mit einem selbst und muss somit stets in Relation zur eigenen Lebenssituation gesehen und verstanden werden. Diesbezüglich ist es die Aufgabe der Medien, den Schülern und Schülerinnen Eindrücke zu vermitteln, die das "Fremde" zwar darstellen, jedoch nicht auf ihr "Fremdsein" reduzieren und einen Bezug zur persönlichen Lebenswelt der Lernenden herstellen. Dies soll dazu führen, dass die Schüler und Schülerinnen einen reflektierten und realistischen Zugang zu dem Thema finden und überlegen, was der Auslöser dafür ist, jemanden als "fremd" wahrzunehmen und inwieweit dies in Zusammenhang mit der eigenen Person und den individuellen Anschauungen steht.¹¹⁵

Aufbauend auf diesen Voraussetzungen, ergaben sich für Steets unter anderem folgende drei Überlegungen in Bezug auf die mediale Arbeit in Schule und Unterricht:

"a.) Es gibt kein Medium, das per se besser als ein anderes geeignet ist, Fremdheitserfahrung zu vermitteln. Der Literatur wird (zwar) eine solche Qualität häufig zugeteilt; doch kommt es (auch) hier entscheidend auf die ästhetische Qualität der literarischen Texte an. Bei umfangreicheren Projekten ist es daher sinnvoll, Medien zu kombinieren, um sie in ihren spezifischen Qualitäten auszuschöpfen. [...]"

b.) Als besonders geeignet für die Auseinandersetzung mit dem Fremden bieten sich Filme und literarische Texte von Autoren an, die selbst Fremde in der Gesellschaft sind, in der sie arbeiten. Ihre Fremdheitserfahrungen sind erlebt und lassen sich emotional und kognitiv leichter an Schülererfahrungen anschließen."

c.) Es kann produktiv sein, konträr zu gewohnten Seh- und Lesegewohnheiten zu arbeiten. Dies gilt v.a. für den Film, da Schüler (wie andere Menschen auch) durch

¹¹³ Beacco (2000), S. 155.

¹¹⁴ Würffel (1996), S. 335.

¹¹⁵ Vgl.: Steets (1996), S. 207.

die permanente Präsenz des Fernsehens typisierte Fremden-Bilder im Kopf haben, die durch neue Bilder nur schwer abgelöst werden können. Eine ungewöhnliche Form erzeugt im Schüler selbst ein Gefühl der Fremdheit, das einer klischeefreien Wahrnehmung entgegenkommt."¹¹⁶

Nach diesem kurzen Überblick über Medien im Allgemeinen, wird nun besonders auf das audiovisuelle Medium Film eingehen und seine Bedeutung und Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht erläutern.

4.2 Die Rolle von Filmen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Ich möchte mich hier nun noch dem Medium des Films widmen und seinen Stellenwert sowie seine Funktion im (interkulturellen) Fremdsprachenunterricht darlegen.

Zunächst sei erwähnt, dass die Meinungen, die den Einsatz von Video und DVD im schulischen Kontext betreffen, stark auseinandergehen. So sehen manche Lehrer und Lehrerinnen das Vorspielen eines Filmes als bloßen Lückenfüller, als Überbrückung, wenn nicht genügend Zeit zum Vorbereiten war, oder aber auch als Belohnung am Ende des Schuljahres. Des Weiteren scheuen viele die Auseinandersetzung mit Filmen im Unterricht, da die Schüler und Schülerinnen in ihrer Freizeit ohnehin mehr als genug fernsehen.¹¹⁷ Viele Lehrpersonen haben Angst, die passive und unreflektierte Rezeptionshaltung der Lernenden zu unterstützen. Auch die Hürden, die ein nicht didaktisierter fremdsprachiger Film für die Schüler und Schülerinnen darstellen kann, wird oftmals als Einwand gegen die Verwendung dieses audiovisuellen Mediums verwendet.¹¹⁸

So heißt es diesbezüglich bei Michler auch:

*"Probleme für den an didaktisch aufbereitete Lehrwerke gewöhnten Schüler werden vor allem durch die authentische Sprache mit ihrer lexikalischen Komplexität und Sprachgeschwindigkeit gesehen."*¹¹⁹

Doch trotz dieser Bedenken und eventuellen Probleme, die der Einsatz von Filmen hervorrufen kann, verbergen sich hinter diesem Medium auch eine Menge Vorteile und

¹¹⁶ Steets (1996), S. 207.

¹¹⁷ Vgl.: Hildebrand (2006), S. 47ff.

¹¹⁸ Vgl.: Michler (2010), S. 27.

¹¹⁹ Michler (2010), S. 27.

positive Aspekte, die ohne Frage Teil eines gelungenen Fremdsprachenunterrichts sein sollten.

Michler meint hinsichtlich dieser positiven Seiten:

*"Zum ersten steigern Spielfilme die Motivation der Jugendlichen, sich mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen. Wegen des prominenten Stellenwerts, den Spielfilme in ihrer Freizeitgestaltung einnehmen, haben junge Menschen im Allgemeinen auch im Unterricht eine positive Einstellung zu ihnen."*¹²⁰

Die Tatsache, dass der Film sehr beliebt unter Jugendlichen ist, lässt sich also hervorragend für den Unterricht nutzen. Kaum ein Schüler oder eine Schülerin wird negativ auf die Verwendung dieses Mediums reagieren, denn das Ansehen eines Spielfilmes, auch wenn er in einer Fremdsprache ist, wird nur sehr selten mit Lernen verbunden. Dennoch muss aber beachtet werden, dass die Rezeption nicht (nur) in den Händen der Lernenden bleibt, sondern durchaus auch zu einem gewissen Anteil von der Lehrperson gesteuert und unterstützt wird.

Auch in diesem Zusammenhang müssen die Schüler und Schülerinnen dazu angeleitet werden, Kompetenzen zu entwickeln, die nicht nur der Filmrezeption im schulischen Kontext, sondern auch in ihrem außerschulischen, privaten Umfeld zugute kommen.

Diese sogenannte Film- und Fernsehkompetenz beinhaltet

*"vorallem die Filmlesefähigkeit, welche die Kompetenz zur Analyse und Interpretation der Filmsprache einschließt, und eine Reihe weiterer Haltungen und Fähigkeiten, die für eine unproblematische, differenzierte Filmrezeption von grundlegender Bedeutung sind."*¹²¹

Zu der eben genannten Filmlesefähigkeit zählt Hildebrand unter anderem die Tatsache, dass die Schüler und Schülerinnen vorerst einmal die *"filmisch präsentierte Erzählung [...]* verstehen" sollen. Außerdem müssen die Lernenden darauf geschult werden, auch die filmischen Stilmittel und die Dramaturgie zu erkennen und zu verstehen. Dies beeinflusst die Wirkung eines Films maßgeblich und gibt einem somit zusätzliche Einblicke in einen Film und seine Handlung. Ein wesentlicher Aspekt, der den Lernenden bewusst gemacht werden muss, ist die Tatsache, dass die Rezeption von Medien unbedingt kontrolliert werden muss. Die Schüler und Schülerinnen sollen dadurch veranlasst werden, Filme und auch Fernsehsendungen bedacht auszuwählen und die szenisch dargestellten Handlungen, wenn nötig, distanziert zu betrachten, um eventuelle problematische emotionale Wirkungen abzuschwächen.¹²²

¹²⁰ Michler (2010), S. 28.

¹²¹ Hildebrand (2006), S. 47f.

¹²² Vgl.: Hildebrand (2006), S. 48f.

Die Förderung dieser Film- und Fernsehkompetenz, die oftmals auch als allgemeine Medienkompetenz beschrieben wird, soll den Lernenden also nicht nur zeigen, wie man einen Film (oder auch andere Medien) detailliert betrachtet und behandelt, es ist besonders auch im Zusammenhang mit der rasend schnellen Entwicklung immer neuer Medien wichtig, die Jugendlichen zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit diesen zu führen. Dies soll den Schülern und Schülerinnen begreiflich machen, welche Wirkung Spielfilme auf sie haben und somit zu einem sehr bewussten Umgang führen.

Werden Medien wie der Film gekonnt und gezielt in das Unterrichtsgeschehen eingebaut, so können diese eine Vielzahl an verschiedenen Funktionen übernehmen. Einerseits trainieren sie das Hörverstehen, fördern andererseits aber auch die kommunikative Kompetenz, wenn man die dargebotenen Sprechanlässe nützt. Außerdem werden die Schüler und Schülerinnen mit der authentischen Sprache konfrontiert. Dem gilt hier jedoch nicht das primäre Interesse, weil die eigentliche Aufgabe ja darin besteht, die Handlung des Films zu verstehen beziehungsweise anschließend darüber sprechen zu können. Die Fremdsprache ist hier also vielmehr Mittel zum Zweck und wird somit in einer sehr realistischen und wahren Funktion verwendet.¹²³

Auch bei Biechele wird auf diese verschiedenen Aspekte, die der Einsatz von Filmen abdecken kann, eingegangen:

*"Filme und Fernsehen als Medien für den Erwerb einer fremden Sprache und die Sensibilisierung für Merkmale einer fremden Kultur ermöglichen z.B. das Wahrnehmenkönnen von Landeskunde, mitgemeint von Daseinsformen der/einer fremden Kultur, schaffen Bedingungen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Sprachaufnahme in vielfältigen Handlungssituationen, sozialen Situationen und Raum-Zeit-Bezügen, bewirken die Schulung des Hör-Seh-Verstehens, die Entwicklung von Filmwissen und Medienkompetenz, eröffnen insbesondere auch Chancen für besseres fremdsprachliches Verstehen, einen günstigen Verstehensprozessverlauf und einen größeren Lernzuwachs beim Lernen mit Audiovisuellem."*¹²⁴

Was in diesem Kapitel jedoch von primärem Interesse sein sollte, ist die Frage, inwiefern Spielfilme eine Funktion im interkulturellen Fremdsprachenunterricht übernehmen und somit einen Beitrag zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen leisten können.

¹²³ Vgl.: Michler (2010), S. 28.

¹²⁴ Biechele (2007), S. 201.

Die authentische Sprache, der man in Filmen und Fernsehen begegnet, wurde hier bereits erwähnt. Auch diese stellt einen ausschlaggebenden Aspekt im Zusammenhang mit dem Konzept des interkulturellen Lernens dar, denn wie bereits besprochen wurde, spielt die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache eine maßgebliche Rolle, um mit Menschen fremder Kulturen in Kontakt treten zu können.

Außerdem bieten Spielfilme entscheidende

*"Einblicke in gesellschaftliche Gegebenheiten des fremden Landes, in landestypisches situatives Sprachhandeln, Mimik, Gestik, Intonation usw. und helfen so bei der Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen."*¹²⁵

Bedenkt man, dass es Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, den Schülern und Schülerinnen eine authentische Sprache und ihr gesamtes kulturelles Umfeld näher zu bringen, so stellt dies viele Lehrer und Lehrerinnen vor eine große Herausforderung, die sich durch einen Mangel an Möglichkeiten, kulturelle Kontakte herstellen zu können, erklären lässt.

Grabes geht ebenso auf diese Problematik ein und meint:

*"Aber die Möglichkeiten lebensweltlicher Erfahrungen sind doch sehr begrenzt, und deshalb sind wir angewiesen auf medial vermittelte Begegnungen mit dem Fremden, Begegnungen, die heute durch die audio-visuellen Medien leichter, aber schon seit der Erfindung des Buchdrucks in vorher undenkbarer Weise möglich geworden sind."*¹²⁶

Dadurch, dass die Schüler und Schülerinnen also nur sehr begrenzt die Möglichkeit haben, direkt mit den in den Schulen unterrichteten Fremdsprachen in Kontakt zu treten, muss diese Funktion von den verschiedenen Medien übernommen werden.

Filme sind für diese Aufgabe besonders geeignet, da sie oftmals Situationen und Geschichten darstellen, die den Rezipienten fremde kulturelle Kontexte näher bringen können und sie somit ein Stück weit auf die reelle Begegnung mit dem Fremden vorbereiten. Das Medium Film bietet auch deshalb so tiefe Einblicke in andere Kulturen, weil es eine Vielzahl an verschiedenen Aspekten verbindet, die für uns Fremdheit ausmachen. Wie bereits erwähnt, trifft man in Filmen nicht nur auf die authentische (Fremd-)Sprache, man erfährt auch eine ganze Menge über kulturelle und soziale Konventionen und Regeln, über bedeutsame Geschehnisse und Situationen in einem anderen Land und sieht die Art und Weise, wie sich Personen (in diesem Fall Schauspieler, die eine bestimmte Rolle verkörpern) verhalten und wie sie ihre Sprache, ihre Mimik und ihre Gestik einsetzen.

¹²⁵ Michler (2010), S. 28.

¹²⁶ Grabes (2000), S. 254.

Außerdem bietet

*"die Lebensgeschichte konkreter Personen [...] Möglichkeiten zur Identifikation, aber auch zur Auseinandersetzung mit kultureller Fremdheit."*¹²⁷

Doch welche Filme eignen sich besonders gut, um interkulturelles Lernen zu veranlassen oder zu unterstützen?

Zum einen sind dies jene Filme, die die eigene Kultur auf besonders ausdrucksstarke Weise darstellen und somit eine Auseinandersetzung mit kulturellen Gegebenheiten verlangen. Oft werden darin auch besonders außergewöhnliche und für die Jugendlichen überraschende Begebenheiten oder Handlungen präsentiert, die vorerst vielleicht auf Ablehnung oder Verwunderung stoßen, dennoch aber bewirken, dass die Lernenden auf ungewohnte Situationen vorbereitet werden und sehen, dass ihre eigenen kulturellen Bräuche nicht die einzig wahren sind.

Zum anderen gibt es aber auch Filme, die den Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen selbst inszenieren und darstellen. Jene Filme, wie zum Beispiel der französische Film "L'Auberge Espagnole"¹²⁸, die interkulturelle Begegnungen thematisieren, lassen sich im Unterricht vor allem dazu verwenden, einen Perspektivenwechsel zu erreichen.¹²⁹

*"Durch einen solchen Perspektivenwechsel werden unser selbstverständliches Verhalten und die damit verbundene Arroganz hinterfragt und als subjektiv oder gar defizitär erfahren. Hier könnte ein Erfahrungsgewinn einsetzen, der die eigenen Maßstäbe nicht absolut nimmt und andere Maßstäbe respektiert."*¹³⁰

Filme, die selbst mit dem Aspekt der Einnahme einer anderen, fremden Perspektive spielen, stellen zum Teil Missverständnisse und Konflikte zwischen den verschiedenen Kulturen dar und präsentieren Personen, die selbst ihre Ansichten überdenken wollen oder relativieren müssen und (meist) bereit sind, ihre ursprünglichen Anschauungen und Einstellungen (bis zu einem gewissen Ausmaß) zu verändern. Sie eignen sich somit also ebenso hervorragend für die Verwendung im schulischen Fremdsprachenunterricht, da die dargestellten Personen einige jener Kompetenzen und Fähigkeiten vorleben, die von den Schülern und Schülerinnen im Rahmen des interkulturellen Lernens entwickelt werden sollen.

127 Schrader (2007), S. 54.

128 "L'Auberge Espagnole" ist ein französischer Film von Cédric Klapisch, der 2002 in die Kinos kam. In dem Film geht es um einen französischen Student, der ein Erasmus-Semester in Barcelona absolviert. In dieser Zeit wohnt er in einer Wohnung, die er sich mit sieben anderen Studenten und Studentinnen teilt, die aus den verschiedensten Länder stammen.

129 Vgl.: Malchow (2010), S. 300.

130 Wandel (2002), S. 141.

Zusammenfassend sei gesagt, dass dem audiovisuellen Medium Film auf Grund dieser eben dargestellten Einsatzmöglichkeiten sein Status als bloßer Lückenfüller wohl lange nicht mehr gerecht wird und die Verwendung von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht durchaus seine Vorteile mit sich bringt. So ist es nicht nur die bloße Motivation der Schüler und Schülerinnen, die durch das Ansehen eines Filmes gesteigert wird, die die Lehrer und Lehrerinnen dazu veranlassen und ermutigen sollte, Spielfilme in das alltägliche Unterrichtsgeschehen einzubauen. Vielmehr sind es die vielen unterschiedlichen Kompetenzen, die durch eine gezielte Behandlung und Auseinandersetzung mit dem Medium geschult und trainiert werden können, und nicht zuletzt die Gelegenheit, interkulturelle (wenn auch nicht reale) "Begegnungen" zu ermöglichen, die die Lernenden bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen maßgeblich unterstützen und fördern können.

Auch Michler ist von dieser wichtigen Rolle von Spielfilmen für den Fremdsprachenunterricht überzeugt und meint diesbezüglich:

*"Die Berücksichtigung von Spielfilmen im Französischunterricht legitimiert sich, wie gezeigt wurde, durch emotionale, sprachbezogene und landeskundliche Faktoren."*¹³¹

Diese vielfach beschriebenen Vorzüge und positiven Aspekte der Verwendung von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht sowie die bereits mehrmals erwähnte Notwendigkeit des interkulturellen Lernens geben nun Anlass dafür, den folgenden Teil der Arbeit praxis-orientiert auszulegen und zu überlegen, mit welchen Filmen man im Unterricht arbeiten kann, um nicht nur an den allgemein geforderten sprachlichen Kompetenzen zu arbeiten. Vielmehr geht es hier darum, die Schüler und Schülerinnen für interkulturelle Begegnungen zu sensibilisieren, einen möglichen Perspektivenwechsel zu bewirken und somit gezielt die Problematik von Rassismus und die Bedeutsamkeit von Solidarität und Fremdverstehen zu behandeln.

131 Michler (2010), S. 31.

DER FRANZÖSISCHE FILM UND SEIN EINSATZ IM INTERKULTURELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

5 Filme als Vermittler von Toleranz und Solidarität

Die Entscheidung, das Medium Film und seine Rolle im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu behandeln, lässt sich durch das vorherige Kapitel, der Darstellung der Rolle des audiovisuellen Mediums für den Fremdsprachenunterricht, begründen. Wie bereits gesehen, eignen sich Filme ausgezeichnet für die didaktische Erarbeitung im schulischen Umfeld, da sie einerseits die sprachlichen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen fördern, andererseits aber auch thematisch sehr viel zu bieten haben.

In dieser Arbeit sollen nun zwei Filme präsentiert werden, die das interkulturelle Lernen im Unterricht unterstützen und somit einen Beitrag dazu leisten können, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Beide Filme thematisieren selbst interkulturelle Begegnungen und sollen die Schüler und Schülerinnen zu einem Perspektivenwechsel bewegen.

Der erste Film, "Un excellent dossier!"¹³² ist ein Kurzfilm, in dem die Begegnung zwischen den verschiedenen Kulturen nicht ohne Probleme stattfindet, da stark ausgeprägte Vorurteile und rassistische Einstellungen die Haltung einiger Charaktere stark beeinflussen. Dieser Film gilt somit als negatives Beispiel und bietet den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, sich über die Konsequenzen von ausländerfeindlichem Verhalten Gedanken zu machen und sich somit in die Lage der benachteiligten Personen zu versetzen.

Der zweite Film, "Moi et mon blanc"¹³³ gilt größtenteils als positives Beispiel für eine gelungene, interkulturelle Freundschaft. Der Kontakt zwischen zwei Menschen verschiedener Kulturen steht hier im Zentrum des Geschehens. Dies ist zwar mit Herausforderungen und persönlichen Bemühungen verbunden, zeigt aber, dass diese Beziehung durchaus funktionieren kann, wenn man bereit ist, sich in die Lage des anderen zu versetzen, seine eigenen kulturellen Anschauungen zu überdenken und wenn nötig, zu relativieren und sich somit auf etwas Neues, Fremdes einlassen kann.

¹³² Online unter: <http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>. (Zugriff am 05. Februar 2011)

¹³³ Yameogo, S. Pierre (2005): *Moi et mon blanc*.

Die Auswahl fiel auf diese beiden Filme, weil sie auf sehr einprägsame Art und Weise einerseits die Probleme und Hürden, die in Zusammenhang mit rassistischem und vorurteilsbehaftetem Denken stehen, darstellen, und andererseits eben auch die positive Seite interkultureller Kontakte und die Vorurteile und Möglichkeiten internationaler Freundschaften zeigen. Durch die dargestellten kulturellen Unterschiede und die verschiedenen Reaktionen der einzelnen Personen und deren jeweilige Konsequenzen und Folgen sollen die Schüler und Schülerinnen in erster Linie dazu bewegt werden, ihr eigenes Verhalten sowie das Verhalten vieler Menschen in ihrem persönlichen Umfeld zu überdenken und gegebenenfalls zu der Einsicht kommen, dass es wichtig ist, gewisse festgefahrene Einstellungen und Anschauungen nicht weiter als die absolute Wahrheit zu sehen. Der mögliche Perspektivenwechsel, der durch solche Überlegungen und Prozesse zustande kommen kann, soll in weiterer Folge zu einem gegenseitigen Verstehen, zu einem sogenannten Fremdverstehen führen, das eine unausweichliche Basis für Toleranz und Solidarität ist.

In den folgenden Kapiteln werden also die beiden Filme genauer beschrieben sowie eine mögliche Aufbereitung für den Französischunterricht vorgeschlagen.

Die didaktische Vorbereitung zu dem Kurzfilm "Un excellent dossier!" wurde tatsächlich in einer siebten Klasse am Bundesrealgymnasium in Kirchdorf an der Krems durchgeführt. Das folgende Kapitel, das sich mit diesem Film beschäftigt, umfasst neben der Vorbereitung somit auch eine Beschreibung der praktischen Durchführung sowie ein Feedback der Schüler und Schülerinnen.

Bei der Vorbereitung für den Spielfilm "Moi et mon blanc" handelt es sich um einen Vorschlag, wie der Film in den Unterricht eingebaut und vertiefend behandelt werden kann. Die Planung wurde jedoch nicht praktisch durchgeführt, ein Feedback der Lernenden sowie konkrete Beschreibungen und Reflexionen zur Durchführungen fehlen somit in diesem Kapitel.

Ziel beider Filme ist es, das Fremdverstehen der Jugendlichen zu fördern und zu verstärken, ihnen die Notwendigkeit von Toleranz und Solidarität bewusst zu machen sowie die Konsequenzen von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit zu zeigen.

6 Kurzfilm: "Un excellent dossier"

6.1 Begründung der Filmauswahl

Bei dem Film "Un excellent dossier"¹³⁴ handelt es sich um einen Kurzfilm von Artus de Penguern. Er ist Teil der Kurzfilmreihe "Scénarios contre les discriminations", die im Rahmen eines Wettbewerbes¹³⁵ gegen Rassismus und Diskriminierung entstand.

Der Film eignet sich ausgezeichnet für eine didaktische Aufbereitung und Verwendung im Französischunterricht, da er sehr kurz und prägnant ist und somit auf eine eindringliche Art und Weise die Problematik von Rassismus und bestehenden Vorurteilen in der Gesellschaft thematisiert. Die Vorurteile, die hier eine entscheidende Rolle spielen, werden sehr überzogen und teilweise komisch präsentiert, was sicherlich ansprechend auf Schüler und Schülerinnen wirkt und sie sich somit auch auf den Film einlassen können und wollen.

Die Tatsache, dass es sich hierbei um einen Kurzfilm von in etwa sieben Minuten handelt, ist für den Schulunterricht ein zusätzlicher und nicht zu vernachlässigender Vorteil, da man den Film ohne Probleme auch mehrere Male vorspielen und somit sicher gehen kann, dass jeder und jede den Film sowohl gesehen als auch verstanden hat. Des Weiteren existiert eine Version mit deutschen Untertiteln¹³⁶, die man somit auch bei Lernenden mit weniger fortgeschrittenen Französischkenntnissen einsetzen kann.

