



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kulturvermittlung anhand von Comics im
interkulturellen Französischunterricht“

Verfasserin

Petra Michaela Berger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Französisch, UF Spanisch

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Ich danke...

...meinem Betreuer Dr. Peter Cichon für die vielen nützlichen Anregungen und die inspirierenden Gespräche.

...meiner Mama Ulrike für das Korrekturlesen der Arbeit, ihre große Unterstützung und die Zeit, die sie sich immer für mich nimmt.

... Christian für die Hilfeleistung in allen technischen Angelegenheiten, vor allem aber auch für die vielen anspornenden Worte.

... Stefanie für das Teilen ihrer wertvollen Erfahrungen und die Unterhaltungen, die mir immer wieder neuen Schwung gaben.

...und allen anderen, die stets an meiner Seite waren oder sind.

I Inhaltsverzeichnis

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

Der französischsprachige Comic und sein Unterrichtspotenzial

2	Der Comic	9
2.1	Zum Begriff und seiner Definition	9
2.1.1	Begrifflichkeit.....	9
2.1.2	Verwendung des Begriffs	11
2.1.3	Versuche einer Begriffsbestimmung.....	13
2.2	Erzählprinzip der Bildgeschichte	17
2.2.1	Erzählender Aspekt.....	17
2.2.2	Relation von Bild und Wort.....	19
2.2.3	Spezifische Rezeptionskompetenz.....	22
2.3	Franko-belgische Comic-Kultur	25
3	Bedeutung und Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht	30
3.1	Funktionen des Bildmediums	30
3.2	Kulturelles Bildverständnis	38
3.3	Arbeit mit dem Comic	40
3.3.1	Kritik.....	41
3.3.2	Vorzüge und Nutzen	45
3.3.3	Gesellschaft, Werte und Kultur	49
3.3.4	Klischeebildung	52

Interkulturelles Verstehen und Lernen im Fremdsprachenunterricht

4	Interkulturelles Verstehen	55
4.1	Kultur	55
4.2	Bedeutung und Stellenwert von Interkulturalität	60
4.3	Fremdsein und Fremdverstehen	65
4.4	Vorurteilsproblematik und Toleranz	71
4.4.1	Stereotyp	73
4.4.2	Vorurteil und Diskriminierung	74
4.4.3	Toleranz und Respekt	77

5	Interkultureller Fremdsprachenunterricht.....	81
5.1	Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht	81
5.2	Interkulturelles Lernen	84
5.3	Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	90

Einsatz des französischsprachigen Comics im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

6	„Le Maghrébin“ von Pierre Palmade und Éric Cartier.....	99
6.1	Erläuterung der Geschichte	99
6.2	Themen	100
6.2.1	Rassismus	100
6.2.2	Klischees und Vorurteile	102
6.2.3	Migration und Integrationsproblematik	103
6.3	Argumentation zur Comicauswahl.....	104

7	Unterrichtsmodell zu „racisme“	107
7.1	Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung.....	107
7.2	Konkrete Umsetzung	110
7.2.1	Erste Unterrichtseinheit.....	110
7.2.2	Zweite und dritte Unterrichtseinheit.....	112
7.2.3	Vierte Unterrichtseinheit.....	119
7.3	Reflexion und Unterrichtsziele	120
7.4	Unterrichtsmaterialien	125
7.4.1	Erste Unterrichtseinheit.....	125
7.4.2	Zweite und dritte Unterrichtseinheit.....	134

8	Konklusion	151
----------	-------------------------	------------

Bibliographie.....	157
---------------------------	------------

Anhang	173
(A) Résumé en langue française	173
(B) Abstract	182
(C) Lebenslauf.....	183

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Interkulturalität und Nachbarbegriffe (nach Georg Fehrmann)	63
Abbildung 2: Detailprozesse des interkulturellen Lernens (nach Ursula Weier)	89

1 Einleitung

Die Welt, in der wir leben, ist zunehmend geprägt von globalen Verflechtungen in wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Domänen. Einzelne Menschen, Gesellschaften und ganze Nationen sind intensiver als je zuvor mit unterschiedlichen Lebensstilen, Sitten, Glaubensansichten und Moralvorstellungen konfrontiert. Für ein friedliches Zusammenleben scheint es deshalb unumgänglich, schon die Jugendlichen auf die existierende Vielfalt der Kulturen vorzubereiten und sie sowohl für die eigenen, als auch für die jeweils fremden Norm- und Wertauffassungen zu sensibilisieren. Heute werden Kulturvermittlung und die Diskussion über unterschiedliche Weltansichten, Lebensvorstellungen und Richtlinien deshalb größtenteils zum Aufgabenbereich der Schule gezählt. Vor allem im Fremdsprachenunterricht erlangen sie einen besonderen Stellenwert, da dieser ohnehin eine fremde Sprache und somit eine fremde Kultur zum Schwerpunkt hat.

Der effiziente Fremdsprachenunterricht muss also heutzutage neben den linguistischen und grammatikalischen Aspekten auch die kulturellen Faktoren berücksichtigen. Eine interessante Option bietet in diesem Zusammenhang der Comic, der seit den 60er-Jahren als Unterrichtsmaterial relevant ist. Durch die Wort-Bild-Kombinationen lässt der Comic einen wesentlichen Freiraum für Interpretationen und Auslegungen, die je nach kulturellem Verständnis anders ausfallen. Er behandelt zudem eine Vielzahl an Themen, von denen im Fremdsprachenunterricht viele kulturell wertvoll sind und sinnvoll aufgearbeitet werden können und ermöglicht so, dass unterschiedlichste Kommunikationssituationen geschaffen und Meinungen ausgetauscht werden können.

Sein Einsatz im Fremdsprachenunterricht kann als innovative und originelle Möglichkeit gesehen werden, um sprachliche Fertigkeiten zu fördern und sich gleichzeitig fremdkulturellen Haltungen und Ansichten anzunähern. In den von Comics erzählten Geschichten spiegeln sich üblicherweise die Traditionen, Werte und Denkweisen der betreffenden Gesellschaft wider, und aufgrund seines spezifisch strukturierten Aufbaus und seiner ungewöhnlichen Verbindung von Wort und Bild ist er eine willkommene Abwechslung zu den üblichen Lehrmaterialien.

Doch trotz des guten Ansatzes, den der Comic offensichtlich zur Erarbeitung kultureller und gesellschaftlicher Aspekte bietet, stellt sich an diesem Punkt die Frage, wie die Lernenden eine fremde Kultur überhaupt verstehen sollen, wenn sie doch kognitiv und

emotional an eigenkulturelle Schemata gebunden sind. An diese Problematik knüpft die Diskussion um Interkulturalität bzw. das Konzept des interkulturellen Lernens an.

Die Wichtigkeit und die Notwendigkeit interkulturellen Lernens lassen sich an der Koexistenz der vielen verschiedenen Kulturen in unserer heutigen Gesellschaft ersehen, die unser Leben einerseits zwar bereichern, andererseits aber auch Konflikte auslösen. Unser Alltag zeigt, dass Fremdes bei den meisten Menschen auf Angst, Missbehagen oder Ablehnung stößt, was in weiterer Folge oft zu sozialen Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus führt. Die Grundvoraussetzung für ein harmonisches Miteinander ist deshalb in erster Linie der Versuch, den anderen in seiner Verschiedenheit wertzuschätzen und Empathie zu entwickeln, worum sich im Großen und Ganzen auch interkulturelles Lernen bemüht.

Es beruht darauf, dass über eigenkulturelle Wahrnehmungen reflektiert wird und Informationen über fremdkulturelle Denk- und Handlungsmuster gewonnen werden, um so in Folge die vertrauten gesellschaftlichen Sitten und Konventionen zu relativieren. Auf diese Weise kann man zu Weltoffenheit und Respekt gelangen, die die Grundlagen für Fremdverstehen und für ein harmonisches Zusammenleben der verschiedenen Kulturen bilden. In diesem Sinne wird die Aneignung von interkulturellen Kompetenzen als besonders wichtig betrachtet, da diese es den Lernenden ermöglichen, mit multikulturellen Gesellschaften zurechtzukommen und sich in interkulturellen Situationen angemessen zu verhalten.

Die Besonderheiten des Comics als moderne Form einer Bilderzählung und dessen eher ungewöhnlicher Zugang zu kulturellen Aspekten sowie die Bedeutsamkeit von interkulturellem Lernen und die Tatsache, dass dieses unbedingt schon im schulischen Fremdsprachenunterricht stattfinden sollte, haben mich dazu bewogen, die vorliegende Arbeit zu diesen Themen zu verfassen.

Der erste Teil dieser Arbeit widmet sich dem französischsprachigen Comic und seinem Unterrichtspotenzial. In diesem Zusammenhang wird zuallererst Stellung zur Schwierigkeit seiner Begriffsbestimmung im Allgemeinen genommen und auf das spezifische Erzählprinzip der Bildgeschichte, auf dem der Comic im Wesentlichen basiert, eingegangen. Außerdem wird ein Einblick in die franko-belgische Comic-Kultur gegeben, um den Stellenwert des Comics für die französischsprachige Gesellschaft zu verdeutlichen.

Danach wird mit besonderem Nachdruck auf der kulturellen Komponente generell der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht erläutert, um in Folge gezielt über die schulische Arbeit mit dem Comic, dessen Vor- und Nachteile und dessen Bezug zu den Aspekten der Gesellschaft und der Wert- und Kulturvermittlung zu sprechen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die Bedeutung von interkulturellem Verstehen anhand relevanter Begriffe wie ‚Kultur‘, ‚Interkulturalität‘, ‚Fremdverstehen‘, ‚Vorurteilsproblematik‘ und ‚Toleranz‘ erläutert, um in weiterer Folge bewusst über interkulturelles Lernen und seine Umsetzung im Fremdsprachenunterricht zu reflektieren.

Der dritte Teil baut schließlich auf den ersten beiden theoretischen Abschnitten auf und stellt mittels eines konkreten didaktischen Unterrichtskonzeptes dar, wie Kultur u.a. mit Hilfe eines Comics vermittelt, gravierende Probleme wie Rassismus aufgearbeitet und interkulturelles Lernen im Französischunterricht realisiert werden können.

Die Entscheidung, im fremdsprachlichen Unterricht an die Problematik von Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung mit Hilfe eines Comics heranzugehen, wurde zum einen von der Tatsache beeinflusst, dass die gewählte und durchaus wichtige Thematik in der Schule gewiss keine seltene ist, der Comic aber einen völlig neuen und spielerischen Zugang dazu eröffnet und bei den Lernenden so leicht neues Interesse weckt. Zum anderen bietet der Comic viele Ansatzpunkte, um Werte und Besonderheiten fremder Kulturen aufzuzeigen. Auch wenn diese oftmals auf direkte oder indirekte Art in Form von Klischees und Stereotypen erscheinen, können sie beim interkulturellen Lernen durchaus vorteilhaft eingesetzt werden, um eine bewusste Auseinandersetzung mit der fremden und der eigenen Kultur zu forcieren. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die stereotypisierten Darstellungen nicht einfach hingenommen und den Lernenden weitergegeben werden dürfen, sondern dass sie kritisch reflektiert werden müssen, um eine authentische Kulturvermittlung zu ermöglichen.

Der fremdsprachliche Unterricht muss eine gezielte Auseinandersetzung mit kulturellen Merkmalen und Besonderheiten anvisieren, um so ein tolerantes und achtsames Verhalten gegenüber dem Fremden zu fördern. So formuliert Brand treffend:

„Wer nur im Kreis Gleichgesinnter verkehrt, übersieht die Ecken und Kanten seiner Weltanschauung.“¹

Ich erachte es in diesem Sinne als unverzichtbar, die Herausforderungen, vor die uns der Kontakt zu einer fremden Kultur stellt, im Fremdsprachenunterricht offen anzusprechen und aufzuzeigen, dass gezieltes interkulturelles Lernen und die bewusste Gegenüberstellung von Fremdem und Eigenem zur Wertschätzung von kultureller Verschiedenheit führen kann, sodass anstelle von Verachtung und Missbilligung Toleranz und Respekt gefördert werden.

¹ Aphorismen-Archiv. Online unter: http://aphorismen-archiv.de/index_z.php?id=7176. (Zugriff am 30. Oktober 2012)

Der französischsprachige Comic und sein Unterrichtspotenzial

2 Der Comic

2.1 Zum Begriff und seiner Definition

2.1.1 Begrifflichkeit

Der Begriff des Comics wurde aus dem Englischen übernommen und bezieht sich in seinem wörtlichen Sinn auf etwas Komisches oder Lustiges (comic: komisch, humoristisch, drollig, Spaßig).

Seine inhaltliche Signifikanz entspricht der ursprünglichen Verwendung des Wortes, angesichts der Tatsache, dass die Ausdrucksform ‚Comic‘ schon im 18. Jahrhundert zur Bezeichnung englischer Spottbilder, so genannter ‚comic prints‘ eingesetzt wurde.

Ende des 19. Jahrhunderts tauchte der Begriff in den Namen britischer Zeitungen auf, wie z.B. ‚Comic Cuts‘ (1890) und ‚The Comic Home Journal‘ (1895), die zum größten Teil aus Witzzeichnungen und erstmals auch aus zusammengesetzten Bildkästen in Form einer fortlaufenden Geschichte bestanden.²

Die definitive Bezeichnung ‚Comics‘ für komische Bildgeschichten wurde aber dennoch erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die Comic-Strips aus den Sonntagsbeilagen der amerikanischen Zeitungen gebräuchlich, die zuvor mit ‚the new humor‘ und ‚funnies‘ betitelt worden waren. Sieht man sich diese sich gegenseitig ablösenden Begriffe genauer an, fällt auf, dass sich in allen drei der humoristische Inhalt widerspiegelt, der anfänglich maßgebend für den Comic war.³

Im Laufe der Zeit setzte sich die Ausdrucksform ‚Comic‘ zwar im Deutschen, sowie generell auf breiter internationaler Ebene durch, war aber nicht mehr so genau definiert. Gegenwärtig wird der Begriff eher als vager Oberbegriff herangezogen, um verschiedene Formen von modernen Geschichten, die mittels Bilder vermittelt werden, zu benennen.⁴

² Vgl.: Carpenter, 1981, S. 57ff.

³ Vgl.: Knigge, 1996, S. 25f.

⁴ Vgl.: Grünewald, 2000, S. 3.

Das bedeutet also, dass der Term seine ursprünglich spezifische Bedeutung mit der Zeit verloren hat, da er sich mittlerweile in der Verwendung als Überbegriff sowohl auf einzelne Bildgeschichten aus Zeitungen, Zeitschriften oder aus dem Internet, auch nichthumoristischen Inhaltes, als auch auf gesamte Comic-Hefte und umfassende Veröffentlichungen im Albumformat bezieht. Aus oberflächlicher Sicht scheint der Begriff des Comics demnach mittlerweile ein weites Spektrum an Bedeutungen aufzuweisen, dennoch differenziert man in Hinblick auf die Publikationsformen unter genauerer Betrachtung zumindest zwischen Comic-Strip, Comic-Heft oder Comic-Book, Comic-Magazin und Comic-Album.

Um sich die feinen aber dennoch entscheidenden Unterschiede zwischen diesen genannten Begriffe im Zusammenhang mit dem Comic bewusst zu machen, werden diese im folgenden Abschnitt in aller Kürze erläutert.

Ein Comic-Strip meint die „Abfolge von zumeist zwei bis vier Bildern mit Fortsetzungshandlung oder einem abgeschlossenen Gag, die in horizontaler Richtung in einer Tageszeitung erscheint“⁵, wobei interessant ist, dass sich bereits die Bezeichnung, die mit ‚komischer Streifen‘ ins Deutsche übersetzt werden kann, „sowohl auf einen humoristischen Inhalt, als auch auf das formale Element der Bildreihung“⁶ bezieht.

Ein Comic-Heft oder Comic-Book stellt eine Zeitschrift mit üblicherweise 32,48 oder 64 Seiten im Format 17x24 dar, die in wöchentlichen oder monatlichen Abständen erscheint und eine oder mehrere Comic-Geschichten erzählt. Ein Comic-Magazin weist im Gegenzug zum Heft ein größeres Format und vor allem Fortsetzungsgeschichten auf.⁷

Ein Comic-Album, das im Vergleich zum Comic-Heft nicht an ein serielles Erscheinen gebunden und in Hard – oder Softcoverausführung erhältlich ist, besteht aus 48 oder 64 Seiten im A4-Format und hat überwiegend in den europäischen Ländern Verbreitung gefunden. Diese Art der epischen Comic-Erzählung wird auch ‚Comic-Roman‘, ‚Comic-Novelle‘ oder ‚Graphic-Novel‘ genannt und weist meist abgeschlossene Geschichten auf, die sich sogar über mehrere Bände hinweg fortsetzen können.⁸

⁵ Knigge, 1996, S. 330.

⁶ Kachel, 2003, S. 10.

⁷ Vgl.: Knigge, 1996, S. 330f.

⁸ Vgl.: Grünewald, 2000, S. 4.

2.1.2 Verwendung des Begriffs

Untersucht man die Verwendung des Begriffs, stößt man in der wissenschaftlichen Literatur auf wenig Konsens: zu groß, fast unüberschaubar, scheint die Menge an unterschiedlichen Sichtweisen zu den Werken, die möglicherweise schon als Comics zu bezeichnen wären. Das mag vor allem daran liegen, dass eine enorme Unklarheit in Bezug auf die charakteristischen Merkmale des Comics und deshalb eine ebenso große Vielfalt an verschiedenen Meinungen zu seiner Entstehung existiert, sodass es schwer fällt, den Comic richtig einzuordnen.

Will man den Begriff also ‚richtig‘ verwenden, muss man sich gezwungenermaßen mit folgenden Fragen auseinandersetzen: Was genau versteht man unter einem Comic? Ab welchem Zeitpunkt können Bilder schon als Comic bezeichnet werden? Ist jede Bildgeschichte ein Comic?

Anhand ausgewählter Beispiele aus der wissenschaftlichen Literatur wird hier versucht, einen Einblick in die Problematik rund um die Verwendung des Terms ‚Comic‘ zu gewähren, um sich so einer Klärung der oben gestellten Fragen anzunähern.

Vorweg kann erläutert werden, dass einerseits der Standpunkt vertreten wird, dass schon frühe Formen der sequentiellen Bilderzählung als direkte Vorformen des Comics gelten und in manchen Fällen sogar schon unter dem Begriff selbst zusammengefasst werden müssen, während andererseits die Auffassung verteidigt wird, dass erst die moderne Bildgeschichte des 20. Jahrhunderts der Ausdrucksform ‚Comic‘ gerecht wird.

Mit seinem Werk „From Cave Painting to Comic Strip“⁹ setzt Hogben den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Comics in der Frühzeit an und verfolgt wie fünfundvierzig Jahre später Knigge in seiner Publikation „Alles über Comics“¹⁰ die Geschichte des erzählenden Bildes zurück bis zu den prähistorischen Höhlenmalereien.

Kunzle geht mit seinem Werk noch einen Schritt weiter und fasst in seiner Publikation „The Early Comic Strip“¹¹ jegliche Bildgeschichten aus der Epoche von 1450 bis 1825 unter dem Begriff ‚Comic‘ zusammen und setzt somit jegliches Erzählen mittels Bildern dem Comic sogar gleich.

⁹ Hogben, 1949.

¹⁰ Knigge, 2004, S. 89 – 133.

¹¹ Kunzle, 1973. (Zitiert nach: Wiesing, 2010, S. 35).

In weiterer Folge führen Autoren¹² wie z.B. Knigge den Wandteppich von Bayeux als eines der frühen Beispiele einer Bildgeschichte an und deklarieren eine unmittelbare Entwicklung des Comics aus den europäischen Bilderbogen.¹³

Fuchs und Reitberger hingegen sehen zwar weder in den Höhlenzeichnungen noch im Teppich von Bayeux oder den ägyptischen Hieroglyphen einen direkten Zusammenhang mit der konkreten Herausbildung des modernen Comics, setzen ihren Schwerpunkt aber dennoch früher als manch andere, nämlich bei den Karikaturen des Mittelalters.¹⁴

Um die modernen Comics und die frühgeschichtlichen bildlichen Erzählungen nicht unifizieren zu müssen, differenziert Eisner, ganz im Gegensatz zu den bisher zitierten Autoren, zwischen den Begriffen „Comics“ und „Sequential Art“¹⁵ und betont so, dass es unterschiedliche Formen von sequentieller Bilderzählung gibt.

Wiesing befürwortet diesen Standpunkt und führt weiter aus, dass sich erst im 20. Jahrhundert ein besonderes Bildverständnis entfaltet, das sich von der Vorstellung der bloßen symbolischen Repräsentanz entfernt und dem Bild mehr Raum für Interpretation gewährt. Dadurch wird Platz für die Sprechblase geschaffen, die laut Wiesing für die Herausbildung des eigentlichen Comics von zentraler Bedeutung ist.¹⁶ Er behandelt die Verwendung der Sprechblase in diesem Sinne als „Gretchenfrage in der Comic-Forschung“¹⁷.

Wenn wir uns also an Wiesings Theorie halten, ist es also vor allem die Sprechblase, die im Comic das Bild mit der Sprache auf eine solch spezifische Art verknüpft, dass sie diesen klar von anderen Formen der Bilderzählung abgrenzt.

Dieser Meinung schließt sich der deutsche Journalist und Comic-Experte Platthaus an und will in diesem Sinne erst jene Bildgeschichten als ‚Comics‘ bezeichnen, die

„ihre Begleittexte vollends integrierten, um die gegenseitige Abhängigkeit und die Gleichwertigkeit von Wort und Bild zu belegen.“¹⁸

¹² Es wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet; soweit personenbezogene Bezeichnungen also nur in männlicher Form angeführt werden, beziehen sie sich auf Frauen und Männer in gleicher Weise.

¹³ Vgl.: Knigge, 1996, S. 12.

¹⁴ Vgl.: Fuchs/Reitberger, 1971, S. 10f.

¹⁵ Eisner, 1996, S. 6. (Zitiert nach: Packard, 2006, S. 71).

¹⁶ Vgl.: Wiesing, 2010, S. 36ff.

¹⁷ Wiesing, 2010, S. 36.

¹⁸ Platthaus, 2000, S. 8.

Er erwähnt bei seiner Beschreibung einer schon sehr modernen Bildgeschichte ebenfalls die Verwendung von Sprechblasen, Lautmalereien und Textkästen, die zudem vorwiegend nach ästhetischen Aspekten in die Bilder miteinbezogen werden müssen.¹⁹

Durch das Einbringen eines neuen Aspekts, und zwar des technischen und massenmedialen, spricht sich Grünewald ebenso für eine klare Trennung zwischen der traditionellen Bildgeschichte und dem heutigen Phänomen der Serien-Comics aus:

„Comics sind Bildgeschichten des 20.Jahrhunderts, vorwiegend der engen Bildfolge verpflichtet, dank moderner Drucktechnik über Massenprintmedien wie Zeitung, Heft, Album und Buch verbreitet, was allerdings Unikate oder elektronische Verbreitung (Comics im Internet) nicht ausschließt.“²⁰

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich im Zuge dieser Arbeit den Begriff ‚Comic‘ in Anlehnung an diese Definition von Grünewald verwende. Insofern beziehe ich mich auf Bildgeschichten des 20.Jahrhunderts, deren Handlung durch Wort und Bild vermittelt wird und die mittels Massenprintmedien, sowie über Internet in Umlauf gebracht werden.

2.1.3 Versuche einer Begriffsbestimmung

Wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, gehen die Meinungen in Bezug auf die Verwendung der Ausdrucksform ‚Comic‘ weitgehend auseinander. Ebenso herrscht unter den Comic-Forschern große Uneinigkeit in Bezug auf die Begriffsbestimmung, was beides einerseits schlicht auf die „Unmöglichkeit einer klaren Trennung von Comic und Bildgeschichte“²¹ zurückzuführen sein könnte, andererseits aber auch auf die Tatsache, dass der Comic in den unterschiedlichsten Formen und Varianten auftritt, so dass es schwierig ist, allgemeingültige Charakteristika festzuhalten. Knigge formuliert in diesem Sinne treffend:

„Erschwert wird jeder Versuch [einer Definition] durch unterschiedliche ästhetische Schulen und Stilformen, Erzählweisen, Themen, Zielgruppen, Medien und nationale Ausprägungen, die kaum auf einen einheitlichen Nenner zu bringen sind.“

¹⁹ Vgl.: Platthaus, 2000, S. 8.

²⁰ Grünewald, 2000, S. 15.

²¹ Platthaus, 2000, S. 72.

*Der Comic kann kurze Gags darbieten, in naturalistisch inszenierten Abenteuern Spannung erzeugen, epische Geschichten erzählen, subversiv sein, hintersinnig oder poetisch, oder er kann komplexe Sachverhalte erläutern.*²²

Es findet sich in der Forschungsliteratur keine universelle Definition des Begriffes ‚Comic‘, wohl aber zahlreiche Publikationen, die entscheidende Wesensmerkmale, in Hinsicht auf die Form und den Inhalt, für die Begriffsbestimmung des Mediums festlegen. Es ist deshalb keine leichte Aufgabe, einen so umstrittenen Begriff wie den des Comics auf wenige Definitionen und Beschreibungen zu begrenzen, dennoch wird hier versucht, seine wesentlichen Züge und seine relevanten Eigenschaften darzustellen.

Scott McCloud hebt in seinem vielfach zitierten Werk „Comics richtig lesen“ die Bedeutung sequentieller Anordnung von bildlicher und sonstiger Zeichen hervor, „die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen.“²³ Der Definitionsversuch des us-amerikanischen Comic-Künstlers und Theoretikers ist zwar sehr weit gefasst, da er sich auf viele Variationen von Bildreihen beziehen kann, schließt aber zumindest Einzelbilder aus der Begriffsbestimmung aus.

Zimmermann möchte vier entscheidende Merkmale für Comic-Strips verstanden wissen:

*„Integration von Wort und Bild, wobei das Bild dominiert; Erzählen einer Geschichte [...] in mehreren Bildern; periodisches Erscheinen; feststehende Figuren.“*²⁴

Mit dieser Definition erfasst Zimmermann u.a. das wichtige und allgemeingültige Charakteristikum der gleichbleibenden Figuren, die in regelmäßig produzierten Bildgeschichten wiederkehren. Dennoch ist seine Begriffsbestimmung problematisch, und zwar hinsichtlich des Aspekts der Periodizität des Mediums. Denn auf die als ‚Dailys‘ oder ‚Weeklys‘ bekannten Comic-Strips aus den Zeitungen folgen bald eigene Heftserien, die nur noch monatlich auf den Markt kommen, sowie auch Comics, die als Monographien und somit in keinen regelmäßigen Abständen mehr erscheinen.²⁵

²² Knigge, 2009, S. 21.

²³ McCloud, 1994, S. 17.

²⁴ Zimmermann, 1970, S. 11.

²⁵ Vgl.: Kachel, 2003, S. 10.

Daraus lässt sich schließen, dass das Kriterium des periodischen Erscheinens nicht mehr als globales Wesensmerkmal zu sehen ist, da es das Loslösen des Comics von den Zeitungen bzw. das langsame Heranwachsen des Comics als eigenständiges Medium außer Acht lässt.

Schwarz führt u.a. die Sprechblase als ein charakteristisches Merkmal zur näheren Bestimmung des Comics an: „Maßgebend für die Definition des Comic-Begriffs bleiben die [...] Bestandteile: Erzählcharakter, Bildreihung, Sprechblasen.“²⁶

In der Tat ist die Sprechblase vielen Comics zugehörig und scheint deshalb von großer Bedeutung in der Wesensbestimmung des Comics zu sein. Dennoch existieren zu viele Comics, die ohne Text und somit ohne Sprechblasen auskommen, weshalb es schwierig ist, sie als maßgebend für die Begriffsbestimmung zu definieren.

Pierre versucht dieses Problem zu lösen, indem er den Text nicht als zwingend notwendig erachtet, sehr wohl aber die Sprechblase im Fall einer wörtlichen Rede:

*„Tout le monde est [...] d'accord pour considérer que la B.D. consiste en un procédé narratif qui utilise une succession de vignettes imagées, incluant (ou non) un texte, dont tout ou partie s'échappe des personnages par l'entremise d'une « bulle » [...]“*²⁷

Fuchs und Reitberger untermauern diesen Standpunkt, indem sie verdeutlichen, dass es der „Wechselwirkung von Bild, Erzählung und Dialog“²⁸ bedarf, um von einem Comic sprechen zu können.

Mit einer umfassenderen Beschreibung des Comics versucht der englische Universitätsdozent und Comic-Experte Sabin die verschiedenen Aspekte wie Bildfolge, Periodizität, Graphik und Sprache isoliert zu behandeln, um den Comic so gut wie möglich von anderen Erzählungen mittels Bilder abzugrenzen:

„[The Comic-Strip] is a narrative in the form of a sequence of pictures – usually, but not always, with text. In length it can be anything from a single image upwards, with some strips containing thousands. [...]“

²⁶ Schwarz, 1977, S.11. (Zitiert nach: Grünwald, 2000, S.4).

²⁷ Pierre, 1983, S. 11.

²⁸ Fuchs/Reitberger, 1971, S. 25.

Comics are usually published regularly (weekly, monthly, occasionally quarterly) [...].

Strips usually share certain conventions. In terms of graphics, the most obvious are bordered panels, which serve to break down the action into readily-understandable segments.[...]

*The text too has conventions. There are three basic types of language in comics – narrative, dialogue and sound effects. Narrative often appears in a box at the top of the panel [...]. Dialogue is typically presented in speech-balloons, which issue from characters' mouths [...] Finally, sound effects are often onomatopoeic [...].*²⁹

Dieser angeführte Versuch einer Begriffsbestimmung zeigt, dass die existierende Vielfalt an unterschiedlichen Formen sequentieller Bilderzählungen es nahezu unmöglich macht, eine kurze, prägnante und allgemeingültige Definition des Comics zu formulieren, ohne dabei wichtige Aspekte zu vernachlässigen.

„Nur wenn man die Entstehung des Comics als Ausdruck einer besonderen kulturhistorischen Situation begreift“, so Balzer und Wiesing „versteht man, worin [...] [das] ‚Wesen‘ des Comic besteht [...]“.³⁰

Die Tatsache, dass sich der Comic in den verschiedenen Ländern aus historischen und kulturellen Gesichtspunkten unterschiedlich entwickelt hat, lässt nachvollziehen, dass beim Ausarbeiten einer globalen und angemessenen Begriffsbestimmung divergente Schwerpunkte gesetzt werden.

Kachel weist diesbezüglich auf die in den jeweiligen Landessprachen unterschiedlichen Ausdrücke für ‚Comic‘ hin und unterstreicht, dass die andersartigen Auffassungen der verschiedenen Kulturen schon in der Etymologie des Wortes deutlich werden. Der französische Begriff ‚bande dessinée‘, ‚gezeichneter Streifen‘, ist anders orientiert als der englische Begriff ‚comic‘, der, wie schon mehrfach erwähnt, das Komische oder Lustige hervorhebt. Die italienische Sprache exponiert das Kriterium der Sprechblase durch die Bezeichnung ‚fumetto‘, die mit ‚kleiner Rauch‘ übersetzt werden kann, während im Japanischen mit dem Begriff ‚manga‘ für ‚zahlreiche Bilder‘ vor allem den einzelnen Zeichnungen eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Das spanische ‚tebeo‘ oder ‚TBO‘ im Sinne von ‚Ich sehe dich‘ und das argentinische ‚historietas‘, das in der

²⁹ Sabin, 1993, S. 5.

³⁰ Balzer/Wiesing, 2010, S. 9.

Übersetzung für ‚kleine Geschichten‘ steht, zeugen von weiteren voneinander abweichenden Auslegungen.³¹

Trotz der vielen erkennbaren Differenzen zwischen den Interpretationen, der unterschiedlichen Gewichtungen der charakteristischen Merkmale, sowie der andersartigen Ansichten über die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des kontroversen Begriffs, besitzen alle Formen des Comics zumindest eine Gemeinsamkeit: sie müssen alle als autonome, erzählende Einheiten betrachtet werden³². Denn wie Grünewald in seiner Abhandlung treffend konkludiert, sind

„Comicheft, Comicstrip und Bilderbogen, Bilderbuch oder Bildroman à la Töpffer oder Busch [...] nicht dasselbe, weder inhaltlich noch formal. Aber alle diese Formen sind Erscheinungsweisen eines Erzählprinzips: der Bildgeschichte.“³³

2.2 Erzählprinzip der Bildgeschichte

In Anbetracht der Tatsache, dass diese Arbeit einen Weg zeigen soll, den Gegenstand Comic zielführend im interkulturellen Fremdsprachenunterricht einzusetzen, halte ich es für erforderlich, im Vorfeld allgemeine theoretische Grundlagen der Funktionsweise der Bildgeschichte kurz zu beleuchten. Es wurden dazu drei Aspekte ausgewählt, die sich im Zuge jeglicher Arbeit mit Comics, als moderne Form einer Bildgeschichte, als essenziell herausstellen und denen aus diesem Grund unbedingt eine entsprechende Beachtung beigemessen werden muss.