Die drei Protagonisten sind ein jugendlicher Student und zwei Studentinnen, die sich auf Wohnungssuche befinden. Eine eventuelle Identifizierung auf Grund des ähnlichen Alters und der Tatsache, dass einige der Schüler und Schülerinnen wohl auch nach ihrer Schulzeit in eine andere Stadt ziehen, um einem Studium nachzugehen und somit auch das Thema der Wohnungssuche bald eine Rolle in ihrem Leben spielen wird, ist also durchaus möglich. Dies soll es vereinfachen, dass die Lernenden sich in die Rolle der drei Jugendlichen versetzen können und somit die Einnahme der Innenperspektive, die im Zusammenhang mit der Entstehung von Toleranz und der Ausbildung von interkulturellen Kompetenzen häufig erwähnt wurde, erleichtert wird. Außerdem kennen die Schüler und Schülerinnen vielleicht sogar Familien oder Personen in ihrem näheren Umfeld, denen es ähnlich oder genau so erging.

134 Online unter: <http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

135 Die französischen Organisationen "Crips" und "Geps", die beide gegen Rassismus und Diskriminierung kämpfen, organisierten 2007 den Wettbewerb "Scénarios contre les discriminations". Die französischen Bürger und Bürgerinnen wurden dazu aufgerufen, Kurzfilme einzureichen, die das Thema der Diskriminierung im Alltag thematisieren.

136 Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=MO6VDZj-BF8>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Dies alles soll dazu beitragen, dass der Film bei den Schülern und Schülerinnen wahrscheinlich nicht auf taube Ohren stößt, sondern sie an ähnliche Situationen erinnert und zum Nachdenken anregt. Eine vertiefende, didaktische Aufbereitung, die die verschiedenen Aspekte des Films aufnimmt und genauer analysiert und behandelt, unterstützt dies zusätzlich und kann, beziehungsweise soll die Lernenden für diese Problematik sensibilisieren.

6.2 Inhalt

In dem Film geht es um drei Jugendliche, einen Studenten und zwei Studentinnen, die auf Wohnungssuche sind. Sie haben bereits eine Wohnung gefunden, die all ihren Vorstellungen entspricht und haben mittels eines Immobilienmaklers bereits alle geforderten Unterlagen dem vermietenden Ehepaar zukommen lassen. Das Ehepaar scheint von den Studenten sehr angetan zu sein und will diese nun auch persönlich kennen lernen, sodass einem anschließenden Mietvertrag nichts mehr im Wege steht.

Das Paar und der Immobilienmakler befinden sich bereits in der Wohnung, führen ungezwungene Gespräche und betonen erneut, dass sie bei den drei Studenten ein ausgesprochen gutes Gefühl haben und ihnen alles perfekt zu sein scheint. (*"Tout ça nous paraît parfait!"*)

Schließlich erscheint das erste der beiden Mädchen in der Wohnung und entschuldigt die Verspätung ihrer beiden Freunde. Dies ist für das Ehepaar keinerlei Problem, in angenehmer Atmosphäre unterhält man sich über das Studium der jungen Frau und die ausgesprochen schöne Wohnung. Als plötzlich auch die anderen beiden in der Wohnung erscheinen, ändert sich die Stimmung schlagartig.

Womit die beiden Vermieter nicht gerechnet haben ist, dass sich hinter den beiden jungen Menschen, die so hervorragende Unterlagen abgegeben haben und erfolgreich sehr interessanten Studienrichtungen nachgehen, zwei junge Menschen mit Migrationshintergrund "verbergen".

Die junge Frau erzählt von ihrer Doktorarbeit im Fach Literatur. Dabei geht es aber nicht wie von den Vermietern ursprünglich erwartet (oder erhofft) um französische Schriftsteller wie Victor Hugo und Voltaire, sondern um die kreolische Poesie, da es sich dabei um ihre Muttersprache handelt. Sofort hat die Vermieterin Vorstellungen über ihr Leben. In Gedanken sieht sie die junge Frau lasziv tanzend, rauchend und in Zukunft mit einer zukünftigen Schar an Kindern.

Als sie ihr Gespräch schließlich mit dem jungen Architektur-Studenten fortsetzen, fällt dem Ehepaar umgehend die „Hand der Fatima“ auf, ein Symbol der islamischen Religion, die

er als kleinen Anhänger an einer Kette trägt. Wieder sieht man die Gedanken, diesmal jene des Vermieters, die er im Bezug auf den möglichen neuen Mieter hat: Er stellt ihn sich als fanatischen Anhänger seiner Religion vor, bringt ihn diesbezüglich in Verbindung mit islamistischen Attentätern und sieht „seine“ französische Nation in Gefahr. Dies geht so weit, dass ihm sogar ein Flugzeug-Attentat auf den Eiffelturm in den Sinn kommt.

Das Ehepaar scheint stark überfordert zu sein, hat plötzlich unglaubliche Angst um sein wunderschönes Appartement und versucht den Interessenten zu vermitteln, dass es sich die Vergabe der Wohnung in den nächsten Tagen noch überlegen und ihnen anschließend Bescheid geben werde. Sowohl der Immobilienmakler als auch die drei Studenten scheinen sehr überrascht zu sein und fühlen sich vor den Kopf gestoßen, da ursprünglich alles ganz anders vereinbart war.

Mit Hilfe der Ausrede, dass sie eigentlich nach Mietern suchen, die bereits gefestigter im Leben stehen, entscheiden sich die Vermieter schließlich für eine französische Familie. Dies geschieht jedoch zu ihrem Nachteil, denn der Vater der Familie wird bald arbeitslos und kann die Miete nicht mehr bezahlen. Die Familie flieht schließlich aus der Wohnung und als die Vermieter nach dem Rechten sehen wollen, finden sie ihr geliebtes Appartement in einem schrecklichen Zustand wieder.

6.3 Themen

6.3.1 Vorurteile

Die Problematik der Vorurteile, die in unserer Gesellschaft nach wie vor eine sehr große Rolle spielt, wird in diesem Film ganz klar deutlich. Die Stereotype, die dieses Ehepaar im Bezug auf Menschen mit einem anderen Herkunftsland als Frankreich hat, werden illustrativ und sehr überzogen dargestellt. Ohne die beiden jungen Menschen genauer zu kennen, haben die Vermieter eine sehr konkrete Meinungen und Gedanken über deren Leben und Zukunft. Alleine diese bloßen Vorstellungen und Ideen, schränken ihr anfängliches Vertrauen zu den Studenten so stark ein, dass sie ihnen schlussendlich die Wohnung nicht vermieten.

Die Vorurteile, die hier dargestellt werden, sind repräsentativ für jene „klassischen“ Stereotype, die in unserer Gesellschaft immer wieder auftauchen:

Der Mann mit islamischem Glauben wird ohne Zögern mit Terrorismus, Fanatismus, terroristischen Anschlägen, etc. in Verbindung gebracht. Die junge Frau, deren Muttersprache das Kreolische ist, wird in erotischen, lasziven Tanzszenen und beim

Konsum von Marihuana dargestellt, bis sie schließlich ein Baby nach dem anderen bekommt und sich am Ende mit einer enormen Schar an Kindern wiederfindet.

Die sehr klischeehafte Vorstellung, die das Ehepaar über die beiden jungen Menschen hat, lassen Vermuten, dass es niemals in Kontakt zu Personen mit der selben Herkunft hatte, da es seine Vorurteile ansonsten wohl revidiert hätte. In dieser Hinsicht, entspricht diese Meinung einem klassischen Vorurteil, wie es zu Beginn der Arbeit bereits definiert wurde. Die Anschauungen, die das Ehepaar über die beiden Jugendlichen hat, sind lediglich durch gesellschaftlich und medial verbreitete Stereotype entstanden und wird von ihm jedoch als Wahrheit betrachtet.

Auch bereits zu Beginn, als die erste Studentin in der Wohnung erscheint und von ihrem Sprachstudium erzählt, fällt eine Bemerkung, die man durchaus als rassistisch einstufen kann. Es wird über die chinesische Sprache gesprochen und der Vermieter meint dazu, dass es sicher nützlich sein kann, diese Sprache zu beherrschen, da sich die Chinesen zur Zeit wohl überall sehr stark ausbreiten. Man schenkt dieser Aussage vorerst nicht allzu viel Beachtung, wenn man den restlichen Verlauf des Filmes noch nicht kennt. Weiß man aber über die Einstellung des Ehepaares Bescheid, so ist auch diese Bemerkung wohl nicht wirklich als vorurteilsfrei und neutral zu verstehen.

Was hier eventuell noch erwähnt werden sollte, ist die Tatsache, dass die beiden Vermieter Giovanna und Lorenzo heißen, beides Namen, die eher mit dem Italienischen als mit dem Französischen in Verbindung gebracht werden. Dies lässt vermuten, dass die beiden selbst auch keine gebürtigen Franzosen sind oder zumindest Vorfahren haben, die nach Frankreich emigrierten. Dies spielt zwar in diesem Film keine zentrale Rolle, dennoch sollte es in Anbetracht dessen, dass die beiden stark rassistische Einstellungen zeigen, nicht vernachlässigt werden.

6.3.2 (Versteckter) Rassismus

Der Rassismus, der in diesem Film vorherrscht, kann durchaus als „versteckter“ Rassismus bezeichnet werden, da das Ehepaar zwar offensichtlich mit der Tatsache überfordert ist, dass zwei der drei Studierenden ursprünglich nicht aus Frankreich kommen, dies aber nicht offen ausspricht und versucht es zu vertuschen. Die Vermieter erfinden Ausreden, um ihre Zweifel zu begründen.

Als Rezipient und Rezipientin weiß man zwar sehr wohl von der vorurteilsbehafteten Einstellung der beiden Vermieter, würde man ihre Gedanken jedoch nicht sehen können, so wäre eine ähnliche Reaktion auf Seiten der Zuschauer und Zuschauerinnen, wie jene der drei Jugendlichen und des Immobilienmaklers zu erwarten.

Diese kennen naturgemäß die Gedanken des Ehepaares nicht und sind somit von ihrer Reaktion stark überrascht. Sie fühlen sich dadurch etwas vor den Kopf gestoßen.

Das Ehepaar reagiert auf diese Verwunderung schließlich nicht mit einer ehrlichen Erklärung sondern begründet die Tatsache, dass es seine Entscheidung noch einmal überdenken muss, mit dem Argument, dass es genau genommen auf der Suche nach Mietern in stabileren Lebensumständen sei.

Dies entspricht nicht unbedingt der Wahrheit, da sie sich ursprünglich von den Bewerbungsunterlagen der drei jungen Menschen sichtlich begeistert zeigten und erst die Tatsache, dass es sich nicht bei allen dreien um Jugendliche französischer Herkunft handelt, bewirkte starke Zweifel an dem Vertrauen, das sie ihnen anfangs entgegen brachten. Selbst die Begeisterung, die sie zunächst gegenüber ihren Studien und weiteren Tätigkeiten hatten, verschwindet unter diesen veränderten Umständen zur Gänze.

6.3.3 (Gesellschaftliche) Einschränkung auf Grund der Herkunft

Die Problematik, die durch die rassistische Einstellung des Ehepaares entsteht, ist eindeutig und wohl auch nicht überraschend: Erschrocken darüber, dass es sich nicht bei allen drei Jugendlichen um Franzosen handelt, beschließt es schlussendlich, die Wohnung an andere, französische Interessenten zu vermieten. Die drei Studenten werden somit abgelehnt. Ihre Herkunft und Wurzeln und die damit verbundenen Vorurteile und Stereotype überwiegen so stark, dass die ursprünglich als ausgezeichnet angesehenen Bewerbungsunterlagen mit einem Mal wertlos zu sein scheinen.

Dies veranschaulicht die Probleme, denen sich Menschen mit Migrationshintergrund täglich stellen müssen auf eine sehr einfache aber einprägsame Art und Weise. Auch wenn die Klischees, die das Ehepaar in seinem Kopf hat, hier sehr überzogen und radikal skizziert werden, stellen sie die Wirklichkeit wohl äußerst realistisch dar.

Solche oder ähnliche unzutreffende Informationen und daraus folgende übertriebenen Reaktionen sind oft ausschlaggebend für Entscheidungen, die das Leben jener Menschen stark einschränken, deren Herkunft mit eben diesen Vorurteilen behaftet ist. Die Probleme mit der Wohnungssuche, die hier auftreten, stehen in diesem Fall stellvertretend für viele weitere Schwierigkeiten, wie die Suche nach einem Ausbildungsplatz, einer Arbeitsstelle oder einer Unterkunft, die für viele Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor eine große Hürde im alltäglichen Leben darstellen.

6.4 Didaktisches Konzept zu "Un excellent dossier!" und seine Durchführung

6.4.1 Rahmenbedingungen

Im Rahmen der Ausarbeitung eines didaktischen Konzeptes zu dem Film "Un excellent dossier!" ergab sich die Möglichkeit, dieses auch konkret mit einer Schulklasse durchzuführen.

Der Themenschwerpunkt "Rassismus und Vorurteile", basierend dem Kurzfilm fand in einer siebten Klasse (elfte Schulstufe) des BRG/BORG Kirchdorf an der Krems statt. Die Schüler und Schülerinnen sind im dritten Lernjahr und haben mit ihren sechzehn und siebzehn Jahren ein ideales Alter, um gezielt und ernsthaft zu diesem Thema zu arbeiten. Insgesamt stand mir für die Durchführung des Themenschwerpunktes eine Woche mit vier Unterrichtseinheiten zur Verfügung, wobei die zweite und die dritte Einheit zu einer Doppeleinheit zusammengefasst wurden.

Die Gruppe setzt sich aus insgesamt 16 Schülern und Schülerinnen verschiedener Klassen zusammen. Das Herkunftsland aller 16 Schüler und Schülerinnen ist Österreich und ihre Muttersprache Deutsch, was in Anbetracht des geplanten Schwerpunkts durchaus von Interesse war. Die Jugendlichen hatten in ihrem Französischunterricht bereits Themen wie Migration und die Migrationspolitik in Frankreich behandelt und waren sowohl dadurch als auch, wie sich herausstellte, durch persönliche Erfahrungen bereits für dieses Thema sensibilisiert und somit durchaus motiviert, darüber zu sprechen und vertiefend und ergänzend daran zu arbeiten.

6.4.2 Vorbereitung

Ausgangspunkt dieses Themenschwerpunkts sollte der Kurzfilm "Un excellent dossier!" sein und somit als Basis beziehungsweise Grundlage für die aufbauenden und vertiefenden Übungen und Aktivitäten dienen. Wichtig dabei war, dass der Kurzfilm zwar genau und detailliert behandelt wurde, man aber auch weitere, für das Thema relevante Aspekte einfließen ließ. Aus dieser Überlegung heraus, ergab sich schließlich folgender Aufbau für den thematischen Schwerpunkt:

Zu Beginn soll eine Einführung und erste Konfrontation mit dem Thema anhand des Kurzfilmes stattfinden. Sobald der Film und die darin erwähnte Problematik von den Schülern und Schülerinnen verstanden wurde, kann man damit beginnen, zu den im Film erwähnten Schwierigkeiten, weitere Übung anzubieten. Dies wird sich vor allem in Form eines Stationenbetriebes verwirklichen lassen. Dafür sollte man mindestens zwei

Unterrichtseinheiten einplanen, damit die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit haben, mehrere Stationen zu absolvieren und sich für die einzelnen Aktivitäten genügend Zeit zu lassen.

Als Abschluss ist schließlich eine Übung geeignet, in der die verschiedenen behandelten Teilaspekte nochmals wiederholt werden und die Lernenden die Problematik ein weiteres Mal reflektieren müssen.

Auf Grund dieser Vorstellungen und Überlegungen über den Aufbau des thematischen Schwerpunkts ergab sich schließlich folgender Übersichtsplan:

AKTIVITÄT	KURZE BESCHREIBUNG ¹³⁷	MATERIALIEN ¹³⁸
1. Unterrichtseinheit:		
1.) Erklärung des Vorhabens und Ausfüllen des Fragebogens	Den Schülern und Schülerinnen wird das Projekt kurz vorgestellt, anschließend füllen sie die Fragebögen zum Thema "Rassismus, Vorurteile und Toleranz" aus.	Fragebögen
2.) Kurzfilm "Un excellent dossier!"	3.a.) Nachdem der Film das erste Mal vorgespielt wurde: - <i>Quelles personnes peut-on voir dans le film?</i> - <i>Où sont-ils?</i> - <i>Qu'est-ce qu'ils font?</i> 3.b.) Nachdem der Film das zweite Mal vorgespielt wurde: Die Schüler und Schülerinnen bekommen verschiedene Kärtchen mit Fragen, diese müssen sie in 2er/3er-Gruppen beantworten. Ihre Antworten schreiben sie auf die Kärtchen. Als Unterstützung bekommen sie eine Vokabelliste. 3.c.) Tafelbild: Die einzelnen Kärtchen werden anschließend an der Tafel gesammelt.	Kurzfilm, Kärtchen mit Fragen, Vokabelliste

¹³⁷ Eine detaillierte Beschreibung zur Durchführung ist im Kapitel 6.4.3 zu finden.

¹³⁸ Alle Unterrichtsmaterialien sind im Kapitel 6.4.5. zu finden.

2. und 3. Unterrichtseinheit:		
1.) Vorstellen der einzelnen Stationen und Austeilen des Arbeitsplans	Den Schülern und Schülerinnen werden die Stationen kurz erklärt, anschließend bekommen sie einen Arbeitsplan, auf dem die Stationen vermerkt und nochmals kurz beschrieben sind.	Arbeitsplan
2.) Stationenbetrieb	Die Schüler und Schülerinnen können die zwei Unterrichtseinheiten lang selbst entscheiden, zu welchen Stationen sie gehen und in welcher Reihenfolge sie die jeweiligen Aktivitäten erledigen.	Materialien für die einzelnen Stationen
4. Unterrichtseinheit:		
1.) Nachbesprechung des Stationenbetriebes	In aller Kürze wird nochmals über einige der Stationen gesprochen: Welche Personen wurden dargestellt? Was waren ihre Probleme? Gab es Lösungen?	-
2.) Gruppenarbeit "La ville idéale"	Die Schüler und Schülerinnen teilen sich in zwei Gruppen auf, um anschließend die ihrer Meinung nach ideale Stadt zu entwerfen. Dazu bekommen sie einige Leitideen sowie Plakate und Stifte, um ihre Ideen anschließend präsentieren zu können.	Kopien mit Leitideen, Plakate, Stifte
3.) Präsentation von "La ville idéale"	Als Abschluss präsentieren die beiden Gruppen ihre persönliche ideale Stadt.	-
4.) Feedback	Die Schüler und Schülerinnen werden gebeten, einen Feedback-Bogen auszufüllen.	Feedback-Bögen

6.4.3 Durchführung

6.4.3.1 Erste Unterrichtseinheit - Eine Einführung

Zu Beginn der ersten Einheit wird vorerst ein Fragebogen an die Schüler und Schülerinnen ausgeteilt, in dem sie ihre Meinung zu den Themen Rassismus, Vorurteile, etc. mitteilen können. Die Fragen sind auf Deutsch formuliert und den Schülern und

Schülerinnen ist auch erlaubt, die Antworten in ihrer Muttersprache zu geben. Da die Fragebögen in erster Linie dazu dienen, zu erfahren, was diese Jugendlichen im Alter von sechzehn und siebzehn Jahren über Rassismus und Toleranz denken, ist es wichtig, dass sie ihre Antworten auch auf Deutsch verfassen können, da diese somit sicherlich um einiges authentischer sind und wirklich ihren wahren Ideen und Einstellungen entsprechen.

Im Anschluss daran und als eigentlicher Einstieg in den Themenschwerpunkt wird schließlich der Film "Un excellent dossier!" vorgespielt. Nach dem ersten Ansehen des Kurzfilms wird mit den Schülern und Schülerinnen besprochen: *"Quelles sont les personnes qu'on peut voir dans le film?"*, *"Où sont-ils?"* und *"Que font-ils?"*.

Nachdem diese drei grundlegenden Aspekte geklärt sind, kann der Film ein erneutes Mal angesehen werden. Da man davon ausgehen kann, die Schüler und Schülerinnen werden keinen weiteren Durchlauf des Films benötigen, folgt darauf die geplante Gruppenarbeit. Die Schüler und Schülerinnen bilden Gruppen zu jeweils drei oder vier Personen und beantworten die den Film betreffenden Fragen. Diese Fragen sind auf einzelne Kärtchen geschrieben, um sie anschließend (ähnlich wie ein Brain-Storming) an der Tafel zu sammeln. Die Fragen lauten diesmal:

"Quel mot décrit (à ton avis) le comportement du couple?"

"Pourquoi réagissent-ils de cette manière?"

"De quoi ont-ils peur et quelles sont les préjugés qu'ils ont?"

"Est-ce que tu comprends cette réaction? Pourquoi oui ou pourquoi non?"

Diese Fragen werden vorerst in der Kleingruppe und anschließend im gesamten Klassenverband beantwortet. Die einzelnen, von den Schülern und Schülerinnen ausgefüllten Kärtchen werden an der Tafel gesammelt und geordnet. Dies soll dazu dienen, die dargestellten Ereignisse zu reflektieren und den Film mit seinen wesentlichen Aspekten zusammenzufassen.

6.4.3.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit - Offenes Lernen

Die zweite und dritte Einheit des thematischen Schwerpunkts wird mittels offenem Lernen zu einem Stationenbetrieb, bei dem sich die Schüler und Schülerinnen sowohl die Zeit als auch die Reihenfolge der einzelnen Arbeitsaufträge frei einteilen können.

Sie bekommen einen Arbeitsplan, einen "Plan de travail", in dem die einzelnen Stationen aufgelistet und kurz beschrieben sind und sie zusätzliche Hinweise über die Arbeitsform (Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit) und die Art der Kontrolle (Selbst-, Partner-, oder

Lehrerkontrolle) finden. Einzige Vorgabe, die die Schüler und Schülerinnen zusätzlich bekommen war, dass sie zumindest fünf Stationen erfolgreich erledigen müssen. (Die Arbeitsaufträge sind auf Deutsch beschrieben, um Unsicherheiten und Missverständnisse zu verhindern.)

Die einzelnen Station beziehungsweise die Aufgaben, die die Schüler und Schülerinnen erledigen müssen, greifen verschiedene Aspekte des Films und des thematischen Schwerpunkts auf und fordern somit eine noch genauere Beschäftigung mit dem Thema. Die acht Stationen werden hier in wenigen Worten beschrieben und zum Teil mit dem Kurzfilm "Un excellent dossier!" in Verbindung gebracht.

Station 1: Vokabeldomino

Bei dieser Übung geht es in erster Linie darum, dass sich die Schüler und Schülerinnen mit dem spezifischen Vokabular auseinandersetzen und dieses auch regelmäßig wiederholen. Sie finden bei der Station ein Set von Dominosteinen mit jeweils zwei Vokabeln, also einem französischen und einem deutschen Wort, darauf, und müssen diese Kärtchen dann in die richtige Reihenfolge bringen. Kontrollieren können sie ihre Lösung selbst, in dem sie von der Lehrperson eine Übersicht über die richtige Reihenfolge bekommen.

Station 2: La chanson "Lily" de Pierre Perret¹³⁹

In diesem Lied geht es um ein junges Mädchen, das aus Somalia nach Frankreich auswandert und durch diese Migration viele Schwierigkeiten auf sich nehmen muss. Ähnlich wie die Jugendlichen in dem Kurzfilm, hat auch sie Probleme bei der Suche nach einer Unterkunft und einer einigermaßen akzeptablen Arbeit.

Die Schüler und Schülerinnen müssen sich das Lied anhören und den dazugehörigen Lückentext, in dem für das Thema relevante Wörter fehlen, ausfüllen. Da der Text doch etwas lange und anspruchsvoll ist, ist es nötig, dass sich die Lernenden das Lied zumindest zwei, gegebenenfalls drei Mal anhören. Auch bei dieser Station können sich die Schüler und Schülerinnen selbst kontrollieren. Hierzu bekommen sie von der Lehrperson den kompletten Liedtext, in dem die gefragten Wörter zusätzlich unterstrichen sind.

Station 3: Le court métrage "Maman, regarde!"¹⁴⁰

Gegenstand dieser Station ist ebenfalls ein Kurzfilm, in dem erneut ein überraschendes und unerwartetes Verhalten im Zentrum des Geschehens steht.

139 Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=qCttzoMuuRk>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

140 Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=FF75XCMqmf&feature=related>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Bei diesem Film geht es aber genau in die entgegengesetzte Richtung: Ein kleiner Junge ist mit seiner Mutter im Supermarkt und trifft dort auf eine Frau mit schwarzer Hautfarbe. Dies scheint den Jungen sehr zu erstaunen, immer wieder ruft er seiner Mutter zu: "*Maman, regarde!*" Als die beiden Frauen nebeneinander bei einem Kühlregal stehen, der Junge erneut zu seiner Mutter sagt, sie solle sich doch diese Frau ansehen und die Situation für beide Seiten durchaus unangenehm zu werden scheint, löst der Junge die Situation im entscheidenden Moment, als er schließlich noch hinzufügt: "*Regarde comme elle est belle!*" Beide Frauen sind offensichtlich sehr erleichtert und gehen lachend auseinander.

Der Film zeigt das unschuldige Verhalten eines kleinen Jungen, der zwar durchaus überrascht auf die Frau reagiert, nicht aber, weil er bereits vorurteilsbehaftete Einstellungen hat, sondern viel mehr, weil er sich von ihrer Schönheit begeistert zeigt.

Die Schüler und Schülerinnen bekommen ein Blatt mit einigen Fragen, die sich auf die entscheidenden Momente in dem Film beziehen, und müssen diese anschließend schriftlich beantworten und zur Kontrolle der Lehrperson abgeben.

Station 4: Le texte "J'suis pas un imbécile!"¹⁴¹

Der Text stellt die Meinung eines Franzosen dar, der zwar strikt und fest behauptet, kein Rassist zu sein, aber dennoch der Meinung ist, dass die Ausländer den Franzosen ihr Brot weg essen würden und es wohl besser wäre, wenn sie wieder zurück in ihr Heimatland gehen würden. Dies spiegelt erneut eine Haltung wider, die jener des Ehepaares aus dem Film sehr ähnlich ist: Man ist sicherlich kein Rassist und hat auch keine Vorurteile, aber man wäre doch dafür, dass Menschen mit Migrationshintergrund in ihrem eigenen Land bleiben.

Die Schüler und Schülerinnen müssen den Text lesen und sich in Partnerarbeit anschließend gegenseitig Fragen stellen. Hierfür bekommen sie jeweils eine Karte mit den Fragen und den dazugehörigen Antworten. Sie stellen also ihrem Gegenüber die Frage und achten anschließend darauf, dass dieser eine Antwort gibt, die in etwa jener entspricht, die sie auf ihrer Karte vorfinden.

Station 5: Le BD "Moi, raciste...?"¹⁴²

In dieser Übung ging es darum, selbst kreativ zu sein und zu Versuchen, sich in die Lage anderer zu versetzen. Hierfür bekommen die Schüler und Schülerinnen einen Comic, in dem es offensichtlich auch um Vorurteile und Diskriminierung geht. Die Sprechblasen des

141 Raynaud, Fernand: *J'suis pas un imbécile: je suis douanier!* Online unter: <http://resf37.free.fr/spip.php?article32>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

142 Quelle: "*Racisme en chaîne*". Online unter: http://www.aidh.org/Racisme/BD/BD_06.htm. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Comics sind jedoch leer und müssen von ihnen selbst gefüllt werden. Die Lernenden müssen sich dazu also in verschiedene Rollen versetzen und überlegen, welche Einstellungen die einzelnen Personen haben, und wie ihre Reaktionen auf bestimmte Situationen sein könnten. Den ausgefüllten Comic geben sie anschließend der Lehrperson ab.

Station 6: Le texte "Conversation sur les origines du racisme"¹⁴³

Bei diesem Text handelt es sich um ein Gespräch zwischen einer Person, die nach den Gründen für Rassismus fragt und einer Person, die verschiedene Erklärungen für die Ursprünge und Motive dieses Phänomens hat. Dies soll den Schülern und Schülerinnen unter anderem auch faktisches Wissen bieten.

Anschließend müssen sie verschiedene Aussagen zum Text mit "*Vrai*" und "*Faux*" beantworten und können ihre Antworten wieder mit Hilfe einer Vorlage, die sie bei der Lehrperson bekommen, kontrollieren.

Station 7: Le théâtre

Diese Station bietet den Schülern und Schülerinnen erneut die Möglichkeit, sich in unterschiedliche Rolle zu versetzen und somit auch verschiedene Positionen einzunehmen und Meinungen zu vertreten, die nicht unbedingt ihre eigenen sind. Ziel dieser Übung soll es sein, sich über Situationen Gedanken zu machen, die im alltäglichen Leben häufig auftreten und denen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht immer genug Beachtung geschenkt wird.

Die Schüler und Schülerinnen bekommen lediglich die Vorgabe über den Ort des Geschehens und die Personen, die an dem Vorfall beteiligt sind. Alles weitere können, beziehungsweise sollen sie sich selbst ausdenken.

Station 8: La publicité contre le racisme¹⁴⁴

Die Schüler und Schülerinnen sollen sich Gedanken zu den doch sehr auffälligen und eindringlichen Werbungen und ihren Slogans machen. Mit Hilfe der Leitfragen, die die Lernenden neben den Bildern finden, sollen sie einen kurzen Text zu diesem Thema, beziehungsweise zu der Frage, inwieweit unsere Herkunft nach wie vor unsere Zukunft beeinflusst und bestimmt, verfassen.

Die Leitfragen sollten den Schülern und Schülerinnen gewissen Anhaltspunkte geben, beziehungsweise ihnen bei der Gliederung des kurzen Textes helfen. Natürlich aber

143 o.V.: "*D'où vient le racisme en France?*". In: Le journal de Victor, n°199. Vom 15.03.2006. Online unter: http://www.recre-action.net/article.php3?id_article=237. (Zugriff am 05. Februar 2011).

144 Quelle: <http://www.conseilsmarketing.fr/communication/la-pub-du-jour-cest-ton-destin-licra>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

konnten die Lernenden weitere Aspekte mit einbeziehen. Die verfassten Texte, die auf Grund der eingeschränkten Zeit verständlicherweise relativ kurz ausfielen, wurden anschließend abgegeben.

6.4.3.3 Vierte Unterrichtseinheit - Abschluss

In der vierten (und somit letzten Einheit dieser Woche) werden vorerst noch einmal wichtige Aspekte der einzelnen Stationen besprochen und wiederholt. In dieser kurzen Wiederholung wird auch auf einige der Personen eingegangen, die in den verschiedenen Stationen (Lied, Film, Texte) mit ihren Problemen und Einstellungen dargestellt wurden.

Nachdem die Schüler und Schülerinnen nun im Laufe der vergangenen Unterrichtseinheiten einige Anregungen und Hinweise auf Probleme und Schwierigkeiten erhielten und die unterschiedlichsten Meinungen und Einstellungen zu den Themen Rassismus, Vorurteile, etc. bekamen, sollen sie sich nun noch einmal kreativ betätigen und überlegen, wie eine Welt ohne Rassismus und Diskriminierung aussehen könnte und mit welchen Maßnahmen und Veränderungen dies eventuell realisierbar wäre.

Hierzu erhalten sie die Information, dass es sich bei ihnen allen um Experten aus Religion, Pädagogik, Politik und Architektur handle und sie nun den Auftrag bekommen "*La ville idéale*" zu entwerfen.

Aufgeteilt in zwei Gruppen, überlegen sich die Schüler und Schülerinnen, wie man eine Stadt planen könnte, um zu verhindern, dass "ghettoähnliche" Viertel entstehen; welche kulturellen Einrichtungen für Integration arbeiten könnten; wie Schulen organisiert sein müssten, um für Gleichberechtigung einzutreten und wie der Arbeitsmarkt einer solchen Stadt aussehen sollte. Ihre Vorschläge und Ideen müssen sie anschließend auf Plakaten darstellen und diese vor der Klasse präsentieren.

Dies stellt einen sehr passenden Abschluss für den thematischen Schwerpunkt dar, da die Schüler und Schülerinnen hier ganz besonders dazu aufgefordert sind, sich zu überlegen, welche Verbesserungsvorschläge es gäbe und wie man aktiv gegen Rassismus und Diskriminierung kämpfen könnte. Zusätzlich werden die vier Einheiten, die in erster Linie von den Problemen der Migration und den negativen Aspekten, die durch Rassismus entstehen, geprägt waren, somit mit einem positiven Blick auf eventuelle Veränderungsmöglichkeiten beendet.

6.4.4 Unterrichtsziele

Spricht man von den Unterrichtszielen dieser vier Unterrichtseinheiten, so sollte man erwähnen, dass hier einerseits sprachliche Komponenten, andererseits aber auch soziales Wissen, Feingefühl und Fremdverstehen eine entscheidende Rolle spielen.

Natürlich ist es Ziel des Themenschwerpunktes, dass die Schüler und Schülerinnen einen Text sinngemäß erfassen und weiterführende Fragen dazu beantworten können, dass sie ein Lied so anhören können, dass die fehlenden Worte im Liedtext verstanden und ergänzt werden können und dass sie in der Lage sind, ihr eigene Meinung bezüglich Rassismus in einem kurzen Text klar und deutlich darzustellen.

Was hier aber eine ebenso große, wenn nicht sogar entscheidendere Rolle spielt, ist die Tatsache, dass Schüler und Schülerinnen die Fähigkeit haben oder entwickeln, sich in die Lage von Anderen zu versetzen; dass sie ein Gefühl dafür bekommen, welchen Schwierigkeiten Menschen mit Migrationshintergrund in einem fremden Land begegnen und welche Möglichkeiten ein jeder von uns hat, sich gezielt gegen diese Entwicklungen zu stellen und zu seiner eigenen Meinung zu stehen. Die Schüler und Schülerinnen sollen durch die verschiedenen Teilaspekte, die in den Unterrichtseinheiten erarbeitet wurden, für die Probleme sensibilisiert werden und darauf aufmerksam gemacht werden, dass Rassismus nach wie vor eine unüberwindbare Barriere für viele Menschen darstellt, die aus verschiedensten Gründen ihr Heimatland verlassen (müssen).

Die Schüler und Schülerinnen sollen nicht nur dazu fähig sein, ihre eigene Meinung zu reflektieren, sondern auch gesellschaftlich stark verbreitete Stereotype zu relativieren und somit der Verbreitung von rassistischen Vorurteilen ein Stück entgegenwirken zu können.

6.4.5 Unterrichtsmaterialien

6.4.5.1 Erste Unterrichtseinheit

Fragebogen:

NAME: _____ (freiwillig!)

Was ist Rassismus (für dich)? Wie würdest du ihn kurz definieren?

Spielt Rassismus deiner Meinung nach eine große Rolle in unserer Gesellschaft?

Was ist "fremd" für dich? Was empfindet man gegenüber dem "Fremden"?
Angst, Neugierde, Respekt, ...?

Wie wichtig ist Toleranz für dich? Was bedeutet es eigentlich wirklich, "tolerant" zu sein?

Kärtchen mit Fragen zu "Un excellent dossier!":

Quel mot décrit (à ton avis) le comportement du couple?

Pourquoi réagissent-ils de cette manière?

De quoi ont-ils peur?

Quels sont les préjugés qu'ils ont?

Est-ce que tu comprends cette réaction?

Pourquoi oui ou pourquoi non?

Vokabelliste:

<u>"Un excellent dossier!"</u>	
la pièce/la carte d'identité	der Ausweis, die Ausweispapiere
la (première) impression	der (erste) Eindruck
la confiance inspirer confiance à quelqu'un	das Vertrauen einen Vertrauen erweckenden Eindruck auf jemanden machen
le créole	die kreolische Sprache
la langue maternelle	die Muttersprache
le tatouage	die Tätowierung
le piercing	das Piercing
le terrorisme	der Terrorismus
l'attentat	das Attentat / der Anschlag
<u>Quelques mots utiles</u>	
le racisme	der Rassismus
le / la raciste	der / die Rassistin
raciste	rassistisch
le préjugé	das Vorurteil
le stéréotype	das Stereotyp / das Vorurteil
la violence	die Gewalt
violent / violente	gewalttätig
(à) l'étranger	(im) Ausland
l'étranger	der Ausländer / der Fremde
étranger / étrangère	ausländisch / anderssprachig
la langue étrangère	die Fremdsprache
xénophobe	ausländerfeindlich
la tolérance	die Toleranz
tolérant / tolérante	tolerant
la solidarité	die Solidarität

6.4.5.2 Offenes Lernen (Zweite und dritte Unterrichtseinheit)

Arbeitsplan:

Nr	Aufgabenstellungen	Arbeitsform	Kontrolle	Erledigt
1	<u>Vokabeldomino</u> In diesem Spiel werden einige wichtige Vokabel wiederholt. Wenn ihr das Domino fertig aufgelegt habt, holt ihr euch von der Lehrperson die Kontrolle, um zu sehen, ob ihr alles richtig ausgelegt habt.	☺ ☺ ☺ oder ☺ ☺ ☺ ☺	Selbstkontrolle	
2	<u>Chanson: Pierre Perret - "Lily"</u> Hör dir das Lied von Pierre Perret 2 Mal an und fülle den dazugehörigen Lückentext aus. Wenn du fertig bist, kannst du dir von der Lehrperson den vollständigen Liedtext holen, um deinen Lückentext zu kontrollieren.	☺	Selbstkontrolle	
3	<u>Court métrage (Kurzfilm): "Maman, regarde!"</u> Seht euch den Kurzfilm zu zweit an und beantwortet anschließend die Fragen, die ihr bei der Station findet. Eure Antworten gebt ihr der Lehrperson ab.	☺ ☺	Lehrerkontrolle	
4	<u>Texte: "J'suis pas un imbécile!"</u> Zuerst lest du den Text alleine für dich durch. Die wichtigsten Vokabel findest du neben dem Text, solltest du dennoch Fragen haben, wende dich an deine Lehrperson oder schlage das Wort im Wörterbuch nach. Wenn du den Text fertig gelesen hast, legst du ihn weg und suchst dir einen Partner, der den Text ebenfalls gelesen hat. Ihr nehmt euch jeweils ein Kärtchen mit verschiedenen Fragen und stellt euch gegenseitig diese Fragen. Achte darauf, dass dein Partner oder deine Partnerin, Antworten gibt, die jenen auf deinem Kärtchen entsprechen.	☺ ☺ ☺	Partnerkontrolle	

5	<u>Bande dessinée: "Moi, raciste...?!"</u> Ihr findet hier einen etwas anderen Comic, und zwar fehlen die Texte in den Sprechblasen. Diese sollen von euch gefüllt werden. Eurer Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Den fertigen Comic gebt ihr im Anschluss der Lehrperson ab.	☺ ☺ oder ☺ ☺ ☺	Lehrer- kontrolle	
6	<u>Texte: "Conversation sur les origines du racisme"</u> Lies dir den Dialog über die Ursprünge des Rassismus in aller Ruhe durch und beantworte anschließend die Aussagen mit "Wahr" oder "Falsch". Sobald du fertig bist, holst du dir von der Lehrperson die richtigen Aussagen zur Kontrolle.	☺	Selbst- kontrolle	
7	<u>Théâtre</u> Wählt eine der vorgeschlagenen Situationen aus und überlegt euch eine kurze Szene beziehungsweise ein kurzes Theaterstück dazu. Bereitet dieses Theaterstück so vor, dass es eventuell vor der Klasse vorgespielt werden kann.	☺ ☺ oder ☺ ☺ ☺ oder ☺ ☺ ☺ ☺	Lehrer- kontrolle	
8	<u>Publicité</u> Sieh dir die verschiedenen Werbungen, die in Frankreich als Anti-Rassismus-Werbungen bekannt wurden an und erfülle die beiliegenden Arbeitsaufträge.	☺ ☺	Lehrer- kontrolle	

☺ = Einzelarbeit

☺ ☺ = Partnerarbeit

☺ ☺ ☺ = Gruppenarbeit zu dritt

☺ ☺ ☺ ☺ = Gruppenarbeit zu viert

Lehrerkontrolle: Deine Arbeit gibst du bitte der Lehrperson ab.

Partnerkontrolle: Bei diesen Übungen kann dich dein Partner oder deine Partnerin kontrollieren.

Selbstkontrolle: Bei diesen Übungen kannst du dir von der Lehrperson eine Vorlage holen und deine Ergebnisse somit selbst kontrollieren.

VIEL SPASS!!

Vokabeldomino:

S T A R T	une langue étrangère
eine Fremdsprache	la xénophobie
die Ausländerfeindlichkeit	le racisme
der Rassismus	un préjugé
ein Vorurteil	l'intégration
die Integration	la violence
die Gewalt	à l'étranger
im Ausland	l'immigration

die Einwanderung	l'égalité
die Gleichheit	la nationalité
die Nationalität	la couleur de la peau
die Hautfarbe	mon pays d'origine
mein Heimatland	la solidarité
die Solidarität	être tolérant(e)
tolérant sein	la croyance
der Glaube	la liberté

die Freiheit	le désespoir
die Verzweiflung	avoir peur
Angst haben	la fraternité
die Brüderlichkeit	l'étranger
der Fremde	E N D E

Pierre Perret "Lily"¹⁴⁵ - Lückentext:

On la trouvait plutôt jolie, Lily Elle _____ des Somalies, Lily Dans un bateau plein d' _____ Qui venaient tous <u>de leur plein gré</u> Vider <u>les poubelles</u> à Paris	freiwillig die Mülltonnen
Elle croyait qu'on était _____, Lily Au pays de Voltaire et d'Hugo, Lily Mais pour Debussy en revanche Il faut deux _____ pour une blanche Ça fait un sacré <u>distinguo</u>	der Unterschied
Elle aimait tant la _____, Lily Elle rêvait de _____, Lily Un hôtelier rue Secrétan Lui a précisé en arrivant Qu'on ne recevait que des _____	
Elle a déchargé des <u>cageots</u>, Lily Elle s'est tapé les _____ <u>boulots</u>, Lily Elle crie pour vendre des <u>choux-fleurs</u> Dans la rue _____ de couleur L'accompagnent au <u>marteau-piqueur</u>	Obstkiste Arbeit Karfiol Schlagbohrer
Et quand on l'appelait Blanche-Neige, Lily Elle se laissait plus <u>prendre au piège</u>, Lily Elle trouvait ça très amusant Même s'il fallait serrer les dents Ils auraient été trop contents	in die Falle locken
Elle aima un beau blond frisé, Lily Qui était tout prêt à l'épouser, Lily Mais la belle-famille lui dit nous Ne sommes pas _____ <u>pour deux sous</u> Mais on veut pas de ça _____	keine Spur

145 Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=qCttzoMuuRk>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Elle a essayé l' _____, Lily Ce grand pays _____, Lily Elle aurait pas cru sans le voir Que la _____ du désespoir Là-bas aussi ce fût le _____ Mais dans un meeting à Memphis, Lily Elle a vu Angela Davis, Lily Qui lui dit viens ma petite _____ En s'unissant on a moins peur Des loups qui <u>guettent</u> le trappeur Et c'est pour conjurer sa _____, Lily Qu'elle lève aussi un <u>poing rageur</u>, Lily Au milieu de tous ces <u>gugusse</u> Qui <u>foutent</u> le feu aux autobus Interdits aux gens de _____ Mais dans ton _____ quotidien, Lily Tu connaîtras un type bien, Lily Et l'enfant qui naîtra un jour Aura la couleur de l' _____ Contre laquelle on ne peut rien On la trouvait plutôt jolie, Lily Elle arrivait des Somalies, Lily Dans un bateau plein d' _____ Qui venaient tous de leur plein gré Vider les poubelles à Paris.	nach etw. Ausschau halten zornige Faust Clown, Komiker ~ faire
--	---

COURT MÉTRAGE: "MAMAN, REGARDE!"

1.) Quand le petit garçon voit la femme noir, il réagit d'une manière étonnée. Pourquoi penses-tu qu'il réagit comme ça?

2.) Quel est le moment du film qui étonne le plus au spectateur? Pourquoi est-il aussi surprenant?

3.) Dirais-tu que l'enfant se comporte d'une manière raciste? Est-ce que les enfants aussi petits peuvent déjà avoir des attitudes racistes?

¹⁴⁶ Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=FF75XCMqmfc&feature=related>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Text "J'suis pas un imbécile"¹⁴⁷ und anschließende Fragen:

J'suis pas un imbécile !	
J'suis pas un <u>imbécile</u> !	ein Dummkopf
Moi, j'aime pas les étrangers ! Non !	
Parce qu'ils viennent manger le pain des Français ! (...)	
Mais moi, j'aime pas les étrangers !	
Ils viennent manger le pain des Français !	
Et j'suis pas un imbécile ! (...)	
Je suis Français ! Oui ! Et je <u>suis fier</u> d'être Français !	stolz sein
Mon nom, c'est Koulakerstersky du côté de ma mère et	
Piazanobenditti, du côté d'un copain à mon père !	
Dans le village où j'habite, on a un étranger. On l'appelle pas par son nom ! On dit : « Tiens ! voilà l'étranger qui arrive ! » Sa femme :	
« Tiens ! voilà l'étrangère ! » Souvent, j'lui dis : « <u>Fous le camp</u> !	Hau ab!
Pourquoi qu'tu viens manger le pain des Français ? » Un étranger !...	
Une fois, au café, il m'a <u>pris à part</u> . (...)	beiseite nehmen
Il m'a dit : « Et pourtant, je suis un être humain, comme tous les autres êtres humains, et... »	
Évidemment ! Qu'est ce qu'il est bête, alors, celui ci !	
« J'ai un corps, <u>une âme</u> , comme tout le monde... »	eine Seele
Évidemment ! Comment se fait il qu'il puisse dire des bêtises pareilles ! Enfin, du haut de ma grandeur, je l'ai quand même écouté, cette espèce d'idiot !	
« J'ai un corps, une âme... Est ce que vous connaissez une race où une mère aime <u>davantage</u> , ou moins bien, son enfant, qu'une autre race ? Nous sommes tous égaux. »	mehr
Et là, j'ai rien compris à ce qu'il a voulu dire... Et pourtant j'suis pas un imbécile, (...)! « Fous le camp ! Tu viens manger le pain des Français ! »	
Alors, un jour, il nous a dit : « <u>J'en ai ras le bol</u> ! Vous, vos Français, votre pain et pas votre pain... Je m'en vais ! »	Mir reicht!
Alors, il est parti, avec sa femme et ses enfants. Il est monté dans un bateau, il est allé loin <u>au delà</u> des mers.	über
Et, depuis ce jour là, on ne mange plus de pain...	
Il était boulanger !	