2.2.1 Erzählender Aspekt

Gemäß Grünewald taucht die Bildgeschichte in unterschiedlichen Formen und Medien auf und ist infolgedessen weder als Medium selbst noch als Gattung aufzufassen, sondern als ein bestimmtes Erzählprinzip, das unabhängig neben der Literatur, der Bildenden Kunst, dem Theater und dem Film existiert.³⁴

Grundsätzlich baut die Bildgeschichte auf einer speziellen Form der Darstellung auf, mit deren Hilfe sie erzählerische Komponenten überliefert. Dabei spielt die Zeichnung bzw.

³¹ Vgl.: Kachel, 2003, S. 10.

³² Vgl.: Grünewald, 2000, S. 4.

³³ Grünewald, 1982, S. 10.

³⁴ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 32f.

die Aneinanderreihung von Einzelzeichnungen eine große Rolle. Die Bildersequenz gilt als notwendig, um das Erzählen einer Handlung in einer Bildgeschichte überhaupt erst zu ermöglichen. Durch die auf räumlicher Ebene sequentiell angeordneten Illustrationen werden die Zusammenhänge so dargestellt, dass sie den Schein des zeitlichen Aufeinanderfolgens wahren und somit die literarische Erzählzeit ersetzen.³⁵

Dafür ist es unabdingbar, dass die einzelnen Abbildungen in einen nicht sichtbaren narrativen Rahmen gebettet sind, oder anders ausgedrückt, einen kontinuierlichen Verlauf aufweisen und gewissermaßen eine Bedeutungseinheit formen, damit der Betrachter in der Lage ist, mit Hilfe seiner Vorstellungskraft die Handlung trotz der nicht explizit dargestellten Einzelheiten zu begreifen.³⁶ Dabei sind ihm Aspekte wie „[d]as Wiedererkennen der Figuren oder der Situationen, Anspielungen und Zitate, Handlungsmuster und nicht zuletzt die Einheitlichkeit des Stils“³⁷ behilflich, die den Handlungsstrang prägen und wichtige Faktoren darstellen, um eine narrative Basis aufzubauen.

Die Erzählung an sich ist weder in ihrem Inhalt noch in ihrer Form restringiert, das heißt sie kann jegliche Angelegenheit thematisieren und dabei epische, lyrische oder dramatische Elemente einsetzen. Sie definiert sich durch ihre Handlung, diese wiederum durch die Figuren, die auf direktem oder indirektem Weg im Laufe der Geschichte miteinander in Verbindung treten. Der Erzähler der Geschichte kann ebenso wie in der epischen Literatur sowohl der nicht in die Handlung implizierte Autor, in diesem Zusammenhang der Zeichner oder Texter, als auch der imaginäre Erzähler, der in der Bildgeschichte sogar eine Rolle übernimmt, sein. Die Erzählzeit differiert üblicherweise stark von der erzählten Zeit: einerseits kann eine schnell ablaufende Bewegung durch Zerteilung enorm verzögert werden, um so einem speziellen Moment außerordentliche Wichtigkeit beizumessen, während andererseits ein lang andauernder Vorgang knapp geschildert werden kann, um einen speziellen Kontext zu verdeutlichen, der ansonsten schwer zu erkennen wäre.³⁸

Beide Vorgänge lassen deutlich werden, dass es die Bildgeschichte versteht, von einer Detailgenauigkeit im Bild Gebrauch zu machen, die unbedingt notwendig ist, um visuell aussagekräftige Botschaften zu überliefern. Dennoch ist für das Erschließen der eigentlichen Aussage bzw. für die kritische Auseinandersetzung mit dem Comic neben

³⁵ Vgl.: Baumgärtner, 1970, S. 72ff.

³⁶ Vgl.: Platthaus, 2000, S. 11f.

³⁷ Begenat-Neuschäfer, 2009, S. 11.

³⁸ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 28f.

dem Bild auch die sprachliche Komponente wichtig, die in diesem Sinne nicht außen vor gelassen werden darf. Nach Cuccolini hängt es nämlich stets vom „Bedürfnis der zu erzählenden Geschichte“³⁹ ab, ob der Handlungsprozess mehr von der Sprache oder vom Bild getragen wird.

2.2.2 Relation von Bild und Wort

Das Verflechten von sprachlichen und piktoralen Elementen geht auf die komischen Bildergeschichten des Genfer Künstlers, Schriftstellers und Universitätsdozenten Rodolphe Töpffer zurück⁴⁰, die viele Jahrzehnte großen Einfluss auf die Gestaltung der damaligen Frühformen des Comics ausübten. Es handelt sich um eine besondere Art der Verschränkung von Bild und Sprache, die seither aus den meisten Formen der modernen Bilderzählung nicht mehr wegzudenken ist.

Im Allgemeinen ermöglicht es die Schrift vor allem den Figuren sich auszudrücken, sei es in Form von wörtlicher Rede oder auf gedanklicher Ebene. Ebenso aber dient sie dazu, skizzierte Gegenstände im Comic zu spezifizieren und in einen bestimmten Kontext zu setzen. Der sprachliche Baustein wird folglich auf verschiedenste Arten in die graphischen Erzählungen eingesetzt: er ergänzt, benennt, beschreibt, gibt zusätzliche Informationen, deutet oder lenkt die Interpretation zumindest in eine bestimmte Richtung, stellt Verbindungen her oder widerspricht der Zeichnung in seltenen Fällen sogar.

Mit Blick auf die Struktur eines Comics bedeutet dies, dass sich die Handlung sowohl auf das Wort als auch auf das Bild stützt und somit von zwei in gewisser Interdependenz stehenden Systemen vermittelt wird.⁴¹ Diese Tatsache impliziert, dass die dargebotene Geschichte nicht mehr durch bloße Lektüre oder alleiniges Betrachten erfasst wird, da es sich „im eigentlichen Sinne des Wortes um einen Raum des zerstreuten Blicks“⁴² handelt, indem nur ein dauerhaft bewegter Blick, der über einen bloßen Schrift- oder Bildbereich hinausreicht, dem Betrachter ermöglicht zu lesen und zu schauen und auf diese Weise das Dargestellte als vollständige Einheit wahrzunehmen.⁴³ Riha spricht in dem

³⁹ Cuccolini, 2002, S. 67.

⁴⁰ Vgl.: McCloud, 1994, S. 25.

⁴¹ Vgl.: Baur, 1977, S. 11.

⁴² Balzer, 2010, S. 33.

⁴³ Vgl.: Balzer, 2010, S. 33f.

Zusammenhang von einer „Synthese zwischen zwei vorgegebenen Zeichensystemen zu einer neuen Einheit“⁴⁴.

Hier wird, ebenso wie bei Balzer, ausdrücklich betont, dass die besagte Zusammenschließung die Gründung eines völlig neuen Systems nach sich zieht. Es reicht nicht mehr aus, die Informationen entweder aus der visuellen oder aus der schriftlichen Ebene zu filtern, stattdessen muss ihre Kombination vielmehr als vielschichtiger und eigenständiger Funktionskomplex wahrgenommen werden.

Es gehört demnach zum Wesen des Comics, eine besondere Art der Verbindung zu schaffen, die zwei autonom funktionierende Elemente zu einem komplexen Gebilde zusammenführt. Wichtig in diesem Sinne scheint die bewusste Wahrnehmung zu sein, dass diese neue Einheit weder Bild noch Schrift ist oder um es mit den Worten McClouds zu formulieren, sie „beides und keins von beidem“ ist, sondern es sich um „eine ganz neue Sprache“⁴⁵ handelt.

Wenn also die neuformierte Einheit tatsächlich eine ganz neue Sprache repräsentiert, impliziert dies wiederum, dass ihre Struktur ganz eigenen Regeln folgt. So heißt es bei Sabin, der den Comics sowohl eine eigene Grammatik als auch eine eigene Syntax und Zeichensetzung zuschreibt, dass diese sogar als „medium in their own right“⁴⁶ zu benennen sind.

In Bezug auf das spezielle Zusammenspiel von Bild und Text unterstreicht Platthaus die Bedeutsamkeit einer ausgeglichenen Beziehung zwischen den beiden Komponenten bezüglich ihrer Ausdruckskraft, die für eine effektive Wahrnehmung der Bildgeschichte als Ganzes verantwortlich ist. Der Betrachter soll nicht glauben, dass es sich nur um einen bebilderten Text oder eine beschriftete Illustration handelt, sondern um eine vollwertige Erzählung anhand von Bildern und Textpassagen.⁴⁷ Cuccolini spricht dahingehend von einer „komplementären Beziehung“, da der Text eine Kohärenz herstellt, die das Bild alleine nicht darzustellen vermag und umgekehrt. Er bezeichnet den Comic seiner Wesensart nach als Hybrid, weil sich dieser, als spezielle Form der Bildgeschichte, in permanenter Bewegung zwischen verbaler und bildlicher Ebene befindet.⁴⁸

⁴⁴ Riha, 1974, S.155ff.

⁴⁵ McCloud, 1994, S. 25.

⁴⁶ Sabin, 1993, S. 9.

⁴⁷ Vgl.: Platthaus, 2000, S. 11f.

⁴⁸ Vgl.: Cuccolini, 2002, S.67.

Die Schlussfolgerung erscheint auf den ersten Blick hin eine logische und wird auch von anderen Autoren verteidigt⁴⁹, da die Ergänzung von Wort und Bild in der Tat, wie in diesem Kapitel schon mehrfach erwähnt wurde, als Entstehung einer neuen Einheit dargestellt werden kann. Dennoch gibt es auch hier kritische Ansatzpunkte, die nicht unbeachtet gelassen werden sollten.

Packard z.B. unterstützt diese These nur teilweise und definiert die Verkettung von Wort und Bild als eine nur unvollständige Hybridisierung,

„[d]a sowohl die vollständige Semiose der Bildkomponenten zu propositionalen Aussagen aus der Sequenz als auch die natürlichsprachliche Schrift je eine abgeschlossene symbolische und daher konventionelle Ordnung darstellt [...]“⁵⁰

Er erläutert, dass die Bildelemente von allen gelesen werden können, während die sprachlichen Bausteine nur für diejenigen nachvollziehbar sind, die mit der Schrift und der jeweiligen Landessprache im Allgemeinen vertraut sind. Beherrscht demnach jemand Schrift oder Sprache nicht, wird für denjenigen durchaus eine deutliche Grenze zwischen den visuellen und den schriftlichen Elementen sichtbar, weshalb die Bezeichnung des Hybrids nicht mehr in voller Wertigkeit zutrifft. Ferner führt Packard an, dass das Bild die Fähigkeit besitzt, alleine zu bestehen und die Beifügung von Schrift nicht erforderlich ist und stützt sich dabei auf die existierenden Comics ohne Text.⁵¹

Im Gegensatz zu Platthaus setzt Packard also weder eine gleichmäßige Beziehung noch eine gegenseitige Abhängigkeit von Bild und Schrift voraus. Er schreibt dem Bild eigenständige Qualitäten auch in der Bildgeschichte zu und lässt es dort auch ohne eine Text-Ergänzung durchaus als vollwertige Einheit auftreten.

Grünewald widerlegt dies, indem er verdeutlicht, dass keine Bildgeschichten ohne sprachliche Elemente existieren, da selbst die pantomimischen Bilderzählungen vom Rezipienten auf eine gewisse Art in Worte gefasst werden und so ‚Sprache‘ enthalten. Dennoch gibt er zu bedenken, dass die größte Motivation der Bildgeschichte sehr wohl an den Stellen liegt, wo wenige Textpassagen zu finden sind, sodass es zur fantasievollen Aufgabe des Rezipienten wird, während des Aufnahmeporgangs selbst die Handlung so

⁴⁹ Siehe dazu auch: Eder/Klar/Reichert, 2011, S. 12 und Hein/Hüners/Michaelsen 2002, S.11.

⁵⁰ Packard, 2006, S. 85.

⁵¹ Vgl.: Packard, 2006, S.85f.

gut wie möglich zu versprachlichen. Die Kreativität des Betrachters, seine Interpretationsfreudigkeit sowie das Vergnügen an der Möglichkeit zu entdecken und zu kombinieren werden so am wenigsten eingeschränkt. Die Ergänzung von Wort und Bild scheint deshalb vor allem in den Momenten außerordentlich sinnvoll, in denen es gilt, mittels schriftlichen Elementen fehlerhafte Auslegungen zu vermeiden und für einen klaren Handlungsverlauf zu sorgen.⁵²

Die Schrift trägt also an vielerlei Stellen im Comic zum Verständnis des Handlungsstranges bei. Dennoch wird in der wissenschaftlichen Literatur vielfach betont, dass in der Bildgeschichte dem Bild die vermeintlich elementare Funktion zugedacht wird, während das Wort von nur zweitrangiger Bedeutung ist. Baumgärtner reduziert in diesem Sinne den Zweck des Textes auf den der Bildergänzung⁵³, Baur registriert in manchen Comics sogar „eine völlig untergeordnete Rolle [der Schrift]“⁵⁴ und auch Krafft hebt hervor, dass die Elemente Bild und Wort zwar als unverzichtbare Bestandteile des ganzen Komplexes gelten, dennoch aber als keine äquivalenten Bezugspartner gesehen werden können, da

„dem Text gegenüber [...] das Bild als Konkretisierung [aber] der Text dem Bild gegenüber als abstrahierendes Resümee [wirkt].“⁵⁵

Das Bild, ganz gleich ob fragmentarisch oder detailliert, hat demnach laut Krafft aufgrund seiner beschreibenden und darstellerischen Eigenart auf einen Text folgend den Anschein von etwas Greifbaren, während der sprachliche Teil im Übergang vom Bild zum Text bloß als Beschriftung und Abstraktion wahrgenommen wird.⁵⁶

2.2.3 Spezifische Rezeptionskompetenz

„Comic lesen kann nicht jeder. [...] Wie beim Schreiben oder beim Rechnen üblich, kann man auch beim Comic-Lesen von einer eigenen Kulturtechnik sprechen.“⁵⁷

So heißt es bei Habarta und Havas, die für das generelle Verstehen einer bildlichen Erzählung in erster Linie die Kenntnis von grundlegenden Bausteinen als erforderlich

⁵² Vgl.: Grünewald, 1982, S. 44f.

⁵³ Vgl.: Baumgärtner, 1970, S. 74.

⁵⁴ Baur, 1977, S. 11.

⁵⁵ Krafft, 1978, S. 120f.

⁵⁶ Vgl.: Krafft, 1978, S. 120f.

⁵⁷ Habarta/Havas, 1993, S. 252.

betrachten. Dazu zählen sie u.a. die Gliederung der Seite und der Bildformation, die Figuren, die Textpartien, die verschiedenen Zeichen und Symbole, sowie die Onomatopöien. Der Rezipient muss versuchen, die visuellen Indizien selbst zu begreifen und zu deuten, da es für all diese verwendeten Zeichen keine allgemeine Erklärung gibt.⁵⁸

Für die vollständige Erfassung einer Bildgeschichte ist deshalb, laut Grünewald, vor allem

„die wechselnde und doch synthetische simultane und sukzessive Rezeption, die kombinierend imaginative Füllung der Leerstellen der Bildfolge und die Notwendigkeit einer verbindenden, verlebendigenden aktiven Rezeptionsarbeit“⁵⁹

essenziell. Das Aufeinanderfolgen der Bilder erzeugt Bewegung, mit der der Rezipient mitgehen muss⁶⁰, das heißt, er muss in der Lage sein, eine sowohl aus inhaltlicher als auch aus formaler Sicht logische Relation zwischen den einzelnen Panels zu kreieren. Es ist folglich unerlässlich, eine phantasievolle, gestalterische, Verlebendigungsarbeit zu leisten, zumal der Rezipient selbst dafür sorgen muss, die starren Bilder zu bewegen und im Zuge dessen die Geschichte als einen aktiven zusammenhängenden Prozess wahrzunehmen. Dies erfordert neben dem Interesse und der Hingabefähigkeit zur aktiven Rezeption gewisse Erfahrungen und Allgemeinwissen, um die Darstellungslücken richtig interpretieren zu können. Dabei ist zu erwähnen, dass der eigentliche Erzähler den Rezeptionsprozess nur teilweise beeinflusst, und zwar anhand einer möglichen Erzählergestalt, der epischen Struktur und der Art der bildlichen Darstellung (Sichtweise, Farbwahl, Stil usw.).⁶¹

Das Gesagte verdeutlicht bereits, dass das Entschlüsseln einer Bildgeschichte und somit auch des Comics keineswegs nur durch Kenntnis der einzelnen für den Aufbau notwendigen Elemente oder durch rein passives Betrachten der einzelnen Panels erfolgt, sondern einer speziellen produktiven Arbeit hinsichtlich des Rezeptionsprozesses bedarf, die in erster Linie eigenständige Kombinationsfähigkeit voraussetzt. Der Vorgang kann also nur im Zuge von Eigeninitiative und dem Willen zur Interpretationsfreudigkeit stattfinden.

⁵⁸ Vgl.: Habarta/Havas, 1993, S. 252ff.

⁵⁹ Grünewald, 2010, S. 18.

⁶⁰ Vgl.: Moeller, 1970, S. 81.

⁶¹ Vgl.: Grünewald, 2010, S.18f.

Mit anderen Worten ausgedrückt, beschreibt Grünewald den Rezeptionsprozess folgendermaßen:

„Der Betrachter muss zum einen erkennen, dass und was sich im Folge-Panel B gegenüber Panel A verändert hat (und was gleichgeblieben ist) – und er muss dann versuchen, für diese Differenz eine ihn befriedigende Erklärung zu finden, also die Leerstelle kombinierend so zu füllen, dass der Vergleich von A und B sukzessiv einen einleuchtenden (i.d.R. zeitlichen) Prozess (Bewegung/Handlung) in seiner Vorstellung ergibt.“⁶²

Er gibt dabei zu bedenken, dass Bild sowie Text Raum für Impressionen, Emotionen und Interpretationen schaffen. Wir fügen das von Texten und Bildern dargestellte Gesamtbild in Inhalt und Form mit unseren Gedanken und Vorstellungen zusammen, empfinden dabei gewisse Gefühle, interpretieren und urteilen gemäß uns bekannten Wertvorstellungen.⁶³

Es scheint also nicht ungewöhnlich, dass nicht alle Menschen gleichermaßen imstande sind, eine Geschichte aus Bild- und Textpassagen zu rezipieren. Um den Aufbau eines Comics verstehen zu können, sind gewisse Regelkenntnisse nötig und es erfordert den Erwerb von speziellen Reflexen, um den Inhalt einer solchen Erzählung, die von oben nach unten und von links nach rechts zu verarbeiten ist, in seiner Gänze zu begreifen.⁶⁴

Einen Comic zu lesen heißt also, „ein Bündel von fortlaufenden, abbrechenden, neu einsetzenden Sequenzen [zu] verfolgen.“⁶⁵ Krafft bestätigt mit dieser Aussage das bisher Erwähnte und betont zusätzlich, dass man nicht zum Textverständnis gelangen kann, indem man die einzelne Abbildung studiert, sondern nur, indem man sie als Teil einer kontinuierlichen Bildreihe sieht.

Die Gesamtheit der bisher beschriebenen Fähigkeiten und Kenntnisse hinterfragt Packard mit dem Begriff „Comickompetenz“⁶⁶, während Balzer vom „Zustand einer unmöglichen Doppelorientierung“⁶⁷ ausgeht und die Schwierigkeit vor allem auf die unterschiedlichen Formen der Wahrnehmung zurückführt. Er erläutert diesbezüglich, dass sich jeglicher Rezipient einer modernen Bildgeschichte in diesem Zustand befindet, wenn er gleichzeitig visualisieren und lesen bzw. bewusst betrachten und decodieren soll. Für Balzer stellen

⁶² Grünewald, 2010, S. 19.

⁶³ Vgl.: Grünewald, 2000, S. 38f.

⁶⁴ Vgl.: Pomier, 2005, S. 74.

⁶⁵ Krafft, 1978, S. 28.

⁶⁶ Packard, 2006, S. 93.

⁶⁷ Balzer, 2010, S. 91.

Lesen und Sehen zwei sich widersprechende Rezeptionsweisen dar, die man nur der Reihe nach zur Kenntnis nehmen kann. Der Rezipient wird deshalb ständig von einer Wahrnehmungsart in die andere gedrängt und ist aufgrund der verschiedenen Arten von Zeichen mit seiner eigenen Insuffizienz konfrontiert, die in ihm notgedrungen einen gewissen Zwiespalt auslöst.⁶⁸

Die Überschneidung der beiden Rezeptionsweisen als unmögliche Orientierung sieht Blell nicht, im Gegenteil: sie definiert das Kombinieren von Bild- und Schriftelementen als „intermediale Lese und Sehkompetenz“. Sie sieht die Notwendigkeit der Entwicklung einer solchen Fähigkeit vor allem in der laufenden Veränderung unseres Umfeldes, in der Schrift- und Bildsprache immer näher zusammenrücken. Es ist von essenzieller Bedeutung, den unterschiedlichen Varianten von Bild- und Schriftverbindungen auf qualifizierte und kritikfähige Weise gegenüberzutreten.⁶⁹ Demzufolge schildert sie die Wichtigkeit der Kompetenz, visuelle und sprachliche Texte

„als kulturelle Artefakte intermedial und medial zu lesen und sie im Wechselspiel eigen- und fremdkultureller Bezugskulturen zu interpretieren.“⁷⁰

Wie auch schon Grünewald setzt Blell spezielle Erfahrungswerte voraus, die es dem Rezipienten ermöglichen, aus den Bild-Text-Kombinationen assoziative Verbindungen herzustellen. Sie hebt dabei allerdings stark die kulturelle Komponente hervor, die bei der Herausbildung der intermedialen Lese- und Sehkompetenz eine große Rolle spielt. In Anlehnung an diese Perspektive sind es dann vor allem die Kulturkenntnisse, die eine Deutung des Dargestellten überhaupt erst gestatten. Ohne die erforderlichen kulturellen Hintergründe wird also jeglicher Versuch des Verstehens oder der Interpretation eines Comics misslingen.

2.3 Franko-belgische Comic-Kultur

„Comics sind und bleiben ein amerikanisches Phänomen. Amerika hat die europäische Comic-Szene maßgeblich beeinflusst [!], und nach 1945 wurden amerikanische Serien in Mengen nach Europa eingeführt. Trotzdem kann Europa

⁶⁸ Vgl.: Balzer, 2010, S. 91f.

⁶⁹ Vgl.: Blell, 2010, S. 95f.

⁷⁰ Blell, 2010, S. 96.

auf eine eigene Comic-Tradition zurückblicken, die noch vor dem 2. Weltkrieg entstanden ist.“⁷¹

Mit diesen Worten fängt Burgdorf seinen Beitrag über europäische Comics an, in dem er in weiterer Folge schildert, dass diese den amerikanischen in nichts nachstehen. Man bedenke nur, dass es Europa war, das neuartige Trends schuf und dem Comic ein völlig anderes Gesicht verlieh, das als erstes den künstlerischen und literarischen Wert des Comics erkannte und sogar den Grundstein für die Comic-Forschung legte.

Burgdorf unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass, obwohl die Comic-Produktion in England, Italien, Skandinavien und anderen europäischen Ländern nicht zu verachten ist, das französische Sprachgebiet als absoluter Mittelpunkt des europäischen Comics gilt.⁷²

Besonders in Frankreich und Belgien ist der Comic fest in der Kultur verankert, was natürlich nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass die beiden Länder auf eine eigene und vielfältige Tradition hinsichtlich der Comic-Produktion verweisen können.

Da diese Arbeit den französischsprachigen Comic fokussiert, erscheint es mir unerlässlich, sich einen kurzen Einblick in die ausgeprägte französische und belgische Comic-Kultur zu verschaffen. Klarerweise kann hier unmöglich eine vollständige Analyse über die gesamte Entwicklung des Comics in den beiden Ländern gegeben werden, vielmehr wird versucht, die Bedeutung des Mediums für diese Kulturen überblicksmäßig zu erläutern.

Generell gilt, dass, wenngleich

*„Comics als Teil der Kultur des 20. Jahrhunderts zunehmend akzeptiert sind, [...] ihnen keineswegs ein gleichberechtigter Platz neben Literatur, bildender Kunst oder sogar Film eingeräumt [wird].“*⁷³

Aufgrund ihrer Wort-Bild-Kombinationen können sie aber auch weder der Literatur noch der bildenden Kunst klar zugewiesen werden, was natürlich zu heftigen Diskussionen führt. So handelt man ihr massenhaftes Auftreten gerne „als oberflächlichen, den niederen

⁷¹ Burgdorf, 1976, S. 29.

⁷² Vgl.: Burgdorf, 1976, S. 29f.

⁷³ Frahm, 2010, S. 143.

Bedürfnissen der Masse genügenden Schund“ bzw. simple, ja sogar kitschige „Trivial-Kunst“ oder „Populär-Kultur“⁷⁴ ab.

Im frankophonen Bereich Europas, in dem der Comic sogar den Status einer ‚neunten Kunst‘ vertritt, ist das Medium aber wichtiger Bestandteil der Kultur und der Wirtschaft. Im Jahre 2011 wurden über 5300 Comic-Titel in Umlauf gebracht, 3,04% mehr als im Jahr zuvor, was die kontinuierliche Steigerung der Vorliebe für Comics untermauert. Es gab auch noch nie so viele Veranstaltungen rund um den ‚bande dessinée‘ wie im vorigen Jahr. Alle 455 Festivitäten, die in Frankreich, Belgien, Luxemburg und der Schweiz verzeichnet wurden, würdigten das Bild der ‚neunten Kunst‘ auf verschiedenste Art und Weise, sei es durch besondere Orte, Schauspiele oder Ausstellungen.⁷⁵

Am wichtigsten scheint in diesem Zusammenhang die Erwähnung des seit 1974 jährlich stattfindenden ‚Festival International de la Bande Dessinée‘ in Angoulême, das die größte und wichtigste Veranstaltung betreffend den Comic in ganz Europa repräsentiert.⁷⁶

Es ist aber speziell Belgien, das weltweit als der Inbegriff der Comic-Welt gesehen wird und seit 1930 zu den bedeutendsten Comic-Produzenten national aber auch international zählt. Mit der Gründung des Comic-Zentrums ‚Musée de la bande dessinée‘ 1989 in Brüssel verschaffte sich das Land auch hinsichtlich der Untersuchung und Aufzeichnung dieser speziellen Kunstform eine Führungsposition. Am bedeutendsten allerdings sind die aus Belgien stammenden Comic-Autoren selbst, die zum Teil weltweit bekannt sind. Angefangen bei George Remi, bekannt als Hergé, der 1929 mit der Kreation von ‚Tintin‘ Abenteuer-Comics schuf, die bis heute in über 60 Sprachen übersetzt wurden, und der mit seiner ‚ligne claire‘ einen präzisen Zeichenstil prägte und so „[z]um wichtigsten und einflußreichsten [!] Pionier der europäischen Comics wurde“⁷⁷, über Peyo, der mit den ‚Schtroumpfs‘ die Kinderwelt begeisterte und Morris, der mit seinem Helden ‚Lucky Luke‘ Einblick in die Welt des Western gewährte bis hin zu Franquin, der u.a. mit ‚Marsupilami‘ die Herzen der Kinderwelt höher schlugen ließ.⁷⁸

Auch zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang die zwei bekanntesten belgischen Stilrichtungen des Comics, die mit Hilfe von zwei gedanklichen Schulen, der ‚école de Bruxelles‘ und der ‚école de Marcinelle‘ unterschieden wurden. Während die erstgenannte

⁷⁴Grünewald, 2000, S. 79. Siehe dazu auch: Ditschke, 2009.

⁷⁵Vgl.: ACBD. Online unter: <http://www.acbd.fr/bilan/bilan-2011.html>. (Zugriff am 25. Juli 2012)

⁷⁶Vgl.: Neuvième-art. Online unter: <http://www.neuvieme-art.com/actu/angouleme-festival-bd-palmares-fauve-grand-prix-meilleur-album-selection-officielle-522>. (Zugriff am 26. Juli 2012)

⁷⁷Knigge, 1996, S. 179.

⁷⁸Vgl.: Begenat-Neuschäfer, 2009, Präludien und S.3ff.

alle Comic-Autoren zusammenfasste, die sich rund um Hergé und die Jugendzeitschrift ‚*Tintin*‘ gruppierten, galt die letztere als Sitz des Verlags Dupuis und erfasste alle Autoren, die sich mit ihren Werken in der Zeitschrift ‚*Spirou*‘, dem Rivalen von ‚*Tintin*‘, ausdrückten.⁷⁹

Der erste französische Comic Strip, der etwas Neues wagte und den Text nur in Sprechblasen auftauchen ließ und nicht mehr in der traditionellen Form eines Begleittextes unter dem Bild, war ‚*Zig et Puce*‘ von Alain Saint-Ogan im Jahr 1925. Diese Comic-Strips waren erstmals keine abgeschlossenen Gags mehr, sondern eine Art Fortsetzungsgeschichte. Der Erfolg dieser Comic-Strips wurde erst 1929 durch die Konkurrenz von Hergé mit seiner Schaffung des ‚*Tintin*‘ gebremst.

Belgien und Frankreich hatten also eine eigene Comic-Tradition, an der sie vor allem nach dem zweiten Weltkrieg und nach der in dieser Zeit herrschenden Papier-Knappheit wieder ansetzen konnten. Neben den bereits erwähnten erfolgreichen Jugendzeitschriften rund um den Comic wurden in weiterer Folge zahlreiche Comic-Books und Comic-Hefte in unterschiedlichster Gestaltung produziert. Ein französisches Gesetz von 1949, das den Import vieler amerikanischer Comic-Strips für einige Zeit stoppte, verhalf vor allem den französischen Comic-Autoren zu mehr Aufmerksamkeit. Einen großen Erfolg stellte dann 1959 die Erschaffung der französischen Comic-Zeitschrift ‚*Pilote*‘ dar, die erstmals für ein älteres Publikum gedacht und dementsprechend satirisch ausgerichtet war. Der französische Autor René Goscinny, der mit seinem Humor schon die Geschichten von Lucky Luke prägte, und der französische Zeichner Albert Uderzo trugen entscheidend zum Erfolg der Comic-Zeitschrift bei, indem sie Geschichten über den kleinen Gallier ‚*Astérix*‘ entwarfen, der sich mit seinen Dorfbewohnern im ununterbrochenen Kampf gegen die Römer befand. Durch zeitlich vollkommen falsch eingeordnete Anspielungen wurden diese Comics „zur köstlichen Satire auf die französische Gesellschaft“⁸⁰ und erinnerten gleichzeitig an die Résistance-Bewegung, die im zweiten Weltkrieg gegen die deutsche Besatzung kämpfte.⁸¹

„Satirische Doppelbödigkeiten, Übertreibungen der kulturellen Marotten der Völker, deren Länder Asterix und Obelix bereisen, und die ironische Demonstration der eigenen Überlegenheit, geadelt mit lateinischen Klassikerzitaten, erschlossen Asterix bald ein breites intellektuelles Publikum, und es sollte nicht lange dauern,

⁷⁹ Vgl.: Pomier, 2005, S. 52.

⁸⁰ Fuchs/Reitberger, 1971, S. 190f.

⁸¹ Vgl.: Fuchs/Reitberger, 1971, S. 185ff.

bis die Gallier europaweit zu Symbolfiguren des antiautoritären Protests avancierten.⁸²

Goscinnny versuchte im Laufe der Zeit mehr und mehr ein erwachsenes Publikum anzusprechen und stützte seine Kreationen auf klugen und subtilen Humor. Laut Knigge war diese Idee zehn Jahre darauf sogar der Auslöser einer Entwicklung in Amerika, die daraufhin für eine langfristige Veränderung des Comics sorgte. Der Comic war fortan nicht mehr nur für Kinder bestimmt.

In Frankreich währenddessen stand in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts das Comic-Blatt ‚Pilote‘ im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Comics dieses Magazins waren nicht, wie es bei ‚Spirou‘ und ‚Tintin‘ der Fall war, einem homogenen Stil zuzuschreiben, im Gegenteil: spontane Einfälle substituierten teilweise traditionelle Serienmodelle. Das weckte zunehmend das Interesse vieler Comic-Künstler, wie u.a. Cabu, Fred, Gotlib, Christin oder Mézières, die aus diesem Grund von Magazinen wie ‚Hara-Kiri‘ oder ‚Vaillant‘ zu ‚Pilote‘ wechselten.⁸³

Die Magazine und damit auch der Comic allgemein durchliefen allesamt mit der Zeit immer wieder Veränderungen und Modernisierungen. Für den Einblick in die franko-belgische Comic-Welt, die in diesem Kapitel fokussiert wird, ist und bleibt aber die Tatsache wichtig, dass man den Comic sowohl in Frankreich als auch in Belgien seit 1945 als festen Bestandteil der Kultur ansehen kann, da die beiden Länder, Fuchs und Reitberger zufolge, schon zu dieser Zeit autonome Produktionen aufweisen konnten, die auch anderen marktwirtschaftlichen Bereichen von Nutzen waren.