147 Vgl.: Raynaud, Fernand: *J'suis pas un imbécile: je suis douanier!* Online unter: <http://resf37.free.fr/spip.php?article32>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Questions A:

1.) Qu'est-ce que c'est un imbécile?

En allemand ce mot veut dire "Dummkopf". Le personnage est un imbécile parce qu'il a beaucoup de préjugé et il se comporte d'une manière très raciste.

2.) Il dit qu'il est fier d'être français. Est-ce que tu penses qu'il est vraiment français?

Il est possible qu'il soit né en France, mais comme il mentionne les noms du côté de sa mère et du côté de son père, on peut savoir que ces ancêtres (= Vorfahren) n'ont pas été français.

3.) Qu'est que "l'étranger" fait quand un jour il a assez et il ne veut plus entendre les bêtises des Français?

Il dit qu'il a ras le bol et il quitte le pays avec sa femme et ses enfants.

Questions B:

1.) Pourquoi le personnage du texte n'aime-t-il pas les étrangers?

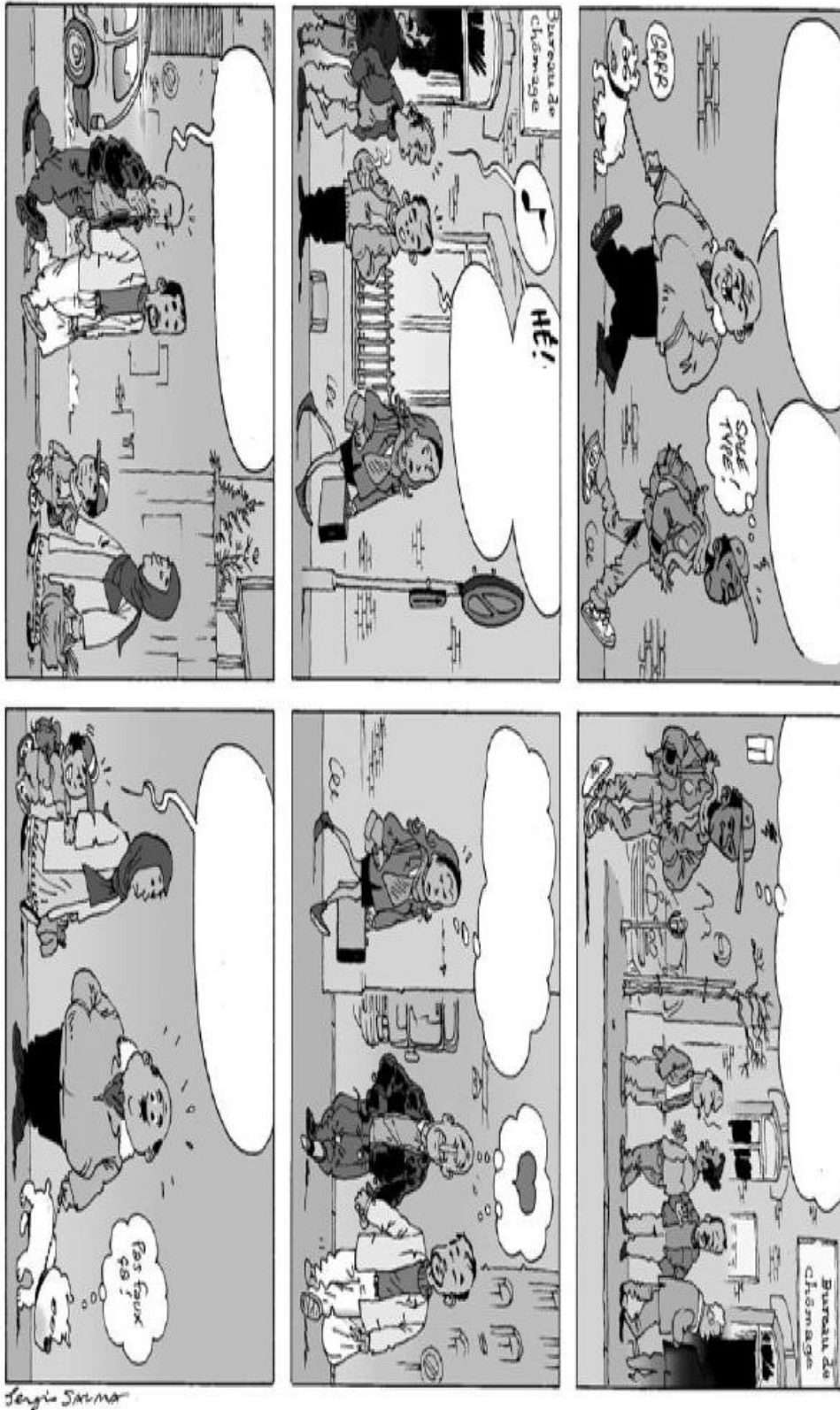
Il dit que les étrangers viennent manger le pains des Français.

2.) Qu'est que "l'étranger" lui dit un jour au café?

"L'étranger" explique que lui aussi il a un corps et une âme comme tout le monde et que tous les hommes sont égaux.

3.) Pourquoi à la fin, le personnage n'est quand même pas content que "l'étranger" a quitté le pays?

À la fin, le personnage n'est pas content du tout, parce que "l'étranger" a été le boulanger de son village et depuis qu'il est parti, ils n'ont plus de pain à manger.



UNE CONVERSATION SUR LES ORIGINES DU RACISME - "D'où vient le racisme en France?" "Le racisme est universel et il trouve sa <u>source</u> principale dans la peur de l'autre. Mais on peut aussi trouver des origines spécifiques. L'antisémitisme, par exemple, est né au Moyen-Age. Les Juifs ont été victimes d'une <u>persécution</u> due à la religion et au fait qu'ils étaient les premiers <u>marchands</u> lors de la mise en place du commerce entre l'Orient et l'Occident. Le racisme contre les Noirs est né de leur différence physique. Pour les hommes du 16ème, un Noir ne pouvait pas être un homme. C'est pourquoi ils ont été utilisés comme esclaves et <u>considérés</u> comme des bêtes malgré les protestations de nos <u>penseurs</u>. On a été jusqu'à les parquer dans des sortes de zoos pour les présenter comme des <u>spécimens</u> d'une espèce <u>sauvage</u> différente de la nôtre!" - "Mais c'est <u>épouvantable</u>!" "Oui. Et le 19ème siècle va jusqu'à donner une base scientifique <u>erronée</u> au racisme. J'ai moi-même appris à l'école, à la fin des années 1950, qu'il y avait 4 races humaines, la blanche apparaissait bien sûr comme idéale!" - "Ce n'est pas étonnant qu'il y ait tant de <u>préjugés racistes</u>!" "Certes et tout cela était faux car on sait maintenant qu'il n'y a pas de races humaines mais <u>une espèce</u> composée d'individus tous différents." - "Et le racisme anti-arabe?" "Il tiendrait ses origines de la guerre d'Algérie: une guerre très dure par laquelle les Algériens <u>conquirent</u> leur indépendance. Ils dépendaient en effet de la France et ont voulu leur liberté. Puis il y a eu <u>amalgame</u> entre les Algériens et les autres Maghrébins et ils ont souffert du même racisme que les travailleurs d'origine européenne avant eux." - "Moi je crois que <u>quelles que soient les causes directes, le racisme trouve toujours son origine dans la peur de l'autre et dans l'ignorance.</u>"	Ursprung Verfolgung Händler betrachtet Denker Exemplare / wild entsetzlich falsch Art eroberten Verwechslung
--	--

149 o.V.: "D'où vient le racisme en France?". In: Le journal de Victor, n°199. Vom 15.03.2006. Online unter: http://www.recre-action.net/article.php3?id_article=237. (Zugriff am 05. Februar 2011).

VRAI ou FAUX?

L'antisémitisme est une sorte de racisme qui décrit la persécution des Juifs.

VRAI / FAUX

Jusqu'à ce jour, on pense qu'il y a 4 races humaines différentes.

VRAI / FAUX

Au 16ème siècle, on pensait que les Noirs ne pouvait pas être des hommes.

VRAI / FAUX

Aujourd'hui on sait qu'il existe UNE espèce composée d'individus tous différents.

VRAI / FAUX

Au 16ème siècle, on considérait les Noirs comme une espèce sauvage.

VRAI / FAUX

Le racisme en générale n'a rien à voir avec (hat nichts zu tun mit) l'ignorance.

VRAI / FAUX

À la fin des années 1950, la "race noir" apparaissait comme idéale.

VRAI / FAUX

Le racisme contre les arabes a son origine dans la guerre d'Algérie, dans laquelle les Algériens luttait pour leur liberté et indépendance.

VRAI / FAUX

Angabe für die Theaterstücke:

SITUATION A

Lieu: Supermarché

Personnes: une vendeuse

plusieurs clients français

un ou deux clients qui viennent d'Algérie

SITUATION B

Lieu: Cours de récréation d'une école

Personnes: un surveillant

plusieurs élèves, quelque-uns d'entre eux

viennent de l'étranger

SITUATION C

Lieu: Discothèque ou bar

Personnes: plusieurs clients, français, américains et

marocains



Questions:

- Qu'est-ce que cela veut dire que notre couleur de peau détermine notre avenir?
- Est-ce que toi aussi tu penses que notre couleur de peau détermine notre avenir?
- Que sont les différences entre l'avenir d'un homme de couleur noir et un homme de couleur blanc?

Écris un court texte en répondant aux questions et en donnant ton avis sur cette publicité et ce thème!

¹⁵⁰ Quelle: <http://www.conseilsmarketing.fr/communication/la-pub-du-jour-cest-ton-destin-licra>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

6.4.5.3 Vierte Unterrichtseinheit

Angaben zu "La ville idéale":

LA VILLE IDÉALE

- **Aménagement (Gestaltung) de la ville:**
 - Immeubles / maisons
 - Églises
 - Zones de loisirs
 - ...

- **Institutions et organisations culturelles**

- **Marché du travail (Arbeitsmarkt)**

- **Organisation des écoles**

- **Projets d'intégration**

Feedback-Bögen:

	Trifft zu	Trifft zum Teil zu	Trifft eher nicht zu	Trifft auf keinen Fall zu
Das Thema "Rassismus" spielt nach wie vor eine sehr große Rolle in unserer Gesellschaft.	o	o	o	o
Von Rassismus sind wir alle betroffen.	o	o	o	o
Jede(r) einzelne kann dazu beitragen, gegen Rassismus und für eine vorurteilsfreie Begegnung zwischen den Menschen zu kämpfen.	o	o	o	o
Eine rassistische Einstellung hat sehr viel mit der Erziehung zu tun, die wir erfahren haben.	o	o	o	o
Es ist wichtig, auch im Unterricht "Rassismus" zum Thema zu machen.	o	o	o	o
Das Thema "Rassismus" langweilt mich langsam, da ständig darüber gesprochen wird.	o	o	o	o
Ich erfahre nach wie vor neue Dinge, die das Thema "Rassismus" betreffen.	o	o	o	o
Ich denke, dass kaum jemand völlig vorurteilsfrei ist.	o	o	o	o
In manchen Situationen können Vorurteile nützlich sein.	o	o	o	o
Der Film "Un excellent dossier!" (1. Einheit) hat mir gut gefallen.	o	o	o	o
Die Stationen beim offenen Lernen waren meiner Meinung nach interessant.	o	o	o	o
Die Stationen beim offenen Lernen waren abwechslungsreich.	o	o	o	o
Die Stationen beim offenen Lernen waren teilweise ein bisschen zu schwer.	o	o	o	o
Die Materialien beim offenen Lernen waren ansprechend.	o	o	o	o
Die Themen, die beim offenen Lernen behandelt wurden, waren langweilig und nichts Neues für mich.	o	o	o	o
Das Thema "Rassismus" wurde meiner Meinung nach nicht genau genug behandelt.	o	o	o	o
Ich hätte mir erhofft, mehr neue Dinge zu erfahren.	o	o	o	o

6.4.6 Fotodokumentation¹⁵¹



Zwei Schülerinnen beim Vokabeldomino.



Ein Schüler beim Anhören des Liedes.



Eine Schülerin füllt den Comic aus.



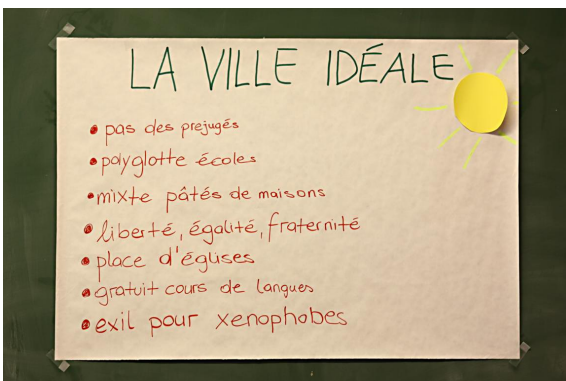
Zwei Schülerinnen beim Ansehen des Kurzfilms.



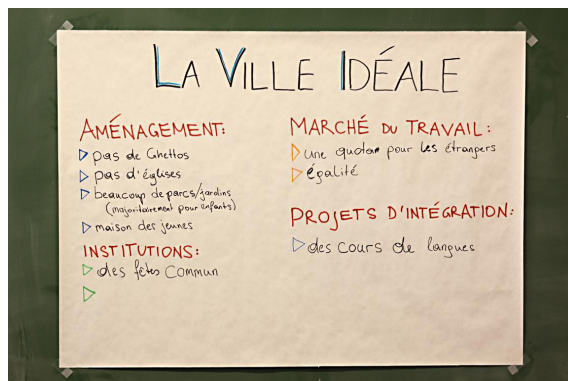
Zwei Schülerinnen stellen sich Fragen zum Text.



Die verschiedenen Stationen.



"Die perfekt Stadt" der ersten Gruppe.



"La ville idéale" der zweiten Gruppe.

6.4.7 Reflexion und Feedback

6.4.7.1 Auswertung der Fragebögen

In dem Fragebogen, der zu Beginn der vier Unterrichtseinheiten an die Schüler und Schülerinnen ausgeteilt wurde, ging es in erster Linie darum, zu erfahren, welche Einstellungen und Gedanken diese Jugendlichen zu dem Thema Rassismus haben und wie sie dieses Problem in unserer heutigen Gesellschaft sehen.

Die vier Fragen, die an sie gestellt wurden, lauteten wie folgt:

"Was ist Rassismus (für dich)? Wie würdest du ihn kurz definieren?"

"Spielt Rassismus deiner Meinung nach eine große Rolle in unserer Gesellschaft?"

"Was ist 'fremd' für dich? Was empfindet man gegenüber dem 'Fremden'? Angst, Neugierde, Respekt, ...?"

"Wie wichtig ist Toleranz für dich? Was bedeutet es eigentlich wirklich, 'tolerant' zu sein?"

In den meisten Aspekten waren sich die Schüler und Schülerinnen durchaus einig. So definierten sie sehr einheitlich "Rassismus" als falsches, abfälliges und unfaires Verhalten gegenüber Menschen aus dem Ausland und deren Benachteiligung. Ein Schülerin meinte diesbezüglich auch:

*"Rassismus ist, wenn man seine eigene 'Rasse' (Herkunft, Hautfarbe,...) von Natur aus für besser als andere hält."*¹⁵²

Die Jugendlichen sehen also Rassismus ausnahmslos als Problem und negatives Verhalten gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund. Niemand war der Meinung, dass es eine gerechtfertigte Begründung für diese Haltung geben könne.

Auch bei der zweiten Frage, ob Rassismus eine Rolle in unserer heutigen Gesellschaft spiele, waren sich die Schüler und Schülerinnen weitgehend einig. Es wurde festgestellt, dass diese Problematik nicht nur in der Politik eine große Bedeutung hat, sondern auch in ihrem Alltag (in der Schule, in ihrer Freizeit, ...) häufig, wenn nicht täglich, auftritt. So erwähnte eine Schülerin auch, dass man *"täglich mehrmals Zeuge davon werden (kann) wenn man die Augen offen hält."*¹⁵³ Ebenfalls auf diese Häufigkeit und Alltäglichkeit von rassistischen Übergriffen Bezug nehmend, meinte eine Schülerin zusätzlich:

*"Viele Menschen zeigen glaube ich zu wenig Zivilcourage!"*¹⁵⁴

¹⁵² Eine Schülerin am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

¹⁵³ Eine Schülerin am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

¹⁵⁴ Eine Schülerin am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

Zusätzlich wurde von den Schülern und Schülerinnen die Tatsache angesprochen, dass es immer mehr politische Parteien gibt, die mit rassistischen und ausländerfeindlichen Parolen für Stimmen werben und diese in der Bevölkerung immer mehr Zuspruch finden. Eine Schüler war diesbezüglich der Meinung, dass

*"Rassismus bedauerlicherweise wieder salonfähig (wird)."*¹⁵⁵

Die Schüler und Schülerinnen sind sich also durchaus dessen bewusst, dass Rassismus trotz vieler negativer Erfahrungen nicht aus unserem alltäglichen Leben zu verschwinden scheint, sondern von vielen Seiten sogar noch propagiert und unterstützt wird.

Bezüglich ihres Umgangs mit dem "Fremden" gaben die Schüler und Schülerinnen an, dass sie in erster Linie Neugierde empfinden, dennoch aber wurde bei manchen auch eine gewisse Angst oder ein Unbehagen erwähnt, was sie einerseits auf ihre eigene Schüchternheit, andererseits aber auch auf jene Tatsache zurückführen, dass man oft zu unwissend sei, und daher die Befürchtung hat, dass sich hinter dem "Fremden" auch etwas Gefährliches verbergen könnte. Eine Schülerin meinte im Bezug auf den (ersten) Kontakt mit etwas oder jemand "Fremdem":

*"Man ist überladen mit Vorurteilen. Auch wenn ich weiß, dass sie nicht stimmen, machen sie sich bei der Begegnung mit etwas 'Fremdem' bemerkbar."*¹⁵⁶

Dennoch sind sich alle einig, dass man offen und so vorurteilsfrei wie möglich in solch eine erste Begegnung gehen sollte, um das "Fremde" schließlich besser kennenzulernen und mehr darüber herauszufinden.

Äußerst reflektiert, sind sich die Schüler und Schülerinnen also dessen bewusst, dass wohl niemand von uns völlig vorurteilsfrei ist und es auch den offensten und tolerantesten Menschen wohl passiert, dass sie gewisse Vorstellungen über eine ihnen unbekannte Sache haben, die nicht unbedingt der Realität entsprechen müssen. Diese Tatsache stellt an sich noch kein großes Problem dar, wichtig ist nur, wie die Schüler und Schülerinnen völlig richtig bemerkt haben, dass man dennoch offen dem "Anderen" gegenüber tritt und trotz allem einen möglichst unvoreingenommenen Erstkontakt zulässt. Nur so kann es einem gelingen, eventuelle Vorurteile zu revidieren und somit ein authentisches und somit korrekteres Bild über eine fremde Person, ein fremdes Land, eine fremde Sprache, eine fremde Kultur beziehungsweise eine fremde Religion zu erhalten.

Im Bezug auf "Toleranz" sei erwähnt, dass ein Großteil der Schüler und Schülerinnen diese als eine Fähigkeit beschreibt, und zwar als die Fähigkeit *"mit einer [...] unbekannten*

¹⁵⁵ Ein Schüler am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

¹⁵⁶ Eine Schülerin am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

Sache normal umgehen zu können"¹⁵⁷ und *"keine Unterschiede zwischen Menschen (zu) machen, nur weil sie 'anders' sind."*¹⁵⁸ Diese Fähigkeit wird von den Jugendlichen als sehr wichtig angesehen und sie alle sind sich einig, dass man Unterschiede und Verschiedenheiten akzeptieren und respektieren und auch Meinungen und Ansichten, die man selbst vielleicht nicht immer teilt, bestehen lassen muss.

Eine Schülerin meint weiter:

*"Ist man nicht 'tolerant', also fähig andere Kulturen oder Religionen, etc. zu akzeptieren, so ist das auch irgendwie 'unmenschlich'."*¹⁵⁹

Diese Jugendlichen sind also der Meinung, dass Toleranz die Grundlage für ein friedliches Zusammenleben ohne Rassismus ist. Sie beschreiben Toleranz als Fähigkeit, mit anderen Worten also auch als Begabung und Können, so in etwa also die Begabung mir "Fremdes" zu akzeptieren und so anzunehmen, wie es ist.

6.4.7.2 Reflexionen zum Unterrichtsgeschehen

Wie bereits erwähnt, ist es natürlich angenehm und von Vorteil, auf diese Voraussetzungen an Einstellungen und Meinungen aufzubauen. Nachdem die Schüler und Schülerinnen die Fragebögen ausgefüllt hatten, wurde klar, dass sich die Schüler und Schülerinnen persönlich bereits intensiv mit dem Problem auseinandergesetzt hatten und das Thema so lediglich vertieft und genauer behandelt werden musste.

Zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit war die gesamte Gruppe noch sehr still und kaum jemand traute sich, auf die gestellten Fragen eine Antwort zu geben. Gegen Ende der Einheit tauten die Lernenden aber schließlich auf und begannen langsam aber sicher, sich zu dem Film und den dargestellten Problemen und Schwierigkeiten zu äußern. Der Film war wie erwartet für die Schüler und Schülerinnen sehr gut geeignet, da die Problematik kurz und prägnant dargestellt wurde. Hilfreich waren hier natürlich die deutschen Untertitel, die den Lernenden eine gewisse Sicherheit gaben, auch wenn in diesem Kurzfilm der visuelle Teil eine viel entscheidendere Rolle spielt. Dies fiel aber auch den Schülern und Schülerinnen auf und sie wiesen sofort auf die Gesichtsausdrücke sowie auf die filmisch dargestellten Gedanken des Ehepaares hin. Auch die sehr überraschende Wendung im Film zog die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf sich, da man ursprünglich einen völlig anderen Eindruck des Ehepaares hat. Erst als die beiden nicht aus Frankreich

157 Ein Schüler am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

158 Eine Schülerin am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

159 Eine Schülerin am BRG/BORG Kirchdorf an der Krems, 07.02.2011.

stammenden Studenten die Wohnung betreten, ändert sich die Stimmung schlagartig. Dies ist so markant und offensichtlich dargestellt, dass es einem regelrecht ins Auge sticht und das wahre Thema des Films klar erkenntlich macht. Dieser Aspekt ist natürlich besonders dann von Vorteil, wenn einem eine begrenzte Anzahl an Unterrichtseinheiten zu Verfügung stehen und das Thema im Film somit ganz konkret und klar dargestellt werden soll.

Die beiden Unterrichtseinheiten zum offenen Lernen verliefen auf eine äußerst erfreuliche Weise. Da die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit hatten, in ihrem eigenen Tempo und in der von ihnen gewünschten Reihenfolge zu arbeiten, konnte sich ein jeder und eine jede zuerst mit jenen Stationen beschäftigen, die am stärksten dem jeweiligen Interesse entsprachen. Erstaunlicherweise widmeten sich die Lernenden sehr unterschiedlichen Stationen. Auch jene Stationen, die eventuell als etwas schwieriger oder aufwendiger beschrieben werden könnten, so wie zum Beispiel das Verfassen eines Textes, wurde von einigen Schülern und Schülerinnen bevorzugt gewählt.

Eine der wichtigsten Stationen, jene bei der die Lernenden einen weiteren Film ("Regarde, maman!") ansehen und anschließende Fragen beantworten mussten, erfreute sich wie erwartet besonderer Beliebtheit. Die Schüler und Schülerinnen sahen sich den Film mehrere Male an und schenkten ihre Aufmerksamkeit sofort jenen Szenen, die für den Verlauf des Filmes ausschlaggebend sind.

Beobachtete man die sie bei der Arbeit an dieser Station, so bemerkte man Folgendes: Die Jugendlichen interessieren sich sehr stark für das Medium Film. Es zieht ihr Interesse auf sich und wenn sie sich frei entscheiden können, mit welchen Materialien sie arbeiten, so ist der Film ganz eindeutig eines der beliebtesten. Außerdem gelingt es sowohl in diesem, als auch in dem ersten behandelten Film, auf kurze und prägnante Weise eine Problematik darzustellen, die uns zwar allen nicht fremd ist, in diesen Kurzfilmen aber dennoch für einen gewissen Überraschungsmoment sorgt.

Auch die weiteren Stationen, wie das Beantworten von Fragen zu kurzen Texten, das Ausfüllen eines leeren Comics, das Vokabeldomino sowie der Hörtext in Form eines Liedes wurden von den Schülern und Schülerinnen mit Sorgfalt erledigt. Leichte Schwierigkeiten hatten einige von ihnen beim Ausfüllen des Liedtextes, dafür fiel ihnen wiederum das Vokabeldomino besonders leicht, da es sich ausschließlich um Wörter handelte, die für das Thema relevant und somit für die Schüler und Schülerinnen nicht völlig unbekannt waren. Auch wenn die meisten also diese Station relativ rasch absolvierten, diente es dennoch als gut Wiederholung und Auffrischung.

Die einzige Station, die von keinem einzigen Teilnehmer besucht wurde, war das Einstudieren eines kleinen Theaterstückes. Dies lag wahrscheinlich in erster Linie an der zeitlichen Einschränkung und zum Teil aber sicher auch an der Tatsache, dass viele Schüler und Schülerinnen lieber Aufgaben erledigen, bei denen ihnen etwas genauere Anweisungen gegeben werden und sie nicht allzu kreativ sein müssen.

Da von allen Teilnehmern aber zumindest sechs Stationen abgearbeitet wurden, kann man davon ausgehen, dass für jeden und jede etwas Passendes dabei war und sie einen Großteil der Stationen spannend und interessant fanden.

Die abschließende Übung war eine Gruppenarbeit, bei der die Schüler und Schülerinnen "La ville idéale" entwerfen und präsentieren sollten. Anfängliche Ideenlosigkeit und daraus folgende Stille zeigten, dass die Lernenden zuerst etwas planlos und vielleicht sogar überfordert waren. Als ihnen aber kleine Denkanstöße in Form eines Handouts gegeben wurden, begannen sie schließlich wirklich, kreative und gut überlegte Ideen vorzuschlagen.

Bei dieser Übung wäre es natürlich von Vorteil, etwas mehr Zeit zur Verfügung zu haben. Da in dieser Stunde auch das Ausfüllen eines Feedback-Bogens vorhergesehen war und auch noch Zeit zum Präsentieren der Ergebnisse zur idealen Stadt der einzelnen Gruppen bleiben sollte, war die Gruppenarbeitsphase leider etwas knapp bemessen und die Schüler und Schülerinnen konnten ihre Kreativität nicht völlig entfalten und gewisse Ideen und Vorschläge nicht allzu detailliert ausarbeiten und beschreiben. Dennoch aber waren jene Ideen, die die einzelnen Gruppenmitglieder vorschlugen und präsentierten, sehr interessant, kreativ und gut überlegt und man konnte merken, dass ihnen die Verbesserung der aktuellen Situation durchaus ein Anliegen wäre.

Allgemein betrachtet, waren die vier Unterrichtseinheiten ein Erfolg, in Bezug auf die Tatsache, dass sich ein jeder und eine jede der Teilnehmer intensiv mit dem Thema beschäftigte und dadurch neue Blickpunkte auf die dargestellte Problematik bekam. Wie schon erwähnt, war die Thematik für die Schüler und Schülerinnen nicht völlig neu, dennoch zeigten sie großes Interesse daran, sich weiter und vielleicht noch intensiver damit auseinander zu setzen. Dies bestätigte also erneut, dass Jugendliche in diesem Alter durchaus ein Bedürfnis haben, sich über Rassismus zu äußern und etwas darüber zu lernen. Infolgedessen sollte dieses Thema in seinen unterschiedlichen Facetten und Formen immer wieder aufgegriffen und von verschiedenen Standpunkten und Aspekten aus behandelt und erarbeitet werden.

6.4.7.3 Feedback der Schüler und Schülerinnen

Die Schüler und Schülerinnen zeigten zu Beginn der vier Unterrichtseinheiten ganz eindeutig, dass sie sich bereits intensiv mit der Thematik auseinander gesetzt hatten und ein jeder und eine jede eine klare und bereits auch sehr reflektierte Meinung dazu äußern konnte. Nichts desto trotz fiel das Feedback der Lernenden so aus, dass sie zu verstehen gaben, dass sie zwar bereits einiges über Rassismus wüssten, dennoch aber noch lange nicht davon gelangweilt waren oder das Gefühl hatten, immer wieder nur die selben Dinge darüber zu hören.

Die Schüler und Schülerinnen waren sich ausnahmslos dessen einig, dass Rassismus nach wie vor eine sehr große Rolle in unserer Gesellschaft spielt. Ihrer Meinung nach hat diese Einstellung sehr viel mit der Erziehung zu tun, die jeder und jede einzelne erfahren hat. Dass es also insofern für einen Großteil von ihnen auch wichtig ist, Rassismus im Unterricht zu behandeln, überrascht nicht wirklich, da sie der Meinung sind, dass man mit gezielten Aktivitäten eventuell auch in der Schule einen entscheidenden Beitrag gegen die rassistische Haltung vieler Menschen leisten kann.

Allgemein betrachtet, fanden die Schüler und Schülerinnen die vier Unterrichtseinheiten interessant und die verwendeten Unterrichtsmaterialien ansprechend. Auffallend positiv äußerten sie sich alle zu dem verwendeten Film, was unter anderem erneut bestätigt, dass das Medium Film eine starke Anziehungskraft auf die Lernenden ausübt und sie es spannend finden, sich auch in der Schule damit beschäftigen zu dürfen und sich in diesem Rahmen aber nicht nur davon berieseln lassen, sondern sich eben aktiv und bewusst mit verschiedenen Aspekten eines Films auseinander zu setzen.

Auch die Unterrichtsform des offenen Lernens wurde von den Schülern und Schülerinnen sehr positiv beurteilt. Sie fanden die Stationen abwechslungsreich und interessant und die jeweiligen Materialien sehr ansprechend. Dies zeigt, dass diese Unterrichtsform für die Schüler und Schülerinnen von Zeit zu Zeit eine gute Abwechslung darstellt und sie es gelegentlich sehr genießen, wenn sie selbst entscheiden können, mit wem sie wann welche Station absolvieren.

Einige der Schüler und Schülerinnen erwähnten als Verbesserungsvorschlag, dass es für sie interessant gewesen wäre, mehr Detailinformationen und Faktenwissen über Migration, Rassismus und Diskriminierung in Frankreich und Österreich zu erhalten. Dies ist ein gerechtfertigter Einwand und wurde im Vorhinein auch überlegt, durch das zeitliche Limit, war es jedoch schwer möglich, das Thema in diesem Rahmen noch detaillierter und genauer zu behandeln.

Außerdem war es mir bei diesem Themenschwerpunkt ein Anliegen, die menschliche beziehungsweise persönliche Seite des Problems aufzuzeigen, und nicht in erster Linie auf statistisches Wissen und die politischen Aspekte zurück zu greifen. Nichts desto trotz verstehe ich die Kritik der Schüler und Schülerinnen, die es natürlich häufig gewohnt sind, eine Menge an Daten und Fakten geliefert zu bekommen, die sie anschließend lernen können.

Allgemein gesehen, sind die vier Unterrichtseinheiten aber bei den Jugendlichen auf großes Wohlgefallen gestoßen. Ihre sehr aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen sowie die Tatsache, dass sich einige unter ihnen noch mehr Informationen gewünscht hätten, zeigt erneut, dass ein großes Interesse an diesem Thema besteht. Die Schüler und Schülerinnen sind sich also durchaus dessen bewusst, dass nach wie vor ein hoher Handlungsbedarf in diesem Bereich besteht und wir alle dafür verantwortlich sind, gegen Rassismus und Diskriminierung, und für Toleranz und einen vorurteilsfreien Umgang miteinander einzutreten.

7 Spielfilm: "Moi et mon blanc"

7.1 Begründung der Filmauswahl

Der Spielfilm "Moi et mon blanc"¹⁶⁰ ist von S. Pierre Yameogo, einem aus Burkina Faso stammenden Regisseur, der aber auch in Paris lebte und studierte. Auf Grund dieser Tatsache kann man davon ausgehen, dass er selbst beide Schauplätze des Filmes (Ouagadougou und Paris) sehr gut kennt und diese somit auf eine realistische und authentische Art und Weise darstellt. Nachdem beide Länder beziehungsweise Städte für längere Zeit Yameogos Heimat darstellten, wird es ihm selbst ein Bedürfnis sein, diese nach seinen persönlichen Erfahrungen und Eindrücken zu zeigen und nicht lediglich gängige Klischees und Vorurteile, sowohl über Afrika als auch über Europa, zu verbreiten.

Eine interkulturelle Begegnung zweier Männer, die sich nach und nach zu einer wahren Freundschaft entwickelt, steht hier im Zentrum des Geschehens. Die Beziehung zwischen Franck, der aus Paris stammt und Mamadi, der ursprünglich aus Ougadougou kommt, nun aber in Paris studiert, ist einerseits gekennzeichnet von Unterschieden und anfänglich falschen Vorstellungen des jeweils anderen, findet aber andererseits auch Gemeinsamkeiten, die die beiden immer stärker verbinden. Die Freundschaft der zwei entsteht eher zufällig und in einer Notfallsituation, scheint aber immer enger und vertrauter zu werden.

Die Thematisierung der verschiedenen Vorurteile gegenüber Afrikanern und Europäern, die an den zwei verschiedenen Schauplätzen existieren, werden meist auf eine eher komische und lustige Art präsentiert. Sie veranlassen somit zwar, dass man über sie nachdenkt und sie automatisch auch relativiert, weil viele der gängigen Klischees in diesem Film ins Gegenteil gewendet werden, verleihen dem ganzen Geschehen aber dennoch keine bedrückende und negative Stimmung, wie es in vielen anderen Filmen, die ähnliche Themen behandeln, der Fall ist.

Der Film ist dadurch einerseits lustig und teilweise auch komisch und stellt die verschiedenen Menschen, die in diesem Film rassistische Einstellungen haben stark überzogen und fast karikiert dar, hat aber ebenso eine sehr spannende und interessante Handlung. Diese Komponenten tragen dazu bei, dass er sich ausgezeichnet für den Einsatz und die Aufbereitung im schulischen Kontext eignet, da man davon ausgehen kann, dass er auch den Schülern und Schülerinnen gefallen wird.

¹⁶⁰ Yameogo, S. Pierre (2005): *Moi et mon blanc*. Wettingen: trigon-film.

Vor allem im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen ist dieser Film hervorragend zu verwenden, da er mit vielen gängigen Klischees spielt und zeigt, dass diese nicht (immer) der Wahrheit entsprechen.

Des Weiteren kann die Freundschaft, die zwischen Franck und Mamadi entsteht, als Vorbild für interkulturelle Begegnungen gesehen werden, denn auch wenn sie anfangs nicht geplant haben, enge Freunde zu werden, begegnen sie sich mit Respekt und informieren sich über den anderen. Auch wenn in manchen Situationen deutlich wird, dass Franck automatisch gewisse Vorstellungen über Mamadi hat, nur alleine deshalb, weil er weiß, dass dieser aus Afrika stammt, so sind diese Vorurteile niemals böse gemeint und Franck ist sofort dazu bereit, diese zu revidieren. Sein Verhalten entspricht somit zu weiten Teilen einem sehr realistischen Umgang mit Vorurteilen, da man ja weiß, dass alle Menschen gewisse Vorurteile in sich tragen. Wichtig dabei ist nur, dass man dazu bereit ist, sie zu überdenken und zu erkennen, dass sie oft nicht der Wirklichkeit entsprechen.

Dies ist der wesentliche Aspekt des Films, denn manche Vorurteile werden zwar thematisiert und erwähnt, gleichzeitig aber auch relativiert und nicht als die absolute Wahrheit dargestellt.

Die Schüler und Schülerinnen werden durch diesen Film dazu angeleitet, gängige Stereotype, die einem selbst oft nicht einmal mehr auffallen, zu erkennen und sich Gedanken darüber zu machen, ob diese auch immer wahr sind. Außerdem bekommen sie durch die beiden unterschiedlichen Schauplätze Einsicht in zwei verschiedene Kulturen. Zuerst ist Mamadi ein Fremder, der durch Franck einiges über die französische Gesellschaft erfährt und zum Teil auch auf seine Hilfe angewiesen ist. Im zweiten Teil wird diese Situation dann umgekehrt: Mamadi kehrt mit Franck zurück nach Ouagadougou, wo er selbst zuhause ist und nun Franck als Fremder gesehen wird und sich dadurch anfangs erst an manche kulturellen Unterschiede gewöhnen muss.

Der Perspektivenwechsel, der im Zusammenhang mit der Förderung interkultureller Kompetenzen immer wieder erwähnt wird, ist in diesem Film also ganz entscheidend und kann fast nicht deutlicher dargestellt werden. Dies soll den Jugendlichen helfen, sich in die verschiedenen Rollen zu versetzen und zeigt ihnen, dass jemand, der für uns fremd ist, eben nicht überall ein Fremder ist, man aber umgekehrt auch selbst ganz schnell zu einem Fremden werden kann.

Die begrenzte und eingeschränkte Bedeutung des Begriffes der Fremdheit wird in dieser Geschichte besonders einprägsam vermittelt und bietet sich somit für eine vertiefende Behandlung dieser Thematik und damit verbundenen Aspekten wie Rassismus,

Vorurteilen, Toleranz, etc. an und kann dadurch hervorragend für interkulturelles Lernen im schulischen Kontext verwendet werden.

7.2 Inhalt

Die Geschichte beginnt in Paris: Mamadi, ein Student aus Burkina Faso, der in Paris gerade an seiner Doktorarbeit schreibt, hat große finanzielle Sorgen. Die afrikanischen Studenten bekommen seit kurzer Zeit keine Stipendien mehr, weil die jeweiligen Regierungen die Förderungen gestrichen haben und somit auch das französische Ministerium nicht weiter bereit ist, für sie zu zahlen. Nachdem Mamadi schließlich auch noch aus seinem kleinen Studentenzimmer geworfen wird, weil er nicht mehr in der Lage ist, die Miete zu bezahlen, wendet er sich an seinen Freund Souleymane und bittet diesen, ihm bei der Arbeitssuche behilflich zu sein.

Souleymane stammt ebenfalls aus Afrika und hat es durch eine Vielzahl an Diplomen und Abschlüssen verschiedener Studien geschafft, sehr hoch angesehen zu sein und ein gutes und sicheres Leben zu führen. Er will auf keinen Fall in sein Land zurückkehren, da er der Meinung ist, dass Intellektuelle und Wissende dort nicht geschätzt beziehungsweise sogar gehasst werden.

Mamadi findet durch Souleymanes Hilfe schließlich eine Arbeit als Parkwächter in einem riesigen Parkhaus. Dort lernt er Franck kennen, der ihn an seinem ersten Arbeitstag in die Aufgaben und Regeln einweiht. Der Arbeitsalltag läuft anfangs unproblematisch, Mamadi macht seine Dienste gut und zuverlässig. Wenn er nicht arbeitet, schreibt er an seiner Doktorarbeit und trifft sich mit seinem betreuenden Professor an der Sorbonne, der Universität von Paris.

Immer wieder bekommt er Briefe von Verwandten und Freunden aus Burkina Faso, die alle der Meinung sind, Mamadi würde ein glückliches, einfaches und problemloses Leben in Frankreich führen und ihm sagen, dass auch sie eines Tages, sobald sie das Geld für einen Flug beisammen haben, nach Paris kommen werden und davon ausgehen, dann bei Mamadi leben zu können. Diese Briefe machen Mamadi sichtlich zu schaffen, da vermutlich auch er anfangs dachte, das Leben in Paris sei um vieles einfacher. Dies entspricht jedoch nicht der Realität und Studierende wie er müssen wahrlich darum kämpfen, sich in Frankreich über Wasser halten zu können.

Eines Tages entdeckt Mamadi während seiner Schicht zwei Männer, die mit ihrem Auto in das Parkhaus fahren, von dort aber, erschrocken durch einen Fehlalarm, den Mamadi

unabsichtlich ausgelöst hat, wenige Zeit später wieder fliehen und ein kleines Päckchen zurück lassen. Mamadi nimmt das Kuvert an sich und bemerkt mit Francks Hilfe, dass darin eine Menge Geld sowie Marihuana versteckt sind. Mamadi bekommt es sofort mit der Angst zu tun und will seinen Fund zurücklegen, Franck aber beschließt, alles zu behalten und damit ein besseres Leben zu beginnen.

Die beiden Männer kehren jedoch immer wieder ins Parkhaus zurück. Sie sind auf der Suche nach Mamadi, da sie davon ausgehen, dass er das Kuvert während seines Dienstes gefunden hat. Franck und Mamadi decken sich gegenseitig, doch ein weiterer Kollege, der nicht von dem Vorfall weiß, gibt Francks Adresse an die Männer weiter. So kommt es, dass Mamadi, der zur Zeit bei Franck wohnt, und Franck selbst eines Nachts von den Männern verfolgt werden und diese schließlich sogar in Francks Zimmer einsteigen, dieses durchwühlen und schlussendlich jedoch kein Geld, sondern nur das Marihuana finden.

Franck und Mamadi bleibt nach diesem Zwischenfall keine andere Möglichkeit, als zu fliehen und sie beschließen, sich nach Burkina Faso, der Heimat Mamadis, abzusetzen.

Dort angekommen, werden sie von Mamadis großer Familie sehr herzlich empfangen und Franck ist eine kleine Sensation in der Stadt. Bald lernt Franck eine Frau kennen und die beiden Freunde versuchen, sich ein neues Leben in Ougadougou aufzubauen. Sie kaufen ein Gebäude, das fast einer Ruine gleicht und wollen darin eines Tages eine Bar eröffnen. Immer mehr leben sie sich in Burkina Faso ein und auch wenn ihnen viele Hürden in den Weg gestellt werden, Franck überfallen und ausgeraubt wird und Mamadi anfängliche Probleme mit der Anerkennung seiner Doktorarbeit hat, so denken sie beide vorerst nicht daran, nach Frankreich zurückzukehren.

7.3 Themen

7.3.1 Migration und damit verbundene Probleme

Das Thema der Migration ist ein sehr zentraler Aspekt des Spielfilmes, denn darauf wird die gesamte Geschichte und ihre Handlung aufgebaut. Mamadi verlässt Burkina Faso und geht nach Paris, um dort ein Doktorstudium zu absolvieren und seine Doktorarbeit zu schreiben. Die ursprünglichen Vorstellungen, die man in seinem Land von Frankreich hat, entsprechen nicht wirklich der Realität, denn das Leben als Student mit Migrationshintergrund ist für Mamadi keineswegs leicht. Er kämpft mit dem wenigen Geld,

das er hat, ums Überleben. Es ist nicht leicht für ihn, ein passendes Zimmer oder eine geeignete Arbeitsstelle zu finden.

Sein Freund Souleymane hingegen, der selbst aus Afrika nach Frankreich kam, hat es bereits geschafft, sich in der französischen Gesellschaft zu behaupten und wird von den Menschen in seiner Umgebung sehr geschätzt und beinahe verehrt. Dieser hat jedoch schon einige Studien abgeschlossen und die Wände in seiner Wohnung sind mit verschiedensten Diplomen und Urkunden geschmückt. Man braucht also offensichtlich Geld, einen Titel und einen angesehenen Beruf, um dem typische Bild eines Migranten zu entkommen und ein besseres Leben führen zu können.

Auch wenn Mamadi von vielen Menschen geschätzt wird und ein Großteil der dargestellten Personen ihm sehr freundlich und respektvoll begegnet, so spielen dennoch auch Vorurteile und weit verbreitete Klischees eine Rolle. Sie konfrontieren ihn regelmäßig mit einem Bild seiner Heimat, das für ihn nicht der Wahrheit entspricht.

7.3.2 Vorurteile und kulturelle Unterschiede

Wie bereits erwähnt, wird Mamadi nicht jenem aggressiven oder starken Rassismus ausgesetzt, dem man in vielen anderen Filmen begegnet. Dennoch aber werden gewisse Vorurteile und Stereotype geschickt in den Film eingebaut, manchmal auf sehr komische Weise dargestellt und zum Teil relativiert und schließlich revidiert. Die Vorurteile richten sich in diesem Film nicht nur gegen Menschen, die aus Afrika stammen und Europa leben, sondern im zweiten Teil sehr wohl auch gegen Franck, einen Europäer, der nach Burkina Faso flieht.

Yameogo gelingt es, manche Vorurteile in ihr genaues Gegenteil zu kehren. So ist es zum einen ist es ein sehr stark verbreitetes Klischee, dass jene Menschen, die aus Afrika nach Europa gehen, kaum gebildet sind und sicherlich keinen sehr hohen Schulabschluss haben. Mamadi jedoch studiert in Paris sehr erfolgreich, schreibt an seiner Doktorarbeit und bekommt schließlich den Dokortitel mit Auszeichnung verliehen. Auch seine aus Afrika stammenden Freunde sind alle sehr gebildet und haben meist ein abgeschlossenes Studium. Sein Freund Franck hingegen hat nicht einmal die Schule beendet, wohnt nach wie vor in einem kleinen Zimmer bei seinen Eltern und hält sich mit dem Job als Parkhauswächter über Wasser.

Dennoch werden manche Klischees und Vorstellungen auf eine teilweise sehr unauffällige Art in den Film eingebaut und zeigen, dass auch Menschen in Mamadis Umgebung, die

ihm mit Respekt begegnen, von Zeit zu Zeit Meinungen und Anschauungen äußern, die stark von Vorurteilen geprägt sind, jedoch nur in den seltensten Fällen böse gemeint sind. So zeigt sich Franck sichtlich überrascht, als er erfährt, dass Mamadi kein Marihuana raucht ("*Je rêve, un black qui fume pas?!*"), ein Mann im Parkhaus meint, dass Afrika so gut wie ausgestorben sei ("*L'Arique est morte, il y a plus rien là-bas!*") und eine Freundin von Franck erklärt, Mamadi und sein Name würde sie an Mowgli, das Dschungelkind erinnern.

Wirklich rassistische und unüberlegte Aussagen werden nur von sehr wenigen Charakteren im Film vermittelt:

Die beiden Nachbarinnen von Franck, die ganz offensichtlich sehr ausländerfeindliche Einstellungen haben, unterhalten sich darüber, dass Franck einen dunkelhäutigen Mann mit zum Essen gebracht hat und sind darüber sehr entsetzt. Sie sind der Meinung, dass in Afrika jeder an Aids leidet und die Menschen an Hunger sterben und geben ganz offen zu, dass ihnen sicherlich kein "Schwarzer" in die Wohnung kommen würde und sie das doch sehr sonderbar finden, dass dieser Freund von Franck bei ihm zum Essen eingeladen ist.