Es gab von Anfang an keine so eine große Distanz zu den anderen Medien wie in den übrigen europäischen Ländern, weshalb sich die Helden der Comic-Serien bald auch im Fernsehen tummelten und die Figuren aus den Fernsehserien in Comic-Books wiederzufinden waren. Filmregisseure waren selbst Mitbegründer von Comics-Clubs und deren Zeitschriften, welche wiederum den Weg für Comics-Kongresse ebneten und schließlich sogar zur Gründung der französischen Fachzeitschrift ‚Phénix‘ führten. All diese Entwicklungen sorgten dafür, dass der Comic als Untersuchungsgegenstand eine seriöse Gestalt annahm und somit auch eine erwachsene und intellektuelle Leserschicht anzusprechen begann.⁸⁴

⁸² Knigge, 2004, S. 279.

⁸³ Vgl.: Knigge, 2004, S. 276ff.

⁸⁴ Vgl.: Fuchs/Reitberger, 1971, S. 192f.

3 Bedeutung und Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht

3.1 Funktionen des Bildmediums

Massenmedien wie Zeitungen, Zeitschriften, Plakate, Fernsehen, Hörfunk sowie Internet und soziale Medien sind in unserem Alltag ständig präsent. Sie formen unsere Wahrnehmungen und sozialen Beziehungen und haben deshalb eine große Bedeutung für unsere von Information und Kommunikation geprägte Gesellschaft. Da sich sowohl die Printmedien, als auch der Rundfunk und die digitalen Medien zu einem großen Teil aus Bildern in unterschiedlichsten Gestalten, Formen und Formaten zusammensetzen, kann es nicht verwundern, dass sich das Bild schließlich auch den Weg in den Klassenraum gebahnt hat. Seine wichtigsten Funktionen im Fremdsprachenunterricht werden in diesem Kapitel versucht darzulegen.

Medien werden von Dohmen ganz allgemein als „Träger und/oder Vermittler von Informationen“⁸⁵ definiert. In Bezug auf Bildmedien führt Reinfried die visuelle Wahrnehmung an und definiert visuelle Medien als „alle im Unterricht genutzten Informationsträger, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können.“⁸⁶

Dichanz und Kolb führen bei der Definition des Medienbegriffs noch den Aspekt der Kommunikation an, die das Medium fördert und/oder erst zulässt.⁸⁷ Kolb betont in diesem Zusammenhang, dass der Unterricht generell durch die Kommunikation zwischen der Lehrperson und dem Lernenden definiert wird bzw. ein Unterricht ohne Kommunikation schlichtweg unmöglich ist.⁸⁸

Dieser Ansatz scheint hier insofern interessant, als dass sich laut Hallet eine „vollständige Visualisierung der gesamten kulturellen Kommunikation“⁸⁹ vollzieht, und er dem Bild somit im alltäglichen Leben, wie auch im Unterricht eine gewisse Dominanz gegenüber anderen Medien zuspricht.

⁸⁵ Dohmen, 1973, S. 5.

⁸⁶ Reinfried, 2007, S. 416f.

⁸⁷ Vgl.: Dichanz/Kolb, 1974, S. 21.

⁸⁸ Vgl.: Kolb, 1974, S. 46.

⁸⁹ Hallet, 2010, S. 26.

Bilder sind in allen möglichen Bereichen unseres Lebens allgegenwärtig und obwohl die bestehende Medienvielfalt es durchaus erlaubt, den Fremdsprachenunterricht abwechslungsreich und anschaulich zu gestalten, ist es vor allem das Bildmedium, das in diesem Sinne eine herausragende Rolle einnimmt, wie Hallet im folgenden Abschnitt überzeugend erläutert:

„Die zunehmende Visualisierung des gesamten Fremdsprachenlernens ist unübersehbar. Wie ein Blick in die Englisch-Lehrwerke der neueren Generationen zeigt, füllen visuelle Darstellungen aller Art den größten Teil der Lehrbuchseiten aus, darunter Fotos, fotorealistische, kolorierte Zeichnungen, comic-artige Bildsequenzen, Darstellungen einzelner Lehrwerkfiguren oder Objekte, Illustrationen und grafische Elemente zu Grammatikübungen oder icons, die der Benutzerführung durch die Lehrwerkteile oder der Anleitung zu bestimmten activities dienen. Außer dieser visuellen Durchformung des Lehrbuchs verfügen heute alle Lehrwerke über eigenständige Bildmedien, darunter Foliensätze zu Lehrwerktexten und Übungen und [...] Videos auf DVD mit dokumentarischen Filmaufnahmen [...]. Es kommen des Weiteren standardmäßig Verweise auf die Arbeit mit dem Internet hinzu, die die Zahl der individuell und kollektiv von der Lerngruppe genutzten Bilder ins Unendliche vervielfachen. Schließlich und nicht zuletzt gehört zum Phänomen der Visualisierung auch, dass [...] fremdsprachige Fernsehsendungen wie z.B. TV ‚soaps‘, dokumentarische Filme und Spielfilme Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten haben. Man kann also bei einer solch herausgehobenen Rolle der Bilder im Fremdsprachenunterricht kaum noch vom bildgestützten Fremdsprachenlernen sprechen; vielmehr handelt es sich um die vollständige Visualisierung des gesamten Fremdsprachenunterrichts.“⁹⁰

Das Bild ist aus dem fremdsprachlichen Unterricht also nicht mehr wegzudenken. Ist man wie Hallet von der überlegenen Position des Bildes überzeugt, könnte man in gewisser Weise sogar eine Abhängigkeit des Fremdsprachenunterrichts von der Nutzung des Bildes konstatieren. Sein Gelingen scheint auf der Möglichkeit des Einsatzes der visuellen Medien zu beruhen, das, wie vorhin schon erwähnt wurde, auf unterschiedlichste Weise, in jeder Unterrichtsphase und zu verschiedensten Zwecken geschehen kann.

⁹⁰ Hallet, 2010, S. 26

Hallet unterscheidet diesbezüglich folgende sechs Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht:

- „die illustrative Funktion
- die semantische Funktion
- die repräsentationale Funktion
- die kognitive Funktion
- die instruktive Funktion
- die bildästhetische Funktion“⁹¹

Die „illustrative Funktion“ repräsentiert eine der üblichsten Verwendungsarten von Bildern in Lehrbüchern. Laut Hallet lässt sie Illustrationen als reines Supplement zu einem Text auftreten, um diesen aufzulockern oder ihn zu visualisieren. Diese Art von Bildern ist für den Lernprozess nicht von Bedeutung, da sie weder thematisiert, noch für das Verständnis des Textes oder anderer anknüpfender Aufgaben notwendig ist. Die Visualisierung findet demnach in der „illustrativen Funktion“ keinen bis wenig durchdachten didaktischen Nutzen.

Anders ist die Situation bei der „semantischen Funktion“, bei der die mit den Bildern verknüpften semiotischen Vorgänge selbst von Bedeutung sind, da die bildliche Aussage begriffen und der Sinngehalt entschlüsselt werden muss. Das auf den Bildern Dargestellte, Menschen oder Objekte in verschiedenen Begebenheiten, soll den Lernenden entweder als Anstoß für Beschreibungen und Stellungnahmen in der Fremdsprache dienen oder dafür sorgen, dass ihnen Wörter und wichtige Punkte eines fremdsprachlichen Textes, die sie aufgrund mangelnder sprachlicher Kenntnisse noch nicht verstehen können, nachvollziehbar gemacht werden.⁹²

Reinfried hingegen, der sich bei seiner Unterscheidung von Bildfunktionen an den grundlegenden Aspekten des Fremdsprachenunterrichts orientiert, und zwar der Sprache, den Vokabeln, der Grammatik und der Kultur, differenziert bei dem, was für Hallet die semantische Funktion darstellt, zwischen einer „semantisierenden“ und einer „zur Verbalisierung stimulierenden Bildfunktion“, während er unter der „semantisierenden Funktion“ jene Bilder summiert, die Aufschluss über die semantischen Elemente eines Textes geben und mit dem letztgenannten Begriff jene Abbildungen zusammenfasst, die Schreib – und Gesprächsanlässe bieten und eigene Textproduktionen in schriftlicher oder

⁹¹ Hallet, 2010, S. 33ff.

⁹² Vgl.: Hallet, 2010, S. 33ff.

mündlicher Form, die auf der Offenheit und der Fantasie des Betrachters beruhen, zulassen.⁹³

Gemäß Hallet gilt es hier aber zu beachten, dass die genannten Funktionen den instrumental Charakter widerspiegeln, den diese Bilder im Fremdsprachenunterricht einnehmen und der durch die eigentliche Konzentration auf die sprachlichen Prozesse zu einer Unachtsamkeit hinsichtlich des eigentlichen bildlichen Inhaltes führt. Dadurch werden oft prekäre kulturelle und zwischenmenschliche Anschauungen, Auffassungen und Klischees, z.B. geschlechtsspezifischer Art oder hinsichtlich der sozialen Schichten (man denke an die typische mittelklassige Familie aus den Lehrbüchern), unbedacht hervorgerufen.⁹⁴

„Die Bilder werden didaktisch und methodisch im Hinblick auf die durch sie evozierten fremdsprachlichen Äußerungen, Strukturen und lexikalischen Einheiten reflektiert, nicht aber als (visuelle) Texte betrachtet, die selbständig Inhalte und Bedeutungen kommunizieren.“⁹⁵

Der „semantischen Funktion“ ähnlich ist die „repräsentationale Funktion“, oder, wie Reinfried sie nennt, die „landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion“⁹⁶, die, wie die Bezeichnung Reinfrieds schon erkennen lässt, dem (inter)kulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht dient und die Arbeit mit kulturellen sowie landeskundlichen Aspekten fokussiert. Die Abbildungen, die diese Funktion aufweisen, erlauben einen Einblick in die fremdsprachige Zielkultur indem sie die der Kultur eigenen Besonderheiten, Lebensarten und -gewohnheiten oder Begebenheiten aus der Kulturgeschichte visuell darstellen. Dennoch ist auch hier der problematische Kern der Bilder zu beachten, welche durch Repräsentation von kulturspezifischen Elementen dazu neigen, Akzentuierungen von gewissen Bereichen zu setzen und von Stereotypen geprägte Auffassungen zu vermitteln.⁹⁷

Die beiden zuletzt genannten Bildfunktionen kann ein Comic beide erfüllen, weshalb sie besonders wichtig für die vorliegende Arbeit, aber auch für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, erscheinen. Sie bieten gute Möglichkeiten zur Verbalisierung und können

⁹³ Vgl.: Reinfried, 2007, S. 418f.

⁹⁴ Vgl.: Hallet, 2010, S. 35.

⁹⁵ Hallet, 2010, S. 35.

⁹⁶ Reinfried, 2010, S. 419.

⁹⁷ Vgl.: Hallet, 2010, S. 34ff.

zur Erarbeitung verschiedenster sprachlicher Muster und landeswissenschaftlicher Kenntnisse eingesetzt werden.

Dennoch lässt sich aus dem bisher Gesagten schließen, dass der Umgang mit Bildern dieser Art ein hohes Maß an Vorsicht verlangt, um den Lernenden keine feststehenden, zu Klischees führenden Blickwinkel aufzudrängen und ihnen einen vorurteilsfreien Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, der den Anforderungen einer kulturellen Wirklichkeit gerecht wird. Es muss also versucht werden, die Bildfunktionen bestmöglich zu nutzen, ohne die Lernenden gleichzeitig in eine stereotypisierende Richtung zu lenken, da dies sonst in Folge zu rassistischen Haltungen und vorurteilsbeladenen Vorstellungen führen könnte. Dies scheint mir durchaus kein leichtes Unterfangen zu sein.

Der entscheidende und fundamentale Schlüsselfaktor in dieser Problematik ist deshalb wohl in erster Linie die didaktisch reflektierte Auswahl der Bilder, die die Lehrperson im Vorfeld zu treffen hat, sowie außerdem der bewusste Umgang mit den Schwierigkeiten, die die jeweiligen Abbildungen hervorrufen können. Wenn daher eindeutig klischeehafte Illustrationen für den Unterrichtsprozess gewählt werden, was durchaus möglich ist, muss die Tatsache der existierenden Vorurteile dementsprechend explizit thematisiert werden.

Eine weitere Funktion von Bildern im Fremdsprachenunterricht, die Hallet feststellt, ist die „kognitive Funktion“, bei der die Illustrationen die Aufgabe haben, die sprachlichen und textuellen Gebilde und Muster verständlich aufzubereiten, um das Lernen zu vereinfachen und die kognitiven Vorgänge, sowie die Speicherung der Strukturen im Gedächtnis zu fördern. Darunter fallen z.B. Graphiken zur vereinfachten Darstellung und besseren Vorstellungsmöglichkeit von zeitlichen Zusammenhängen oder räumlichen Verbindungen, wie sie für die Erklärung der unterschiedlichen Vergangenheiten oder der Präpositionen in der Fremdsprache benutzt werden.⁹⁸

Als Vergleich dazu können die „mnemonische Bildfunktion“ und die „Bildfunktion im Grammatikunterricht“⁹⁹ bei Reinfried betrachtet werden, bei denen Bilder als Merkhilfen oder zur Verarbeitung von grammatikalischen Strukturen fungieren.

In weiterer Folge differenziert Hallet noch die „instruktive Funktion“, die ikonische Abbildungen oder Piktogramme meint, die einen didaktisch wertvollen und anleitenden Zweck erfüllen. Er deklariert, dass die Funktion auch alle möglichen Formen von

⁹⁸ Vgl.: Hallet, 2010, 36f.

⁹⁹ Reinfried, 2007, S. 419.

Symbolen inkludiert, die den Lernenden Anleitungen zu verschiedenen Tätigkeiten und Übungen vermitteln oder auf andere Lehrbücher verweisen, sowie visualisierte Objekte oder Figuren, die als eine Art Begleiter in den Lehrbüchern immer wieder auftauchen, um das Vertrauen der Lernenden zu gewinnen, sie zu animieren und eine angenehme Lernsituation zu schaffen.

Zu guter Letzt bleibt noch die „bildästhetische Funktion“ zu erwähnen, bei der Bilder „als visuelle und ästhetische Texte“ bzw. als „visuelle Artefakte“ behandelt werden. Sie taucht im fremdsprachlichen Unterrichtsgeschehen nur sehr selten auf, da sie sich auf die Auseinandersetzung mit dem Bild als Untersuchungsgegenstand konzentriert und oft nicht einmal die Lehrenden selbst die dafür notwendigen bildlichen Entschlüsselungsmodi beherrschen.¹⁰⁰

Bilder als Kunstwerke zu analysieren scheint deshalb für den reinen Fremdsprachenunterricht nicht zu hundert Prozent geeignet, bietet sich aber durchaus für einen fächerübergreifenden Unterricht an und stellt in diesem Sinne gleichzeitig eine Möglichkeit dar, den Lernenden eine keineswegs einseitige, sondern tiefgehende und uneingeschränkte Ausbildung zu ermöglichen.

Aus einem völlig anderen Blickwinkel als Hallet und Reinfried eruiert Maier ebenfalls sechs Funktionen von Bildern im Unterricht, angelehnt an die Funktionen, die er auch den Medien im Allgemeinen zuordnet:

- Motivation
- Information
- Aktivierung
- Speicherung
- Wiederholung
- Bereicherung

Er orientiert sich bei seiner Differenzierung an den jeweiligen Zielvorstellungen und Ausrichtungen des Unterrichts und reflektiert dabei u.a. Faktoren wie Nähe, Distanz und Fremdartigkeit.¹⁰¹

¹⁰⁰ Vgl.: Hallet, 2010, S. 36ff.

¹⁰¹ Vgl.: Maier, 2010, S. 44.

Seiner Ansicht nach motivieren Bilder in dem Moment, in dem sie durch emotionale Berührung Interesse erwecken:

„Bilder, die vor allem emotional wirken und dadurch motivieren, sprechen zunächst eine unwillkürliche, ungezielte Wahrnehmung an. Sie überraschen, lösen Staunen aus, machen neugierig und eröffnen einen spontanen Zugang.“¹⁰²

Neben dem, so Maier, dienen Bilder der Information, wenn sie dem Lernenden für ihn fremde bzw. neue Aspekte überliefern und Abstraktes mit Konkretem in Relation setzen. Dabei nützen sie gleichzeitig der Veranschaulichung, indem sie Dinge wie z.B. geschichtliche Begebenheiten oder ferne Länder und Zivilisationen bildlich darstellen; also Objekte, die der Demonstration im Unterricht nicht zur Verfügung stehen. Die Funktion der Aktivierung erfüllt das Bild, wenn es Tätigkeiten verschiedener Arten zulässt und für unterschiedliche Übungsphasen eingesetzt werden kann, wie z.B. als Anstoß für das Verfassen von Kommentaren.¹⁰³

In diesem Sinne wird von Nieweler die „zur Verbalisierung stimulierende Bildfunktion“ benannt, bei der die Abbildungen ihre Verwendung darin finden, dass sie Anlass zum Sprechen oder zum Schreiben geben. Dazu zählen auch Cartoons, das heißt cartoon-artige Einzelbilder, sowie ganze Comic-Sequenzen, die kreatives Arbeiten ermöglichen. Insbesondere offene Abbildungen sind in diesem Zusammenhang im Unterricht sinnvoll, da diese den Einfallsreichtum und die Kreativität der Lernenden in besonders hohem Maß fördern.¹⁰⁴

Maier führt des Weiteren an, dass Bilder der Speicherung dienen, wenn der Betrachter des Bildes die inhaltliche Aussage schon kennt und ihm das Bild hilft, die Kernpunkte im Gedächtnis zu behalten. Ebenso aber kann die Abbildung, wenn sie bekannt ist, zur Kontrolle bzw. Wiederholung verwendet werden, was aber nur sinnvoll ist, wenn der Lernende in der Lage ist, bei der Wiedergabe die unvollständige Bildinformation durch eigene Kenntnisse zu ergänzen. Die Funktion der Bereicherung lässt sich vor allem an dem attraktiven Wesen der Bilder feststellen, die den Unterrichtsablauf für die Lernenden durch Schaffung von Distanz oder Nähe reizvoll machen.¹⁰⁵

¹⁰² Maier, 1988, S. 44f.

¹⁰³ Vgl. : Maier, 1988, S. 44ff.

¹⁰⁴ Vgl.: Nieweler, 2006, S. 141f.

¹⁰⁵ Vgl.: Maier, 1988, S. 45.

Es ist also nicht zu übersehen, dass es verschiedenste Herangehensweisen gibt, um die diversen Bildfunktionen zu benennen und zu beschreiben, was prinzipiell von der Art des Zugangs und der Betrachtungsweise abhängt. Tatsache ist, dass der Einsatz von Bildern auf unterschiedlichste Weise geschehen kann, ganz gleich nach welchen Schemata man die Funktionen unterteilen möchte.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich eine Vielzahl unterschiedlicher Funktionen von visuellen Darstellungen und Bildern im Fremdsprachenunterricht feststellen lässt, was die zu Beginn des Kapitels erwähnte, übermäßige Verwendung von Bildern und die Bedeutung des visuellen Mediums noch einmal besonders unterstreicht.

Im Großen und Ganzen belegen Studien außerdem, dass Personen, ganz gleich ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die beim Lernen sprachliche Elemente mit bildlichen kombinieren, bei Prüfungen deutlich besser abschneiden, als jene, die beim Lernen auf Bilder verzichten (müssen). Das Bild unterstützt und fördert den Lernprozess von sprachlichen Bausteinen, oder anders formuliert, Sprache und Bild können gemeinsam für eine ideale Lernsituation sorgen, ganz egal, welches Thema es zu erarbeiten und zu erlernen gilt.¹⁰⁶

Hallet nimmt allerdings auch eine gewisse Problematik hinsichtlich der Vielfalt an Bildfunktionen wahr und kommentiert in diesem Sinne, dass die einzelnen Bildfunktionen nicht individuell aufzutreten pflegen, sondern meist durcheinander gewürfelt auf nur einer Doppelseite eines Lehrwerkes vorzufinden sind. Er betont in Folge, dass von den Lernenden oft zu komplexe Leistungen verlangt werden, da sowohl Kombinationsgeschick, um die Verbindungen zu den anderen Bildern sowie zu den textlichen Teilen zu verstehen, als auch Dechiffrierungskompetenz erforderlich sind, um das einzelne Bild an sich nachvollziehen zu können.

Laut Hallet gibt es also gewissermaßen eine zu große Fülle an Bildern im fremdsprachlichen Unterricht, sodass das Auftauchen des Bildes bereits normal ist und seine Absenz fast unnatürlich erscheinen würde. Diese starke Gewöhnung an das visuelle Medium kann neben all den nützlichen Aspekten auch schnell zu einem didaktischen Funktionalitätsverlust sowie zu mangelnden Überlegungen führen.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Vgl.: Weidenmann, 1994, S. 37f.

¹⁰⁷ Vgl.: Hallet, 2010, S. 26ff.

Es zeichnet sich daher ab, dass sich das massenhafte Auftreten auch negativ auf die Entwicklung des Unterrichtsprozesses auswirken kann. Die Tatsache, dass wir uns in einem „optischen Zeitalter“¹⁰⁸ befinden, lässt vor allem Kinder und Jugendliche eine Affinität zu einem raschen Überblicken der Gesamtheit an Bildern entwickeln. Sie sind an Bilder gewöhnt, ständig mit ihnen konfrontiert und achten deshalb wenig bis gar nicht auf die Details des einzelnen Bildes.

Es muss deshalb wohl als essenzielles Bemühen der Lehrperson angesehen werden, den Überschuss der Bilder zu relativieren und gewissermaßen zu lenken. Dies kann z.B. geschehen, indem Bedeutungsunterschiede zwischen den einzelnen Illustrationen festgelegt werden, um jene Bilder, die wichtige Funktionen im Unterrichtsgeschehen erfüllen, auch dementsprechend hervorzuheben. Den Lernenden muss dafür auch die notwendige Zeit und Aufmerksamkeit zum Bearbeiten und Erfassen dieser Bilder gewährt werden. Auf diese Weise können soziokulturelle Aspekte erarbeitet und verstanden werden, die bei oberflächlicher Betrachtung wahrscheinlich verloren gehen würden.

3.2 Kulturelles Bildverständnis

Wenn ein Bild betrachtet wird, werden unbewusst Lebenserfahrungen und bislang erworbenes Wissen dazu eingesetzt, gewisse Dinge im Bild zu identifizieren. Es ist ein natürliches Verstehen des Bildes, das dafür sorgt, dass Striche, Punkte, Schattierungen usw. im Bild so analysiert werden, dass sich auf gedanklicher Ebene eine Visualisierung der Welt vollzieht.¹⁰⁹

Mit anderen Worten heißt das, dass Bilder, wie Weidenmann es formuliert, eine „vermittelte Wirklichkeit“ darstellen, der Wahrnehmungsprozess aber von persönlichen Interessen, Vorlieben, Sehnsüchten, Erfahrungen und angelerntem Wissen beeinflusst wird, was wiederum bedeutet, dass das Bild nur dann verstanden werden kann, wenn für den Rezipienten die Möglichkeit besteht, das Dargestellte auf gewisse Art und Weise mit seinen Erfahrungen oder Interessen in Verbindung zu bringen, also wiederzuerkennen und zu deuten.¹¹⁰

¹⁰⁸ Maier, 1988, S. 43.

¹⁰⁹ Vgl.: Weidenmann, 1994, S. 60.

¹¹⁰ Vgl.: Maier, 1988, S. 37f.

Im Fremdsprachenunterricht gelten Bilder seit langem als bedeutsames Element, da sie den Lehr- und Lernprozess in verschiedenen Gegebenheiten, zu unterschiedlichen Zielen und in Form von vielfältigem illustrativem Material positiv verändern, wie im vorangegangenen Kapitel schon erklärt wurde. Es ist aber zu beachten, dass die Arbeit mit Bildern nie ohne eine Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds stattfinden kann, da dieser sowohl in der Abbildung selbst als auch in seiner Interpretation zu erkennen ist. Der Bildinhalt steht stets in Verbindung zum kulturellen Kontext des Bildschöpfers und/oder des Bildrezipierenden. Um die Absicht einer Abbildung zu begreifen und Fehlinterpretationen zu vermeiden, ist es demnach notwendig, diese kulturspezifischen Elemente in die Interpretation zu integrieren und eigene kulturelle Vorstellungen in den Hintergrund zu stellen.¹¹¹

Das kulturelle Hintergrundwissen sowie die Fähigkeit, eigene kulturelle Traditionen und Anschauungen außen vor zu lassen oder diese mit fremden Kulturmustern in Verbindung zu bringen, je nachdem, wie es für eine angemessene Deutung des Bildes erforderlich ist, spielen also in Bezug auf das Bildverstehen eine große Rolle.

Selbstverständlich wird keine Interpretation möglich sein, in der wir unsere eigenen kulturellen Vorstellungen vollständig ausblenden, und wenn wir in diesem Zusammenhang an die Worte Blells denken, ist es ja auch gerade dieses Zusammenspiel aus den eigenen kulturellen Wertvorstellungen und den Auffassungen der Bezugskultur, das maßgeblich zur Deutung des Bildes beiträgt.

Hallet führt in diesem Zusammenhang den Begriff des „kulturellen Sehens“ an, da auch er den Standpunkt vertritt, dass jegliches Bild anhand kulturspezifischer Auffassungen und individueller Lebenserfahrung gedeutet wird. Um ein „kulturelles Sehen“ im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, müssen diese kulturellen Codes aktiviert, ausdrücklich dargelegt und strukturiert werden.

Hallet unterstreicht, wie wichtig es ist, dass beim Betrachten eines Bildes gewöhnliche Aspekte wie z.B. Räumlichkeiten, Tätigkeiten, Mimik oder Kleidungsstil bewusst vergegenwärtigt werden, um so neue kulturelle, soziale und politische Erkenntnisse gewinnen zu können. Dieses bewusste kulturelle Sehverfahren gestattet den Lernenden, Meinungen über die Abbildungen der Wirklichkeit auszutauschen und diese mit ihren reellen Erfahrungen in Relation zu setzen, sowie den kritischen Umgang mit der dargestellten Welt und mit sich selbst.¹¹²

¹¹¹ Vgl.: Hecke/Surkamp, 2010, S. 9ff.

¹¹² Vgl.: Hallet, 2010, S. 41ff.

„Aus dem ‚Lesen‘ von Bildern resultieren so auch neue soziale und kulturelle Sichtweisen, Wahrnehmungen und Verstehensweisen und selbstverständlich auch interkulturelle Differenzwahrnehmungen – und damit neue, selbstreflexive Blicke der Lernenden auf sich selbst.“¹¹³

Als Fazit kann festgehalten werden, dass der Fremdsprachenunterricht darauf zielen muss, Bilder bewusst einzusetzen, um die Entwicklung eines kulturellen Bildverständnisses zu gewähren. Es ist für einen verantwortlichen Umgang mit Bildern unabdingbar, soziokulturelle Aspekte zu berücksichtigen und den Lernenden so eine Basis für eine komplexe Wahrnehmung, eine Differenzierung und einen Vergleich mit der eigenen Kultur und Gesellschaft, sowie für eine mögliche Kritik zu schaffen.

Diese Erkenntnis und die Tatsache, dass ein kulturelles Bildverständnis als wesentlicher Bestandteil im Zuge der Auseinandersetzung mit Bildern gesehen werden muss, scheinen mir für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von grundlegender Bedeutung zu sein, zumal sich diese mit der Verwendung von Comics im Unterricht beschäftigt.

3.3 Arbeit mit dem Comic

Seit rund 40 Jahren spielen Comics nun im Unterrichtsgeschehen eine Rolle, was u.a. daran liegen mag, dass diese durch das Zusammenspiel von bildlichen und sprachlichen Elementen viele mögliche Ansatzpunkte für kommunikative und kreative Aufgaben anbieten und dabei „spielerisch, fabulierend, andeutend, konkret und sachlich, ironisch, satirisch, witzig, mythisch, spannend, [ja sogar] dynamisch sein [können]“¹¹⁴. Sie besitzen eine Bandbreite unterschiedlicher Funktionen und können aus verschiedensten Gesichts- und Zugangspunkten analysiert werden. Besonders die Fülle an verschiedenartigen Absichten und möglichen zu behandelnden Themen lässt den Comic als sehr geeignet für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht erscheinen.

Allerdings gibt es neben den Vorzügen und Nützlichkeiten auch gewisse problematische Aspekte, weshalb der Comic als Unterrichtsmedium unter den Pädagogen und Wissenschaftlern nicht nur Befürworter findet.

¹¹³ Hallet, 2010, S. 45.

¹¹⁴ Grünwald, 1982, S. 45.

3.3.1 Kritik

„Kritiker befürchten, daß [!] das Anbieten eines fertigen Images durch die visuelle Impression die Phantasie schematisieren und standardisieren würde. Comics wären ja überhaupt völlige Zeitvergeudung, Rezipieren ohne Bereicherung des Geistes.“¹¹⁵

Argumentationen wie diese gaben vor allem im Zuge der Schund-und Schmutz Debatte der 50er Jahre, aber auch heute, wo sich das Gesellschaftsbild des Comics schon geändert hat, immer noch Anlass zu umfangreichen und heftigen Diskussionen rund um den Comic, der im Leben vieler Jugendlicher stark präsent ist und der von seinen Gegnern als nutzlos und sogar als gefährlich betrachtet wird.

In Anlehnung an Hesse-Quack, der die Bedeutung sozialer und soziologischer Aspekte im Comic untersucht, lassen sich zunächst drei essenzielle Kritikpunkte am Comic vom pädagogischen Standpunkt aus feststellen:

„1. Die Lektüre von Comic Strips verdirbt die Phantasie und entwöhnt die Kinder des Lesens bzw. erschwert ihnen das Lesenlernen.

2. Die Lektüre von Comic Strips verursacht seelische Schäden und ruft aggressive Einstellungen und Verhaltensformen, in ihrem Gefolge sogar Kriminalität hervor.

3. Die in den Comics zum Ausdruck kommende Wert- und Weltvorstellung ist einseitig und undifferenziert, was ihre Leser zu einer gleichermaßen einseitigen Weltsicht führt bzw. den Aufbau einer differenzierten Anschauung von Problemen verhindert.“¹¹⁶

Diese Meinungen führen selbstverständlich zu ebenso negativen Haltungen angesichts seines Einsatzes im Unterricht. Demnach würde die Verwendung des Comics also weder das Lesen fördern, noch andere kreative Tätigkeiten erlauben. Der Comic würde außerdem anstatt zu dem in der Schule geprägten, respektvollen Umgang miteinander zu einem offensiven Handeln anspornen und die Lernenden aufgrund seiner Darstellung einer einseitigen Vorstellung des Lebens und der Welt zu stereotypisierten Auffassungen

¹¹⁵ Fuchs/Reitberger, 1971, S. 141.

¹¹⁶ Hesse-Quack, 1970, S. 64.

verleiten. Sein Einsatz im Unterricht hätte, diesen Ansichten nach zufolge, fatale, negative Konsequenzen für die Erziehung der Jugendlichen.

In den 50er und 60er Jahren wurden schlichtweg alle Comics in einen Topf geschmissen und laut Grünewald durchgängig als „Schund“ bezeichnet, weil sie den „Anforderungen an das Kunstwerk“ angeblich nicht gerecht wurden. Außerdem, so hieß es, würden sie die Jugendlichen „verderben“, indem sie diese negativ beeinflussten und deren Bereitschaft zu Gewalt und Kriminalität förderten.

Diese Kritikpunkte beschreibt Grünewald jedoch als keineswegs haltbar, da er erstens der Ansicht ist, dass sich der Begriff der Kunst durch seinen altüberlieferten und traditionellen Gebrauch den modernen Medien generell nicht öffnen will und es zweitens keine allgemeingültige Definition von Kunst gibt, die den Comic definitiv ausschließt. Den Vorwurf der Mitschuld der Comics an der ansteigenden Kriminalitätsrate unter den Jugendlichen hält er für übertrieben und zu einfach. Es müsse in diesem Zusammenhang vielmehr an anderen von zwischenmenschlichen und politischen Aktivitäten geprägten Domänen angesetzt werden.¹¹⁷

Hesse-Quark hält diese Vorwürfe ebenfalls für nicht zulässig, da er, ähnlich wie Grünewald, die Massenmedien allgemein nur als ein Teilelement inmitten anderer einflussreicherer Instanzen sieht und den Aussagen des Comics und deren Einfluss auf die Rezipienten seiner Ansicht nach zu Unrecht eine lineare Verbindung zugeschrieben wird.¹¹⁸

Es mag dennoch teilweise zutreffen, dass die Comics die Menschen in ihren Vorstellungen, Reflexionen und ihrer Handlungsweise beeinflussen. Natürlich besteht auch das Risiko, dass sie die Leser zum größten Teil anhand von banalen Stereotypisierungen amüsieren und diese mit Hilfe von ideologisch ausgerichteten, feststehenden Meinungen auf gewisse Art und Weise manipulieren. Doch gerade deshalb und aufgrund der Tatsache, dass das Auslösen dieser Vorgänge bei den Betrachtern nicht willentlich erfolgt, muss die Schule den Comic bewusst reflektieren, ihn transparent machen und den adäquaten Umgang mit ihm lehren.¹¹⁹

¹¹⁷ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 57f.

¹¹⁸ Vgl.: Hesse-Quark, 1970, S. 64ff.

¹¹⁹ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 59.

Grünewald sieht also in der geführten, eingehenden und ausführlichen Beschäftigung mit dem Comic einen möglichen Lösungsansatz für die von Kritikern aufgeworfene Problematik des starken Einflusses des Comics auf die Jugendlichen. Die scheinbar negativen Auswirkungen deklariert er als Grund für die Notwendigkeit der sinnvollen und kritischen Auseinandersetzung damit.

Ebenso wie Grünewald, versteht auch Burgdorf den Einbezug des Comics in das Unterrichtsgeschehen als unbedingt erforderlich angesichts der immer größeren Bedeutsamkeit dieses Mediums für Kinder und Jugendliche:

„Mir scheinen Bestrebungen, Comics zu verdrängen oder der Versuch, sie nicht zu beachten, nicht nur unmöglich, sondern geradezu heuchlerisch und illusionär zu sein. Der Pädagoge kann und sollte auch nicht den Versuch machen, Comics zu verbieten. Seine Aufgabe muß [!] es sein, den guten Comic zu fördern, den er logischerweise auch geben muß [!].“¹²⁰

Comic-Gegner jedoch finden noch weitere Ansätze zur Kritik hinsichtlich der Verwendung des Comics im Unterricht. Dazu zählt zum Beispiel der Vorwurf der geringen Rezeptionsanstrengung, die notwendig ist, um einen Comic zu lesen. Flüchtig betrachtet, ist eine Bildgeschichte nämlich mit weniger Aufwand zu rezipieren als ein Text, da man annehmen kann, dass sich die Aufnahme der Informationen durch die bildliche Simplifizierung, die Neigung zu Pleonasmus, die ähnlichen Handlungsstrukturen und die grobe und einfache Einteilung in Gut und Böse auf lockere Art und Weise realisieren lässt.¹²¹

Manche Kritiker greifen diesbezüglich bei ihren Vorwürfen noch zu drastischeren Formulierungen und wollen die angeblich geringe Leseanstrengung und Wortdürftigkeit des Comics sogar als fördernde Kriterien des Analphabetismus sehen.¹²²

Es wird hier also deutlich, dass die Kritik u.a. darauf beruht, dass der Comic aufgrund seiner wenigen Text- und vielen Bildelemente als weniger anspruchsvoll gilt. Selbstverständlich kann die Leseanstrengung im wörtlichen Sinn beim Comic nie so groß sein wie bei einem reinen Schrifttext, da es schlicht und einfach an den Textmassen fehlt. Dennoch muss erkannt werden, dass für das Verständnis des Comics dafür ganz andere

¹²⁰ Burgdorf, 1976, S. 69.

¹²¹ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 55.

¹²² Vgl.: Burgdorf, 1976, S. 106.

Kompetenzen verlangt werden und in den Vordergrund rücken. Immerhin müssen die einzelnen Bilder nach ausführlicher Betrachtung so kombiniert werden, dass die sich daraus ergebenden inhaltlichen Zusammenhänge verstanden werden und in Folge versprachlicht werden können. Neben dieser produktiven Leistung fordert der Comic außerdem noch die Interpretation und Diskussion der kulturellen Kontextbedingungen, die sich besonders für den Fremdsprachenunterricht als besonders wertvoll herausstellen.

Es darf also nicht vergessen werden, dass, wie bereits mehrfach erwähnt, für das adäquate Lesen (und nicht nur flüchtige Betrachten) sowie das Verstehen und Interpretieren des Comics sehr wohl eine spezielle Rezeptionsleistung verlangt wird, die sogar erlernt werden muss. Es stellt sich deshalb als umso notwendiger heraus, „die Schule als den einzigen Ort, wo eine reflektierte, erweiterte Rezeption für die Mehrheit der Bevölkerung möglich [ist]“¹²³ zu nutzen, um so die Lernenden zu befähigen, dem Comic kritisch gegenüberzutreten und ihn zu beurteilen.

Dabei gilt zu bedenken, dass unterschiedlichste Gründe, wie z.B. mangelndes Kultur- oder Allgemeinwissen von Seiten der Lernenden, unklare Illustrationen, nicht vertraute Darstellungsweisen oder diffuse Verknüpfungen zu Schwierigkeiten bei der Entschlüsselung der Bilder und in Folge des Inhaltes führen können.¹²⁴

Besonders im Fremdsprachenunterricht sollte deshalb immer zuerst abgeklärt werden, ob die Bildzusammenhänge im Comic auch tatsächlich von allen Lernenden verstanden wurden, bevor darüber in der Zielsprache diskutiert wird. Denn es wird keinem Lernenden möglich sein, über etwas zu sprechen, dass er nicht begriffen hat und erst recht nicht, wenn er es nicht einmal in seiner Muttersprache erklären kann.

Trotz der etwaigen Bedenken und der Kritikersätze, die vor allem in den 50er und 60er Jahren verlautbart wurden und die im Zuge der Untersuchung hinsichtlich der Verwendung des Comics im Unterricht vollständigshalber erwähnt werden müssen, kann durchaus behauptet werden, dass der Comic im Fremdsprachenunterricht keineswegs fehl am Platz ist. So heißt es bei Burgdorf:

„‘Gehören Comics in den Unterricht?’ An dieser Stelle möchte ich eindeutig mit ‚ja‘ antworten, ‚Comics gehören in den Unterricht!’ Die Versuche zeigen, daß [!] sich Lernziele, die von einem jeden Unterricht verlangt werden können, ebenso gut durch die Einbeziehung der Comics in den Unterricht erreicht werden können. [...]

¹²³ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 59.

¹²⁴ Vgl.: Hallet, 2010, S. 34f.

*[Die Schule] darf sich nicht dem Alltag der Kinder verschließen, denn dadurch verliert sie den Kontakt zur Wirklichkeit.*¹²⁵

Der Einsatz des Comics im Unterricht muss also als notwendig und nützlich zugleich angesehen werden, da er zeigt, dass die Schule offen für die modernen Medien und somit für die Interessen der Kinder und Jugendlichen ist. Den Lehrenden sowie den Lernenden bietet der Comic viele Vorteile im Unterricht, die auf theoretischer Ebene nun im folgenden Abschnitt demonstriert werden sollen.

3.3.2 Vorzüge und Nutzen

Die negative Haltung vieler Wissenschaftler gegenüber dem Comic als Untersuchungsgegenstand der Literatur und die Tatsache, dass es gerade die Comic-Literatur ist, die eine große Bedeutung für einen erheblichen Teil der Bevölkerung hat, kommentiert Burgdorf folgendermaßen:

*„Wenn Literatur-Wissenschaft ernst genommen werden will, muß [!] sie sich neben der Beschäftigung mit der ‚Hochliteratur‘ auch mit der ‚Trivallliteratur‘ befassen, denn es kann nicht Zweck einer Wissenschaft sein, nur die Literatur zu studieren, die von einer Minderheit gelesen wird, während die Lesegewohnheiten des überwiegenden Teiles der Bevölkerung unberücksichtigt bleibt.*¹²⁶

Das Zitat von Burgdorf lässt sich auch auf die Schule übertragen. Es sollte in der Klasse, im Unterricht allgemein und auch im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Literatur im klassischen Sinne herbeigezogen werden, sondern auch jene, die von der breiten Masse bevorzugt gelesen wird. Comics sind ein Massenmedium¹²⁷ bzw. eine Massenzeichenware¹²⁸ und haben eine dementsprechende Bedeutung für die Mehrheit der Bevölkerung, vor allem für die Jugendlichen.

In vielen alltäglichen Bereichen, wie in der Werbung, der Berufsausbildung etc. wird, um lehrhafte Inhalte zu vermitteln, bereits auf diverse Arten auf die Bildgeschichte zugegriffen. Die Zweifel betreffend ihren Einsatz scheinen demnach längst überwunden und ihr didaktisches Potenzial entdeckt. Die abwertende Grundeinstellung gegenüber

¹²⁵ Burgdorf, 1976, S. 106.

¹²⁶ Burgdorf, 1976, S. 38.

¹²⁷ Vgl.: Fuchs/Reitberger, 1971.

¹²⁸ Vgl.: Drechsel/Funhoff/Hoffmann, 1975.

dem Comic hat aber, Grünewald zufolge, lange Zeit dafür gesorgt, dass die positiven Aspekte wenig Beachtung erfuhren.¹²⁹ In Bezug auf den Unterricht formuliert er die Stellung des Comics folgendermaßen:

*„Es bedarf immer noch der Überwindung einer aus Ablehnung bis Skepsis bestehenden Barriere, Comics zum Kreis selbstverständlicher Unterrichtsmittel zu zählen [...]“.*¹³⁰

Die Vorzüge und Nutzen des Comics als Unterrichtsmittel sind demnach noch bei Weitem nicht vollständig anerkannt. Diesbezüglich soll in diesem Kapitel nun überlegt werden, wie der Comic im Unterrichtsprozess und speziell in dem des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll eingesetzt werden kann.

Gemäß Grünewald kann der Comic als Unterrichtsgegenstand generell in jedem Schulfach sinnvoll genutzt werden. Es muss nur überlegt werden, mit welchem Material genau gearbeitet werden und welchem Zweck es dienen soll. Comics können motivieren, über verschiedene Sachverhalte bildhaft informieren, etwas ergänzen, vergleichen, vertiefen, provozieren, kontrastieren und sogar zur Kontrolle oder zur Speicherung von bereits Gelerntem dienen.

Sie können schon lange nicht mehr als reine Lektüre für Kinder betrachtet werden. Sie sprechen unterschiedlichste Zielgruppen mit bestimmten Interessen an und können aufgrund ihrer hohen Anforderung an Interpretationsfähigkeit oft sogar nur von Erwachsenen mit gewissen Erfahrungen, Haltungen und Einschätzungen richtig und in vollem Maße verstanden werden.¹³¹

Der Comic gilt „als bislang avancierteste Form der Bilderzählung“¹³² und weist unzählige Möglichkeiten auf, verschiedenste Sachverhalte und Absichten zu vermitteln, wie Grünewald unmissverständlich darlegt:

„Es wird informiert, berichtet, erfunden, kritisiert, verspottet, angeleitet, erinnert, prognostiziert, provoziert, unterhalten, unterwiesen, erklärt oder belehrt in vielfältigen Bereichen: Religion, Mythen, Historie, Alltag, Fantasiewelten,

¹²⁹ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 61.

¹³⁰ Grünewald, 1982, S. 61.

¹³¹ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 29ff.

¹³² Platthaus, 2000, S. 8.

*Wissenschaft und Kunst, Pädagogik, Politik usf. – das ganze Spektrum des Menschen und der Welt ist Thema, ein theatrum mundi.*¹³³

Es wird hier eindrücklich geschildert, wie vielfältig und breit gefächert die Funktionen und Zwecke sind, die ein Comic erfüllen und die Themen, die er behandeln kann. Diese Tatsache legt nahe, dass der Comic auch für den Fremdsprachenunterricht ein großes Spektrum an unterschiedlichen didaktischen Aktivitäten zur Verfügung stellt, das von Beschreibungen, Erläuterungen und Erzählungen über Reflexionen, Interpretationen und Kommentaren bis hin zum Erarbeiten von ausgedachten Geschichten, Gesprächen oder inneren Monologen reicht. Viele aufbereitete Themen, die sich auf aktuelle Probleme oder persönliche Herausforderungen beziehen, erlauben, „Unterhaltung mit kritischer, problematisierender, antizipierender, Erkenntnis bietender Sicht [zu] verbinden“¹³⁴ und aufgrund ihrer ansprechenden und anschaulichen Aufbereitung besonders zu motivieren.

Fuchs und Reitberger betonen diesbezüglich, dass sich Comics ausgezeichnet für die Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht eignen, da Wörter durch die Visualisierung von Objekten und Tätigkeiten und ihrem wiederholten Auftauchen in unterschiedlichen Bildzusammenhängen auf angenehme und unkomplizierte Art und Weise im Gedächtnis behalten werden können.¹³⁵

Der Comic hat also für den fremdsprachlichen Unterricht einen besonders positiven Anreiz; vor allem „die gesprochene Sprache [...] im Kontext der dargestellten Situation bietet Chancen für einen lebendigen Unterricht“¹³⁶. Er schafft so den Ausgangspunkt für kreative Übungen, die Freude und gleichzeitig Vorteile beim Lernen schaffen.

Der Comic ermöglicht es der Lehrperson, im Fremdsprachenunterricht einen völlig neuen Zugang zu unterschiedlichsten Themen zu schaffen und das Interesse der Lernenden durch die Distanzierung zu den traditionellen und herkömmlichen Arbeitsmethoden zu wecken.

Er hält außerdem eine Vielfalt an möglichen Arbeitsvorgängen bereit, sowohl in Bezug auf die Diversität der Comics auf dem Markt und die dementsprechend vielen verschiedenen behandelbaren Themenschwerpunkte, als auch auf die Komplexität des einzelnen Comics, an dem verschiedenste Aspekte analysiert und ausgearbeitet werden können.

¹³³ Grünewald, 2010, S. 12.

¹³⁴ Vgl.: Grünewald, 2000, S. 84.

¹³⁵ Vgl.: Fuchs/Reitberger, 1979, S. 140.

¹³⁶ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 61.

Den Comic vor sich, genügt der Blick auf das einzelne Panel, um zu erkennen, dass allein dieses schon eine Fülle an Informationen bietet, die anhand unterschiedlicher Verfahren untersucht werden können; angefangen bei den detaillierten graphischen Darstellungen, Piktogrammen und Onomatopöien, über die Blickwinkel oder ‚Bewegungen der Kamera‘, die Verwendung der Farben oder Art der Beschriftungen bis hin zum Ausdruck der Zeit, zum narrativen Genre, zur Form und zum Inhalt der Sprechblasen sowie zur verwendeten Sprache und vielem mehr.¹³⁷

In Hinblick auf die Erarbeitung des gesamtheitlichen Aspekts der bildlichen Erzählung, gibt es als Hilfestellung die Möglichkeit der Erstellung eines Kriterienkataloges, der sowohl die Aspekte des Comics untersucht als auch die eigenen Erwartungen und Standpunkte gewährt und der nach den Vorschlägen von Grünewald wie folgt aussehen könnte:

- *„Logik der Erzählung, Durchgängigkeit*
- *Charakteristik der Personen (Aussehen, Verhalten, Position im Geschehen)*
- *Form-Inhalt-Verhältnis (dazu zählt u.a. Zeichenrepertoire, Aufbau, Montageformen, Wort-Bild-Bezug, Farbe, Stil etc. im Verhältnis zur inhaltlichen Aussage; werden die Möglichkeiten der Bildgeschichte genutzt? ...)*
- *Rezeptionsanforderungen (Originalität, Klischees, vorausgesetztes Wissen etc.)*
- *Informationswert*
- *Funktion (Unterhaltung, Denkanstoß, Kritik, Utopie ...)*
- *Bezug zur Wirklichkeit*
- *Stellenwert (z.B. Platz im Rahmen der historischen Entwicklungsgeschichte der Bildgeschichte, im Kontext anderer Medien der Zeit ...)*¹³⁸

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht muss allerdings gesagt werden, dass der Schwerpunkt vor allem auf den inhaltlichen Elementen beruhen sollte, so dass die Essenz der Aussage bzw. der Geschichte selbst das Ziel ist, und nicht die komplexe Analyse des gesamten Zeicheninventars, was eher für den Kunst- oder den fächerübergreifenden Unterricht denkbar wäre.

¹³⁷ Vgl.: Pierre, 1983, S. 140f.

¹³⁸ Grünewald, 1982, S. 72.

Es muss also im Fremdsprachenunterricht die kritische Erarbeitung der Kernaussage und der dahintersteckenden Intention im Vordergrund stehen, die weiterführend Anlass zu Gesprächen und Texten rund um ein spezifisches Thema in der Zielsprache liefert. Demnach ist es nicht der Comic als Medium selbst, der interessiert, sondern die Erschließung seiner Aussagen und deren Interpretation. Es ist weder notwendig noch zielführend im Fremdsprachenunterricht, in dem es primär um die Erlernung einer fremden Sprache gehen muss, jedes einzelne Panel auf all seine Feinheiten zu untersuchen. Vielmehr ist es sinnvoll, nur jene bildlichen und textlichen Elemente aufzugreifen, die für das Verständnis der gesamten bildlichen Erzählung bedeutsam sind.

Comics, als moderne Formen der Bildgeschichte, genießen üblicherweise eine hohe Popularität unter den Lernenden und scheinen diese leicht zu motivieren, wie bereits öfter erwähnt wurde. Dieser Vorteil sollte von der Lehrperson keineswegs unterschätzt werden, indem sie persönliche Augenblicke wie Spannung, Neugierde, Lachen oder Gefallen nicht zulässt. Es darf nicht vergessen werden, dass ein erfolgreicher Unterricht nicht mit einem verbissen ernsten und nüchternen Unterricht gleichzusetzen ist, sondern Gegenteiliges der Fall ist: Vergnügen und Begeisterung steigern die Lust am Lernen und in Folge auch den Erfolg. Die Auseinandersetzung mit einem Comic scheint dafür eine wahrlich gute Grundlage zu schaffen.¹³⁹

3.3.3 Gesellschaft, Werte und Kultur

Comics stehen im Zusammenhang mit kulturellen Veränderungen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Insofern ist man bei jeglicher Rezeption eines Comics auf gewisse Art und Weise mit Aspekten wie den gesellschaftlichen Verhältnissen und der Vermittlung von Wertvorstellungen und Kulturbildern konfrontiert. Besonders wenn die Erarbeitung des Comic-Inhaltes im Vordergrund steht, so wie es im Fremdsprachenunterricht üblich ist, ist es in der Regel notwendig, den historischen Hintergrund bzw. die kulturellen Rahmenbedingungen in die Analyse und Deutung der Arbeit zu integrieren. So heißt es bei Fuchs und Reitberger:

„Zusammen mit den anderen Massenmedien sind die Comics Ersatz echter Folklore und Kultur und haben sich so von hintergründiger Unterhaltung zur sich selbst fortzeugenden Institution gewandelt [...].“¹⁴⁰

¹³⁹ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 66.

¹⁴⁰ Fuchs/Reitberger, 1971, S. 7.

Auf diese Weise und am Beispiel der amerikanischen Comics erklären Fuchs und Reitberger die Spiegelung des gemeinschaftlichen gesellschaftlichen Unterbewusstseins im Comic, das auf dieses wieder zurückoperiert und es in Folge beeinflusst und lenkt.¹⁴¹

Als Teil des gesamten soziokulturellen Systems befasst sich der Comic in seinen Geschichten u.a. mit den Bedürfnissen, Sehnsüchten, Wünschen, Ängsten und Zweifeln, die aus den unterschiedlichen Kulturen resultieren. Die Inhalte der Comics müssen in diesem Sinne sowohl den psychologischen Bedürfnissen des Individuums entsprechen als auch die Träume einer Gemeinschaft widerspiegeln, denn anders ließe sich der massive Erfolg des Massenmediums laut Hesse-Quack gar nicht erst erklären.¹⁴²

Daraus lässt sich schließen, dass sowohl der Vorgang der Identifizierung der eigenen Persönlichkeit mit einem der Comic-Helden, als auch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft notwendig sind, um die Geschichte überhaupt ansprechend, humorvoll oder traurig zu finden. Der Betrachter des Comics muss sich als Individuum wahrgenommen bzw. betroffen fühlen, weil er z.B. in den Schwierigkeiten oder Träumen des Comic-Helden seine eigenen alltäglichen Probleme und Sehnsüchte wiedererkennt, aber er muss sich auch einer Gesellschaft angehörig fühlen, dessen Auffassungen er teilt und die er im Comic wiederfindet.

Für den Fremdsprachenunterricht stellt der Comic durch das Aufgreifen gesellschaftlicher und kultureller Werte sowie persönlicher Bedürfnisse insofern eine Bereicherung dar, als dass diese gut in verschiedenste Kommunikationsprozesse eingebaut werden können. Die Themen und Problematiken sind den Lernenden entweder vertraut oder bieten die Chance, Sichtweisen aus fremden Kulturen kennenzulernen. Auf diese Weise können sie ihre persönlichen Meinungen und Emotionen zu den Handlungen aus dem Comic in Bezug setzen, vergleichen und bewerten. Scholz erklärt das Phänomen des gesellschaftlichen Aspekts im Comic folgendermaßen:

„Wie andere Bereiche der Populärkultur spiegeln Comics ihre Zeit und nehmen zu aktuellen Problemen Stellung. Durch das Zusammenspiel von Text und Bild vermitteln sie komplexe Kommunikationssituationen. Diese reichen von Umgangs- und Höflichkeitsformen über soziale Hierarchien bis hin zu den Beziehungen zwischen den Geschlechtern. Sie spiegeln Lebensumstände wider, Auffassungen

¹⁴¹ Vgl.: Reitberger/Fuchs, 1971, S. 7.

¹⁴² Vgl.: Hesse-Quack, 1970, S. 70.

*über Sexualität, Abtreibungen unter Minderjährigen, über Alleinerziehende, Familienbeziehungen, Genderfragen und Homosexualität.*¹⁴³

Er bestätigt also die Theorie von Hesse-Quark und legt anhand konkreter Beispiele offen, dass sich der Comic sowohl mit gesellschaftlichen Normen und Auffassungen allgemein, als auch mit individuellen Angelegenheiten auseinandersetzt. Es wird also ebenso wie bei Grünewald betont, dass es wohl keine Thematik gibt, die der Comic nicht erörtern könnte.

Aufgrund der Tatsache, dass Comics gesellschaftliche Haltungen widerspiegeln, erfüllen sie u.a. den Zweck, Kinder oder Jugendliche in eine gewisse Richtung hin zu erziehen. Sie überliefern kulturelle Traditionen, scheinbar unvergängliche Weisheiten, Normen und Werte.¹⁴⁴ Laut Baur wird in jedem Comic eine ideologische Erziehung ausgeübt, offensichtlich oder verborgen.¹⁴⁵ Diese Ansicht deckt sich mit der von Pierre, der bestätigt, dass kein Comic ideologisch neutral ist.¹⁴⁶

Das Ziel jeglicher Arbeit mit Comics im Unterricht muss deshalb sein, den Lernenden bewusst zu machen, dass es sich beim Comic um ein zeitliches Produkt bzw. einen sozialen Tatbestand handelt und sie in Folge dazu zu animieren, herauszufinden, welche Teile der Geschichte tatsächlich der Realität entsprechen und welche Absichten die Aussagen des Comics eigentlich verfolgen. Auf diese Weise ist es ihnen möglich, einen kritischen Zugang zu finden, zu werten und für sich persönlich daraus etwas rückzugewinnen. Das bedeutet, dass sie den Comic nicht nur als Informationsquelle nutzen, sondern, dass sie auch den unterhaltenden Wert des Comics genießen können ohne sich von ideologischen oder ästhetischen Aspekten in eine gewisse Unselbstständigkeit bzw. Abhängigkeit stellen zu lassen.¹⁴⁷ Sie müssen demnach dazu geführt werden, eine

*„Analyse des Inhaltes, der Gestaltungsform und der historischen gesellschaftlichen/kulturellen/ökonomischen Kontextbedingungen auf[zu]zeigen, welche politischen und ideologischen Implikate die Aussage wie den Rezeptionsprozeß [!] (die Wirkung) bestimmen.“*¹⁴⁸

¹⁴³ Scholz, 2010, S. 208.

¹⁴⁴ Vgl.: Dorfmann/Mattelart, S. 16f.

¹⁴⁵ Vgl.: Baur, 1977, S. 61f.

¹⁴⁶ Vgl.: Pierre, 1983, S. 25.

¹⁴⁷ Vgl.: Grünewald, 1982, S. 68.

¹⁴⁸ Grünewald, 1982, S. 68.

Da Kinder und Jugendlichen üblicherweise eine „unkritische“ und harmlose Beziehung zum Comic haben, sieht Burgdorf die Dringlichkeit einer Auseinandersetzung mit der Problematik, gleichermaßen wie Grünewald, im Aufgabenbereich des Lehrkörpers. Es ist der Lehrende, der den Schülern in dieser Hinsicht den Weg zu einem kritischen Umgang aufzuzeigen hat, ohne sie dabei in eine vorgefertigte Richtung zu führen.¹⁴⁹

3.3.4 Klischeebildung

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, spielen Faktoren, die für die Gesellschaft, deren Werte und Kultur relevant sind, bei der Arbeit mit Comics eine bedeutsame Rolle. Es handelt sich dabei um grundlegende Aspekte, die uns Menschen definieren und voneinander unterscheiden, weshalb man im Zuge der Auseinandersetzung mit ihnen, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, in dem es ja um eine den Lernenden fremde Kultur geht, ein heikles Terrain betritt und auf Probleme stoßen kann.

Grünewald gibt in Bezug auf die Karikatur zu bedenken, dass es bei der Beschäftigung damit zur Bildung fälschlicher Meinungen kommen kann, da die Aussagen der Karikaturen nicht immer realitätsbezogen sind und somit nicht immer der Wahrheit entsprechen. Dies kann ebenso auch auf Comics mit kulturellem Hintergrund angewandt werden. Bei der Rezeption bedarf es der Fähigkeit zu Assoziationen, da das Dargestellte mit seinem (un)mittelbaren Kontext in Verbindung gebracht und interpretiert werden muss. Grünewald weist folglich darauf hin, dass sich diese Handlungsweise gleichzeitig auch negativ auswirken kann, wie u.a. in der Automatisierung von Vorurteilen und klischeeartigen Einstellungen.¹⁵⁰

Dass bei oberflächlichem Betrachten von Comics die Gefahr besteht, klischeehafte Haltungen hervorzurufen und in Folge zu internalisieren, wurde bereits in vorigen Kapiteln immer wieder angeschnitten. Hinsichtlich dieser oftmals einseitigen Darstellungen von Werten und Kulturen, erläutert Grünewald, dass sich gerade Comics mit massenmedialen Charakter gerne den Fähigkeiten der Rezeption und den Dimensionen der Erfahrungen des gewöhnlichen Rezipienten unterordnen, mit dem Ziel dessen Erwartungen zu erfüllen. Der Comic repräsentiert keine absolute oder vollkommene Wiedergabe der realen Gesellschaftssysteme, sondern kreiert durchaus Abweichungen, die gerade dadurch amüsant sein können. Die Problematik entsteht eben erst aus der Tatsache, dass der

¹⁴⁹ Vgl.: Burgdorf, 1976, S. 77.

¹⁵⁰ Vgl.: Grünewald, 1979, S. 17.

Comic als Massenmedium durch Schilderung oberflächlicher Inhalte stets der Erwartungshaltung des mittelmäßigen Rezipienten gerecht werden möchte.¹⁵¹ Dadurch werden Comics anfällig für stereotypisierte Darstellungen:

„Inhalte (und Erzählstruktur) folgen vertrauten Mustern, verwenden konventionelle (weitgehend lexikalisierte) Metaphern, die rasch zu Klischees absinken und sind relativ leicht (konsumierbar) aufzunehmen und zu durchschauen.“¹⁵²

Burgdorf geht in diesem Zusammenhang einen Schritt weiter und wirft manchen Comics „indirekten Rassismus“ vor. Diese Bezeichnung rechtfertigt er an dem Beispiel einiger älterer Comics. Diese bildeten, nur um die Erwartungen der Population zu erfüllen, minoritäre Gesellschaftsgruppen lange Zeit so ab, wie der Großteil der Bevölkerung sie sah. „Neger [!] traten als Dienstpersonal oder als Kulisse für Dschungelhelden auf.“¹⁵³ Sie wurden folglich durch ihr minderwertiges Auftreten in der bildlichen Darstellung indirekt diskriminiert. Erst Ende der 60er Jahre tauchten die ersten in die Gesellschaft integrierten Farbigen in Comics auf. Burgdorf will in diesem Sinne die Vermeidung von Stereotypen als Kennzeichen für die Qualität eines Comics verstehen.¹⁵⁴

In wenigen Worten zusammengefasst, darf der Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht also keineswegs leichtfertig geschehen, sondern muss mit großem Feingefühl für das kulturelle Verständnis erfolgen. Wie aufgezeigt wurde, können Klischees auf direkte oder indirekte Weise im Comic wiederzufinden sein, was bei unangemessener, unkritischer Auseinandersetzung zu Vorurteilen und diskriminierenden Einstellungen führen kann.

Kulturelle und moralische Werte sind bedeutsame Phänomene unserer Gesellschaft und die Tatsache, dass diese auch den Comic maßgeblich formen, bedeutet, dass „das Medium Comic längst zu einem inter- und transkulturellen Phänomen geworden ist“¹⁵⁵.

¹⁵¹ Vgl. Grünewald, 2000, S. 84.

¹⁵² Grünewald, 2000, S. 84.

¹⁵³ Burgdorf, 1976, S. 55.

¹⁵⁴ Vgl.: Burgdorf, 1976, S. 47ff.

¹⁵⁵ Eder/Klar/Reichert, 2011, S. 10.

Interkulturelles Verstehen und Lernen im Fremdsprachenunterricht

4 Interkulturelles Verstehen

4.1 Kultur

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich gemacht wurde, beinhaltet die Arbeit mit dem Comic auch immer die Beschäftigung mit kulturellen Aspekten. Ebenso verlangt auch die Auseinandersetzung mit Interkulturalität, deren Bedeutsamkeit in den folgenden Kapiteln thematisiert wird, notwendigerweise in erster Linie eine Klärung des Begriffs ‚Kultur‘ im Allgemeinen, um die Dimensionen von Interkulturalität auch in vollem Maße verstehen zu können.

Kultur ist ein wichtiger Bestandteil jeglichen menschlichen Lebens. Im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch wird der Begriff oft mit den ästhetischen und geistigen Aspekten, wie der Kunst, der Musik, der Literatur oder der Architektur sowie auch mit den jeweiligen Brauchtümern und Gewohnheiten einer Volksgruppe assoziiert. Tatsächlich aber ist das Wort ‚Kultur‘ weit vielschichtiger als es auf den ersten Blick scheint; es wird in unterschiedlichen Lebensbereichen und Kontexten angewandt und trägt deshalb verschiedenste Bedeutungen. Es stellt sich also die Frage, wie man Kultur definieren kann und was genau darunter verstanden wird? Mit dem Ziel, in den nächsten Kapiteln bewusst über die Dimensionen des interkulturellen Lernens sprechen zu können, werden die folgenden Darlegungen diesen Fragen nachgehen.

Schon bei der Untersuchung seiner Etymologie, zeigt der Begriff ‚Kultur‘ seine Komplexität und Vieldeutigkeit und lässt vermuten, dass das Verfassen einer Definition nicht allzu leicht fällt:

„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“.*¹⁵⁶

Kultur wird in der wissenschaftlichen Literatur oft dem ebenso komplexen Begriff der Natur entgegengesetzt. Eagleton sieht in der Natur sogar das Antonym der Kultur, obwohl diese, wie voran beschrieben, ihren lateinischen Wurzeln von „hegen“ und „pflegen“ zufolge, sich eigentlich auf „die Pflege des natürlichen Wachstums“ bezieht und somit paradoxerweise ein aus der Natur entlehntes Wort repräsentiert.¹⁵⁷ Orth untermauert die Sichtweise Eagletons indem er betont, dass „die Kultur ihre Verflochtenheit mit Naturhaftem nie leugnen kann“, die Natur dennoch aber als „Grenzbegriff der Kultur“¹⁵⁸ gesehen wird. Schlägt man den Begriff „Kultur“ in der Brockhaus Enzyklopädie nach, wird die Gegenüberstellung von Kultur und Natur auch hier bestätigt:

*„In seiner weitesten Verwendung kann mit dem Begriff K[ultur] alles bezeichnet werden, was der Mensch geschaffen hat, was also nicht naturgegeben ist.“*¹⁵⁹

Mit der Formulierung „Culture (ou civilisation) versus nature“¹⁶⁰ schließt sich Beacco den zuvor genannten Autoren gewissermaßen an, da er die Kultur als Gegenstück zur Natur auftreten lässt. Zusätzlich aber setzt er sie mit dem Begriff der Zivilisation gleich.