Diese beiden Frauen sind mit zwei Männern zu vergleichen, die im zweiten Teil des Filmes am Straßenrand in Ouagadougou sitzen und sich darüber auslassen, dass der weiße Freund von Mamadi bereits mit einer afrikanischen Frau zusammen ist. Sie behaupten, dass sie es ihren Töchtern sicherlich verbieten würden, mit einem Weißen auszugehen.

Auch gängige kulturelle Unterschiede werden in zwei sehr ähnlichen Szenen dargestellt: Zuerst ist Mamadi bei Francks Eltern zum Essen eingeladen. Diese sprechen ihn auf verschiedene Klischees an und zeigen sich sichtlich erstaunt darüber, dass Mamadi sehr viele Geschwister hat und sein Vater mit drei Frauen verheiratet ist. Als Franck schließlich mit Mamadis Familie beim Essen sitzt, wird er nach verschiedenen Eigenheiten der europäischen Kultur ausgefragt: "*Wie kann es sein, dass man in Europa Essen wegwirft?*" "*Wie können Männer Männer heiraten?*" "*Wieso haben Francks Eltern nur einen Sohn?*"

Die kulturellen Unterschiede, die in dem Film thematisiert werden, entsprechen wohl den persönlichen Erfahrungen des Regisseurs. Somit kann der Film durchaus auch so gezeigt werden, da es sich nicht um ein klischeehaftes und von Vorurteilen gekennzeichnetes Bild von Afrika handelt, sondern vielmehr um die persönlichen Erfahrungen und Eindrücke von Yameogo. Auch die kulturellen Besonderheiten Frankreichs wurden von ihm selbst erlebt, da er mehrere Jahr in Paris studierte.

Die Liste an kulturellen Unterschieden, die auf sehr einprägsame Weise präsentiert werden, ohne jedoch zu Übertreibungen zu neigen, würde sich hier noch lange fortsetzen lassen. Ebenso die der Vorurteile, denen sich sowohl Franck als auch Mamadi im Laufe des Filmes immer wieder stellen müssen.

Die zentralen Aspekte wurden zusammenfassend erwähnt und man kann hier nur noch einmal sagen, dass Yameogo sich nicht in der bloßen Darstellung von Vorurteilen verliert, sondern diese meist sehr dezent einbaut. Somit zeigt er, dass es nicht immer der Fall ist, dass Menschen mit Migrationshintergrund von der gesamten Gesellschaft mit Stereotypen konfrontiert werden und gewisse Vorstellungen und Bilder einer fremden Kultur auch nicht immer sofort mit rassistischen Einstellungen gleichzusetzen sind.

7.3.3 Interkulturelle zwischenmenschliche Beziehungen

Die Freundschaft zwischen Franck und Mamadi ist der wesentliche Aspekt dieses Filmes. Vorerst lediglich Kollegen, lernen sie sich besser kennen, müssen sich schließlich gegenseitig helfen und werden so zu engen Freunden. Auch wenn diese Beziehung zu Beginn wohl eher zweckmäßig ausgerichtet ist, so entsteht nach und nach eine Verbindung zwischen ihnen, die sicherlich mit wahrer und vertrauter Freundschaft beschrieben werden kann. Beide haben anfangs ein Bild des jeweils anderen, das nicht unbedingt der Realität entspricht. Erst nach und nach erfahren sie durch Erzählungen mehr voneinander, relativieren ihre ursprünglichen Meinungen und lernen den anderen schließlich wirklich kennen.

Ihre Flucht trägt dazu bei, dass beide Männer die Kultur, das Land und die Familie des anderen kennenlernen und sich somit viel bewusster und intensiver in seine Lage versetzen können. Der oftmals erwähnte Perspektivenwechsel findet hier also auf eine sehr ausgeprägte und beispielhafte Art und Weise statt.

Auch die Beziehung zwischen Franck und jener Frau, die er in Burkina Faso kennenlernt, ist als interkulturelle Beziehung zu beschreiben. In diesem Fall nähern sich die beiden aber relativ an schnell und eine anfängliche Phase des langsamen Kennenlernens existiert hier nicht.

Die interkulturelle Freundschaft zwischen Franck und Mamadi gilt als sehr positives Beispiel, da beide bereit sind, sich dem anderen gegenüber zu öffnen, ihn besser kennenzulernen und somit eventuelle Vorurteile zu überdenken.

Schlussendlich leben beide in Burkina Faso, müssen sich zwar verschiedenen Problemen stellen, haben aber bereits vergleichbare Ansichten und Verhaltensweisen, die dazu

beitragen, dass sie am Ende ein sehr ähnliches Leben führen und sie eine sehr enge und beständige Freundschaft verbindet.

7.3.4 Toleranz und Solidarität

Auch wenn sich sowohl Mamadi in Paris als auch Franck in Ouagadougou immer wieder mit gewissen Klischees und Vorurteilen konfrontiert sehen, so spielt auch Toleranz eine sehr große Rolle in diesem Film.

So geht es hier in erster Linie natürlich um die Toleranz die zwischen den beiden herrscht, denn auch wenn sie zu Beginn ihrer Freundschaft eine teilweise sehr verfälschte und klischeehafte Vorstellung ihres Gegenübers haben, so begegnen sie sich dennoch mit gegenseitigem Respekt und interessieren sich für die Geschichte und die Herkunft des anderen.

Doch auch das Verhalten der meisten anderen Menschen in ihrem Umfeld ist durch einen sehr respektvolle und somit durchaus toleranten Umgang mit den beiden Männern geprägt. Wie bereits erwähnt wurde, werden in diesem Film natürlich auch Personen dargestellt, deren Meinungen und Einstellungen von Vorurteilen und Rassismus gekennzeichnet sind. Diese stellen in "Moi et mon blanc" jedoch eher eine Ausnahme beziehungsweise sicherlich eine sehr geringe Anzahl der Charaktere dar.

Yameogo präsentiert in seinem Film also nicht bloß Personen mit rassistischen und vorurteilsbehafteten Einstellungen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, sondern zeigt vielmehr, dass viele von ihnen, trotz falscher oder realitätsferner Meinungen über das fremde Land, sich dennoch tolerant und respektvoll verhalten.

Er vermittelt durch die Freundschaft zwischen den beiden Männern aber auch, dass Toleranz und vor allem Solidarität und gegenseitig Hilfe sicherlich erst dann stärker und beständiger werden, wenn man sein Gegenüber besser kennenlernt, sich offen auf das Fremde oder Unbekannte einlässt und versucht, die kulturellen Anschauungen und Werte des anderen zu verstehen.

7.4 Didaktisches Konzept zu "Moi et mon blanc"

7.4.1 Vorbereitung

Der Film "Moi et mon blanc" soll als Grundlage für den folgenden Themenschwerpunkt dienen. Da darin der oft genannte und für das interkulturelle Lernen sehr wichtige Aspekt

des Perspektivenwechsels stark ausgeprägt ist, bietet es sich an, vorallem auf diese Teilkompetenz Rücksicht zu nehmen. Diese Fähigkeit wird häufig als die Basis für Fremdverstehen, Toleranz und Solidarität gesehen und soll somit im schulischen Kontext ganz besonders und gezielt gefördert werden.

Zusätzlich ist es wichtig, auf das Phänomen der Vorurteile einzugehen: Manche der Vorurteile werden hier in ihrer bekannten Form dargestellt, andere wiederum werden in das genaue Gegenteil gekehrt. Den Schülern und Schülerinnen soll die Darstellung der zwei verschiedenen Kulturen bewusst werden und man kann hier auch zusätzlich auf die Rolle und die Konsequenzen von Vorurteilen eingehen.

Folgende Unterrichtsplanung und Durchführung würde sich für die Aufbereitung des Spielfilms von Yameogo anbieten¹⁶¹:

AKTIVITÄT	KURZE BESCHREIBUNG ¹⁶²	MATERIALIEN ¹⁶³
Einführung in das Thema:		
1.) Einstieg: Zum Wesen der Vorurteile	Die Schüler und Schülerinnen sollen sich überlegen, was man unter einem Vorurteil versteht, welche Vorurteile sie kennen und woher diese kommen könnten. a.) Diese Ideen werden vorerst auf einem eigenen Blatt Papier in Form eines Brain-Stormings notiert, und b.) anschließend an der Tafel gesammelt.	-
2.) Ansehen des Films "Moi et mon blanc" ¹⁶⁴	Den Schülern und Schülerinnen wird der Film "Moi et mon blanc" vorgespielt. Im Laufe des Filmes können sie bereits beginnen, den Fragebogen auszufüllen, um so gut wie alle Fragen beantworten zu können.	Spielfilm "Moi et mon blanc", Fragebogen

¹⁶¹ Die folgenden Aktivitäten werden nicht in einer üblichen Stundenplanung dargestellt, da sie großteils in ihrer Reihenfolge und Länge veränderbar sind. Bei der hier dargestellten Abfolge handelt es sich lediglich um einen Vorschlag.

¹⁶² Eine detaillierte Beschreibung zur Durchführung ist im Kapitel 7.4.2 zu finden.

¹⁶³ Alle Unterrichtsmaterialien sind im Kapitel 7.4.4 zu finden.

¹⁶⁴ Yameogo, S. Pierre (2005): *Moi et mon blanc*. Wettingen: trigon-film.

3.) Nachbesprechung des Films	Um davon ausgehen zu können, dass die Schüler und Schülerinnen den Film auch gut verstanden haben, werden die Fragebögen anschließend verglichen und besprochen.	Fragebogen
4.) Profil von Mamadi und Franck	Die Schüler und Schülerinnen erstellen ein Profil beziehungsweise einen Steckbrief der beiden Protagonisten.	Vorlage für die Profile
Vertiefende Aktivitäten:		
6.) Darstellung der verschiedenen Vorurteile	In einer Gruppenarbeit erstellen die Schüler und Schülerinnen Plakate, die die im Film dargestellten Vorurteile präsentieren. Dabei werden zwei Kategorien unterschieden: Jene Vorurteile, die im Film existieren, aber (vielleicht) nicht der Wahrheit entsprechen, und jene Vorurteile, die weit verbreitet sind, in diesem Film aber ins Gegenteil gekehrt werden.	-
7.) Text: "Ton voisin est étranger"	Die Schüler und Schülerinnen sollen den Text lesen und mit Hilfe der dazugehörigen Fragen einen Text verfassen und sich Gedanken über das Thema der Fremdheit machen.	Text und anschließende Fragen
8.) Gruppenarbeit: Menschen und ihre Geschichten	a.) Die Schüler und Schülerinnen ziehen eine Personenbeschreibung und sollen sich die Geschichte der jeweiligen Person überlegen. Woher kommt diese Person? Wo lebt sie und wo arbeitet sie? Wie sieht ihre Freizeit und ihr Familienleben aus? b.) Im Anschluss daran treffen sich die einzelnen erfundenen Personen, sollen sich den anderen vorstellen und miteinander diskutieren, ihre Meinungen austauschen, sich gegenseitig Fragen stellen, etc.	Beschreibung von verschiedenen Menschen

9.) "Der ideale tolerante Mensch" ¹⁶⁵	In Gruppen zu jeweils vier Personen gestalten die Schüler und Schülerinnen ein Plakat, auf dem sie "den" toleranten Menschen präsentieren. Im Anschluss daran werden die verschiedenen Plakate vorgestellt und besprochen.	-
9.) Forumtheater	Verschiedene kurze Theaterstücke werden erarbeitet und in Form eines Forumtheaters vor der Klasse präsentiert und schließlich besprochen und verändert.	Situationsangaben
10.) Textproduktion	Die Schüler und Schülerinnen bekommen verschiedene Angaben für Texte und müssen eine bestimmte Anzahl davon im Laufe des thematischen Schwerpunktes schreiben und der Lehrperson abgeben.	Textangaben
Abschluss:		
11.) Anti-Rassismus-Kampagne	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln in Gruppe zu vier Personen eine Kampagne, mit der sie gegen Rassismus werben wollen. Dafür sollen sie Plakate, etc. erstellen.	-

7.4.2 Durchführung

7.4.2.1 Einführung in das Thema

Um die Schüler und Schülerinnen bereits auf den folgenden thematischen Schwerpunkt vorzubereiten, empfiehlt es sich, noch vor dem Film eine einführende Aktivität zu planen. Aus diesem Grund wird hier vorerst eine Ideensammlung zu dem Begriff "Vorurteil" gestaltet. Die Schüler und Schülerinnen sollen sich überlegen, was sie mit einem Vorurteil verbinden, welche Vorurteile sie kennen und woher diese ihrer Meinung nach kommen. Dies geschieht vorerst in Einzelarbeit auf einem Blatt Papier, anschließend werden die verschiedenen Meinungen und Vorschläge an der Tafel gesammelt und geordnet. Dieser Überblick soll den Schülern und Schülerinnen zeigen, dass wir sehr viele Vorurteile in

¹⁶⁵ Vgl.: Ulrich (2000), S.55-69.

unseren Köpfen haben, oftmals aber nicht wissen, woher diese wirklich kommen. Da auch in dem Spielfilm "Moi et mon blanc" das Wesen der Vorurteile dargestellt wird, bietet sich diese Übung als Einführung in den Film an.

Im Anschluss an diese Einleitung kann man den Film vorspielen. Da die Charaktere zum Teil einen sehr starken Akzent haben, würde es sich anbieten, den Film entweder mit französischen oder eventuell sogar mit deutschen Untertiteln zu zeigen, denn die Lernenden sollen durch die authentische Sprache nicht überfordert und somit demotiviert werden. Da der Film keine sehr komplizierte Handlung aufweist, kann man davon ausgehen, dass ihn die Schüler und Schülerinnen trotz der sprachlichen Herausforderung verstehen werden. Um den Lernenden gewisse Anhaltspunkte zu geben, bekommen sie einen Fragebogen, den sie im Laufe des Filmes ausfüllen müssen und somit automatisch auf die wirklich wichtigen Aspekte hingewiesen werden. Dieser Fragebogen wird im Anschluss verglichen und eventuelle Unklarheiten können an dieser Stelle besprochen werden.

Zusätzlich zum Vergleichen des Fragebogens kann die Lehrperson durch gezielte Fragen bereits auf wesentliche Aspekte, wie Toleranz, Perspektivenwechsel, Vorurteile, etc. hinweisen und die Schüler und Schülerinnen somit auf weitere Aktivitäten vorbereiten.

Anschließend sollen sich die Schüler und Schülerinnen in Gruppen zu jeweils 4 Personen einteilen und entweder das Profil von Mamadi oder das Profil von Franck erstellen. Dazu bekommen sie eine Vorlage mit dem jeweiligen Bild darauf und sollen schließlich (ihrer Meinung nach) wichtige Informationen über die Person notieren. Diese Steckbriefe werden schließlich verglichen und, wenn möglich, im Klassenraum aufgehängt. Dies soll den Lernenden helfen, die Situation der jeweiligen Person besser zu verstehen.

7.4.2.2 Vertiefende Aktivitäten

Darstellung der verschiedenen Vorurteile

Da das Thema der Vorurteile in diesem Film zwar einen zentralen Aspekt darstellt, jedoch nicht in einer gewohnten oder bekannten Art präsentiert wird, ist es gerade hier besonders wichtig, diesen Punkt im Unterricht zu thematisieren.

Bereits bei der Nachbesprechung des Films kann man als Lehrperson die Schüler und Schülerinnen darauf hinweisen, dass manche Vorurteile hier auch als Vorurteile präsentiert werden, andere wiederum in ihr genaues Gegenteil gekehrt werden. Die Lernenden sollen in Gruppen nun die verschiedenen Aspekte herausfiltern und auf einem Plakat darstellen. Dabei ist es wichtig, dass sie gezielt die Anweisung bekommen, darauf

zu achten, ob das Vorurteil beziehungsweise kulturelle Eigenheiten in ihrer uns bekannten Form dargestellt werden, oder ob der Regisseur sie konträr zu den "üblichen" Bildern und Stereotypen präsentiert.

Die Plakate, die die Schüler und Schülerinnen erstellen, werden anschließend der restlichen Gruppe gezeigt und die verschiedenen Ergebnisse bieten sich sicherlich für einen Vergleich und eine anschließende Diskussion an.

Text: "Ton voisin est étranger"

Der Text "Ton voisin est étranger" spielt auf jenen Aspekt an, dass "Fremdheit" ein Begriff mit einer sehr begrenzten Bedeutung ist. Dies ist für das Konzept des interkulturellen Lernens ausschlaggebend und wird in dem Film von Yemeogo auch dadurch thematisiert, dass beide Protagonisten einmal Fremde sind: Zuerst Mamadi in Paris und anschließend Franck in Ougadougou.

Die Schüler und Schülerinnen sollen den Text lesen und mit Hilfe der anschließenden Fragen auch verstehen, was die Aussage des Textes ist und was dies für multikulturelle Gesellschaften bedeutet. Ihre Antworten und Überlegungen sollen sie in einem Text zusammenfassen.

Gruppenarbeit: Menschen und ihre Geschichten

Bei dieser Übung geht es ganz gezielt darum, die Schüler und Schülerinnen zu einem Perspektivenwechsel zu ermutigen. Dafür sollen sie sich eines der sechs Kärtchen ziehen und sich auf Grund der jeweiligen Angaben die Geschichte "ihrer" Person überlegen. Dazu gehören die Herkunft, der Beruf, die familiären und sozialen Umstände, etc.

Nach dieser Vorbereitungsphase sollen sich die Lernenden in Gruppen zusammenfinden, in denen jede der sechs Personen einmal vertreten ist. In diesen Gruppen sollen sich die einzelnen Personen einander vorstellen und von ihrem Leben erzählen, sich gegenseitig Fragen stellen und besser kennenlernen.

Mittels dieser Übung soll es den Schülern und Schülerinnen ermöglicht werden, das Gefühl kennenzulernen, sich in eine fremde Person zu versetzen und versuchen, deren Leben, deren Einstellungen und Ansichten zu verstehen.

Am Anschluss an das "Kennenlernen" der einzelnen Personen und ihre Diskussion kann man im Klassenverband kurz besprechen, wie sich die jeweiligen Personen vorgestellt und worüber die verschiedenen Gruppen gesprochen haben.

"Der ideale tolerante Mensch"¹⁶⁶

In Anlehnung an jene Personen, die in dem Film als sehr tolerante Menschen präsentiert werden, sollen die Schüler und Schülerinnen hier nun überlegen, was es bedeutet tolerant zu sein und wie der perfekte tolerante Mensch sein sollte.

Die Lernenden bekommen dafür ein Plakat und sollen die Umrisse von einem Menschen darauf malen und diesen schließlich mit idealen toleranten Eigenschaften und Besonderheiten beschreiben.

Anschließend wird eine kleine "Ausstellung" veranstaltet, in der die Plakate in der Klasse aufgehängt und vorerst von der jeweiligen Gruppe präsentiert werden.

Anschließend bleibt Zeit für zusätzliche Erklärungen und Nachfragen der anderen Gruppen, sowie eine Diskussion über Toleranz allgemein und die Frage, ob es den idealen toleranten Menschen überhaupt geben kann.

Forumtheater

Beim Forumtheater geht es darum, dass die Schüler und Schülerinnen sich in 4 Gruppen aufteilen und verschiedene kurze Szenen erarbeiten, die sie anschließend vor der Klasse präsentieren. Hierfür bekommen die Lernenden lediglich eine kurze Situationsbeschreibung: Sie erhalten die Information, wo die Szene stattfindet und welche Personen daran beteiligt sein sollen. Zusätzlich ist es wichtig, dass in der Szene ein Konflikt dargestellt wird.

Wenn sich die einzelnen Gruppen schließlich gut genug vorbereitet fühlen, spielen sie ihr kurzes Theaterstück den restlichen Schülern und Schülerinnen vor. Vorerst spielen sie die ganze Szene, inklusive dem Konflikt, ohne zu unterbrechen durch.

Anschließend beginnen sie ein weiteres Mal, sobald aber ein Moment auftaucht, an dem ein Schüler oder eine Schülerin aus dem Publikum der Meinung ist, man könnte hier durchaus besser reagieren oder handeln, so darf dieser oder diese "Stopp" rufen und statt einer der Personen in das Theaterstück einsteigen, um die Situation zu verändern beziehungsweise zu verbessern.

Ziel dieser Übung ist es, die Schüler und Schülerinnen auf rassistisches und negatives Verhalten aufmerksam zu machen und ihnen die Möglichkeit zu geben, auszuprobieren, in problematische Situationen einzugreifen und vorsichtig aber dennoch wirkungsvoll zu handeln. Für jene Person, die in die Situation eingreift, stellt dies einen Übungsprozess dar. Jene Schüler und Schülerinnen, die dabei zusehen, werden einerseits vielleicht auf neue Ideen gebracht und können andererseits aber auch beurteilen, ob diese Art und Weise angemessen und effizient erscheint.

¹⁶⁶ Vgl.: Ulrich (2000), S.55-69.

Textproduktion

Nachdem die Schüler und Schülerinnen bislang größtenteils in Gruppen oder zumindest mit einem Partner oder Partnerin arbeiteten, so ist es auch noch wichtig, ihnen die Möglichkeit zu geben, alleine an ihren interkulturellen Fähigkeiten zu arbeiten und sich selbstständig mit diesem Thema zu beschäftigen.

Hierfür werden verschiedene Angaben für eine Textproduktion an die Lernenden ausgeteilt. Je nachdem, wie lange man bereit ist, ihnen dafür Zeit zu geben, kann man beschließen, wie viele der Aufgaben sie zu einem bestimmten Zeitpunkt erledigen müssen. Diese Texte sollen ihnen dabei helfen, sich noch intensiver auf das Thema einzulassen und sich mit den verschiedenen Teilaspekten auseinander zu setzen.

Die Texte sollten in jedem Fall der Lehrperson abgegeben werden. Besteht in der Klasse großes Interesse an der Thematik, so kann man die verschiedenen Beiträge auch in der Klasse vorlesen lassen oder aufhängen, um den Schülern und Schülerinnen die verschiedensten Ansichten und Meinungen zum Thema zu präsentieren.

7.4.2.3 Abschluss

Nachdem sich die Schüler und Schülerinnen sehr intensiv mit den verschiedenen Aspekten des Filmes "Moi et mon blanc" beschäftigt haben und diese auch immer wieder in Relation zu außerfilmischen Themen gesetzt wurden, sollen sie als Abschluss des thematischen Schwerpunktes nun gezielt gegen Rassismus und für Toleranz Werbung machen. Dies soll dazu führen, dass sich die Lernenden noch einmal alle erwähnten Blickpunkte reflektieren und selbstständig überlegen, was man gegen Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung unternehmen kann.

Für diese abschließende Übung sollte den Schülern und Schülerinnen kaum Grenzen gesetzt werden, damit sie sich wirklich kreativ betätigen und eigenständige und gut überlegte Kampagnen entwerfen. Bestimmt ist es von Vorteil, wenn man den Lernenden auch die Möglichkeit gibt, Computer und Internet zu benutzen, da sie dies für etwaige Informationsmaterialien, Bilder, Statistiken, etc. sicherlich gut gebrauchen können.

Die Jugendlichen sollen sich überlegen, wie man auf Rassismus aufmerksam machen und die Gesellschaft überzeugen kann, dass dies ein Thema ist, dass jeden betrifft und gegen welches eingeschritten werden muss.

Hierfür sollen die Lernenden ein großes Werbeplakat sowie kleinere Flugzettel erstellen. Ihre Ergebnisse werden am Ende in Form kleiner Kurzreferate, in denen sie ihre Kampagne präsentieren, der restlichen Klasse vorgestellt. Als eventuelle Motivation für die Schüler und Schülerinnen könnte man im Anschluss daran auch die überzeugendste Werbekampagne wählen und mit einem kleinen Preis belohnen. Zusätzlich könnten die

Plakate auch öffentlich in der Schule ausgestellt werden, um andere Schüler und Schülerinnen auf die Problematik aufmerksam zu machen.