Diese Ansicht teilen nicht alle Wissenschaftler. Bei Posner z.B. wird Zivilisation, neben Gesellschaft und Mentalität, als einer von drei Teilaspekten der Kultur angeführt. Er erläutert im Zuge dessen, dass sich auch die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen die Kultur zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht haben und den Begriff auf diese Weise in unterschiedliche Kontexte setzen.¹⁶¹

Brunzel befasst sich in ihrem Beitrag zur Fremdsprachendidaktik mit Posners Differenzierung von Kultur in drei verschiedene Aspekte und fasst die von ihm genannten Teilbereiche folgendermaßen zusammen:

*„1) Gesellschaft als die soziale Seite der Kultur
(umfasst die Institutionen und die in ihnen vollzogenen Rituale)*

¹⁵⁶ Eagleton, 2001, S. 8.

¹⁵⁷ Vgl.: Eagleton, 2001, S. 7.

¹⁵⁸ Orth, 2000, S. 7.

¹⁵⁹ Brockhaus Enzyklopädie, 1990, S. 580.

¹⁶⁰ Beacco, 2000, S. 23.

¹⁶¹ Vgl.: Posner, 1991, S. 37f. (Zitiert nach: Brunzel, 2002, S. 14f).

- ➔ *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-, Architekturwissenschaft [!], Ethnografie, Archäologie [!] usw.*

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)¹⁶²*

Diese Zusammenstellung verdeutlicht die unterschiedliche Relevanz, die der Begriff Kultur in den verschiedenen Wissenschaftszweigen übernimmt. Der gesellschaftliche, materiale und mentale Aspekt erfassen je eine andere Facette von Kultur, und gemeinsam heben sie die Vielseitigkeit des Begriffes und seine unterschiedlichen Bedeutungsebenen hervor.

Die Vielzahl der Bedeutungsebenen existiert aber nicht nur im wissenschaftlichen Bereich sondern ebenso im alltäglichen. Die Unterschiedlichkeit der Signifikanzen gründet u.a. auf historischen Entwicklungen und divergenten Schwerpunktsetzungen. Brockhaus unterscheidet dahingehend vier verschiedene Bereiche:

- den des ursprünglich praktischen Handelns, die Agrikultur, in dem Kultur die Pflege und die Nutzung der Natur meint.
- den der rituellen Verehrung von Gottheiten, in dem Kultur eng mit Institutionalisierung verknüpft ist, sei es in Form von sozialen Einrichtungen, die sich den für die Gesellschaft wichtigen Werten und Vorbildern widmen oder in Form von einzelnen Personen, an die gewisse Kulte gebunden sind.

¹⁶² Brunzel, 2002, S. 15.

- den der individuellen und gruppenspezifischen Bildung, in dem Kultur die Bildung des Menschen bezeichnet, und sich in diesem Sinne sowohl auf die Entwicklung und Formung des affektiven Charakters, als auch auf die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen bezieht.
- den der sozialen Beziehungen, in dem Kultur auf der einen Seite für die individuellen zwischenmenschlichen Kompetenzen steht, das heißt für das Wissen über Manieren und kultiviertes Auftreten, und auf der anderen Seite für ein Benehmen geprägt von Akzeptanz und Toleranz hinsichtlich des politischen Zusammenlebens.¹⁶³

Diese verschiedenen Bedeutungsebenen versucht Nicklas bei seiner Beschreibung des Phänomens Kultur zu resümieren, weshalb seine Beschreibung dem zu Beginn des Kapitels kurz angeschnittenen allgemeinen Verständnis von Kultur sehr nahe kommt. Er stützt sich an den im vorigen Jahrhundert von der Kulturanthropologie entwickelten Kulturbegriff und sieht darin sowohl

- „die Gesamtheit [...] der materiellen Hervorbringungen einer Gesellschaft vom Pflug bis zum religiösen Kultgegenstand [als auch]
- die Gesamtheit der von ihren Mitgliedern geteilten Werte, Normen und Überzeugungen, also das Geflecht von erlernten Bedeutungen, mit denen ein Volk seine Wahrnehmungen organisiert, ordnet und interpretiert und auf Grund derer es handelt.“¹⁶⁴

Diese Beschreibung scheint, wie viele andere Definitionen von Kultur, auf der des Ethnologen Edward B. Tylor aus seinem Werk „Primitive Culture“ von 1871 zu beruhen, denn seine Kulturdefinition ist, laut Brunzel, der Ausgangspunkt für sämtliche Entwicklungsprozesse des Begriffes ‚Kultur‘ und bezeichnet

*„that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.“*¹⁶⁵

¹⁶³ Vgl.: Brockhaus Enzyklopädie, 1990, S. 580f.

¹⁶⁴ Nicklas, 2006, S. 121.

¹⁶⁵ Tylor, 1871, S. 1. (Zitiert nach: Brunzel, 2002, S. 15).

Noch einen globaleren Ansatzpunkt wählt allerdings Orth, der bei seiner Beschreibung des Phänomens Kultur auf eine Einteilung in verschiedene Bedeutungsebenen ganz zu verzichten versucht. Für ihn bedeutet Kultur schlicht die „Welt des Menschen“, die heutzutage in zweifacher Hinsicht eine Rolle spielt:

„Kultur [...] ist einerseits der Bezugspunkt einer Fülle der unterschiedlichsten empirischen Forschungsbemühungen, die von der Soziologie bis zu den Literaturwissenschaften reichen [...]. Andererseits scheint Kultur den Wirklichkeitsbegriff selbst ersetzen zu wollen [...]. Die Kultur als die ‚Welt des Menschen‘ bezeichnet dabei sowohl die eigentümliche Wirklichkeit, die der Mensch selbst ist, als auch jene Wirklichkeit, die den Menschen ‚umgibt‘ oder in die er sich ‚hineingestellt‘ sieht.“¹⁶⁶

Orth betont also ebenso wie auch schon Posner und Brunzel die Funktion der Kultur als Ausgangspunkt verschiedener Forschungsgebiete. Gleichmaßen resümiert er mit seiner Definition grob die in der Brockhaus Enzyklopädie differenzierten vier Bedeutungsbereiche von Kultur, indem er sowohl das Individuum, seine Persönlichkeit selbst und seine Leistungen als auch sein soziales und politisches Umfeld, mit dem der Mensch ständig konfrontiert ist, in dem Begriff „Welt des Menschen“ vereint und diesen auf die selbe Ebene wie den der Kultur stellt. Er geht in weiterer Folge sogar noch einen Schritt weiter und ersetzt den Begriff der Kultur durch den der Metaphysik:

„‘Kultur‘ ersetzt – fast stillschweigend – den Begriff der ‚Metaphysik‘. ‚Kultur‘ gibt sich als der Name für jene Dimension zu erkennen, in welcher sich jede praktische und theoretische Orientierung vollzieht. Sie ist der tatsächliche Inbegriff jeder Orientierung. Sie ist deren gelebte Realität. In diesem Sinne bedeutet Kultur die ‚Welt des Menschen‘.“¹⁶⁷

Es wird hier folglich verdeutlicht, dass alle Regeln und Normen, gesellschaftlichen Übereinkünfte und Lebensvorstellungen, an denen sich der Mensch orientiert und die ihn gewissermaßen lenken, zur Kultur gerechnet werden. Jegliche gesellschaftliche und individuelle Richtlinie ist demnach gewissermaßen kulturell geprägt. Man denke in diesem

¹⁶⁶ Orth, 2000, S. 7.

¹⁶⁷ Orth, 2000, S. 235.

Sinne auch an Freud, der Kultur als die „Regelung der Beziehungen der Menschen untereinander“¹⁶⁸ definiert.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Kultur im Sinne von Kunst, aber auch von Wissen, Glaube, Moral und Recht sowie von Brauchtümern, Sitten, Traditionen, Normen, Werten, Leitvorstellungen, Weltauffassungen und Lebensstilen wohl das ist, was im Zuge der Berührung mit andere Völkern und Sprachen generell von Bedeutung erscheint. Möchte man etwas über eine fremde Kultur und deren Eigentümlichkeiten erfahren, wird man an erster Stelle auf diese Kriterien zurückgreifen. Deshalb scheinen diese Aspekte, die Orth in dem Begriff der „Welt des Menschen“ subsumiert und die vor allem Nicklas und Tylor mit ihren weniger komplexen Definitionen von Kultur hervorheben, wohl auch am ehesten das zu repräsentieren, was im Fremdsprachenunterricht unter dem Phänomen ‚Kultur‘ begriffen, diskutiert und zu vermitteln versucht wird. Der Begriff ‚Kultur‘ wird insofern im weiteren Verlauf dieser Arbeit vor allem in diesem Sinne verwendet.

4.2 Bedeutung und Stellenwert von Interkulturalität

Das Wort ‚interkulturell‘ findet seit geraumer Zeit in der wissenschaftlichen Kommunikation eine überbordende Verwendung und taucht in den unterschiedlichsten Kontexten auf. Wissenschaftler sprechen in diesem Zusammenhang u.a. von interkultureller Kommunikation, interkulturellem Lernen, interkultureller Kompetenz, interkulturellem Handeln oder von interkultureller Pädagogik. Es drängt sich also die Frage auf, was genau ‚Interkulturalität‘ eigentlich meint und welche Bedeutung der Begriff für den Fremdsprachenunterricht und somit für die vorliegende Arbeit hat.

Wenn wir den Begriff der Interkulturalität zu allererst auf sprachlicher Ebene separieren, so bleiben die beiden Komponenten ‚inter‘ und ‚Kultur‘ über, was eine erste Annäherung an den Begriff ermöglicht. Die Vorsilbe ‚inter‘ wird in der Bedeutung von „zwischen zwei oder mehreren“¹⁶⁹ verstanden und ‚Kultur‘ bezieht sich auf den im vorangegangenen Kapitel geklärten Kulturbegriff, der die Gesamtheit der Traditionen, Werte und Auffassungen einer Gruppe von Menschen meint. Insofern betrifft also das, was als interkulturell bezeichnet wird, sei es die Kommunikation, das Handeln oder das Verstehen, immer etwas, das zwischen zwei oder mehreren Menschen verschiedener Kulturkreise geschieht.

¹⁶⁸ Freud, 1930. (Zitiert nach: Bleyhl, 1994, S. 10).

¹⁶⁹ Duden. Online unter: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/inter->. (Zugriff am 29. August 2012)

In diesem Zusammenhang heißt es bei Ladmiral und Lipiansky:

„Kulturen haben eine Geschichte, ethnische Ursprünge, die Traditionen der Sprache, der Religion. Kulturen wandeln sich ständig, sie sind der komplexen Dynamik der Assimilation, der relativen Homogenität und der kulturellen Vielfalt, der Vereinheitlichung und der Differenzierung, der Öffnung und Abgrenzung unterworfen. Kulturen definieren sich durch die Grenze, durch die Differenz zum Anderen, Fremden. Und das Interkulturelle bezeichnet die Überschneidungszonen zwischen Kulturen, die in der modernen Welt immer größer werden. Sie ermöglichen das Bewusstwerden der eigenen Spezifität, aber auch den Austausch, die Übernahme von bisher Fremdem und damit den kulturellen Wandel.“¹⁷⁰

Diese Beschreibung legt in erster Linie die Wandelfähigkeit von Kultur offen und beleuchtet, mit welchen Aspekten der Begriff der Kultur hinsichtlich der eigenen Identität in Relation steht. Auf diese Weise gibt sie eine erste Vorstellung von der Bedeutsamkeit von Interkulturalität und davon, was es heißt, interkulturelles Verstehen zu entwickeln.

In der heutigen Zeit, in der v.a. die Globalisierung dafür sorgt, dass unterschiedliche Sprachen und Kulturen auf der Welt immer enger miteinander verflochten werden, sind interkulturelle Begegnungen und grenzüberschreitende Kontakte keine Seltenheit mehr und interkulturelle Kommunikation und das Verständnis für fremde Kulturen werden zu einer notwendigen Aufgabe. Technische Entwicklungen und moderne Medien sowie die Zu- und Auswanderung und die stetig steigende Mobilität vereinfachen zwar die Annäherung zwischen den verschiedenen Kulturen, für ein friedliches Zusammenleben allerdings ist es erforderlich, dem bisher ‚Fremden‘ mit Toleranz und Respekt entgegenzukommen und keine Angst oder Abwehrhaltung zu entwickeln. Hahn und Platz formulieren diesbezüglich folgende allumfassende Definition von ‚Interkulturalität‘:

„Die im postmodernen Denken entwickelte Konzeption der ‚Interkulturalität‘ strebt die Verständigung zwischen den Kulturen an. Sie stellt die normative Verabsolutierung der jeweils eigenen Kultur in Frage und fordert Bereitschaft zum Dialog zwischen den Kulturen. Interkulturalität bedeutet demnach aktive Befassung mit der eigenen im Verhältnis zur fremden Kultur und umgekehrt. Interkulturelle Kommunikation gilt als eine wesentliche Voraussetzung für die

¹⁷⁰ Ladmiral/Lipiansky, 2000, S. 11.

*friedliche Koexistenz der Kulturen. Interkulturalität erscheint somit als Modell für die Entstehung einer politisch bejahten multikulturellen Weltgemeinschaft.*¹⁷¹

An erster Stelle werden in dieser Definition von Hahn und Platz die Verständigungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Kulturen und das Ziel der Kommunikation untereinander thematisiert. Interkulturalität wird als dynamischer Faktor dargestellt und, wie Dethloff es ausdrückt, „im Sinne eines über die Kulturmauer hinweg Miteinanderhandelns und Kommunizierens“¹⁷² aufgefasst. Hahn und Platz sprechen außerdem die Notwendigkeit einer Gesprächsbereitschaft und in Verbindung damit die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen kulturell geprägten Auffassungen an.

Da Menschen unterschiedlicher kultureller und regionaler Herkunft verschiedenartig denken, werten und handeln, müssen die jeweiligen kulturspezifischen Normen bei der Interaktion erfahren und berücksichtigt werden.¹⁷³ Um diese für einen fremd erscheinenden Denk- und Handlungsmuster bewusst wahrnehmen zu können und die Andersartigkeit zu realisieren, die (wie oft fälschlicherweise angenommen) nicht nur aus der nationalen Zugehörigkeit resultiert, sondern ebenso aus Kriterien wie z.B. dem Alter, dem Geschlecht, dem Glauben, der ökonomischen Situation und/oder der ethnischen Zugehörigkeit, ist es erforderlich, sich die eigenen kulturellen Standards und Werte ins Gedächtnis zu rufen und zu erleben.¹⁷⁴ Für Khanide und Giebeler stellt die interkulturelle Pädagogik deshalb den Versuch dar, „die Balance zwischen Integration fremder und Stärkung der eigenen kulturellen Identität zu halten“¹⁷⁵.

Es ist folglich wichtig, dass wir die multikulturelle Gesellschaft als Bereicherung für unsere eigene Identität empfinden und die durch den engen Kontakt zu fremden Kulturen und deren Andersartigkeit möglicherweise entstehenden Konflikte als Herausforderung sehen. So heißt es bei Dethloff:

*„Interkulturalität impliziert [...] Fähigkeit zur Kooperation, zu Toleranz, Partnerschaft, Begegnung, Kommunikation und Interaktion über die eigenkulturellen Grenzen hinaus.“*¹⁷⁶

¹⁷¹ Hahn/Platz, 1999, S. 1.

¹⁷² Dethloff, 1993, S. 35.

¹⁷³ Vgl.: Doyé, 1994, S. 43.

¹⁷⁴ Vgl.: Khanide/Giebeler, 2003, S. 13f.

¹⁷⁵ Khanide/Giebeler, 2003, S.14.

¹⁷⁶ Dethloff, 1993, S. 36f.

Wie sowohl bei Ladmiral und Lipiansky, als auch bei Hahn und Platz, Doyé und Dethloff aufgezeigt wurde, basiert Interkulturalität also grundsätzlich auf der Verschiedenartigkeit der Völker bzw. der Menschen im Allgemeinen und wird mit der gezielten, selbstständigen Befassung der eigenen sowie der fremdartigen Kultur assoziiert.

Dabei spielen viele Faktoren eine wichtige Rolle. Begriffe wie z.B. Annäherung, Austausch, Identität, Kultur und Toleranz, wie sie schon von Dethloff genannt wurde, sind nur einige der Schlagworte, die oft im Zusammenhang mit Interkulturalität erwähnt werden. Die komplexen Dimensionen von Interkulturalität, u.a. auch die problematischen Aspekte, mit denen man bei interkulturellen Begegnungen konfrontiert ist, zeigt Fehrmann anhand folgender Graphik auf:

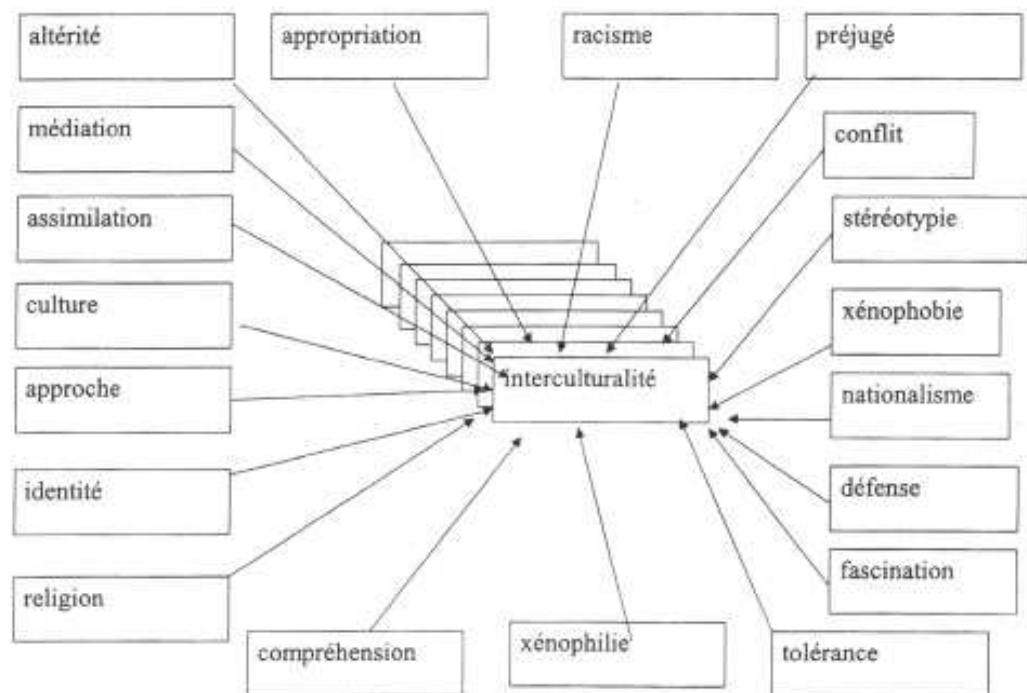


Abb. 1: Interkulturalität und Nachbarbegriffe (nach Georg Fehrmann)¹⁷⁷

Die Abbildung zeigt, dass der Begriff der Interkulturalität sehr vielschichtig ist und nicht nur mit großen Themengebieten wie der Kultur, der Identitätsfrage und der Religion in Zusammenhang steht und Chancen zum Austausch und zur Annäherung bietet, sondern auch gewisse Gefahren birgt, wie Konflikte, Abgrenzung, Vorurteile, Fremdenangst, ja sogar Fremdenhass und Rassismus.

¹⁷⁷ Quelle: Fehrmann, 2002, S. 85.

Um das bereits von Hahn und Platz zitierte Ziel einer friedlich zusammenlebenden, multikulturellen Gemeinschaft zu erreichen, ist, laut Gstettner wichtig, dass Kinder und Jugendliche schon früh die Möglichkeit haben, sich mit anderen Kulturen und fremden Sprachen zu befassen und dass ihnen im Zuge des interkulturellen Lernens in der Schule die existierende kulturelle Vielfalt bewusst und die Verschiedenheiten zwischen den Kulturen begreifbar gemacht werden. Auf diese Weise sollen in weiterer Folge eigene kulturelle Werte reflektiert und besser verstanden werden. Die interkulturelle Beziehung hält es für wichtig, die Kinder bereits im Grundschulalter bei der Entwicklung von Verständnis und Toleranz zu unterstützen und die Wichtigkeit von Kommunikation hervorzuheben. Besonders in dieser Zeit werden Kinder von ihrem Umfeld geprägt, was sich stark auf ihr späteres soziales Verhalten und die Fähigkeit, sich in den verschiedenen Lebenssituationen zurechtzufinden, auswirkt. Aufgrund ihres offenen Wesens und ihrer Spontaneität sind sie zu Toleranz und Achtung der fremden Kulturen erziehbar.¹⁷⁸

Interkulturalität erweist sich als immer bedeutsamer werdender Faktor in sämtlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen. So heißt es auch bei Roche, dass „die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen zu einem der wichtigsten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aufgabenbereiche“¹⁷⁹ zählt.

Interkulturalität als zentraler Leitbegriff erfordert bewusste und tiefgründige Reflexion sowohl über die eigene Identität als auch über jegliche Form von ‚Fremdem‘¹⁸⁰, was in diesem Kapitel nur umrissen werden konnte. Aufgrund der Tatsache, dass Interkulturalität ein enorm komplexes Themengebiet darstellt, werden im Zuge dieser Arbeit nur die für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht wesentlichen Kriterien herausgegriffen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. Meines Erachtens sind dies neben dem Aspekt der Kultur vor allem der des Fremdseins und des Fremdverstehens, die wiederum Begriffe rund um die Vorurteilsproblematik und Toleranz aufwerfen, welche gemeinsam gewissermaßen eine Basis für interkulturelles Verstehen schaffen und somit im interkulturellen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sind.

¹⁷⁸ Vgl.: Gstettner, 1994, S. 125.

¹⁷⁹ Roche, 2001, S. 3.

¹⁸⁰ Vgl.: Fehrmann, 2002, S. 94.

4.3 Fremdsein und Fremdverstehen

Die Problematik des ‚Fremdseins‘ und die Versuche des ‚Fremdverstehens‘ stellen elementare Bausteine des interkulturellen Ansatzes dar und sind deshalb auch prägend für das Konzept des interkulturellen Lernens in der Schule. Doch was genau bedeutet eigentlich die Bezeichnung ‚fremd‘? Wie kann das ‚Fremde‘ definiert werden? Wann und warum bezeichnen wir jemanden oder etwas als ‚fremd‘? Bevor in weiterer Folge überlegt wird, wie wir dieses ‚Fremde‘ verstehen können, um in den folgenden Kapiteln detaillierter auf den interkulturellen Fremdsprachenunterricht einzugehen, in dem eine ‚fremde‘ Sprache und Kultur mit ‚fremd‘ erscheinenden Sitten und Bräuchen im Vordergrund stehen, muss also in erster Linie der Begriff des ‚Fremden‘ geklärt werden.

Wenn man einen Blick in den Duden wirft, wird ‚fremd‘ allgemein in der Bedeutung von „unbekannt; nicht vertraut“ und „ungewohnt“ aber auch „einem anderen gehörend; einen anderen, nicht die eigene Person, den eigenen Besitz betreffend“ sowie „nicht dem eigenen Land oder Volk angehörend; eine andere Herkunft aufweisend“¹⁸¹ verstanden. Auf unser soziales Umfeld bezogen bedeutet das, dass wir jene Menschen als fremd wahrnehmen, die anderer, uns ‚nicht vertrauter‘ geographischer oder ethnischer Herkunft sind und/oder ihre Handlungsweisen nach uns weithin ‚unbekannten‘ kulturellen oder religiösen Wertauffassungen ausrichten. Schon anhand bestimmter Merkmale eines Menschen, wie z.B. seiner Hautfarbe oder seiner Sprache entscheiden wir, ob uns jemand ‚ungewohnt‘ und daher fremd oder uns ähnlich und deshalb vertraut erscheint. Die Wahrnehmung dessen, was uns fremd vorkommt, steht also immer in Relation zu dem, was uns eigen ist. So schildert Albrecht:

*„Von Fremdem kann nur dort die Rede sein, wo es gleichzeitig auch die Vorstellung eines Eigenen gibt. [...] Erst über die Bezeichnung einer Person, Sache oder Situation als fremd wird das jeweils Eigene konturiert, und umgekehrt wird das Verhältnis zu einer anderen Person oder Situation nur als Fremde bezeichnet werden können, wenn es vom Eigenen als unterschieden wahrgenommen oder bewertet wird.“*¹⁸²

¹⁸¹ Duden. Online unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/fremd>. (Zugriff am 30. September 2012)

¹⁸² Albrecht, 1997, S.86.

Das Fremde lässt sich demnach nicht allgemeingültig bestimmen, da jeder einzelne von uns eine andere Vorstellung vom Eigenen hat und somit auch von dem, was als fremd empfunden wird. So heißt es bei Görner:

„Denn das, was uns fremd ist, hängt von unserem Verstehenshorizont ab.“¹⁸³

Albrecht weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nicht alles, was anders ist, automatisch auch als fremd wahrgenommen werden muss:

„Es gibt einen breiten Spielraum der Andersheit von Personen und Objekten, die trotz ihres Andersseins nicht als fremd wahrgenommen oder bezeichnet werden. Dabei kann es sich um deutlich sichtbare oder wahrnehmbare Merkmale naturhaft-körperlicher, aber auch gesellschaftlich-kultureller Verschiedenheit handeln.“¹⁸⁴

So werden einerseits naturhaft-körperliche Differenzen wie u.a. Körpergröße, Körperform oder Haarfarbe als von Person zu Person verschiedene, andersartige Charakteristika eingeordnet, die nicht dieses eindeutige Fremdheitsgefühl wecken, das im Gegensatz dazu Merkmale wie z.B. Augenform oder Hautfarbe sehr wohl auslösen. Ebenso, erklärt Albrecht, werden Unterschiede hinsichtlich gesellschaftlicher, kultureller Aspekte im einen Fall als schlichte Differenzen zwischen den einzelnen Individuen oder speziellen Gruppen und im anderen Fall als nicht den eigenen Standards entsprechende und folglich fremde Grundeinstellungen eingestuft.

Ob nun ein Mensch, eine Sache oder Situation als anders oder als fremd wahrgenommen wird, hängt von der Anschauungsweise des Betrachters und von den Eigenschaften der beobachteten Person oder Sache ab. Der Betrachter wird allerdings maßgeblich von den dominierenden Auffassungen und Grundeinstellungen der ihn umgebenden Gesellschaft und Kultur beeinflusst, weshalb die Vorstellung von „Andersheit als Fremdheit“¹⁸⁵ selten individueller oder subjektiver Natur ist. Die eigene Identität wird von kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Werten geprägt, sodass auch die Wahrnehmung und die Deutung von Fremdem auf kollektiven Überzeugungen und Ideen basieren.¹⁸⁶

Lipiansky erläutert, dass gerade, wenn es um in der Gesellschaft verankerte Traditionen und Gewohnheiten geht, die, wie eben schon erwähnt, unsere eigene Identität

¹⁸³ Görner, 1997, S. 13.

¹⁸⁴ Albrecht, 1997, S. 86.

¹⁸⁵ Albrecht, 1997, S. 87.

¹⁸⁶ Vgl.: Albrecht, 1997, S. 86ff.

grundlegend formen, das Akzeptieren anderer Prinzipien, welche die eigenen in Frage stellen, schwer fällt. Das Anderssein bzw. das unseren Werten widersprechende Verhalten des Anderen wird in diesem Fall als Angriff auf die eigene Persönlichkeit wahrgenommen und kann der Auslöser für Ausgrenzung oder aggressives Verhalten sein. Während also das Anderssein in diesem Sinne oft bedrohlich wirken kann, ist es in anderen Bereichen wie z.B. der Küche oder der Kunst ein gern gesehenes Phänomen, das Neugierde und Interesse weckt.¹⁸⁷

Albrecht spricht in diesem Zusammenhang auch von spezifischen Wahrnehmungsmustern von Fremdheit, die gleichzeitig an affektive und emotionale Strukturen geschnürt sind und die im Zuge der Identitätsformung sowie der Sozialisation erworben werden. Diese affektiv besetzten Muster veranlassen uns dazu, das fremd Erscheinende entweder als etwas Reizvolles, als etwas Furchterregendes oder als etwas Minderwertiges zu betrachten. Die Emotionen wirken sich dementsprechend auf die Handlungen und das Verhalten gegenüber Fremdem aus und spielen deshalb im Umgang mit dem Fremden eine wichtige Rolle.¹⁸⁸

Das ‚Fremde‘ scheint also grundsätzlich ein nicht zu generalisierender und deshalb etwas problematischer Begriff zu sein, da er von unseren subjektiven Einstellungen und Empfindungen geprägt ist und keine allgemeingültige Definition kennt. Dennoch wird das Fremde, v.a. in Verbindung mit der Migrationspolitik und der bewussten Auseinandersetzung mit den mittlerweile zu unserem Alltag zählenden multikulturellen Gesellschaften, in den letzten Jahren mit ansteigender Frequenz auch in den öffentlichen Diskursen thematisiert.

In diesem Kontext gewinnt auch der Begriff des ‚Fremdverstehens‘ immer größere Bedeutung. Angesichts der vielen unterschiedlichen Kulturen, die auf engem Raum zusammenleben, wird ‚Fremdverstehen‘ sogar zu einem unausweichlichen Schlüsselbegriff. Dieser taucht in nahezu jeder interkulturellen Diskussion auf und wird vor allem in der Fremdsprachendidaktik als zentraler Leitbegriff behandelt. Fremdverstehen erscheint deshalb einerseits als unentbehrlicher Faktor in den Dimensionen des interkulturellen Verstehens, andererseits aber wird er auch zum Zentrum zahlreicher Debatten und somit zur Zielscheibe von Kritik, die in Frage stellt, ob man andere

¹⁸⁷ Vgl.: Lipiansky, 2006, S. 119f.

¹⁸⁸ Vgl.: Albrecht, 1997, S. 88f.

Menschen und fremde Kulturen überhaupt verstehen kann und die die Differenz von ‚Fremdem‘ und nicht das ‚Verstehen‘ hervorheben will.¹⁸⁹

In den folgenden Ausführungen soll es dennoch nicht um die Tatsache gehen, dass viele Kritiker nicht mit der üblichen Verwendung der problematischen Begriffszusammensetzung einverstanden sind, sondern rein darum, zu klären, was genau unter ‚Fremdverstehen‘ verstanden wird und wie dieses erreicht werden kann.

Fremdverstehen, ganz im Gegensatz zum Begriff des Verstehens, meint, dass wir etwas nicht im eigenen, sondern in einem uns fremden Kontext zu verstehen versuchen. Das heißt, dass es z.B. beim Erlernen einer fremden Sprache darum geht, die dort auftauchenden Phänomene im Kontext der Fremdsprache zu betrachten und nicht automatisch in dem unserer Muttersprache. Nur durch die Berücksichtigung des fremden Kontextes im Kontrast zum eigenen können diese Phänomene auf adäquate Weise wahrgenommen werden.¹⁹⁰ Mit anderen Worten erklärt:

„Fremdverstehen bedeutet [...], eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen.“¹⁹¹

Um Fremdverstehen zu erlangen, muss man also bereit und fähig sein, Perspektiven zu wechseln, andere Perspektiven zu übernehmen und die unterschiedlichen Ansichten in Folge zu koordinieren. Während Dethloff in diesem Zusammenhang von einem „Wechselspiel zwischen [...] Selbst- und Fremdverstehen“¹⁹² spricht, Volkmann für den komplexen Vorgang des Fremdverstehens ein Modell von drei Momenten aufstellt, die im Zuge der Begegnung mit dem ‚Anderen‘ alle ineinander übergehen¹⁹³, erklären Bredella, Meißner, Nünning und Rösler den Prozess an dem Modell von Innen- und Außenperspektive:

Der Wechsel der Perspektive, das heißt, die Einnahme einer fremden Perspektive, der Innenperspektive, ist in erster Linie notwendig, um sich in einen anderen Kontext hineinzusetzen und Fremdverstehen überhaupt erst zu ermöglichen. Es wird versucht, die andere Kultur aus dem Blickwinkel der Angehörigen dieser Kultur zu betrachten, das heißt, sie von innen heraus begreifen zu wollen. Zugleich erfordert dies aber eine

¹⁸⁹ Siehe dazu: Bredella/Christ/Legutke, 1997.

¹⁹⁰ Vgl.: Bredella/Meißner/Nünning/Rösler, 2000, S. XII f.

¹⁹¹ Bredella/Meißner/Nünning/Rösler, 2000, S. XIII.

¹⁹² Dethloff, 1993, S. 39.

¹⁹³ Vgl.: Volkmann, 2000, S. 168 f.

vorübergehende Entbindung eigener Erfahrungen sowie vertrauter kultureller Standards und Wahrnehmungsmuster. Dadurch verändert sich das Selbstverständnis und somit die Außenperspektive, die für das Vorwissen über die eigene Kultur und Lebenswelt steht. Wir sehen die fremde Kultur nun von außen bzw. mit unseren eigenen Augen. Die Außenperspektive ist hier insofern relevant, als dass die durch die Einnahme der Innenperspektive entstehenden Begegnungen mit fremden Phänomenen, die oft eigenkulturelle Konzepte in Frage stellen, reflektiert und relativiert werden.¹⁹⁴

„Aufgrund der Dialektik von Fremdem und Eigenem kommt dem Vergleich verschiedener Kulturen und Subkulturen, die jeweils eigene Perspektiven und Wertvorstellungen haben, besondere Bedeutung zu. Ein solcher Vergleich bringt die eigene Urteilskraft ins Spiel und erfordert neben Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme die Fähigkeit zur Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen, Wertvorstellungen und Mentalitäten.“¹⁹⁵

Folglich können die Besonderheiten der jeweiligen fremden Kulturen mit der ‚Bewusstwerdung‘ auf die eigene Kultur begriffen werden.¹⁹⁶ Auf diese Weise wird auch der Unterschied zwischen Verstehen und Einverständnis erkannt; denn nicht alles, was wir unter Berücksichtigung der Richtwerte der jeweiligen Kultur verstehen, müssen wir auch gutheißen. Durch Relationierung der Außen- und Innenperspektive kommt es zu unterschiedlichen Formen des Fremdverstehens. Es bleibt aber unumgänglich, sich die umfassende und vielschichtige Verbindung von Innen- und Außenperspektive zu vergegenwärtigen, denn zum eigentlichen Fremdverstehen kann man erst gelangen, indem man die Außenperspektive ändert und sie der Innenperspektive annähert.¹⁹⁷

Für das Fremdverstehen ist es demnach zwingend notwendig, die fremde Kultur auf Basis der eigenen Kultur zu betrachten und zu einem ausgewogenen Verhältnis zwischen der Innen- und der Außenperspektive zu gelangen. Es soll noch einmal betont werden, dass es stets auf die Zusammenschau der beiden Perspektiven ankommt. Die Auffassungen der eigenen Kultur sollen weder als einzig „wahre“ anerkannt werden, noch sollen sie durch fremde schlicht substituiert werden. Es ist unzureichend und nicht zielführend, nur in einer der beiden Perspektiven zu verweilen, da man auf diese Art nur ein einziges

¹⁹⁴ Vgl.: Bredella/Meißner/Nünning/Rösler, 2000, S. XIXf.

¹⁹⁵ Bredella/Meißner/Nünning/Rösler, 2000, S. XX.

¹⁹⁶ Vgl.: Hu, 1997, S. 34.

¹⁹⁷ Vgl.: Bredella/Meißner/Nünning/Rösler, 2000, S. XXIf.

Muster stur verfolgt bzw. nur eine einzige Sichtweise teilt und nie den gesamtheitlichen Kontext im Blick hat.

Um sich aber tatsächlich in mehrere Perspektiven hineinversetzen zu können, bedarf es eines bestimmten kulturellen Vorverständnisses, das den Prozess des Fremdverstehens zwar in gewisser Hinsicht einschränkt, dennoch aber auch als Grundlage dafür gilt. Damit ist sowohl das Wissen über eigene kulturelle Normen gemeint, als auch das von der eigenen Gesellschaft vermittelte Wissen über fremde Kulturen. Ebenso wird die grundsätzliche Bereitschaft und die darauf aufbauende Motivation, eine fremde Kultur verstehen zu ‚wollen‘, als essenzielle Voraussetzung für das Fremdverstehen gesehen.¹⁹⁸

Zuletzt muss noch erwähnt werden, dass neben dem Sensibilisieren für eine andere Kultur, was, wie eben schon erwähnt, nur über ein schon vorhandenes kulturelles Vorwissen und die Bereitschaft zum Verstehen einer fremden Kultur geschehen kann, der Erfolg von Fremdverstehen überwiegend auch auf den fremdsprachlichen Kompetenzen gründet. Die Sprache ist, laut Brunzel, ein entscheidendes Element in den Fremdverstehensprozessen¹⁹⁹, denn nur über sie kann es zu einem Dialog bzw. zur Kommunikation mit einem Fremden kommen und folglich zum Fremdverstehen:

„Fremdverstehen [ist] nicht nur Einfühlung und Analogiebildung, sondern vor allem Dialog [...]. Wenn wir einen anderen verstehen, dann fühlen wir uns nicht als ein isoliertes Ich in ein anderes isoliertes Ich ein, sondern wir kommunizieren miteinander.“²⁰⁰

Dies entspricht auch ganz klar dem Standpunkt von Doyé, der darlegt, dass „ohne sprachliche Verständigung [...] keine interkulturelle Kommunikation gelingen [kann]“²⁰¹. Bredella und Christ führen vor diesem Hintergrund aus, dass das Einnehmen einer anderen Perspektive alleine also nicht genügt, um Fremdverstehen zu ermöglichen und heben die bedeutsame Rolle der Fremdsprache sowie dem Lehren und Lernen fremder Sprachen im Allgemeinen hervor, die für die Verständigung mit und in Folge für das Verstehen von Fremden notwendig sind.²⁰²

¹⁹⁸ Vgl.: Brunzel, 2002, S. 76.

¹⁹⁹ Vgl.: Brunzel, 2002, S. 76f.

²⁰⁰ Bredella/Christ, 1995, S.8.

²⁰¹ Doyé, 1994, S. 46.

²⁰² Vgl.: Bredella/Christ, 1995, S. 8.

4.4 Vorurteilsproblematik und Toleranz

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, hängt unsere Entscheidung, ob wir etwas oder jemanden als ‚fremd‘ wahrnehmen, stark von den prägenden, kollektiven Vorstellungen der eigenen Gesellschaft ab. Diese Auffassungen und Ideen nehmen großen Einfluss auf unseren Umgang mit den uns fremd erscheinenden Menschen und Kulturen und erzeugen gewissermaßen Bilder im Kopf, die nicht immer auf eigenen Erfahrungen basieren; Bilder, die u.a. in Verbindung mit Unwissen, Ängstlichkeit, Verunsicherung, Unverständnis, Engstirnigkeit, Respektlosigkeit oder feindlich gesinnten Ideologien die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen auslösen und zu Diskriminierung und Rassismus führen können.

In diesem Kapitel wird versucht, die Problematik und die Bedeutung dieser komplexen Begriffe für den Prozess des interkulturellen Verstehens und in diesem Sinne auch für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht sowie die Wichtigkeit von Respekt und Toleranz zu umreißen.

Bilder im Kopf gliedern auf gewisse Weise unsere Anschauungen von der alltäglichen Lebenswelt, sowohl die eigene Persönlichkeit betreffend, als auch bezüglich der Vorstellungen von den anderen und von unserem sozialen Umfeld. Sie werden überwiegend von einem sozialen Kollektiv geformt, durch deren Zugehörigkeit wir eine bestimmte Position gegenüber anderen Kulturen einnehmen. Als Mitglied einer sozialen Gruppe wollen wir untereinander Geschichten austauschen: wir reden wir über uns selbst, unsere Identität und unsere Bräuche und Traditionen, um die Welt, die uns umgibt, so zu interpretieren und sie sinnhaft zu machen.²⁰³

Die Kommunikation unter den Angehörigen derselben Gemeinschaft sorgt aber auch dafür, dass Eindrücke von Fremdem, die nicht der Realität entsprechen, weiter gegeben und als allgemeingültig betrachtet werden:

„Phänomene wie stereotype Negativbilder von Fremden bzw. Vorurteile werden in Kommunikationsprozessen geformt, verbreitet, als Alltagswissen stabilisiert, in ihrem strategischen Potenzial erfahren und als Handlungsorientierung und Legitimation eingesetzt.“²⁰⁴

²⁰³ Vgl.: Liebhart/Menasse/Steinert, 2002, S. 9.

²⁰⁴ Kallmeyer, 2002, S. 153.

Kallmeyer unterscheidet hinsichtlich der Fremdwahrnehmung drei verschiedene Phänomene:

- „Soziale Stereotype“ als „generalisierende Eigenschaftsaussagen über soziale Kategorien bzw. Gruppen (vgl. Äußerungen wie ‚Ausländer [!] sind schmutzig‘ oder ‚Finnen sind schweigsam‘)“
- „Soziale Vorurteile“ als „einstellungsbedingte Dispositionen für soziales Handeln“
- „Soziale Diskriminierung“ als „Benachteiligung von Individuen wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe oder Kategorie.“²⁰⁵

Alle drei Formen der Fremdwahrnehmung sind ethnozentrischer Natur, was bedeutet, dass wir uns selbst und die anderen in diesen Fällen nur aus unserem Blickwinkel betrachten und nicht versuchen, eine fremde Perspektive einzunehmen. Hinzu kommt ein starker Widerstand gegen andere Meinungen und eine Ablehnung fremder Auffassungen, die unsere eigenen Ansichten relativieren könnten. Dieses ignorante Verhalten sorgt, so erklärt Kallmeyer, für soziale Distanzierung.

Während uns Stereotypen, in Anlehnung an den von Lippmann geprägten Begriff der 20er Jahre²⁰⁶, gestatten, uns durch verallgemeinerte Ansichten über unser soziales Umfeld auf simple und mehr oder weniger stabile Art und Weise in der Welt zu orientieren, verleiten uns soziale Vorurteile zu sozialer Ausgrenzung und machen sich durch Gefühle wie Misstrauen, Angst, Abwehr und/oder Aggressivität bemerkbar. Laut Kallmeyer handelt es sich grundsätzlich dann um ein Vorurteil, wenn die für Stereotypen charakteristische Kategorisierung mit gefestigten Einstellungen, Emotionen und der inneren Bereitschaft zu entsprechenden Handlungen verschmilzt. Von Diskriminierung wird erst gesprochen, wenn die Feindbilder bzw. negativen Vorurteile für konkrete Handlungen sorgen und diese lenken.²⁰⁷

An Kallmeyers Gliederung und Darlegung erkennt man deutlich, dass soziale Ausgrenzung Formen unterschiedlicher Intensität annehmen kann. Stereotyp, Vorurteil

²⁰⁵ Kallmeyer, 2002, S. 153f.

²⁰⁶ Siehe dazu: Lippmann, 1922.

²⁰⁷ Vgl.: Kallmeyer, 2002, S. 153f.

und Diskriminierung bauen in dieser Reihenfolge aufeinander auf und haben als normative Bewertungen in unterschiedlichem Maße Einfluss auf das Denken und Verhalten der Menschen im Umgang mit dem Fremden.

4.4.1 Stereotyp

Als schwächste Form der vorschnellen Urteilsbildung in der Fremdbeobachtung kann daraus ableitend das Stereotyp gesehen werden. Der Terminus ‚Stereotyp‘ ist eine Zusammensetzung der beiden griechischen Wörter ‚stereos‘, das für ‚starr‘, ‚hart‘ oder ‚fest‘ steht, und ‚typos‘, das u.a. mit ‚Entwurf‘ oder ‚feste Norm‘ übersetzt werden kann. Interessanterweise wurde mit dem Begriff anfangs ein Druckvorgang bezeichnet und erst später, in der Sozialwissenschaft²⁰⁸, eine vorgegriffene Idee, mit der wir als Teil einer Gruppe andere Personen wiederum als Mitglieder einer sozialen Gruppe gewissermaßen ‚abstempeln‘ (vergleichbar mit dem drucktechnischen Prozess). Stereotypen können nur gebildet werden, wenn wir generell bereit sind, soziale Kategorien zu formen und Menschen in eigene und fremde Gruppen einzuordnen. Die Kategorisierung kann sich nach allgemeinen Merkmalen wie der Nationalität, dem Geschlecht oder der Altersgruppe richten oder aber auch nach spezifischeren, sozialen Kriterien erfolgen, wie z.B. der Einteilung in Karriere- oder Familienmensch. Dabei ist noch zu erwähnen, dass die Stereotype hinsichtlich ihrer elementaren Behauptungen und Kernaussagen über die Angehörigen der Fremdgruppe meist negativer sind, als jene über die eigene Gruppe.²⁰⁹

Diese Tatsache ist insofern relevant, als dass Stereotypen „Ausdruck kognitiver und affektiver Prozesse sind, die sich in der Sprache widerspiegeln“²¹⁰ und deshalb die Kommunikation in der Gesellschaft beeinflussen. Speziell in der interkulturellen Kommunikation stehen nationale und ethnische Stereotypisierungen im Zentrum der Aufmerksamkeit und prägen aufgrund sozialer Umwälzungen und vielschichtiger, schwer überschaubarer Entwicklungen in der Gesellschaft die Auseinandersetzungen zwischen den unterschiedlichen sozialen Gruppen.²¹¹

Stereotypen dienen uns also generell zur besseren Orientierung und Strukturierung der uns umgebenden komplexen Wirklichkeit und sind daher stets von speziellen kulturellen,

²⁰⁸ Zum sozialpsychologischen, aber auch zum philosophischen und semantiktheoretischen Stereotypenbegriff siehe: Klein, 1998.

²⁰⁹ Vgl.: Petersen/Six, 2008, S. 21.

²¹⁰ Löschmann, 1998, S. 9.

²¹¹ Vgl.: Löschmann, 1998, S. 8f.

sozialen und ideologischen Perspektiven geprägt, die eine gesellschaftliche Gruppe teilen und anhand derer sich ein Kollektiv von den anderen unterscheidet. Laut Pätzold und Marhoff ist das Stereotyp die „bildhafte oder sprachliche Repräsentation des Vorurteils“²¹². Wie auch schon bei Kallmeyer sichtbar, ist also die Stereotypisierung gewissermaßen die Basis für die Bildung von Vorurteilen.

4.4.2 Vorurteil und Diskriminierung

Der Vorurteilsbegriff wird heutzutage meist in negativer Bedeutung verwendet. Ursprünglich allerdings diente das Vorurteil der Rechtsprechung und zwar im wahrsten Sinne des Wortes als ‚Vor‘-Urteil zum vollständigen Urteil, also als Teil eines ganzen Urteils.²¹³

Gegenwärtig ist das Vorurteil vor allem Forschungsschwerpunkt der Soziologie und Psychologie und wird allgemein verstanden als

„die unkritische Übernahme von Ansichten, Meinungen und Erwartungen ohne ausreichende persönl. [!] Urteilsbildung oder Kenntnis und Erfahrungsbasis [...] [bzw.] speziell die nicht sachlich begründete negative Einstellung gegenüber anderen Personen (Minderheiten) [...], die mit Feindseligkeit oder Aggressivität (Diskriminierung) verbunden sein und zu sozialen Konflikten führen kann.“²¹⁴

Diese ‚sozialen Vorurteile‘²¹⁵ setzen sich, wie auch schon im Zuge der allgemeinen Wahrnehmung von Fremden erläutert, aus den Anschauungen und Meinungen einer bestimmten sozialen Gruppe zusammen, sind also nicht individuell, und betreffen gleichermaßen ganze Gruppen von Personen.²¹⁶

Das Vorurteil baut dementsprechend eine gewisse Schutzfunktion auf, die dafür sorgt, dass die eigene Weltanschauung aufrecht erhalten bleibt und neue Erfahrungen und Vorstellungen von fremden Kulturen und Gesellschaften die eigene Identität nicht irritieren. Diese Schutzfunktion macht es aber gleichzeitig so schwierig, die Vorurteile abzubauen.²¹⁷

²¹² Pätzold/Marhoff, 1998, S. 73.

²¹³ Vgl.: Desch, 2001, S. 31.

²¹⁴ Der große Brockhaus in zwölf Bänden, 1981, S. 184.

²¹⁵ Siehe dazu auch: Estel, 1983.

²¹⁶ Vgl.: Barres, 1978, S. 51.

²¹⁷ Vgl.: Desch, 2001, S. 32.

Fritzsche spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Blockade‘, durch die das Vorurteil in erster Linie gekennzeichnet ist und aufgrund derer neue Informationen und Fakten abgelehnt werden und das vorschnelle Urteil nicht ausreichend überprüft wird. Außerdem besitzt es einen autoritären Charakter, weshalb es sich gegen soziale Gruppen, v.a. Minderheiten, richtet, die aufgrund ihres andersartigen Benehmens (negativ) auffallen und als minderwertig eingestuft werden.²¹⁸

Es geht hieraus schon hervor, dass ein jedes Vorurteil über gewisse Wesensmerkmale verfügt. Nicklas fasst diese Charakteristika, die denen von Fritzsche sehr ähneln, in vier verschiedene Aspekte zusammen:

„1. Der kognitive Aspekt: Das Vorurteil behauptet eine ‚Erkenntnis‘ vom beurteilten Objekt: ‚Alle Neger [!] stinken‘.

2. Der affektive Aspekt: Vorurteile sind 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‘.²¹⁹

Diese Zusammenstellung der Eigenarten des Vorurteils verdeutlicht noch einmal seine emotionale Seite, die es im Vergleich zum Stereotypen besitzt. Die Wahrnehmung und die Beurteilung des anderen stehen stets im direkten Zusammenhang mit der eigenen Gefühlslage bzw. der eigenen Identität, denn „je stabiler und ausgeglichener das eigene Selbstwertgefühl ist, desto weniger Bedrohungsgefühle löst Fremdes [...] aus“²²⁰.

Daraus ergibt sich, dass Vorurteile, die sich vor allem gegen fremde Völker oder religiöse, nationale und soziale Minderheiten und deren Wert- und Ordnungsprinzipien richten, durch ihren affektiven Aspekt nur sehr schwer zu eliminieren sind. Vernünftige Argumente, die gegen das Vorurteil sprechen, werden meist kaum wahrgenommen. Dass

²¹⁸ Vgl.: Fritzsche, 1997, S. 63f.

²¹⁹ Nicklas, 2006, S. 109.

²²⁰ Fritzsche, 1997, S. 64.

eine Beseitigung der Vorurteile kaum möglich erscheint, spricht u.a. dafür, dass diese auch gewisse Funktionen sowohl für die einzelnen Personen als auch für gesellschaftliche Gruppen erfüllen. Barres differenziert in diesem Sinne fünf funktionelle Bedeutungen von Vorurteilen:

- „1. die Orientierungsfunktion*
- 2. die Anpassungsfunktion*
- 3. die utilitaristische Funktion*
- 4. die Selbstdarstellungsfunktion*
- 5. die Selbstbehauptungsfunktion“²²¹*

Durch die Orientierungsfunktion ermöglichen es Vorurteile, mit den komplex erscheinenden Begebenheiten und Phänomenen des Alltags und den relativ undurchsichtigen, unterschiedlichen Menschen und Kultursystemen emotional zurechtzukommen und diese gewissermaßen zu klassifizieren, kategorisieren und charakterisieren. Sie bieten sich schlicht formuliert als Orientierungshilfe in der Welt an.

Als Anpassungsfunktion ist, laut Barres, das Gefühl von Zusammenhalt und Gemeinschaftlichkeit gemeint, welches entsteht, wenn eine Person vorgefertigte Einstellungen und Vorurteile von der dazugehörigen gesellschaftlichen Gruppe annimmt, die ihr helfen, sich sozial geborgen, akzeptiert, sicher und gestärkt zu fühlen.

Die utilitaristische Funktion wird vor allem auf gesellschaftlich-politischer Ebene wirksam, wenn Vorurteile zur Diskriminierung bestimmter sozialer Kollektive benutzt werden. Während so manche Gruppen als Sündenbock hingestellt und unterdrückt werden, werden gleichzeitig die eigenen Wert- und Kultursysteme, Sitten und Traditionen stabilisiert und die eigene Identität in ihrer Wichtigkeit den anderen übergeordnet.

Zur Selbstdarstellungsfunktion kommt es, Barres zufolge, wenn Vorurteile der Entwicklung des Gefühls von Individualität, sozusagen der Psyche des Individuums dienen, indem die einzelne Person den von der Gesellschaft formulierten Ideen und Meinungen eine Nuance verleiht und diese in einer leicht abgeänderten Form als die eigenen, persönlichen Einstellungen präsentiert. Das Vorurteil verleiht somit das Gefühl, eine eigene Position zu vertreten, ohne sich tatsächlich von den Grundeinstellungen der angehörenden Gruppe zu entfernen.

Die Selbstbehauptungsfunktion meint im Prinzip die von Desch schon erwähnte Schutzfunktion oder die von Fritzsche erläuterte Blockade, die dafür sorgt, dass die

²²¹ Barres, 1978, S. 116.

eigene Persönlichkeitsstruktur und die innere Ausgeglichenheit, die durch ein hartnäckiges Haften am Vorurteil gewährt sind, nicht verloren gehen. Andere als die eigenen Denk- und Urteilkriterien, welche die vorgefassten Einstellungen eventuell revidieren würden, werden dabei nicht zugelassen, um diese Stütze der Selbstbehauptung, die das Vorurteil darstellt, nicht umzustoßen.²²²

Es sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt, dass in diesem Zusammenhang auch die Psychoanalyse von Freud und die Instanzen ‚ES‘, ‚ICH‘ und ‚Über-ICH‘ relevant und interessant sind.²²³

Vorurteile und vor allem das Daran-Haftenbleiben können fatale Auswirkungen haben:

„[Vorurteile] beeinflussen das Wahrnehmen, Denken, Beurteilen und Handeln des einzelnen Menschen im privaten Alltag ebenso wie das ganzer Gruppen und politischer Systeme, was sich in den verschiedenen Formen der Diskriminierung um der Rasse, der Religion, der Hautfarbe oder auch der politischen Auffassung willen zeigt.“²²⁴

Die heftigste Ausdrucksform hinsichtlich der Fremdwahrnehmung ist folglich die Diskriminierung, bei der Menschen aufgrund unrechtmäßiger Kriterien nachteilig behandelt werden. Merkmale, wie u.a. Rasse, Religion, Hautfarbe oder politische Meinung sind in diesem Fall ausschlaggebend, welche Wertigkeit den Menschen zugeschrieben wird.

Die Diskriminierung im eigentlichen Sinne wurde bereits mit dem von Nicklas erwähnten konativen Aspekt von Vorurteilen angesprochen, bei dem vorgefasste, negative Einstellungen bereits zu ungerechtfertigten, diskriminierenden Handlungen verleiten. Daraus lässt sich schließen, dass Phänomene wie Diskriminierung und folglich auch Rassismus in gewisser Hinsicht aus den Vorurteilen resultieren. In diesem Zusammenhang erlangen Werte wie Toleranz und Respekt einen hohen Stellenwert.

4.4.3 Toleranz und Respekt

Als pluralistische Gesellschaft, in der Phänomene wie Kultur, Fremdsein, Andersartigkeit und folglich auch die Problematiken der Stereotype, Vorurteile und der Diskriminierung

²²² Vgl.: Barres, 1978, S. 117ff.

²²³ Zum Exkurs ‚Einige Grundbegriffe der psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie‘ siehe: Barres, 1978, S. 128ff.

²²⁴ Barres, 1978, S. 77.

ganz nah beieinander liegen, ist es notwendig, Respekt, Toleranz und Verständnis für den jeweils anderen aufzubringen, um ein friedliches Zusammenleben zu gewähren:

„Die Perspektive des anderen wahrzunehmen, sie als zumindest ansatzweise berechtigt anzusehen und sie in der eigenen Sicht der Dinge zu berücksichtigen, ist ein Kernelement der Herstellung von Gemeinsamkeit und sozialem Zusammenhalt.“²²⁵

Solidarität unter den Menschen unterschiedlicher Kulturen erfordert demnach in erster Linie das Bewusstsein der Existenz anderer Wertvorstellungen und gleichzeitig die Bereitschaft, diese anderen Ansichten zu respektieren. Die Tatsache, dass es noch andere Völker, Kulturen und Rassen gibt, welche die eigenen Einstellungen, Traditionen und Bräuche relativieren, darf kein Gefühl der Beängstigung oder gar Bedrohung hinsichtlich der eigenen Identität auslösen, denn die Grundvoraussetzung für Toleranz ist „eine gefestigte Identität und die Bewusstheit ihrer Relativität“²²⁶.

Toleranz ist in Bezug auf das interkulturelle Verstehen ein wichtiges Stichwort, da ohne tolerantes Verhalten kein gesellschaftliches Zusammenleben vorstellbar wäre. Ein gewisser Grad an Toleranz ist für jegliche zwischenmenschliche Beziehung unverzichtbar. Jeder Kontakt zwischen Menschen, der auf friedlicher Ebene stattfinden soll, beruht zumindest auf einem Minimum an Toleranz.²²⁷

In Anlehnung an diese Feststellung stellt sich die Frage, was Toleranz nun genau bedeutet und wie sie sich in unserem Verhalten äußert. Um diesen Begriff, für den die wissenschaftliche Literatur eine Vielfalt an möglichen Definitionen bietet, im Groben zu skizzieren, wird hier auf eine Übersicht von Sader Bezug genommen, der die unzähligen Begriffserklärungen auf drei relevante Grundbegriffe reduziert:

1. *„Toleranz als Dulden und Ertragen*
2. *Toleranz als Anerkennung des Anderen als zwar anders, aber wertvoll und gleichberechtigt.*
3. *Toleranz als Mitverantwortung“²²⁸*

²²⁵ Kallmeyer, 2002, S. 155.

²²⁶ Fehrmann, 2002, S. 87.

²²⁷ Vgl.: Sader, 2002, S. 53.

²²⁸ Sader, 2002, S. 54.

Die erste Bedeutung von Toleranz bezieht sich auf den lateinischen Ursprung des Wortes und meint ‚dulden‘, ‚ertragen‘ und ‚aushalten‘. Das wiederum setzt laut Sader voraus, dass Toleranz in diesem Sinne mit der Tatsache verbunden ist, dass es etwas gibt, das einen auf optische, akustische oder psychische Art und Weise belästigt oder stört. Immer, wenn Menschen aufeinander treffen, müssen gewisse Regeln toleriert werden, sodass Toleranz in Form von Dulden oder einigermaßen freundlicher Gleichgültigkeit unbedingt notwendig ist, um die Gemeinschaft zu erhalten.

Toleranz als ‚wirkliche Anerkennung‘ des Anderen meint nicht nur die reine Kenntnis anderer Sichtweisen, die parallel zu den eigenen existieren, oder das Dulden von Fremdartigem, sondern vor allem auch die bewusste Betrachtung der eigenen Perspektive der Welt als eine von vielen möglichen.

Für das Verständnis von Toleranz als ‚Mitverantwortung‘ wird der Toleranzbegriff noch einmal erweitert. Er bezieht sich in diesem Fall, neben dem Ertragen und Dulden sowie dem Anerkennen der Anderen in ihrer Andersartigkeit, auf die aktive Mitarbeit jedes Einzelnen, das Zusammenleben in der Gesellschaft zur Zufriedenstellung aller Beteiligten auszurichten. Jeder einzelne in der Gesellschaft, ob einheimisch oder zugewandert, ist mitverantwortlich für die Gestaltung eines harmonischen Miteinanders.²²⁹

Es kann also festgehalten werden, dass der Begriff der Toleranz, der anfänglich vor allem in der Theologie und Geistesgeschichte interessant war²³⁰, sich heutzutage, vor allem in Bezug auf die interkulturelle Arbeit und die Verschiedenheit der zusammenlebenden Kulturen auf Dulden und Tolerieren der andersartigen Völker, Bräuche, Traditionen, Religionen und Menschen bezieht. In der deutschen Sprache werden vom Duden u.a. folgende Synonyme für den Toleranzbegriff vorgeschlagen: „Aufgeklärtheit“, „Aufgeschlossenheit“, „Duldsamkeit“, „Entgegenkommen“, „Menschlichkeit“, „Nachsicht“, „Offenheit“, „Verständnis“ und „Vorurteilsfreiheit“.²³¹

In wenigen Worten zusammengefasst sind Toleranz und Respekt, wobei Respekt im Sinne von „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“²³² aufgefasst wird, fundamentale Kriterien, die für das Akzeptieren und Verstehen anderer Kulturen unumgänglich sind.

Nur mit angemessener Offenheit für Fremdes, Verständnis, Solidarität, Toleranz und Respekt, ist es möglich, Phänomenen wie Stereotypen, Vorurteilen und sozialer

²²⁹ Vgl.: Sader, 2002, S. 57ff.

²³⁰ Vgl.: Sader, 2002, S. 55ff.

²³¹ Duden. Online unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Toleranz>. (Zugriff am 12. Oktober 2012)

²³² Duden. Online unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Respekt>. (Zugriff am 12. Oktober 2012)

Diskriminierung, die Teil unseres alltäglichen Lebens sind, entgegenzuwirken. Gerade in einer multikulturellen Gesellschaft, in der wir uns heutzutage befinden, kommt den genannten Begriffen eine außerordentliche Bedeutsamkeit zu, weshalb diese im interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v.a. im Zuge des Fremdverstehens, auch unbedingt angesprochen und kritisch reflektiert werden müssen.

5 Interkultureller Fremdsprachenunterricht

5.1 Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht

Im Mittelpunkt eines jeden Fremdsprachenunterrichts steht zweifelsohne das Erlernen einer fremden Sprache. Es ist in erster Linie auch die Fremdsprache, der in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation eine herausragende Wichtigkeit zugeschrieben wird. Sie ermöglicht uns über nationale Grenzen hinweg mit anderen Menschen zu kommunizieren. Doch obwohl sprachliche Kommunikation, im Sinne eines Informationsaustausches, durch das Beherrschen einer fremden Sprache im Grunde möglich scheint, ist es dennoch zweifelhaft, dass das Lernen von Grammatikstrukturen und das Trainieren von Vokabeln ausreicht, um eine Person mit anderen sprachlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründen zu verstehen. In diesem Zusammenhang führt Gstettner völlig zu Recht an:

„Das Lernen fremder Sprachen führt nicht automatisch zum Verstehen fremder Menschen.“²³³

Es bedarf also mehr als reiner Sprachfertigkeiten, um fremde Kulturen verstehen zu können. In diesem Kapitel soll dementsprechend die starke Verbindung zwischen linguistischen und kulturellen Aspekten im Fremdsprachenunterricht noch einmal hervorgehoben werden, um aufzuzeigen, dass das Erlernen einer Fremdsprache weit über das Einstudieren reinen Vokabel- und Grammatikwissens hinausgeht. Denn Tatsache ist,

„daß [!] der kompetente Sprecher über mehr verfügt und verfügen muß [!], als über linguistisches Wissen und die Fähigkeit, ein abstraktes Regelsystem zu beherrschen, u.a. weil Sprache, Verhaltensweisen, Gesellschaftsstruktur und andere Manifestationen der Kultur in einem funktionalen Zusammenhang gesehen werden müssen.“²³⁴

Es sind demnach sowohl Sprache als auch Kultur unverzichtbare Elemente eines guten Fremdsprachenunterrichts, wobei ihre enge Beziehung vor allem beim interkulturellen Lernen stark betont wird:

²³³ Gstettner, 1994, S. 123.

²³⁴ Hammerschmidt, 1997, S. 9.

„In Bezug auf die Fremdsprachendidaktik bedeutet interkulturell [...] ‚zwischen (zwei oder mehreren) Kulturen vermittelnd‘ und impliziert den Zusatz ‚zwischen zwei oder mehreren Sprachen vermittelnd‘, wenn der spezifische Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur berücksichtigt wird.“²³⁵

Fremdsprachenlernen bedingt demnach immer auch einen kulturellen Kontext. Es darf nicht vergessen werden, dass „Sprache Teil eines in Kultur eingebetteten Kommunikationssystems ist“²³⁶, was bedeutet, dass sich kulturelle Elemente in allen möglichen Domänen der Sprache ausdrücken, vor allem aber, so heißt es bei Roche, in den pragmatischen, semantischen und grammatischen Kategorien. Man denke nur an kulturell geprägte Wörter wie z.B. ‚Pizza‘, ‚Sushi‘, ‚Baguette‘, ‚Schnitzel‘ aus dem kulinarischen Bereich oder wie ‚Hannukah‘, ‚Halloween‘, ‚Oktoberfest‘ oder ‚Ramadan‘ in Bezug auf Festtage. Die Wörter beziehen sich auf jeweils kulturspezifische Bräuche und Traditionen, weshalb es sich als schwierig erweisen wird, den anderen zu verstehen, wenn die kulturelle Bedeutung der verwendeten Wörter nicht klar ist.

Ebenso kann in Anlehnung an Roche die differenzierte Verwendung von Anredeformen als ein weiteres von vielen Beispielen für die Auswirkung kultureller Aspekte auf die Sprache genannt werden. Während z.B. im Französischen zwischen eher persönlicher und informeller Anrede wie ‚tu‘, ‚ta‘, ‚ton‘, ‚tes‘ und eher distanzierteren und formelleren Formen wie ‚vous‘, ‚votre‘, ‚vos‘ differenziert wird, verzichten andere Sprachen in Gänze auf diese Unterscheidung, was bei fehlender Berücksichtigung dieser Tatsache zu Missverständnissen und Unverständnis führen kann.

Roche erwähnt in diesem Zusammenhang außerdem noch, dass es aufgrund nicht-sprachlicher Kommunikationsmittel wie der Gestik und Mimik genauso zu Verwirrungen und fälschlichen Interpretationen der Sprachabsichten in interkulturellen Gesprächssituationen kommen kann, da in den verschiedenen Kulturen z.B. Blicke und Bewegungen des Kopfes auf ungleichartige Weise begleitend zu den Sprachakten eingesetzt werden.²³⁷

Kulturelle und gesellschaftliche Spezifika und Eigenheiten, Traditionen und Bräuche beeinflussen also die sprachlichen Umsetzungen auf verschiedenste Art und Weise. Auch Lipianski ist dieser Ansicht und erläutert diesbezüglich, dass sich die Auffassung der Welt

²³⁵ Brunzel, 2002, S. 29.