7.4.3 Unterrichtsziele und Reflexion

Im Rahmen dieses thematischen Schwerpunkts, der auf dem Spielfilm "Moi et mon blanc" basiert, sollen die Schüler und Schülerinnen einerseits mit dem für das interkulturelle Lernen so entscheidenden Aspekt des Perspektivenwechsels in Berührung kommen, andererseits aber auch über Phänomene wie Vorurteile, Rassismus und Toleranz informiert werden. Sie sollen die Fähigkeit entwickeln, sich eine Meinung darüber zu bilden und diese auch zu argumentieren.

Die verschiedenen Aktivitäten, in denen die Lernenden dazu aufgefordert werden, in die Rolle eines Fremden zu schlüpfen und sich Gedanken über dessen Geschichte, Herkunft, etc. zu machen, sollen dazu dienen, die Schüler und Schülerinnen Schritt für Schritt dazu zu ermutigen, gewisse Situationen und Probleme aus den Augen eines anderen zu betrachten. Durch dieses "Ausprobieren" eines Perspektivenwechsels sollen die Lernenden langsam dazu geführt werden, diesen Wechsel der Sichtweise als normal und hilfreich zu sehen, denn wenn Jugendliche nie die Möglichkeit bekommen, dies auf spielerische Art und Weise zu üben, so werden sie auch in ihrem Alltag Schwierigkeiten damit haben, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen.

Die Schüler und Schülerinnen sollen außerdem auch über das Wesen der Vorurteile, ihre Herkunft und mögliche Begründungen informiert werden und dadurch gewisse Bilder und Stereotype, die sie selbst verinnerlicht haben, reflektieren und relativieren.

Zudem ist es wichtig, dass sich die Lernenden über die Begrenztheit des Begriffes der Fremdheit bewusst werden und dadurch verstehen, dass dies kein entscheidender und aussagekräftiger Charakterzug einer Person ist.

Wie bereits auch in dem ersten vorgestellten thematischen Schwerpunkt, geht es hier ebenso darum, die Schüler und Schülerinnen zu einem reflektierten Umgang mit Fremdheit und zu einer persönlichen Meinungsbildung über Rassismus zu führen. Verschiedene Gruppenarbeiten sollen sie mit diesen Themen und den damit verbundenen Problemen konfrontieren und Anlass dafür geben, dass sich die Jugendliche eigenständig überlegen, wie man die jeweilige Situation verändern beziehungsweise verbessern kann.

Neben einer Vielzahl an sprachlichen Kompetenzen, wie dem Ausdrücken der eigenen Meinung, Text- und Hörverstehen, etc. geht es hier also in erster Linie auch wieder darum, die Lernenden auf einen interkulturellen Kontakt vorzubereiten, in dem sie sich angemessen, reflektiert und bewusst verhalten und welcher wiederum die Basis für ein friedliches Miteinander schaffen soll.

Sicherlich kann man mit einem einzigen thematischen Schwerpunkt keine Wunder bewirken, man kann die Schüler und Schülerinnen jedoch bestimmt auf die vielen verschiedenen Aspekte vorbereiten und sie somit für die Problematik sensibilisieren.

Ziel ist es also, den Jugendlichen bewusst zu machen, dass die Thematik von Rassismus, Toleranz, etc. nach wie vor eine wichtige und problematische Rolle in unserer Gesellschaft spielt und sie dazu ermutigen, sich gezielt damit auseinander zu setzen. Erst wenn die Lernenden dazu bereit sind, können weitere interkulturelle Kompetenzen und Fähigkeiten ausgebildet und gefördert werden.

7.4.4 Unterrichtsmaterialien

Fragebogen zu "Moi et mon blanc":

Comment s'appellent les personnages les plus importants dans le film?

D'où viennent-ils?

Que font-ils dans la vie?

Où travaillent Mamadi et Franck?

Pourquoi est-il nécessaire qu'ils s'enfuient?

Dans quel pays s'enfuient-ils?

Quelles sont les différences les plus frappantes entre les deux pays?



¹⁶⁷ Bilder: http://www.frenchculture.org/local/cache-vignettes/L308xH200/5_Moi_et_mon_blanc-fa645.jpg
(Zugriff am 06. April 2011)

Text "Ton voisin est étranger"¹⁶⁸ und dazugehörige Fragen:

Ton Christ est juif Tes chiffres sont arabes Ton écriture est latine Ta pizza est italienne Ta démocratie est grecque Ta voiture est japonaise L'anis de ton <u>pastis</u> est égyptien Ton essence est moyen-orientale Ta télé est coréenne Tes <u>fringues</u> sont chinoises Ton hamburger est allemand Ton whisky est <u>écossais</u> Ton thé est indien Ton café est brésilien Ta <u>choucroute</u> est chinoise Ton chocolat est suisse Ton coca est américain Tes frites sont belges Tes vacances sont espagnoles Ton sucre est martiniquais Et tu <u>reproches</u> à ton voisin d'être un étranger ! (Julos Beaucarne et Marina Missier)	françaisches Getränk Klamotten schottisch Sauerkraut vorwerfen
Pourquoi les auteurs mentionnent-ils les origines des différents produits ? Pourquoi comparent-ils ces produits avec "ton voisin" ? Qui c'est, "ton voisin" ? Pourquoi utilisent-ils le mot "reprocher" dans la dernière phrase ? Pourquoi dit-on assez souvent que quelqu'un est étranger, mais sans mentionner d'où cette personne vient exactement ? Écris un texte en répondant aux questions et en te demandant ce que les auteurs voulaient transmettre par ce texte !	

168 *Beaucarne, Julos; Missier, Marina: Ton voisin est étranger.* Online unter: <http://beaux.textes.free.fr/pages/16.html> (Zugriff am 26. März 2011).

Beschreibung der verschiedenen Personen:

n°1 Anna 18 ans née en Autriche vit en France depuis 12 ans	n°2 Aïcha 30 ans née en Algérie vit en France depuis 2 ans	n°3 Meriem 15 ans née en France ses parents sont Tunisiens
n°4 Rachid 17 ans né en Tunisie vit en France depuis 16 ans	n°5 Djamel 19 ans né en France ses parents sont Marocains	n°6 Paolo 22 ans né en Espagne vit en France depuis 5 ans

Situationsangaben für das Forumtheater:

n°1 : AU SUPERMARCHÉ PERSONNES: un garçon français un monsieur français deux jeunes filles marocaines un jeune homme tunisien
n°2 : DANS LA COUR DE RÉCRÉATION PERSONNES: deux garçons français une jeune fille française, mais d'origine algérienne un garçon espagnol un surveillant français
n°3 : DANS UNE DISCOTHÈQUE PERSONNES: une jeune fille marocaine un garçon tunisien deux jeunes filles américaines un jeune homme français
n°4 : AU CLUB DE SPORT PERSONNES: un garçon algérien une jeune fille française et sa mère un jeune fille italienne et son père

Angaben für das kreative Schreiben:

n°1

Depuis son arrivée au Burkina Faso, Franck écrit un journal intime dans lequel il note ce qu'il vit dans ce pays inconnu.

Écris au moins trois de ces notes différentes et raconte ce qui se passe dans la nouvelle vie de Franck, ce qu'il lui fait peur, ce qui l'étonne, etc.!

n°2

Après son arrivée à Paris, Mamadi reçoit beaucoup de cartes et de lettres de ces cousins. Même s'il n'a pas envie de leur raconter toute la vérité, il essaye de leur donner une impression de ce qu'il est en train de vivre en France.

Écris une lettre à l'un de ses cousins en lui racontant ce que Mamadi fait en France, ce qui est difficile pour lui et ce qu'il aime bien à Paris!

n°3

Depuis plusieurs semaines déjà, il y a une jeune fille dans ton école qui vient d'un pays lointain. Comme tu es rédactrice pour le journal scolaire, on t'a demandé de faire un reportage sur cette fille.

Écris un article dans lequel tu présentes son pays d'origine et son histoire et où tu parles de ses espoirs et ses craintes concernant sa nouvelle vie!

n°4

Après les élections dans ton pays où les partis d'extrême-droite ont connu un succès énorme, tu te sens obligé d'exprimer ton opinion concernant le racisme, la discrimination, etc.

Écris une lettre de lecteur à un journal très connu dans ton pays en expliquant ce que tu penses des résultats des élections, du racisme, de la tolérance etc.

n°5

Tu es en train de faire un stage dans la rédaction d'un magazine cinématographique où on t'a demandé d'écrire une critique du film "Moi et mon blanc". En plus, tu as la possibilité de faire une interview avec le réalisateur S. Pierre Yameogo.

Écris un article en donnant ton propre opinion sur le film et en expliquant pourquoi Yameogo a fait ce film, quelle était son intention, etc.!

Soyez créatifs!

8 Konklusion

Die Notwendigkeit des interkulturellen Lernens sowie die Ausbildung und Förderung interkultureller Kompetenzen im schulischen Kontext wurden in dieser Arbeit mit einer Vielzahl an aktuellen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Bedingungen begründet:

Durch die steigende Mobilität, den immer stärker werdenden internationalen Kontakt, durch Migration und durch die enorme Beliebtheit des Reisens werden wir Menschen vor neue Herausforderungen gestellt, die verlangen, dass wir uns in interkulturellen Situationen adäquat und rücksichtsvoll verhalten.

Der erfolgreiche Kontakt zwischen den unterschiedlichen Kulturen basiert auf vielen verschiedenen Fähigkeiten, die gezielt gefördert werden müssen. Wie bereits gesehen, lässt sich dies vor allem im schulischen Kontext verwirklichen, da sich im Rahmen der einzelnen Unterrichtsfächer unzählbare Situationen bieten, die die Förderung dieser interkulturellen Kompetenzen zulassen beziehungsweise gar verlangen.

Seitdem aber der unmittelbare und sehr enge Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache ins Bewusstsein der Menschen gelangt ist, wird vor allem im Fremdsprachenunterricht immer mehr auf interkulturelles Lernen Rücksicht genommen. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen versuchen verstärkt, den Bezug zwischen der zu erlernenden Sprache und dem jeweiligen kulturellen Umfeld herzustellen, denn der Erwerb einer fremden Sprache bedeutet längst nicht mehr reines Vokabel- und Grammatiklernen, sondern zielt vielmehr auf kulturelles Wissen und Können. Dies bezieht sich nicht nur auf landeskundliche Informationen, sondern auch auf die Fähigkeit und das Wissen, sich in fremdkulturellen Kontexten angemessen und der jeweiligen Kultur entsprechend zu verhalten.

Die vielen verschiedenen interkulturellen Kompetenzen, die es auszubilden gilt, sollen den Schülern und Schülerinnen einerseits als Unterstützung in Situationen dienen, in denen sie sich selbst in einem fremden kulturellen Umfeld beziehungsweise im Ausland befinden. Andererseits aber sollen diese auch eine Sensibilität und Einfühlungsgabe hervorrufen, die ihnen in ihren eigenen, von Multikulturalität geprägten Ländern helfen, sich angemessen, rücksichtsvoll und den Anderen gegenüber respektvoll zu verhalten.

Neben den verschiedenen Anforderungen und Möglichkeiten, interkulturelle Kompetenzen gezielt fördern zu können, muss man sich aber auch die Frage stellen, wie man interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht umsetzen kann und welche Unterrichtsmittel sowie -methoden sich eignen, um den Zugang zu einer fremden Kultur

herzustellen und die Schüler und Schülerinnen somit auf einen interkulturellen Kontakt vorzubereiten.

Ist es den Lernenden nicht möglich, einen direkten Zugang zu den Sprechern der jeweiligen Zielsprache zu finden, so müssen Mittel gefunden werden, die dies übernehmen und einen möglichst unverfälschten und authentischen Einblick in die Zielkultur gewähren.

In diesem Zusammenhang beschäftigte sich diese Arbeit mit dem Einsatz von Medien und deren Funktion und Bedeutung für den (interkulturellen) Fremdsprachenunterricht. Es wurde deutlich, dass Medien, wie unter anderem auch Spielfilme, einen enormen Beitrag zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen leisten können.

So meint Würffel diesbezüglich auch:

*"In kaum einem anderen Bereich scheint die Fremderfahrung so groß zu sein wie im Bereich der Medien, die uns täglich mit dem Fremden jeder Art konfrontieren."*¹⁶⁹

Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, die in (Spiel-) Filmen sehr stark ausgeprägt ist, bietet für den Fremdsprachenunterricht eine Vielzahl an Vorteilen: Zum einen werden die Lernenden mit der authentischen Sprache und dem wahren Sprachgebrauch konfrontiert und somit auf reelle Begegnungen mit der Zielsprache vorbereitet. Zum anderen bieten Spielfilme aber auch einen meist sehr realistischen Einblick in eine fremde Kultur, deren soziokulturellen Kontext, gesellschaftliche Konventionen und soziale Regeln. Jene Filme, die entweder eine fremde Kultur oder aber auch eine interkulturelle Begegnung selbst thematisieren, eignen sich besonders für den Einsatz und die didaktische Aufbereitung im schulischen Kontext.

Nachdem unter Berücksichtigung dieser Umstände und Voraussetzungen, ein thematischer Schwerpunkt und dessen didaktische Aufbereitung zu zwei französischsprachigen Filmen entwickelt wurde und einer dieser beiden auch tatsächlich umgesetzt werden konnte, ergaben sich folgende Beobachtungen und Reflexionen zum Einsatz von Filmen als Vermittler von interkulturellen Kompetenzen:

Die Jugendlichen reagieren positiv und offen auf das Medium des Films und sehen darin ein sehr ansprechendes Unterrichtsmittel. Die Motivation, die dadurch entsteht, lässt sich für die Auseinandersetzung mit sehr ernsten und problematischen Themen nutzen, da die Schüler und Schülerinnen bereit sind, sich auf etwas Neues und Fremdes einzulassen und sich damit auseinander zu setzen.

¹⁶⁹ Würffel (1996), S. 335.

Filme, wie "Un excellent dossier!"¹⁷⁰ und "Moi et mon blanc"¹⁷¹, die selbst eine interkulturelle Begegnung ins Zentrum des Geschehens rücken, haben zur Folge, dass die Lernenden ein (positives oder auch negatives) Beispiel dafür bekommen, wie der Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen verlaufen und welche Konsequenzen unüberlegtes und unreflektiertes Verhalten tragen kann.

Zusammenfassend sei also erneut gesagt, dass man als Fremdsprachenlehrer und -lehrerin durchaus eine gewisse Verantwortung im Zusammenhang mit der Ausbildung interkultureller Kompetenzen trägt. Da die Auseinandersetzung mit Rassismus und Vorurteilen, sowie die Relativierung eigenkultureller Anschauungen einen entscheidenden Beitrag zu einem friedlichen Miteinander der einzelnen Kulturen leisten, sollte man sich diesen Aspekte auch im schulischen Unterricht widmen.

Die positiven Reaktionen der Schüler und Schülerinnen auf die Thematisierung des Kurzfilms "Un excellent dossier!" und damit verbundenen Aspekten zeigten, dass die Jugendlichen dieser Thematik gegenüber noch nicht abgestumpft sind und ein großes Bedürfnis darin besteht, über Probleme wie Rassismus und Vorurteile zu reden, diese zu behandeln, Möglichkeiten zu finden wie man damit umgehen kann und Fähigkeiten zu entwickeln, die einem in interkulturellen Begegnungen helfen, sich angemessen und korrekt zu verhalten.

Interkulturelles Lernen und die Förderung interkultureller Kompetenzen sind insofern nicht nur in der Theorie von großer Bedeutung, sondern können sich auch im schulischen Alltag großer Beliebtheit erfreuen, wenn der richtige Zugang dazu gefunden wird und auf die Bedürfnisse, Tendenzen und Vorlieben der Jugendlichen Rücksicht genommen wird.

170 Online unter: <http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

171 Yameogo, S. Pierre (2005): *Moi et mon blanc*. Wettingen: trigon-film.

Bibliographie

Zitierte Literatur:

Albrecht, Corinna (1997): *Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie.* In: Bizeul, Yves; Bliesener, Ulrich; Prawda, Marek (Hrsg.) (1997): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 80 - 93.

Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2008⁶): *Sozialpsychologie.* München: Pearson Studium.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007⁵): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke Verlag.

Beacco, Jean-Claude (2000): *Les dimensions culturelles des enseignements de langues.* Paris: Hachette Livre.

Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) (2002): *Toleranz. Grundlage für ein demokratisches Miteinander.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): *Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Biechele, Barbara (2007): *'Ich sehe was, was du nicht siehst.'* - Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski.* München: iudicum Verlag. S. 194 - 205.

Bizeul, Yves; Bliesener, Ulrich; Prawda, Marek (Hrsg.) (1997): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Bleyhl, Werner (1994): *Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen.* In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr. S. 9 - 20.

Bliesener, Ulrich (1997): *Interkulturelles Lernen: eine pädagogische Notwendigkeit und Chance*. In: Bizeul, Yves; Bliesener, Ulrich; Prawda, Marek (Hrsg.) (1997): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 202 - 232.

Bredella, Lothar, Christ Herbert (1995): *Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.) (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr. S. 8 - 19.

Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.) (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (1999): *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 85 - 120.

Bredella, Lothar; Meißner Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (2000): *Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen*. In: Bredella, Lothar; Meißner Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr. S. IX - LII.

Bredella, Lothar; Meißner Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr.

Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.) (1994): *Sprachen lernen - Menschen verstehen: Eine Herausforderung. Grundlagen und Dokumentation zur Enquete Zukunftsforum V*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2009): *Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht - Entwurf einer Typologie*. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle. Empirie. Evaluation*. Tübingen: Narr. S. 273 - 288.

Cichon, Peter (1996): *Der Blick des Fremden - seine Möglichkeiten und Grenzen in der soziolinguistischen Feldforschung*. In: Kunsmann (1996): *Linguistische Akzente* 93. Hamburg: Kovač. S. 82 - 95.

Council of Europe higher education series No. 16 (2010): *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Straßburg: Council of Europe.

Deardorff, Darla K. (2006): *Policy Paper zur interkulturellen Kompetenz*. In: Bertelsmann Stiftung (2006): *Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 13 - 42.

Deardorff, Darla K. (2010): *Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue*. In: Council of Europe higher education series No. 16 (2010): *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Straßburg: Council of Europe. S. 87 - 99.

Decke-Cornill, Helene; Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.) (2002): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (Hrsg.) (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Delanoy, Werner (1994): *Was spricht gegen interkulturelles Lernen im Englischunterricht?*. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.) (1994): *Sprachen lernen - Menschen verstehen: Eine Herausforderung. Grundlagen und Dokumentation zur Enquete Zukunftsforum V*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. S. 350 - 360.

Desch, Armin (2001): *Pädagogik interkulturellen Lernens. Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen*. Marburg: Tectum Verlag.

Eagleton, Terry (2001): *Was ist Kultur?*. München: C.H. Beck.

Ehlers, Swantje (1999): *Landeskunde und Literatur*. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 418 - 438.

Eisl, Margit (2010): *Grande Nation et Valses éternelles? France – Autriche. Regards croisés. Piste interculturelles pour la classe de langue*. Wien: Praesens Verlag.

Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicum Verlag.

Faschingeder, Gerald (2004²): *Kultur und Entwicklung*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (Hrsg.) (1996): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II*. Paderborn: Schöningh.

Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (1996): *Einführung: Medienwelt und Medienerziehung*. In: Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (Hrsg.) (1996): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II*. Paderborn: Schöningh. S. 5 - 20.

Forst, Rainer (2001): *Einleitung zu Toleranz - Begriffsgeschichte und Praxis*. In: IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (Hrsg.) (2001): *Achtung! Toleranz. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit*. Düsseldorf: Verlag IDA. S. 5 - 8.

Fritzsche, Klaus Peter (1997): *Streßgesellschaft und Xenophobie*. In: Bizeul, Yves; Bliesener, Ulrich; Prawda, Marek (Hrsg.) (1997): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 60 - 76.

Fritzsche, Klaus Peter (2001): *Toleranz im Umbruch. Über die Schwierigkeit, tolerant zu sein*. In: IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (Hrsg.) (2001): *Achtung! Toleranz. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit*. Düsseldorf: Verlag IDA. S. 9 - 12.

Geulen Christian (2007): *Geschichte des Rassismus*. München: C. H. Beck.

Gomes, Bea; Schicho, Walter; Sonderegger, Arno (Hrsg.) (2008): *Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigem Phänomen*. Wien: Mandelbaum Verlag.

Grabes, Herbert (2000): *Das inszenierte Fremde: Dramen als Weg zum Fremdverstehen*. In: Bredella, Lothar; Meißner Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr. S. 253 - 265.

Große Holthaus, Marlies; Köller, Katharina (Hrsg.) (2004): *Interkulturell lernen - erziehen - bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: LIT Verlag.

Hansen, Klaus P. (1995): *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen/Basel: Francke.

Hermans, Fritz (1996): *"Fremdheit". Zur Semantik eines vielfach polysemen Wortes*. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Siegrist, Christoph; Würffel, Stefan Bodo (Hrsg.) (1996): *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 37 - 56.

Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Siegrist, Christoph; Würffel, Stefan Bodo (Hrsg.) (1996): *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Hildebrand, Jens (2006²): *Film: Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulis Verlag Deubner.

Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) (2010): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle. Empirie. Evaluation*. Tübingen: Narr.

IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (Hrsg.) (2001): *Achtung! Toleranz. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit*. Düsseldorf: Verlag IDA.

IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (Hrsg.) (2002): *Was heißt eigentlich... Toleranz? Informationen nicht nur für Mehrheiten*. Düsseldorf: IDA Verlag.

Jelloun, Tahar Ben (2007⁶): *Papa, was ist ein Fremder?*. Aus dem Französischen von Kayser, Christiane. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Jelloun, Tahar Ben (2009⁴): *Le racisme expliqué à ma fille*. Paris: Éditions du Seuil.

Kohl, Karl-Heinz (2000²): *Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München: Beck.

Krauß, Andreas; Schmittinger, Inge (1994): *Theorie und Praxis interkulturellen Lernens mit Medien*. In: Otten, Hendrik; Treuheit, Werner (Hrsg.) (1994): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Bonn: Institut für angewandte Kommunikationsforschung in der außerschulischen Bildung. S. 177 - 215.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.) (1994): *Sprachen lernen - Menschen verstehen: Eine Herausforderung. Grundlagen und Dokumentation zur Enquete Zukunftsforum V*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. S. 376 - 388.

Kunsmann, Peter (Hrsg.) (1996): *Linguistische Akzente 93*. Hamburg: Kovač.

Leupold, Eynar (2007⁵): *Landeskundliches Curriculum*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007⁵): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 127 - 133.

Lipiansky, Edmond Marc (2006): *Die Komplexität der Vorstellung vom Anderen*. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt: Campus. S. 117 - 120.

Malchow, Erik (2010): *Methodenkurzdarstellung: Filmische Critical Incidents*. In: Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) (2010): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 300 - 301.

Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meißner, Franz-Joseph (1999): *Menschenrechte und die Didaktik des Fremdverstehens*. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 516 - 530.

Merten, Stephan (1995): *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung: eine Studie zur Versprachlichung der Grunddaseinsfunktionen der Menschen im Hinblick auf deren Thematisierungsmöglichkeiten im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Michler, Christine (2010): *Spielfilme im Französischunterricht*. In: Französisch heute, Heft 1, 2010. S. 27 - 32.

Nicklas, Hans (2006): *Klammern kollektiver Identität - Zur Funktion von Vorurteilen*. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt: Campus. S. 109 - 116.

Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt: Campus.

Otten, Hendrik; Treuheit, Werner (Hrsg.) (1994): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Bonn: Institut für angewandte Kommunikationsforschung in der außerschulischen Bildung.

Pateau, Jacques (1998): *Une étrange alchimie. La dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande*. Cergy-Pontoise: CIRAC.

Posner, Roland (1991): *Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe*. Zitiert nach: Brunzel (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr. S. 14 - 15.

Schrader, Heide (2007): *Medien im Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.

Sonderegger, Arno (2008): *Rasse und Rassismus im wissenschaftlichen Diskurs: Eine Skizze*. In: Gomes, Bea; Schicho, Walter; Sonderegger, Arno (Hrsg.) (2008): *Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigem Phänomen*. Wien: Mandelbaum Verlag. S. 10 - 26.

Steets, Angelika (1996): *Die Erfahrung des Fremden - wie können Medien vermitteln?* In: Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (Hrsg.) (1996): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II*. Paderborn: Schöningh. S. 206 - 218.

Stierstorfer, Klaus (2002): *Literatur und interkulturelle Kompetenz*. In: Volkmann, Laurenz; Stierstorfer, Klaus; Gehring, Wolfgang (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr. S. 119 - 141.

Tenberg, Reinhard (1999): *Theorie und Praxis bei der Vermittlung von "interkulturellen Kompetenzen"*. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 65 - 84.

Terkessidis, Mark (1998): *Psychologie des Rassismus*. Opladen/Wiesburg: Westdeutscher Verlag.

Tylor, Edward B. (1871): *Primitive Culture*. Zitiert nach: Kohl (20002): *Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München: Beck. S. 131.

Ulrich, Susanne (2000): *Achtung (+) Toleranz*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Volkmann, Laurenz; Stierstorfer, Klaus; Gehring, Wolfgang (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr.

Volkmann, Laurenz (2002): *Aspekte und dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: Volkmann, Laurenz; Stierstorfer, Klaus; Gehring, Wolfgang (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr. S. 11 - 48.

Wandel, Reinhold (2002): *Video, Marsmännchen und interkulturelles Lernen*. In: Decke-Cornill, Helene; Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.) (2002): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 139 - 149.

Weins Cornelia (2004): *Fremdenfeindliche Vorurteile in den Staaten der EU*. Wiesbaden: VS Verlag.

Witte, Arnd (2009): *Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess*. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle. Empirie. Evaluation*. Tübingen: Narr. S. 49 - 66.

Würffel, Stefan Bodo (1996): Fremdverstehen und Medien. Zur Einführung. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Siegrist, Christoph; Würffel, Stefan Bodo (Hrsg.) (1996): *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 335 - 338.

Spielfilm

Yameogo, S. Pierre (2005): *Moi et mon blanc*. Wettingen: trigon-film.

Internetquellen

<http://www.bruehlmeier.info/freud.htm>. (Zugriff am 08. April 2011).

<http://www.duden.de/definition/inter>. (Zugriff am 11. März 2011).

<http://www.duden.de/definition/toleranz>. (Zugriff am 13. März 2011).

http://www.frenchculture.org/local/cache-vignettes/L308xH200/5_Moi_et_mon_blanc-fa645.jpg (Zugriff am 06. April 2011).

http://www.spruechesammlung.de/friedrich_nietzsche.php (Zugriff am 26. März 2011).

Beaucarne, Julos; Missier, Marina: *Ton voisin est étranger*. Online unter: <http://beaux.textes.free.fr/pages/16.html> (Zugriff am 26. März 2011).

Bolten, Jürgen (2001): *Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule*. Online unter: <http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/iklernenschule.pdf>. (Zugriff am 16. März 2011)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/> (Zugriff am 16. März 2011).

LICRA: *Notre couleur de peau ne doit plus déterminer notre avenir. Publicité contre le racisme.* Online unter: <http://www.conseilsmarketing.fr/communication/la-pub-du-jour-cest-ton-destin-licra>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

o.V.: *D'ou vient le racisme en France?*. In: Le journal de Victor, n°199. Vom 15.03.2006. Online unter: http://www.recre-action.net/article.php3?id_article=237. (Zugriff am 05. Februar 2011).

o.V.: *Racsime en chaîne.* Online unter: http://www.aidh.org/Racisme/BD/BD_06.htm. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Raynaud, Fernand: *J'suis pas un imbécile: je suis douanier!* Online unter: <http://resf37.free.fr/spip.php?article32>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Kurzfilme:

Boujenah, Paul: *Maman, regarde!* Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=FF75XCMqmfc&feature=related>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

De Penguern, Artus: *Un excellent dossier!* (OV). Online unter: <http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

De Penguern, Artus: *Un excellent dossier!* (OV mit deutschen Untertiteln). Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=MO6VDZj-BF8>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Musik:

Pierre Perret: *Lily.* Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=qCttzoMuuRk>. (Zugriff am 05. Februar 2011).

Anhang

(A) Résumé en langue française

De nos jours, on entend de plus en plus souvent parler de l'éducation interculturelle et de l'importance du développement des compétences interculturelles. Cette conception d'une orientation internationale ne joue pas seulement un rôle assez important dans le contexte scolaire, mais aussi dans la formation professionnelle.

Pourquoi est-il devenu aussi important de développer des compétences servant à réussir dans des situations interculturelles ?

Notre époque, marquée par la globalisation, se caractérise par un contact entre les cultures qui n'a jamais été aussi intense qu'à l'heure actuelle.

D'abord, il y a de plus en plus de personnes qui doivent ou qui veulent immigrer et qui vivent donc dans un pays qui n'est pas leur pays d'origine. Pour cette raison, il est devenu habituel que plusieurs cultures différentes vivent ensemble dans un échange permanent.

En plus, les voyages sont devenus très populaires et connaissent un succès immense depuis quelques décennies déjà. Pour une grande partie des voyageurs, il devient de plus en plus important de connaître un pays et sa culture dans sa forme authentique. Beaucoup d'entre eux essaient donc d'entrer en contact avec les gens du pays et pour cela il faut qu'ils soient au courant des conventions et des règles sociales les plus importantes.

A cela s'ajoute le fait que les grandes entreprises et maisons de commerce s'orientent également vers les relations interculturelles pour pouvoir réussir sur le marché et pour avoir du succès au niveau international.

En fin de compte, les médias et les nouvelles technologies jouent aussi un rôle très important en ce qui concerne le contact entre les cultures différentes, car il n'a jamais été aussi facile de communiquer avec des gens à l'étranger ou bien de s'informer de ce qui se passe dans le monde entier.

Tous ces phénomènes apportent beaucoup d'avantages et d'aspects positifs, mais demandent en même temps une multitude de compétences qui sont nécessaires pour se comporter de manière convenable et correcte dans des situations et interactions interculturelles. Ce sont ces compétences-là qu'on doit éveiller au cours de l'enseignement interculturel.

Pour pouvoir parler du concept de l'éducation interculturelle, il est d'abord nécessaire d'élucider quelques notions fondamentales.

Tout d'abord, il faut définir le terme « culture ». Comme le mot « interculturel » désigne un processus qui se passe entre des cultures différentes, il est essentiel de savoir ce qu'on entend par « la culture » dans ce contexte-ci.

Il s'agit d'un terme qui n'est pas très facile à décrire car dans notre usage linguistique quotidien on l'utilise pour parler d'une multiplicité de domaines différents.

Dès le dix-septième siècle, on opposait le mot « culture » à celui de la « nature » qui définissait tout ce qui était imposé aux hommes. La culture, au contraire, comprenait tout ce que les hommes avaient créé par leur propre force et volonté.

Aujourd'hui, on utilise ce terme pour définir le domaine de la vie sociale qui comprend la littérature, le théâtre, la musique, les beaux-arts etc., mais aussi pour parler des traditions, des conventions, des règles et des conceptions répandues dans une société.

Dans le contexte de l'enseignement interculturel, la culture n'inclut ainsi pas seulement les différents domaines d'une société, comme par exemple la politique, la religion, la cuisine, le sport, etc., mais se voit aussi comme un ensemble de toutes les traditions et coutumes, des valeurs, des opinions et des règles sociales d'une collectivité.

Ensuite, il faut se pencher sur ce qu'on entend par le terme « étranger ». Comme le processus du « Fremdverstehen », qui signifie « la compréhension de l'autre, de l'étranger », joue un rôle très important au cours du développement des compétences interculturelles, il est nécessaire de savoir ce qui détermine un « étranger ».

Tahar Ben Jelloun explique ce terme dans son livre "Le racisme expliqué à ma fille" comme suit:

« Le mot 'étranger' vient du mot 'étrange', qui signifie 'du dehors', 'de l'extérieur'. Il désigne celui qui n'est pas de la famille, qui n'appartient pas au clan ou à la tribu. C'est quelqu'un qui vient d'un autre pays, qu'il soit proche ou lointain, parfois d'une autre ville ou d'un autre village. »¹⁷²

Un « étranger » est donc une personne qui n'a pas le même pays d'origine que nous et avec qui nous ne partageons guère les mêmes conceptions du monde et valeurs sociales. Il y a alors plusieurs aspects qui déterminent si quelqu'un nous paraît étrange ou inconnu. La plupart du temps, ce sont les caractéristiques comme l'apparence physique, la langue et la religion.

172 Jelloun (2009⁴), p. 38.

Pourtant il ne faut pas oublier le fait que quelque chose ou quelqu'un qui nous paraît étrange est toujours et exclusivement vu en relation avec nous-mêmes, notre langue et nos propres valeurs. Quelque chose d'étrange peut seulement exister s'il y a aussi quelque chose qui nous est propre et qui nous distingue de l'autre. Un étranger n'est pas toujours un étranger, cela dépend de la situation de la personne et à qui elle est comparée. Le terme « étranger » n'est donc pas absolu et par conséquent pas valable à jamais.

Les opinions que l'on a sur une certaine culture ou sur un pays inconnu sont souvent des opinions qui ne correspondent pas tout à fait à la réalité mais qui sont quand même assez répandues.

Ces préjugés ou bien stéréotypes sont des phénomènes complexes et par conséquent assez difficiles à combattre. Le problème, c'est qu'un préjugé n'est presque jamais un avis personnel ou subjectif. Il s'agit plutôt de quelque chose qui existe dans une société et qui influence le comportement d'une pluralité de gens. Si quelqu'un exprime donc des préjugés envers des gens qui ne viennent pas de son pays, il est assez probable que ces remarques correspondent à des opinions préconçues qui existent depuis longtemps dans la société dans laquelle cette personne a grandi et où elle a ainsi connu certaines valeurs et conceptions.

C'est à cause de ces opinions préconçues et des stéréotypes que naissent des phénomènes comme la discrimination et le racisme. Ce sont deux problèmes qui ne peuvent exister que si quelqu'un considère sa propre culture et son propre pays d'origine supérieurs aux autres cultures et pays.

Après tous les incidents qui se passaient dans le monde entier en rapport avec le racisme et avec toutes ses répercussions négatives, il est quand même assez surprenant et consternant qu'à l'heure actuelle on ait l'impression que ce phénomène ne disparaîtra jamais et que le nombre des actes de violence racistes augmente de jour en jour.

À cause de tous ces problèmes qui existent toujours dans les contacts entre les cultures, l'éducation interculturelle se fixait comme but de transmettre des compétences qui puissent aider à comprendre les autres, à se comporter de manière convenable dans des contextes interculturels, à réussir dans le contact avec les habitants d'un autre pays ou d'une autre région et ainsi à créer le fondement d'une coexistence pacifique de plusieurs cultures différentes.

Mais que se passe-t-il au cours du développement des compétences interculturelles et comment peut-on organiser l'enseignement pour qu'il soit interculturel ?

Comme le terme de l'interculturalité l'implique déjà, « l'éducation interculturelle » signifie « l'éducation entre les cultures » et comprend, d'une part, l'acquisition de connaissances des cultures étrangères, d'une autre part, l'acquisition de connaissances de sa propre culture et, enfin, l'acquisition de connaissances concernant le contact et les rencontres avec des cultures différentes.

Ces trois aspects représentent les éléments essentiels de l'éducation interculturelle dont l'objectif principal est le développement d'une sorte de sincérité envers d'autres cultures et des personnes inconnues et que les apprenants soient disposés à acquérir des connaissances, non seulement concernant la culture inconnue, mais aussi de leur propre culture et qu'ils acceptent par la suite une éventuelle modification de leurs opinions, habitudes et attitudes.

Comme je viens de mentionner plus haut, l'éducation interculturelle est basée sur l'encouragement d'une compétence interculturelle, qui se compose de plusieurs compétences partielles.

Pateau décrit trois étapes lors du développement de ces compétences:

« Pour atteindre cet objectif, trois étapes sont nécessaires: être sensibilisé à la différence, disposer de connaissances et pouvoir les mettre en œuvre. »¹⁷³

Cela implique alors qu'il est important de se poser aussi des questions sur sa propre culture et de ne pas se focaliser exclusivement sur la culture étrangère. Pour que l'on puisse être sensibilisé aux différences, il est donc nécessaire de s'occuper des deux cultures, de leurs différences, mais aussi de leurs convergences.

Même si plusieurs composantes différentes sont nécessaires dans le processus du développement des compétences interculturelles, l'une des plus importantes est le fait d'être disposé à changer de perspective ce qui est indispensable pour que l'on puisse vraiment comprendre la culture de l'autre.

Dans le contexte de l'éducation interculturelle, on parle d'un changement permanent d'une perspective intérieure à une perspective extérieure et vice versa.

Le fait de prendre une perspective intérieure signifie qu'on doit essayer de comprendre l'autre dans son contexte culturel ce qui n'est pas toujours facile à réaliser.

¹⁷³ Pateau (1998), p. 10.

Pour pouvoir relativiser cette conception du monde de l'autre, il est également important de prendre une perspective extérieure, donc sa propre perspective. Seul le fait de vouloir saisir une culture qui nous est inconnue ne signifie pas encore qu'on soit d'accord avec toutes ses conceptions et règles sociales. Les deux perspectives différentes sont alors nécessaires car c'est ainsi qu'on peut éviter d'être figé dans une seule manière de voir le monde. Pour pouvoir parler d'une véritable compréhension de l'autre, il est nécessaire d'être disposé à changer de perspective sans oublier ses propres valeurs et positions. Cette compréhension et le changement de perspective constituent des conditions essentielles pour la tolérance et la solidarité.

La plupart du temps, cette éducation interculturelle se passe à l'école, car c'est dans ce contexte-là que les enfants et les adolescents peuvent développer les compétences fondamentales. Comme les cultures et les langues étrangères s'influencent mutuellement, il est évident que l'éducation interculturelle se déroule principalement dans les cours de langues, même s'il y a un grand nombre de compétences qui pourraient être développées dans les autres matières scolaires également.

« Le concept de l'interculturel, développé d'abord dans les milieux de l'enseignement de la langue maternelle, s'est introduit peu à peu dans la didactique des langues étrangères. On ne trouve plus un discours didactique qui n'y fasse référence et il est même devenu une spécialité en soi, à laquelle on consacre thèses, colloques, cursus officiels. »¹⁷⁴

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et de l'acquisition des connaissances sur la civilisation, les élèves doivent développer une sincérité envers les cultures inconnues et étrangères, qui aide à diminuer leur ethnocentrisme.

Pas à pas, les jeunes doivent éveiller des compétences différentes. Cela n'inclut pas seulement la capacité linguistique, mais aussi les connaissances culturelles, le fait de pouvoir montrer de l'empathie, la « compréhension de l'autre » qui a déjà été mentionnée, la connaissance des règles et des conventions d'une autre culture, le fait de savoir les mettre en œuvre, la disposition à s'exposer à des situations difficiles ou désagréables et à relativiser et à reconsidérer ses propres valeurs, opinions et points de vue.

Pour que ce processus de longue durée soit réussi et que les élèves développent vraiment des compétences interculturelles, il est nécessaire que les professeurs fassent attention aux conditions d'apprentissage car il est indispensable que les apprenants aient assez de possibilités d'entrer en contact avec la culture étrangère.

174 Eisl (2010), p. 50.

Comme les élèves n'ont pas toujours l'occasion et/ou les moyens de voyager à l'étranger, il faut trouver d'autres possibilités leur permettant le contact direct avec la langue et la culture étrangère. Il y a des moyens différents pour y arriver dont l'un des plus appropriés est l'emploi des médias de masse.

« Les médias de masse, en particulier la presse écrite et audiovisuelle, quotidienne ou hebdomadaire, constituent une autre source, banale en didactique de langues, de la connaissance des sociétés. »¹⁷⁵

Dans les médias, l'inconnu et l'étranger nous sont présentés d'une manière authentique. Même s'il s'agit d'un film avec une action fictive, elle est au moins vraisemblable la plupart du temps et représente ainsi les valeurs, les conditions de vie et de la culture dans laquelle ce film a été produit.

Néanmoins, beaucoup de professeurs de langues évitent l'utilisation des vidéos et des DVD car, d'une part, la confrontation avec la langue authentique leur paraît souvent trop difficile, et d'autre part, ils ne veulent pas s'appuyer sur un média qui, à leur avis, a déjà gagné trop d'importance dans notre société.

Pourtant l'emploi des médias audiovisuels apporte beaucoup d'avantages et d'aspects positifs au cours de langues étrangères. Ils ne confrontent pas seulement les élèves avec la langue authentique exerçant ainsi la compréhension orale, mais ils présentent aussi des éléments signifiants pour une culture et familiarisent ainsi les apprenants avec un certain pays étranger et les habitudes culturelles de celui-ci. Ils offrent donc la possibilité aux élèves de recueillir des informations sur la situation sociale, sur l'utilisation de la langue authentique dans des situations concrètes ainsi que sur la gestualité et la mimique.

Tout cela prépare les jeunes à un véritable contact avec des locuteurs de cette langue, car c'est aussi par la confrontation avec les actions et les personnages présentés dans les films qu'ils peuvent acquérir des connaissances et des compétences.

Il y a deux sortes de films qui se prêtent particulièrement à l'emploi au cours de langue interculturel:

En premier lieu, il y a des films qui présentent un certain pays et sa culture d'une manière très réaliste et authentique et qui apportent des connaissances de la vie quotidienne.

De plus, il y a des films présentant eux-mêmes des rencontres interculturelles en montrant aux spectateurs des exemples plus ou moins bien réussis.

¹⁷⁵ Beacco (2000), p. 155.

Ces films présentent des phénomènes comme la tolérance ou le racisme, différents essais de comprendre l'autre et la disposition à relativiser ses propres opinions et attitudes. Ils cherchent donc à transmettre les principales compétences importantes et sans doute nécessaires pour l'éducation interculturelle.

Dans la partie pratique de mon travail, je me suis concentrée sur deux films qui traitent de ces rencontres interculturelles, qui ne réussissent pas dans les deux cas et où les élèves sont confrontés à différents exemples de comportement.

La préparation didactique de ces films et la réalisation de mon projet a prouvé que ce sujet est très intéressant et actuel pour les jeunes. Ayant mis l'accent sur le racisme et les moyens de le combattre, je me suis aperçue du fait qu'il s'agit d'un sujet qui les préoccupe et dont ils pensent qu'il faut absolument changer quelque chose. Les élèves ont participé de manière très engagée et ils étaient tous d'accord qu'il fallait intervenir en faveur de la tolérance et contre la discrimination pour qu'une coexistence pacifique des cultures différentes soit possible.

En plus, l'utilisation des films a montré que c'est un média qui éveille l'intérêt des jeunes et qui représente donc pour eux un facteur de motivation non-négligeable.

Vu que les médias représentent un moyen approprié à la mise en pratique du concept de l'enseignement interculturel, il est avantageux de profiter de l'attitude très positive des jeunes envers les cinéma et la télévision pour les encourager à approcher d'une culture et d'une langue étrangère.

En résumé, on peut dire qu'il est absolument nécessaire de mettre l'éducation interculturelle et le développement des compétences interculturelles à l'ordre du jour, car ce sont des aspects essentiels et indispensables pour notre société actuelle. Comme ces compétences peuvent créer le fondement d'une coexistence des différentes cultures et religions qui ne soit plus marquée par le racisme et la haine, mais par la tolérance et la solidarité, les professeurs (surtout des langues étrangères) devraient avoir conscience de l'importance d'une orientation interculturelle dans le cadre scolaire.

(B) Abstract

Angesichts der steigenden Migration und dem damit verbundenen interkulturellen Kontakt, der in Gesellschaften, die von Multikulturalität geprägt sind, immer stärker zunimmt, bekommen Fähigkeiten, die meist als interkulturelle Kompetenzen beschrieben werden, eine neue Bedeutung. Das Konzept des interkulturellen Lernens ist in aller Munde und erfreut sich vor allem im Zusammenhang mit der schulischen und beruflichen Ausbildung einer enormen Beliebtheit.

Interkulturelles Lernen spielt im schulischen Kontext eine immer größer werdende Rolle und auch der Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache beeinflusst natürlich besonders den Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik. Der Erwerb einer fremden Sprache wurde immer wieder neu konzipiert und Kompetenzen, die die Schüler und Schülerinnen dazu befähigen, in interkulturellen Situationen korrekt und angemessen zu handeln, werden in diesem Zusammenhang oft als zentrale Aspekte des Fremdspracherwerbs gesehen. Der Förderung interkultureller Kompetenzen wird infolgedessen auch hier eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den verschiedenen Teilaspekten, die dem interkulturellen Lernen zu Grunde liegen und versucht wichtige Begriffe wie "Kultur", "Fremdheit", "Vorurteile" und "Rassismus" zu erläutern.

Aufbauend auf diesen Begriffen wird das Konzept des interkulturellen Lernens dargestellt und detaillierter auf die Ausbildung verschiedener Teilkompetenzen eingegangen.

In Bezug auf den schulischen Kontext wird erläutert, wie man diese Kompetenzen gezielt fördern und ausbilden kann. Da der Fremdsprachenunterricht in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, wird schließlich auch auf diesen eingegangen und versucht den Einsatz von Medien als Vermittler interkultureller Kompetenzen zu erläutern und zu begründen.

Die didaktische Aufbereitung zweier französischer Filme und die Beschreibung zu deren Durchführung soll die Möglichkeiten interkulturellen Lernens anhand von (Spiel-) Filmen aufzeigen und die Notwendigkeit der Thematisierung von Rassismus und Toleranz im schulischen Kontext unterstreichen.

(C) Lebenslauf

Stefanie Mair

Persönliche Angaben

Geburtsdatum	12. Juni 1986
Geburtsort	Kirchdorf an der Krems
Staatsangehörigkeit	Österreich

Ausbildung

ab 10/2005	Studium der Unterrichtsfächer Französisch und Spanisch Institut für Romanistik Universität Wien
09/1996 – 06/2004	Bundesrealgymnasium Kirchdorf an der Krems 17. Juni 2004 Matura am Bundesrealgymnasium Kirchdorf an der Krems
09/1992 – 06/1996	Volksschule Micheldorf in Oberösterreich

Auslandsaufenthalte

02/2009 – 07/2009	Erasmus Auslandssemester Oviedo, Spanien
07/2008 – 08/2008	Aupair-Aufenthalt Pleurtuit, Frankreich
05/2008	Forschungsreise des Insituts für Romanistik der Universität Wien Tunis, Tunesien
07/2007	Intensivsprachkurs Spanisch Alicante, Spanien
09/2004 – 06/2005	Aupair-Aufenthalt Leuville-sur-Orge, Frankreich