²³⁶ Roche, 2001, S. 4.

²³⁷ Vgl.: Roche, 2001, S. 16ff.

und der Identität einer Gesellschaft, die sich in deren Wert- und Normvorstellungen widerspiegelt, in den sprachlichen Konstrukten äußert, sodass

„Sprache [...] der entscheidende Träger der Sozialisation des Individuums und seiner Integration in die Kultur [ist].“²³⁸

Roche legt in diesem Zusammenhang offen, dass die kulturspezifischen Anschauungen und Werte einer Gesellschaft, die sich zwar implizit, aber direkt auf die Sprache auswirken, aufgrund gewisser gesellschaftlicher Gesprächsrichtlinien u.a. folgendes steuern:

- *„welche Themen ausgewählt oder besser vermieden werden*
- *wie mit Tabuthemen umzugehen ist*
- *in welcher Form Register und kommunikative Stile erscheinen [...]*
- *wie kulturspezifische konstitutive Merkmale ein Genre prägen (zum Beispiel die deutsche wissenschaftliche Art, Seminararbeiten abzufassen, gegenüber dem nordamerikanischen Essaystil)*
- *wieviel [!] in Worten ausgedrückt werden muß [!] oder implizit bleiben kann [...].“²³⁹*

Diese Auflistung lässt erkennen, dass die Kultur einer Gesellschaft auch deren gesamtes sprachliches Verhalten sowohl untereinander als auch gegenüber anderen Gesellschaften lenkt. Die jeweiligen kulturellen Konzepte sind demnach deutlich in den konkreten sprachlichen Äußerungen sichtbar und können je nach Herkunft und sozialer Zugehörigkeit stark variieren.

Kulturelle und sprachliche Aspekte ergänzen einander also, wobei ihre enge Verbindung vor allem im Fremdsprachenunterricht auf außergewöhnliche Weise zur Geltung kommt. Denn hier werden Sprache und Kultur gewissermaßen getrennt, da die fremde Sprache anfangs automatisch aus dem Blickwinkel der eigenen Kultur betrachtet wird. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht weiß von dieser Problematik und zielt daher darauf ab, einen Abstand zu den eigenkulturellen Denk- und Handlungsmustern zu schaffen.²⁴⁰

²³⁸ Lipiansky, 2000, S. 96.

²³⁹ Roche, 2001, S. 21.

²⁴⁰ Vgl.: Bredella, 1999, S. 88.

Im folgenden Kapitel soll nun genauer beleuchtet werden, wie ein solcher Prozess im Unterricht initiiert werden kann und ein komplexes Verstehen von Sprache und Kultur ermöglicht wird.

5.2 Interkulturelles Lernen

Die Menschen sind alle grundsätzlich verschieden. Von diesem Leitsatz geht die interkulturelle Pädagogik aus. Im Kontext des interkulturellen Lernens zählen demnach vor allem die Unterschiede und nicht die Gemeinsamkeiten.²⁴¹

In den deutschsprachigen Schulen, in denen sich die Klassen zunehmend aus Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft zusammensetzen, stellt kulturelle oder sprachliche Andersartigkeit im Rahmen des interkulturellen Lernens also definitiv kein Hindernis mehr dar, sondern dient im Sinne einer kulturkontrastiven Überlegung als Ansatzpunkt dafür, zu unterstreichen, dass alle Sprachen und Kulturen gleichwertig sind und die Vielfalt uns gewissermaßen ‚reicher‘ macht.²⁴²

Man ist sich natürlich im Klaren, dass aufgrund der Verschiedenheit immer wieder Spannungen und Konflikte in den unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen, wie der Politik, der Ökonomie, der Kultur oder der Religion entstehen. Das Entscheidende ist aber laut Khanide und Giebeler, dass diese Interessenskonflikte ernst genommen und thematisiert werden, sodass durch die Überprüfung und Relativierung eigener Standpunkte diese auch verändert werden können und ein friedliches Miteinander, in dem jeder auf den anderen mit einer gewissen Offenheit zugeht, möglich gemacht wird.²⁴³

Der Begriff des ‚Miteinanders‘ ist auch für Bliesener das ausschlaggebende Stichwort zur Bezeichnung einer interkulturellen Gemeinschaft. Diese betrifft, und damit wird auch der Unterschied zur multikulturellen Gesellschaft klar,

„den dynamischen Prozeß [!], der darauf zielt, die Multikulturalität zu gestalten, d.h., das Zusammenleben der verschiedenen ethnischen, kulturellen und religiösen Gruppen so zu regeln und so zu organisieren, daß [!] aus dem Nebeneinander (=multikulturelle Gesellschaft) ein Miteinander entsteht.“²⁴⁴

²⁴¹ Vgl.: Khanide/Giebeler, 2003, S. 13.

²⁴² Vgl.: Krumm, 2007, S. 139.

²⁴³ Vgl.: Khanide/Giebeler, 2003, S. 13.

²⁴⁴ Bliesener, 1997, S. 202.

Dieses Miteinander muss bewusst gestaltet werden und fällt damit, Bliesener zufolge, in den Aufgabenbereich der Schule. Er betont die Notwendigkeit einer interkulturellen Erziehung, die das friedliche und harmonische Nebeneinanderbestehen von Gruppen unterschiedlicher Ethnie, Religion und Kultur unterstützt und die die Möglichkeit zur gegenseitigen Bereicherung hervorheben soll. Interkulturelle Erziehung in der Schule soll dazu beisteuern, das Miteinander, das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft zu formen und zu organisieren.²⁴⁵

Es soll also schon in der Schule auf eine multikulturelle Gesellschaft vorbereitet und produktive Methoden und Wege aufgezeigt werden, um mit der Vielfalt an kulturell geprägten Vorstellungen umgehen zu können und sich dem Fremden, das unmittelbar und omnipräsent geworden ist, anzunähern.

In Anbetracht dessen formuliert Desch folgende Beschreibung interkulturellen Lernens:

*"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."*²⁴⁶

Die Kultur bzw. die Kulturen (in ihrer Verschiedenheit) sind dementsprechend ganz wesentliche Faktoren interkulturellen Lernens. Dennoch ist dieses aber keineswegs vergleichbar mit der herkömmlichen Landes- oder Kulturkunde, die zum größten Teil auf Faktenwissen beruht. Es ist vielmehr ein Lernvorgang, im Zuge dessen nicht der Erwerb von Informationen an erster Stelle steht, sondern die Wandlung des eigenen Blickwinkels bzw. die Veränderung der ursprünglichen Sichtweise.

Aspekte wie die Aneignung von Wissen, Beratung, das Kennenlernen von Lernmethoden, instruiertes Üben und angeleitete Korrektur sind dabei nicht unbedeutend; sie dienen als Werkzeuge zur Sammlung darüber hinausreichender Erkenntnisse, um so mit Hilfe von Empathie eine neue Betrachtungsweise zu erwerben, die den Standpunkt des Fremden mit einbezieht.²⁴⁷

²⁴⁵ Vgl.: Bliesener, 1997, S. 203.

²⁴⁶ Desch, 2001, S. 23.

²⁴⁷ Vgl.: Christ, 1994, S. 31ff.

In Anlehnung an Vollmer sind es insbesondere drei Schritte, die den interkulturellen Lernvorgang charakterisieren:

- „die Erweiterung des Wissens über andere Sprechergemeinschaften und deren soziokulturelle Hintergründe“
- die „affektive Öffnung und Liberalisierung von Einstellungen gegenüber dem Fremden, dem Andersartigen [...] [und] der damit verbundenen Abweichung kultureller Erfahrung, anderer Denkweisen und Lebenspraxis bis hin zum Abbau von ungerechtfertigten Stereotypen und diskriminierenden Vorurteilen“
- „der notwendige Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln und ihrer gesellschaftlich-kulturellen Bedingtheit/Vermitteltheit“²⁴⁸

Interkulturelles Lernen kennzeichnet sich also sowohl durch Informationserwerb über andere Kulturen, als auch durch das Wertschätzen und Anerkennen anderer Denk- und Handlungsmuster sowie der anschließend kritischen Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem. Es ist demnach ein komplexer

„Prozeß [!], in dem Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen erworben, Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflusst [!] und verändert werden können, und ein Sich-Bewußtwerden [!] über die eigene und fremde Sprache und Kultur erfolgt.“²⁴⁹

Interkulturelles Lernen betont demnach die Wichtigkeit, kulturelle Aspekte sowohl aus dem eigenen als auch aus dem Blickwinkel des anderen wahrzunehmen und somit über die eigenen Grenzen hinaus zu reflektieren. Denn es heißt, dass ich den anderen nur schätzen lernen kann, wenn ich „von dessen Perspektive her mich selbst in meiner Differenz erblicke“²⁵⁰.

Das soll nicht bedeuten, dass die Schüler im Zuge des interkulturellen Lernens zu einer anderen Kultur hin erzogen werden und deren Einstellungen übernehmen, sondern

²⁴⁸ Vollmer, 1994, S. 172.

²⁴⁹ House, 1994, S. 85f.

²⁵⁰ List, 1994, S. 133.

lediglich, dass sie diese für sie fremden Weltauffassungen gezielt in Bezug zu ihren eigenen setzen sollen. Königs hält diesbezüglich folgende Erkenntnis fest:

„Interkulturelles Lernen existiert nicht ‚an sich‘, sondern es muß [!] erarbeitet und bewußt [!] zum Lerngegenstand gemacht werden.“²⁵¹

Es müssen demnach Situationen, die interkulturelles Lernen im Unterricht ermöglichen, bewusst von der Lehrkraft geschaffen werden, sodass interkulturelle Kompetenzen gezielt gefördert werden können. Dabei ist zu beachten, dass sich interkulturelles Lernen nicht nur auf ein bestimmtes Fach konzentriert, sondern in allen schulischen Bereichen und Unterrichtsgegenständen Ausdruck finden soll. Diesbezüglich definiert Bliesener folgende Ziele, die interkulturelles Lernen in der Schule, aber auch in außerschulischen Einrichtungen, verfolgt:

- „- 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.“²⁵²*

²⁵¹ Königs, 1994, S. 103.

²⁵² Bliesener, 1997, S. 205.

Diese von Bliesener formulierten Ziele entsprechen zum Teil gleichzeitig auch gewissermaßen den Voraussetzungen für interkulturelles Lernen. Denn so wie Brunzel offenlegt, bedarf es dem Bewusstsein, dass die eigene Persönlichkeit von kulturellen Normen geprägt ist, sowie der Offenheit zur Relativierung dieser Normen und der Bereitschaft zur bewussten und emotionalen Beschäftigung mit fremden Weltansichten, um interkulturelle Lernvorgänge überhaupt erst zu ermöglichen.²⁵³

Aus den Punkten Blieseners kristallisiert sich außerdem schon ein weiteres großes, übergeordnetes Ziel heraus: der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz.

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz²⁵⁴ erweist sich als ein etwas schwieriger, da er in der Diskussion um Interkulturalität selbstverständlich eine bedeutende Rolle spielt und immer wieder erwähnt, aber nicht einheitlich und allgemeingültig definiert wird.

Dies könnte einerseits daran liegen, dass, wie Freudenstein betont, interkulturelle Kompetenz nicht objektiv erforscht werden kann, sondern nur durch persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, das heißt individuell, erworben werden kann.²⁵⁵ Andererseits erklärt sich die Uneinigkeit hinsichtlich der Begriffsbestimmung wohl daran, dass sich interkulturelle Kompetenz aus den unterschiedlichsten Fähigkeiten zusammensetzt, die von den verschiedenen Autoren mit unterschiedlicher Wichtigkeit eingestuft werden und die, wie vorangehend schon erläutert wurde, alle gewissermaßen zusammenhängen.

Bliesener legt diesbezüglich z.B. neun Teilkompetenzen fest, die den von ihm definierten allgemeinen Zielen interkulturellen Lernens stark ähneln.²⁵⁶

Weier versucht die unterschiedlichen Detailprozesse, die im Zuge des interkulturellen Lernens bedeutsam sind, in folgender Graphik zu demonstrieren:

²⁵³ Vgl.: Brunzel, 2002, S. 70.

²⁵⁴ Siehe dazu u.a.: Volkmann/Stierstorfer/Gehring, 2002 und Hu/Byram, 2009.

²⁵⁵ Vgl.: Freudenstein, 1994, S. 61.

²⁵⁶ Vgl.: Bliesener, 1997, S. 222ff.

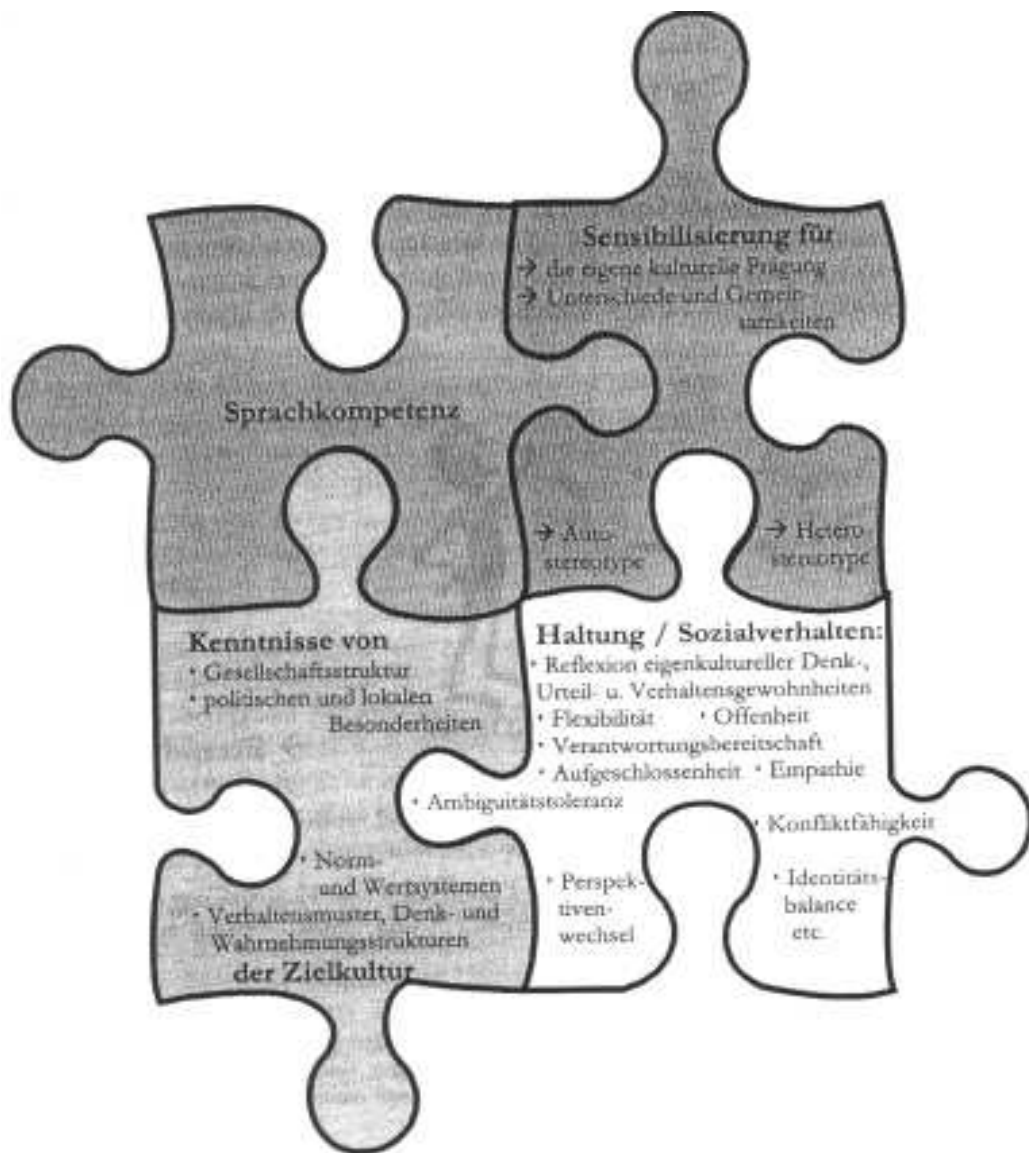


Abb. 2: Detailprozesse des interkulturellen Lernens (nach Ursula Weier)²⁵⁷

Die vier Puzzlesteine, die sich gegenseitig ergänzen, stellen jeweils einen wichtigen Aspekt des interkulturellen Lernens dar und verdeutlichen durch die bildliche Umsetzung noch einmal, dass sich die einzelnen Kriterien für interkulturelles Lernen und die verschiedenen Fähigkeiten der interkulturellen Kompetenz gegenseitig beeinflussen und für das erfolgreiche Herstellen und Pflegen interkultureller Kontakte alle gleichermaßen wichtig sind.

Die einzelnen Kompetenzen, die die Lernenden im Zuge des interkulturellen Lernens entwickeln sollen, helfen ihnen, in interkulturellen Situationen, in denen ein produktiver und harmonischer Kontakt zu fremdsprachigen Menschen gefragt ist, zu bestehen und sich gegenüber den Menschen anderer Herkunft angemessen und korrekt zu verhalten.

²⁵⁷ Quelle: Weier, 2002, S. 168.

Versucht man, die einzelnen Aspekte des interkulturellen Lernens globaler zusammenzufassen, kann behauptet werden, dass unter interkultureller Kompetenz „eine Kommunikations- und Handlungsfähigkeit innerhalb und zwischen verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften verstanden“²⁵⁸ wird.

In dieser Definition wird bereits der wesentliche Begriff der Kommunikationsfähigkeit verwendet, der in unzähligen Definitionen von interkultureller Kompetenz eine zentrale Rolle spielt. Die Verständigung zwischen den Kulturen bzw. die Fähigkeit, mit anderen Kulturen und Sprachgemeinschaften zu kommunizieren, ist, wie bereits im Kapitel über die Bedeutung und den Stellenwert von Interkulturalität geklärt wurde, in der heutigen, von multikulturellen Gesellschaften geprägten Welt von essenzieller Bedeutung. In diesem Zusammenhang haben natürlich das Erlernen einer fremden Sprache und somit auch der Fremdsprachenunterricht einen sehr hohen Stellenwert.

5.3 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Das Beherrschen einer fremden Sprache ist eine der Kompetenzen, die von erheblicher Relevanz ist, wenn es um die Kommunikation in interkulturellen Kontexten geht. Die Fremdsprache nimmt folglich in den Dimensionen des interkulturellen Lernens eine ganz besondere Position ein, weshalb auch der Fremdsprachenunterricht in der Schule, in dem die fremde Sprache erlernt und eine fremde Kultur kennengelernt werden soll, ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

*„Interkultureller Fremdsprachenunterricht [...] geht von der Frage aus, was es für den fremdsprachlichen Unterricht bedeutet, wenn wir ihn als Ort interkultureller Begegnung verstehen. [...] Er will Lerner zu einem Umgang mit fremden Kulturen befähigen, bei dem ein Miteinander im Vordergrund steht und ein Bewältigen von Konflikten im Dialog möglich wird.“*²⁵⁹

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel nun erläutert, wie sich interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht konkret äußert und welche wichtigen Kriterien in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen.

²⁵⁸ Brunzel, 2002, S. 64.

²⁵⁹ Delanoy, 2000, S. 191.

Doyé ist der Ansicht, dass die Beschäftigung mit fremden Kulturen und Sprachen ein elementarer Baustein des Fremdsprachenunterrichts ist und er sich deshalb hervorragend für die Vermittlung der angezielten interkulturellen Kommunikationsfähigkeit eignet:

„Kein Fremdsprachenunterricht kann heute darauf verzichten, auf die Befähigung zu interkultureller Kommunikation hinzuwirken. Erstens kann kein anderer Unterricht die geforderten praktischen Fertigkeiten vermitteln; und zweitens hat der Fremdsprachenunterricht andere Kulturen ohnehin zum Gegenstand und besitzt daher die günstigsten Voraussetzungen dafür, die erstrebte Kommunikationsfähigkeit zu vermitteln.“²⁶⁰

Für Bleyhl steht in diesem Sinne überhaupt fest, dass „Fremdsprachenlernen [...] als solches immer ein ‚interkulturelles Lernen‘ [war]“²⁶¹.

Diesem Ansatz stellen sich allerdings viele Forscher in der Interkulturalitätsdebatte entgegen, indem sie erläutern, dass der Fremdsprachenunterricht zwar im besten Fall sowohl die fremde Sprache als auch den fremdkulturellen Kontext berücksichtigt, die beiden Aspekte aber nicht automatisch Fremdverstehen, welches interkulturelles Lernen charakterisiert, ermöglichen.²⁶²

So heißt es z.B. auch bei Müller, dass sich interkulturelles Lernen nicht über den bloßen Informationsgewinn von Fremdem ergibt und folglich auch nicht automatisch durch den Fremdsprachenunterricht ausgelöst wird.²⁶³ Dennoch aber hält er fest, dass der Fremdsprachenunterricht durchaus für interkulturelle Lernziele offen ist und fasst interkulturelles Lernen in diesem Sinne

„als dasjenige Teillernziel des Fremdsprachenunterrichts [...] [auf], mit dem eine kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen angestrebt wird“²⁶⁴.

Interkulturelles Lernen ist also keineswegs gleichzusetzen mit dem üblichen Fremdsprachenlernen, es ist vielmehr ein Teil davon und zielt, laut Müller, in erster Linie auf eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit.

²⁶⁰ Vgl.: Doyé, 1994, S. 44.

²⁶¹ Bleyhl, 1994, S. 9.

²⁶² Vgl.: Brunzel, 2002, S. 53.

²⁶³ Vgl.: Müller, 1994, S. 156.

²⁶⁴ Müller, 1994, S. 156.

Vollmer erklärt in diesem Zusammenhang, dass die interkulturelle Kommunikationskompetenz eine beträchtliche Erweiterung des Ansatzes der kommunikativen Fähigkeit, die ursprünglich hinsichtlich der Verwendung der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht relevant war, repräsentiert:

„Dabei wird die Fähigkeit, sich im Alltag ebenso wie in verschiedenen institutionellen Handlungskontexten verständigen zu können, aufs engste gekoppelt gesehen mit der Fähigkeit, fremdkulturelle Verstehensprozesse erfolgreich zu durchlaufen und entsprechende Verstehensleistungen zu erbringen.“²⁶⁵

Dies führt uns wieder zum Begriff des Fremdverstehens und zu seiner zentralen Bedeutsamkeit im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Christ betont, dass dieser Prozess vor allem deshalb so wichtig ist, weil er den Lernenden in seiner Persönlichkeitsstruktur verändert:²⁶⁶

„Da beim Umgang mit dem Fremdem [...] nicht nur Wissensbestände angesammelt und an vorhandene Wissensbestände angelagert werden, sondern auch soziale Verhaltensweisen aktiviert und u.U. relativiert werden, Werte konfrontiert und u.U. in Frage gestellt werden, ist hier die Person fundamentaler als in manchen anderen Lernprozessen betroffen, und sie reagiert dementsprechend.“²⁶⁷

Das Erlernen einer Fremdsprache verändert uns also durch das Hineinversetzen in eine fremde Kultur. Man darf aber keinesfalls vergessen, dass diese Veränderung bei Weitem nicht zu einem Identitätsverlust führt, sondern im Gegenteil, diese bereichert. Beim Lehren und Lernen fremder Sprachen müssen deshalb im Rahmen der Didaktik des Fremdverstehens, bei der die Beschäftigung mit Fremdem und Eigenem im Zentrum steht, Situationen geschaffen werden, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen.²⁶⁸

Brunzel fasst diesbezüglich zusammen, dass die Phänomene, die den interkulturellen Fremdsprachenunterricht kennzeichnen, neben dem wesentlichen Prozess des Fremdverstehens, oder anders formuliert, dem „Verstehen kultureller Andersartigkeit vor

²⁶⁵ Vollmer, 1994, S. 173.

²⁶⁶ Vgl.: Christ, 1994, S. 33f.

²⁶⁷ Christ, 1994, S. 34.

²⁶⁸ Vgl.: Bredella/Christ, 1995, S. 17.

dem Hintergrund einer fremden Sprache“²⁶⁹, die Entwicklung von Moral und die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, das heißt die Kommunikation zwischen den Sprechern der Ausgangs- und der Zielsprache, sind. Zu den relevanten Bildungs- bzw. Erziehungszielen in diesem Zusammenhang zählt Brunzel, abgesehen von den pragmatisch-linguistischen Zielen, Toleranz, Einfühlungsvermögen, Bereitschaft zum Dialog und die Kompetenz, Konflikte auf friedlicher Basis zu regeln.²⁷⁰

Es ist deutlich erkennbar, dass der interkulturelle Fremdsprachenunterricht sehr weitgefasste Zielvorstellungen hat und mit einem reinen Grammatik- oder Landeskundeunterricht nichts zu tun hat. Der schulische Fremdsprachenunterricht muss also grundsätzlich auf den Aspekten des interkulturellen Lernens aufbauen, um die gesetzten Ziele erreichen zu können und den Lernenden das Aneignen interkultureller Kompetenzen zu ermöglichen. Die Aneignung dieser Fähigkeiten ist an einen komplexen und langfristigen Entwicklungsprozess gebunden, den Witte anhand einer Einteilung in neun unterschiedliche Stufen exemplifiziert.²⁷¹

„Stufe 1 – Ignoranz

Stufe 2 – Erster intensiver Fremdsprachenkontakt

Stufe 3 – Lebensweltliche Anknüpfungspunkte

Stufe 4 – Bewusstmachung von Stereotypen

Stufe 5 – Interkulturelle Grenzerfahrungen

Stufe 6 – Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln

Stufe 7 – Relativierung eigenkultureller Deutungsmuster

Stufe 8 – Herausbildung einer je subjektiven Interkultur

*Stufe 9 – Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und –
handeln“²⁷²*

Die Ausgangsstufe des dynamischen Lernprozesses zur Aneignung interkultureller Kompetenzen ist die Stufe, die Witte mit ‚Ignoranz‘ betitelt. Der Begriff bezieht sich auf den fälschlichen Glauben von monolingualen und monokulturellen Personen, dass die ihnen vertrauten, kulturellen Werte und Vorstellungen allgemeingültig sind. Diese prägen und lenken ihre Denk- und Handlungsmuster, was den Lernenden anfänglich gar nicht bewusst ist.

²⁶⁹ Brunzel, 2002, S. 74.

²⁷⁰ Vgl.: Brunzel, 2002, S. 10 und S. 74.

²⁷¹ Vgl. dazu das 5-Phasen-Modell von Roche in: Roche, 2001, S.50ff.

²⁷² Witte, 2009, S. 55ff.

Die zweite Stufe, die Witte ‚erster intensiver Fremdsprachenkontakt‘ benennt, bezeichnet die erste Berührung mit der fremden Sprache. Diese Stufe bezieht den kulturellen Kontext der fremden Sprache zwar noch nicht mit ein, hat aber aufgrund der neuen Ausdrücke und Klänge unterschiedliche Auswirkungen auf die Lernenden: sie werden neugierig und motiviert, eine fremde Sprache zu lernen oder sie stoßen sie ab und konzentrieren sich lieber auf Eigenes. Für alle Lernenden ist es aber in dieser Stufe das erste Mal, dass sie sich nicht so ausdrücken können, wie sie es aus ihrer Muttersprache gewöhnt sind.

Die ‚lebensweltlichen Anknüpfungspunkte‘, die für Witte die dritte Stufe im Entwicklungsprozess darstellen, bieten den Lernenden erstmals die Möglichkeit, auf pragmatischer Ebene spezifische Aspekte der fremden Kultur kennenzulernen. Es kann so in weiterer Folge auf eventuelle Gemeinsamkeiten oder Differenzen zur eigenen Kultur rückgeschlossen werden.²⁷³ Roche empfiehlt in dieser Phase dringend eine „vorsichtige, einfühlsame Vorgehensweise“²⁷⁴.

Die Beschäftigung mit pragmatischen Situationen aus dem fremdkulturellen Kontext führt schließlich zur notwendigen Stufe vier, der ‚Bewusstmachung von Stereotypen‘. Die Bildung von Stereotypen, die schon in den anfänglichen Phasen des Fremdsprachenlernens automatisch erfolgt, dient den Lernenden, die fremde Kultur bzw. die Lebenswelt des ‚Anderen‘, überschaubarer zu gestalten. Wichtig in diesem Zusammenhang ist vor allem, dass die Stereotypen kritisch reflektiert werden und als solche bewusst gemacht werden.²⁷⁵

Löschmann, der den Fremdsprachenunterricht auch als einen Ursprungsort für die Entstehung von Stereotypisierungen sieht, erkennt zu diesem Punkt:

*„Die Fülle der Erscheinungen, die komplizierte und komplexe Welt des Zielsprachlandes, mit der sich Fremdsprachenlerner [...] konfrontiert sehen, unterstützen die Tendenz, sich bestimmter Stereotype zu bedienen oder sogar selbst Stereotype zu bilden. Die lange Zeit begrenzte Sprachbeherrschung und natürlich auch die mangelnde Sachkenntnis bedingen sowohl auf der Lehr- als auch auf der Lernseite geradezu den Gebrauch von Stereotypen [...]“*²⁷⁶

²⁷³ Vgl.: Witte, 2009, S. 55ff.

²⁷⁴ Roche, 2001, S. 50.

²⁷⁵ Vgl.: Witte, 2009, S. 57f.

²⁷⁶ Löschmann, 1998, S. 10.

Löschmann gibt des Weiteren zu bedenken, dass bereits durch die Wahl des Themenschwerpunktes oder der Art der Personendarstellung, durch die Betrachtungsweise, das Bildmaterial oder die Aufmachung der Übungen und Lernaufgaben Stereotypen stabilisiert und sogar neu gebildet werden können.²⁷⁷

Es liegt also definitiv im Aufgabenbereich der Lehrperson, Stereotypisierungen frühzeitig zu erkennen, eventuell zu reduzieren und im Falle der Verwendung von klischeehaftem Material dieses, wie Witte in der vierten Stufe der interkulturellen Progression betont, dementsprechend zu thematisieren und die Lernenden für diese Problematik zu sensibilisieren.

In einem darauf folgenden Schritt, dem der ‚interkulturellen Grenzerfahrungen‘, wird versucht, bei den Lernenden einen Perspektivenwechsel in einem bestimmten Ausmaß zu vollziehen. Dies soll geschehen, indem bestimmte Aspekte aus der fremden Kultur mit den eigenkulturellen Mustern verglichen werden, sodass die bis dahin für ‚normal‘ gehaltenen Deutungsmuster auf eine neue Art und Weise interpretiert werden und so bestimmte Auffassungen der fremden Kultur nachvollzogen werden können.

Die sechste Stufe, die Witte als die der ‚Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln‘ betitelt, muss auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene geschehen, da es hier bereits zu einer etwaigen Veränderung der Persönlichkeitsstruktur kommen kann. Es wird in dieser Phase eine Denkkoffenheit angestrebt, indem den Schülern erstmals erklärt wird, dass alle, auch ihre eigenen, kulturellen Normen, Gesinnungen und Haltungen, die das jeweilige Denken und Handeln beeinflussen, nur relativ sind.

Die nächste Stufe repräsentiert schließlich die tatsächliche ‚Relativierung eigenkultureller Deutungsmuster‘, zu der es aufgrund einer komplexen und tiefgründigen Auseinandersetzung sowohl mit den fremden als auch mit den eigenen kulturellen Wahrnehmungs- und Handlungsparadigmen kommen soll. Die eigenen Überzeugungen sollen durch eine gewisse Distanzierung reflektiert werden und in Bezug zum fremdsprachlichen kulturellen Kontext relativiert werden.

Als Folgephase erklärt Witte die ‚Herausbildung einer je subjektiven Interkultur‘, die auf den in den vorigen Stufen erarbeiteten Aspekte basiert und in der es im Grunde um die Fähigkeit von Empathie bzw. das Akzeptieren von kultureller Verschiedenheit in den fundamentalen Verstehens-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen geht. Anhand persönlicher Erkenntnisse, Emotionen und Erfahrungen werden Faktoren wie ‚Eigenes‘

²⁷⁷ Vgl.: Löschmann, 1998, S. 11.

und ‚Anderes‘ in Frage gestellt, wobei wieder die Möglichkeit zur Veränderung gewisser Identitätsgebilde besteht.²⁷⁸ In diesem Sinne wird ein

„subjektiv-intermediäres Feld [geschaffen], das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst danach wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht.“²⁷⁹

Die neunte Stufe, die zugleich die letzte Stufe in dem interkulturellen Progressionsmodell von Witte darstellt, ist die der ‚Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und –handeln‘. In dieser Phase geht es darum, die vielfältigen Aspekte aus der eigen- und fremdkulturellen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen, sodass es den Lernern möglich ist, sich selbstsicher zwischen den Kultursystemen hin und her zu bewegen und sich durch Denkoffenheit und anderer erworbener interkultureller Kompetenzen in den unterschiedlichen, interkulturellen Alltagssituationen sprachlich sowie kulturell angemessen zu verhalten.²⁸⁰

Der Fremdsprachenunterricht kann also entscheidend dazu beitragen, Fähigkeiten auszubilden, die in den interkulturellen Begegnungen von Bedeutung sind. Damit ist, um das noch einmal zu betonen, nicht nur das Aneignen einer fremden Sprache gemeint, sondern eine Vielzahl anderer Kompetenzen, die sich aus der Beziehung der eigenen zur fremden Kultur ergeben. Witte hält diesbezüglich noch fest, dass die letzten Stufen des Progressionsmodells kaum im schulischen Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können, da

„ – bei entsprechender Investitionsbereitschaft – ein lebenslängliches erfahrungsbasiertes Fremdsprachenlernen angenommen wird“²⁸¹,

um interkulturelle Kompetenzen im Sinne der neunten Stufe, das heißt einer ‚Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und –handeln‘ zu erreichen.

Der Erwerb interkultureller Kompetenzen ist demnach ein sehr langwieriger Prozess, der dennoch durch interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht seinen Anfang finden und entsprechend gefördert werden muss. Daraus lässt sich unschwer erkennen, dass es

²⁷⁸ Vgl.: Witte, 2009, S. 58ff.

²⁷⁹ Witte, 2009, S. 62.

²⁸⁰ Vgl.: Witte, 2009, S. 62.

²⁸¹ Witte, 2009, S. 63.

vor allem im Verantwortungsbereich der Lehrkraft liegt, den Zugang zu interkulturellem Verstehen zu ermöglichen. Dieses muss, wie aufgezeigt wurde, sich sowohl in den allgemeinen Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts manifestieren als auch in Verbindung mit der individuellen Weiterentwicklung der einzelnen Schüler stehen.

Wie im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben, eignet sich der Comic aufgrund seines spezifischen Aufbaus, seines vielfältigen Themenrepertoires, der unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu diesen Themen und seines hohen Motivationswertes hervorragend für den Fremdsprachenunterricht. In Anbetracht dieser Tatsache und der dringenden Forderung zur Umsetzung des Konzeptes von interkulturellem Lernen widmet sich der nächste Teil dieser Arbeit der Unterrichtspraxis und zeigt auf, wie mit Hilfe von Comics nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten gefördert, sondern auch wie produktive interkulturelle Auseinandersetzungen mit Fremdem erreicht werden können. Anhand eines theoretisch aufbereiteten Unterrichtsmodells soll demonstriert werden, wie die Schüler auf fremde Kulturen und somit interkulturelle Begegnungen vorbereitet werden können, indem bewusst auf die Problematik von Vorurteilen und Rassismus sowie auf die Wichtigkeit von Fremdverstehen, Respekt und Toleranz eingegangen wird.

Einsatz des französischsprachigen Comics im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

6 „Le Maghrébin“ von Pierre Palmade und Éric Cartier

6.1 Erläuterung der Geschichte

„Le Maghrébin“²⁸² ist ein Comic, der anhand von 43 Einzelbildern auf insgesamt 5 Seiten von einem jungen Mann französischer Herkunft erzählt, der in einer modernen Bar ein Telefongespräch führt.

Der Franzose, dessen Name nie genannt wird, ist die präsenste Hauptfigur der Geschichte. Auf 42 von 43 Bildern ist nur er zu sehen; wie er telefoniert, trinkt und raucht. Sein Telefongespräch mit einer uns unbekannten Person, das den gesamten Comic über andauert, handelt von einem Mann maghrebinischer Herkunft, der sich Azzédine nennt, allerdings im Comic selbst nie zu sehen ist. Er und sein Leben als Migrant werden rein über einen Dialog, von dem nur das Gesagte des jungen Franzosen gezeigt wird, thematisiert.

Der Mann gibt vor, der beste Freund von Azzédine zu sein und keinerlei rassistische Haltungen ihm gegenüber zu haben. Doch im Laufe der Erzählung wird deutlich, dass er nicht derjenige ist, der er vorgibt zu sein und Azzédine und sich selbst keineswegs als gleichwertig betrachtet. Er gibt sich oberflächlich zwar tolerant, ist es in Wahrheit aber nicht. Paradoxerweise äußert er ständig, dass er nicht rassistisch ist, dennoch aber sind seine Bemerkungen diskriminierend und seine Einstellungen voller Vorurteile gegenüber dem arabischen Volk.

Es fängt damit an, dass er seinen Gesprächspartner gleich zu Beginn des Telefonats mit der Tatsache konfrontiert, dass er einen Freund maghrebinischer Herkunft hat. Er erzählt, dass dieser zwar durchaus sympathisch ist, das gemeinsame Auftreten in der Gesellschaft sich allerdings oft als problematisch erweist.

Er erläutert, einerseits keinen Unterschied zwischen ihm und dem Mann aus dem Maghreb zu sehen, macht aber andererseits den deutlich hörbaren sprachlichen Akzent Azzédines, seine auffälligen körperlichen Merkmale und seine unerwartet hohe Intelligenz zum Thema und erwähnt, dass man nur bei geschlossenen Augen den Eindruck haben

²⁸² Palmade/Cartier, 2006, S. 53-57.

könne, er wäre ein Einheimischer. Er selbst aber sei keineswegs ein Rassist, was er während des Telefongesprächs mehrmals erwähnt.

Der junge Franzose unterstellt Azzédine in weiterer Folge negative Gefühle wie Neid und Eifersucht ihm gegenüber und wirft ihm vor, dass er durch seine Fremdartigkeit stets auffallen möchte (*„Me dis pas qu’il cherche pas à se faire remarquer...”*²⁸³). Gleichzeitig hebt er die bemerkenswerten Leistungen seiner eigenen Kultur hervor und betont, dass Azzédine von Glück sprechen könne, in so einem beeindruckenden und beachtenswerten Land leben zu dürfen. Seine Schlussfolgerungen unterstreicht er jeweils mit dezenten Warnungen, dass Azzédine es trotz allem bloß nicht übertreiben solle.

Zum Schluss der Geschichte legt der Franzose noch offen, dass er es nicht ausschließt, seinen (vermeintlich) besten Freund eines Tages auch seinen anderen Freunden vorzustellen.

„Le Maghrébin“ ist, wie aus dem bisher Erläuterten deutlich hervorgeht, ein Comic, dessen Inhalt überwiegend vom Gesprochenen getragen wird. Dennoch unterstreichen die bildlichen Darstellungen das durch die Schrift Ausgedrückte und sind uns dabei behilflich, ein vollständiges Porträt von der Hauptfigur der Geschichte zu erhalten. Das prahlerische und protzige Aussehen und das wichtiguerische Auftreten des jungen Mannes am Telefon sowie seine arrogante Gestik und Haltung dienen dazu, seine im Grunde rassistischen Aussagen richtig zu interpretieren und seinen unverbesserlichen und engstirnigen Charakter hervorzuheben.

6.2 Themen

6.2.1 Rassismus

Der Rassismus, der in dem Comic zum Ausdruck kommt, ist ein typisch bürgerlicher, wie er oft in unserer Gesellschaft zu finden ist. Er basiert auf dem Glauben, dass die eigene Rasse und das eigene Volk den anderen überlegen sind, dies aber nicht immer offen und direkt gezeigt wird.

In diesem Comic spiegeln sich rassistische Einstellungen ganz deutlich in dem dargestellten Telefongespräch wider. Obwohl der abgebildete junge Franzose behauptet, kein Rassist zu sein, lässt er durch bewusst abfällige Bemerkungen bezüglich seines ausländischen ‚Freundes‘ Azzédine erkennen, dass er wesentliche Wertunterschiede

²⁸³ Palmade/Cartier, 2006, S. 57.

zwischen dem Mann maghrebinischer Herkunft und sich selbst festsetzt. Er hebt die französische Kultur im Vergleich zur arabischen als eine besonders beeindruckende hervor und stellt sie so als die überlegene der beiden dar.

Er lässt keine Gelegenheit aus, Azzédine aufgrund seiner Herkunft zu diskreditieren. Die Andersartigkeit des Arabers, wie u.a. der ungewohnte Vorname oder die unkonventionelle Mimik ist in seinen Augen reine Provokation den Einheimischen gegenüber, weshalb er es nicht verwunderlich findet, wenn dieser dafür körperlich und verbal angegriffen wird.

Der junge Mann meint einerseits also, die Ablehnung gegenüber Menschen mit fremdkulturellem Hintergrund nachvollziehen zu können und akzeptiert in diesem Sinne rassistische Handlungen und Beschimpfungen, würde kurioserweise seine Einstellungen dem Araber Azzédine gegenüber aber nie als ausländerfeindlich benennen (*„Je comprends que ça puisse en énerver certains...moi ça m'énerve pas, je suis pas raciste.“*²⁸⁴).

Diese Widersprüchlichkeit verleiht dem Aspekt des Rassismus in dem Comic einen gewissen Witz. Der Franzose versucht viele seiner rassistischen Anschuldigungen damit abzuschwächen, dass diese lediglich den Ansichten von ‚anderen‘ und nicht seinen eigenen entsprechen würden. Dennoch ist er derjenige, der sie verlautbart, sodass der Leser schnell bemerkt, dass auch er diese Meinungen vertritt und sich nur hinter einer Fassade versteckt. Er heuchelt Toleranz und Weltoffenheit, während sein Charakter tatsächlich von Engstirnigkeit und Selbstüberschätzung geprägt ist.

Dies äußert sich nicht nur in der spürbaren Anprangerung der kulturellen Unterschiede, sondern auch darin, dass er Azzédine nicht dieselben Freiheiten gewährt wie sich selbst, was Rassismus in diesem Zusammenhang eng mit dem Aspekt der Einschränkung verbindet. In diesem Sinne erklärt er z.B., dass es als störend empfunden wird, wenn Azzédine auf die Gleichwertigkeit der Menschen pocht, nicht aber, wenn er es tut (*„Si moi, je dis: ‚on est égaux‘, ça passe mais si c'est lui qui le dit, ça énerve.“*²⁸⁵). Es wird darauf angespielt, dass die dargestellte Figur glaubt, selbst mehr Rechte genießen zu dürfen als der Zugewanderte.

Am stärksten jedoch ist der Rassismus in den Drohungen spürbar, die der Franzose im Laufe des Telefongesprächs von sich gibt und an denen klar erkennbar ist, dass er das

²⁸⁴ Palmade/Cartier, 2006, S. 55.

²⁸⁵ Palmade/Cartier, 2006, S. 55.

Fremde ganz klar hinter das Eigenen stellt. Der Mann maghrebinischer Herkunft wird damit eindeutig als minderwertig eingestuft, was ihn zu einem klaren Opfer von Diskriminierung macht. Paradoxerweise geschieht dies durch jemandem, der behauptet, sein Freund zu sein.

6.2.2 Klischees und Vorurteile

Die zentrale Figur des Comics, die das französische Bürgertum repräsentiert und in diesem Sinne kritisieren soll, stützt ihre fälschlichen Meinungen offensichtlich auf Klischees und Vorurteile, die sich gezielt gegen die arabische Kultur richten. Einige davon werden hier angeführt, um die Gefahr von vorgefertigten, negativen Verhaltensmustern gegenüber dem Fremden zu unterstreichen, die zu diskriminierenden Haltungen führen können.

Schon mit der Aussage *„je crois que sa mère est française...quand même, m'enfin, on voit qu'il est arabe“*²⁸⁶ wird allen Menschen arabischer Herkunft ein spezifisches physisches Erscheinungsbild zugeordnet, das sich auf körperliche Merkmale, auf Mimik und Gestik aber auch auf den Kleidungsstil beziehen kann. Gegenüber dem französischen Erscheinungsbild wird es keineswegs als positiv angesehen.

Des Weiteren begegnet man im Comic dem verbreiteten Klischee, dass es Menschen, die von Afrika nach Europa immigrieren, an Bildung mangelt. So zeigt sich der junge Franzose seinem Gegenüber am Telefon sehr erstaunt darüber, dass Azzédine manchmal sehr intelligente Dinge äußert (*„Moi, j'veis des fois Azzédine...il dit des choses très intelligentes...“*²⁸⁷) und dass er ‚sogar‘ an einer Universität studiert (*„...Maghrébin et étudiant, tu penses.“*²⁸⁸). Er wertet so einerseits zwar die Intelligenz des maghrebinischen Volkes allgemein ab, das Vorurteil wird aber dennoch gewissermaßen revidiert, da gezeigt wird, dass es nicht der Wahrheit entspricht.

Außerdem taucht im Comic das Vorurteil auf, dass Araber neidisch auf die ausgeprägte, französische Kultur sind. Aufgezeigt wird das durch die Aussage, dass diese außer den Errungenschaften in Mathematik nichts Großartiges geleistet hätten. Der Franzose beschuldigt den Mann aus Nordafrika, deshalb voller Komplexe zu sein.

²⁸⁶ Palmade/Cartier, 2006, S. 54.

²⁸⁷ Palmade/Cartier, 2006, S. 54.

²⁸⁸ Palmade/Cartier, 2006, S. 54.

Die Klischees werden in der Erzählung mit einer gewissen Ironie in Szene gesetzt, da sie der angeblich anti-rassistischen Haltung des Franzosen widersprechen und sich somit ein völlig widersinniger, aber amüsanter ‚Dialog‘ ergibt. Es eröffnet sich dadurch für die Schüler im Französischunterricht ein völlig neuer Zugang zu dem heiklen Thema, weshalb es besonders wichtig ist, als Lehrperson darauf zu achten, dass die moralischen Anspielungen richtig verstanden und die rassistischen Aussagen, Klischees und Vorurteile auch als diese entlarvt und thematisiert werden.

In diesem Sinne ist ebenfalls zu erwähnen, dass natürlich auch die Darstellung des modernen und oberflächlichen, französischen Bürgers, der ununterbrochen raucht, offensichtlich übermäßig viel Alkohol konsumiert und das Mobiltelefon echten sozialen Beziehungen vorzuziehen scheint, nur eine sehr schablonenhafte ist.

Palmade und Cartier machen am Beispiel eines französischen Staatsbürgers und eines nach Frankreich immigrierten arabischen Mannes schlicht darauf aufmerksam, welche indirekten Formen Rassismus annehmen kann, wenn man verbohrt die kulturellen Unterschiede verachtet anstatt sie zu schätzen. Die beiden Humoristen kritisieren damit gezielt jene Menschen in der heutigen Gesellschaft, die vorgeben, nicht rassistisch zu sein und dennoch, v.a. durch Klammerung an festgesetzte Klischees und fälschliche Vorurteile, Personen mit Migrationshintergrund immer wieder ablehnend und voll Misstrauen gegenüber stehen, diese nie als gleichwertig ansehen und sie deshalb nie vollständig in die Gesellschaft integrieren wollen.

6.2.3 Migration und Integrationsproblematik

Die vollständige Integration von Menschen mit Migrationshintergrund stellt auch für die multikulturelle Gesellschaft von heute immer noch eine große Herausforderung dar. Die Angst und die Unsicherheit, dass das Fremde das Eigene verdrängen könnte, sind nach wie vor meistens zu groß, um sich auf andere Denk- und Handlungsweisen einzulassen. Aus diesem Grund werden jene Menschen, die in einem uns fremden kulturellen Kontext erzogen wurden, oft entweder aus Prinzip abgelehnt oder nur teilweise integriert. Dies wird auch in dem Comic veranschaulicht.

Dieser thematisiert die Migrationssituation in Frankreich und die Schwierigkeiten, mit denen die Menschen, die von Afrika nach Frankreich einwandern, zu kämpfen haben. Er zeigt auf, dass das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Kulturen auf beiden Seiten

Probleme hervorruft und dass die Verschiedenartigkeit der Menschen hinsichtlich spezifischer Merkmale wie ihrer Hautfarbe, Sprache, Religion oder politischen Einstellung oft als Anlass dient, jemanden von sozialen Gruppen auszuschließen.

In diesem Sinne hebt der Franzose im Comic alles, was den nordafrikanischen von dem französischen Bürger unterscheidet, als negatives Kriterium hervor und definiert Fremdsein als schlecht und als Grund zur Abwendung. Er hat weder vor, Azzédine und seine Andersartigkeit zu akzeptieren, noch verfolgt er die Absicht, seinen maghrebinischen ‚Freund‘ zu integrieren. Vielmehr würdigt er ihn infolge der bestehenden kulturellen Unterschiede herab.

In dem letzten Bild des Comics werden weitere Personen in der Bar gezeigt, die dem Franzosen bezüglich der arroganten Haltung sehr ähneln. Die gleichzeitige Erwähnung seiner Freunde könnte in diesem Kontext die oberflächlichen Beziehungen der Menschen widerspiegeln und eine Anspielung auf die Abhängigkeit des einzelnen Individuums von der Gesellschaft sein, die dessen Einstellungen und Meinungen maßgeblich formt und somit entscheidend zur Integrationsproblematik beiträgt.

6.3 Argumentation zur Comicauswahl

Der Comic „Le Maghrébin“ stammt aus der Feder von Pierre Palmade und Éric Cartier und ist Teil des Sammelbandes „Rire contre le racisme“²⁸⁹, in dem zahlreiche französischsprachige Comic-Autoren und Humoristen versuchen, sich mit ihren von Ironie, Spott und Humor geprägten Bildern und Texten gegen soziale Diskriminierung zu engagieren.

Der Comic ist sozusagen prädestiniert, um auf humorvolle Art und Weise einen Ansatzpunkt zu finden, die Verschiedenartigkeiten von Kulturen zu diskutieren und auf die Probleme von Rassismus aufmerksam zu machen, weshalb er sich außerordentlich gut für eine interkulturelle Arbeit im schulischen Französischunterricht eignet. Die Tatsache, dass die Handlung auf einem kulturell authentischen Hintergrund basiert, der die Schüler auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Frankreich aufmerksam macht, unterstreicht die Relevanz des Comics im Kontext des interkulturellen Lernens.

Zu ihrem Vorteil genutzt werden kann auch die pointierte und spöttische Aufbereitung der Problematik von Rassismus. Die präsentierten rassistischen Meinungen sind in völlige Widersprüchlichkeit eingebettet und belustigen deshalb den Betrachter. Das bedeutet,

²⁸⁹ Sopo/ Abtan, 2006.

dass ernst zu nehmende Kritik und Witz hier sehr nahe beieinanderliegen, weshalb angenommen werden kann, dass sich die Schüler leicht für die angebotene Thematik motivieren lassen.

In Anbetracht der Tatsache, dass der Comic den bürgerlichen Rassismus anprangert, ist es zudem möglich, dass die Schüler bei der Lektüre an Personen aus ihrem gesellschaftlichen Umfeld erinnert werden, die ähnliche Standpunkte wie die Figur aus dem Comic vertritt. Die bewusste Auseinandersetzung damit kann dazu dienen, dass die Lernenden diese Verhaltensmuster reflektieren und für die Problematik sensibilisiert werden.

Neben dem inhaltlichen Aspekt ist aber auch die zeichnerische Gestaltung für eine didaktische Aufbereitung durchaus vorteilhaft. Gegenstände wie das omnipräsente Mobiltelefon, die moderne Kleidung, die Zigaretten und der Alkohol stellen einen Bezug zur Aktualität her, der den Schülern eventuell ermöglicht, sich teilweise mit der dargestellten Wirklichkeit zu identifizieren und sich auf den Comic einzulassen.

Außerdem erlaubt die wenig komplexe Darstellung, dass die ganze Aufmerksamkeit des Betrachters der Hauptfigur zuteilwird, die im Zentrum jedes einzelnen Bildes steht. Es bietet sich demnach an, die Lernenden das Aussehen und die Haltungen der Figur interpretieren zu lassen, noch bevor sie die Geschichte überhaupt kennen. Da bei Interpretationen keine Grenzen gesetzt sind, schafft dies zum einen eine Kommunikationssituation, an der sich jeder Schüler beteiligen kann, ohne Angst haben zu müssen, etwas Falsches zu sagen. Zum anderen wird zusätzliches Interesse von der Schülerseite geweckt, den Comic in Folge zu lesen, um die zuvor interpretierte Figur kennenzulernen und zu sehen, ob sie mit ihren Vermutungen richtig lagen.

Die angebotene Textmenge hingegen kann ideal genutzt werden, um auf eher unkonventionelle Art das Leseverständnis zu trainieren, Vokabeln zu erarbeiten und sich gleichzeitig intensiv mit der Problematik von Rassismus auseinanderzusetzen. Das bedeutet, dass der Comic einerseits nicht zu viele Textpassagen beinhaltet, sodass er ohne Weiteres zwei Mal mit der gesamten Klasse gelesen werden kann, um ein besseres Verständnis zu garantieren, er aber genügend inhaltlichen Stoff bietet, um über wichtige Aspekte von Rassismus zu diskutieren und diese kritisch zu reflektieren. Der Text ist nicht zu anspruchsvoll, sodass er, bis auf einige umgangssprachliche Wörter und Phrasen, die mit Hilfe einer Vokabelliste und der Lehrperson geklärt werden, relativ leicht verstanden werden kann.

Es soll hier noch einmal unterstrichen werden, dass es besonders wichtig ist, zu überprüfen, dass die grundsätzliche Aussage des Comics auch tatsächlich von allen Schülern richtig begriffen wurde. Es muss ganz deutlich klar gestellt werden, dass die Ansichten, welche die zentrale Figur im Comic vertritt, rassistischer Natur sind und auf negativen und unzulässigen Klischees und Vorurteilen aufbauen. Nur eine kritische Beschäftigung mit „Le Maghrébin“ ermöglicht, die Schüler für interkulturelle Konfrontationen zu sensibilisieren und ihnen ein erstes Gefühl von der Bedeutsamkeit des Anerkennens und des Akzeptierens des ‚Anderen‘ in seiner Verschiedenheit zu vermitteln.

7 Unterrichtsmodell zu „racisme“

7.1 Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung

Das didaktisch aufbereitete Unterrichtsmodell zum Thema „racisme“, das in den folgenden Kapiteln vorgestellt wird, ist für vier Unterrichtseinheiten konzipiert und für Schüler im dritten Lernjahr Französisch ausgerichtet. In Anlehnung an den GERS²⁹⁰ ist das Sprachniveau im dritten Lernjahr einer zweiten lebenden Fremdsprache ungefähr als B1 einzustufen.

Man kann davon ausgehen, dass Schüler, die das dritte Jahr Französisch lernen, alt genug sind, um die schwierige Thematik mit angemessener Seriosität zu behandeln und dass sie über einen ausreichenden Grundwortschatz verfügen, um die didaktisierten Übungen gut durchführen und ihre Meinungen zum Thema äußern zu können.

Bezüglich des Aufbaus kann im Groben festgehalten werden, dass sich das Unterrichtsmodell aus einer einleitenden, zwei vertiefenden und einer abschließenden Unterrichtseinheit zusammensetzt.

Die erste der vier Unterrichtseinheiten widmet sich dem Comic „Le Maghrébin“ und konfrontiert die Schüler mit ersten Aspekten zum Thema Rassismus. Diese werden kritisch beleuchtet und gemeinsam reflektiert, sodass ein erster Einblick in die komplexe Problematik gewährt wird. Der Comic dient insofern als Einführung in den Themenschwerpunkt und stellt den Ausgangspunkt für weitere vertiefende Aktivitäten dar.

Die weiteren Übungen und Aktivitäten, die angeboten werden, bauen auf den ersten gewonnenen Erkenntnissen auf oder ergänzen diese durch Aufzeigen anderer Facetten und Schwierigkeiten hinsichtlich der Problematik von Diskriminierung und Rassismus. Realisiert wird dies anhand von offenem Lernen in Form eines Stationenbetriebs, bei dem die Schüler durch unterschiedliche methodische Gestaltungsformen, Arbeitsaufgaben und Unterrichtsmaterialien die Möglichkeit bekommen, sich intensiv und auf verschiedenste Art und Weise mit dem Thema auseinanderzusetzen.

²⁹⁰ Vgl.: GERS. Online unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf. (Zugriff am 10. November 2012)

Die letzte Unterrichtseinheit des vorgestellten Konzeptes ist eine kreative Übung, bei dem die Schüler die verschiedenen Aspekte, die in den vorangegangenen Unterrichtseinheiten behandelt wurden, wiederholen und mit eigenen Ideen zu dem Thema in Verbindung setzen. Die Problematik wird so mit einem positiven Blick in die Zukunft noch einmal diskutiert und reflektiert.

In Anlehnung an diese Vorüberlegungen können nun grobe Stundenbilder angefertigt werden, die eine Übersicht über die geplanten Unterrichtseinheiten gewähren und die jeweils ausgearbeiteten Aktivitäten bzw. Aufgaben, die Sozialform, in der sie erfolgen, eine kurze Beschreibung der Übung und die Medien bzw. Materialien, die dafür benötigt werden, schildern.

Dabei ist zu erwähnen, dass eine ausführliche Beschreibung der Übungen im Kapitel 7.2, eine Erläuterung der Unterrichtsziele, die mit den Übungen anvisiert werden, im Kapitel 7.3 und die gesamten Unterrichtsmaterialien im Kapitel 7.4 vorzufinden sind.

Die Übersichtstabellen der vier Unterrichtseinheiten sehen folgendermaßen aus:

Erste Unterrichtseinheit

Aufgabe	Sozialform	Kurze Beschreibung	Medien/Materialien
Brainstorming	Arbeit mit der ganzen Klasse	Erste Begriffe rund um das Thema Rassismus werden gesammelt.	Bild, Tafel
Gespräch in der Klasse, Vorstellung des Projekts	Arbeit mit der ganzen Klasse	Einstellungen der Schüler zu „Fremdsein“ und „Rassismus“ werden kurz erfragt und das Vorhaben der vier Unterrichtseinheiten zur Auseinandersetzung mit dem thematischen Schwerpunkt Rassismus wird erläutert.	-

Arbeit mit dem Comic „Le Maghrébin“	Arbeit mit der ganzen Klasse, Gruppenarbeit	Nach dem ersten Lesen werden in der Klasse Fragen zu den Rahmenbedingungen des Geschehens im Comic gestellt. Nach dem zweiten Lesen erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt mit Fragen, die sie in Gruppen beantworten und eine Vokabelliste als Hilfe. Ergebnisse werden zum Schluss in der Klasse besprochen.	Comic, Arbeitsblatt, Vokabelliste
Besprechung der Aufgabe	Arbeit mit der ganzen Klasse	Die Schüler erhalten ein Vokabelblatt, das sie bis zur nächsten Unterrichtseinheit lernen sollen.	Vokabelliste

Zweite und dritte Unterrichtseinheit

Aufgabe	Sozialform	Kurze Beschreibung	Medien/Materialien
Erklären der einzelnen Stationen	Arbeit mit der ganzen Klasse	Den Schülern werden die einzelnen Stationen kurz erläutert. Danach wird ein Arbeitsplan ausgeteilt, der ihnen als Zusammenfassung dient.	Arbeitsplan
Stationenbetrieb	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit	Die Schüler führen die Aktivitäten, die an den Stationen verlangt werden, durch.	Materialien für die einzelnen Stationen

Vierte Unterrichtseinheit

Aufgabe	Sozialform	Kurze Beschreibung	Medien/Materialien
Nachbesprechung der Übungen an den Stationen	Arbeit mit der ganzen Klasse	Ein paar der Stationen und ihre wichtigsten Inhalte werden noch einmal im Plenum besprochen.	-
Erstellen einer Werbekampagne gegen Rassismus	Gruppenarbeit	Die Schüler teilen sich je nach Größe der Klasse in zwei-bis drei Gruppen auf und gestalten eine Werbekampagne gegen Rassismus. Die Ideen halten sie auf einem Plakat fest.	Plakate
Präsentationen der Werbekampagnen	Gruppenarbeit, Arbeit mit der ganzen Klasse	Die Schüler präsentieren vor dem Rest der Klasse ihre Werbekampagne.	Plakate

7.2 Konkrete Umsetzung

7.2.1 Erste Unterrichtseinheit

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wird ein Bild des französischen Karikaturisten Plantu an die Tafel gehängt, das gezielt auf das Thema Rassismus anspielt. Die Schüler haben nun, ohne dass explizit erklärt wird, welcher Themenschwerpunkt in dieser oder den nächsten Unterrichtseinheiten behandelt wird, die Aufgabe, alle Wörter, die ihnen zu dem Bild in den Sinn kommen, an die Tafel zu schreiben. Es ist wichtig, dass sie die Wörter bei dieser Übung auch auf Deutsch notieren dürfen, damit die Fremdsprache keine Hürde darstellt und sie auch tatsächlich alles ausdrücken können, was sie gerne möchten. Auf diese Weise werden erste Begriffe rund um das Thema Diskriminierung und Rassismus

gesammelt und die Lehrperson kann sich ein Bild davon machen, wie intensiv sich die Schüler bereits mit der Problematik auseinandergesetzt haben.

Nachdem jeder die Möglichkeit gehabt hat, etwas an die Tafel zu schreiben, werden das Bild sowie die notierten Wörter an der Tafel in aller Kürze besprochen. Das Gespräch mit der ganzen Klasse wird von der Lehrperson so geleitet, dass in Erfahrung gebracht werden kann, wie die Schüler zum Thema Rassismus stehen, d.h. welche Bedeutung sie dem Phänomen in unserer Gesellschaft zuschreiben und welche Gefühle ‚Fremdes‘ und ‚Fremde‘ bei ihnen auslösen. Aus denselben Gründen wie beim Brainstorming an der Tafel ist es auch hier ratsam, den Dialog auf Deutsch zu führen, um uneingeschränkt über die Problematik sprechen zu können. In diesem Zusammenhang werden der Themenschwerpunkt und das Vorhaben für die nächsten vier Unterrichtseinheiten kurz erläutert.

Anschließend findet der eigentliche Einstieg in die Thematik statt, indem der Comic „Le Maghrébin“ und das dazugehörige Vokabelblatt verteilt werden.

Abhängig vom Sprachniveau und der Auffassungsgabe der Schüler kann der Lehrer entscheiden, ob er den ganzen Comic austeilte oder ihn kürzt und nur einen Teil davon verwendet. In dieser Arbeit wird um der Vollständigkeit willen der ganze Comic behandelt.

Bevor „Le Maghrébin“ das erste Mal gelesen wird, muss der Lehrer darauf hinweisen, dass der Comic eine ‚gesprochene‘ Sprache wiedergibt, sodass die Schüler aufgrund umgangssprachlicher Vokabeln und Besonderheiten, wie z.B. eines fehlenden „ne“ bei der Verneinung, eines fehlenden „il“ bei der Formulierung „il y a“ und einer für sie ungewohnten Abkürzung von Personalpronomen wie in den Formulierungen „T’es“ oder „J’vois“ nicht irritiert sind.

Danach wird mit der Frage „*Comment décrirais-tu l’homme qu’on voit sur les images?*“ Bezug auf die Bilder genommen. Die Lehrperson fragt die Schüler, wie der im Comic abgebildete Mann hinsichtlich seiner Körperhaltung und seines Aussehens auf sie wirkt bzw. welche Charaktereigenschaften sie ihm anhand der Bilder zuordnen würden. Auf diese Weise wird Raum für eine ungezwungene Kommunikation geschaffen, bei der die Schüler ihrer Kreativität freien Lauf lassen und in alle Richtungen interpretieren dürfen. Gleichzeitig wird das Verlangen der Schüler geweckt, den Comic zu lesen, um zu sehen, ob sie mit ihren Deutungen richtig oder falsch lagen.

Nachdem der Comic schließlich gelesen wurde, werden erste Fragen zu den Rahmenbedingungen des Geschehens mündlich geklärt. Dazu stellt der Lehrer nach der ersten Lektüre folgende Fragen an die ganze Klasse:

- „*Quelle est la personne qu'on voit dans toutes les vignettes?*“
- „*Où est-ce qu'elle se trouve?*“
- „*Qu'est-ce qu'elle fait?*“
- „*De qui est-ce qu'elle parle?*“

Nachdem diese wesentlichen Fragen geklärt sind, wird der Comic noch ein zweites Mal gelesen, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen. Gleich im Anschluss daran schließen sich die Schüler je nach Größe der Klasse zu Dreier- oder Vierergruppen zusammen und beantworten gemeinsam die Fragen auf dem Arbeitsblatt. Diese erfordern einerseits die Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Comics und andererseits die Bildung einer eigenen Meinung, indem sie Bezug zu Rassismus sowie zur Verschiedenartigkeit der Menschen und Kulturen nehmen.

Angesichts der wichtigen Thematik ist die Arbeit in der Gruppe unerlässlich, damit die Schüler untereinander ihre Meinungen austauschen und das Gelesene gemeinsam reflektieren können.

Das Arbeitsblatt wird anschließend im Klassenverband besprochen und verglichen, wobei die Lehrperson an dieser Stelle fehlende Aspekte in den Antworten der Schüler ergänzt und noch einmal die essenziellen Kriterien der Problematik betont.

Abschließend wird noch ein Vokabelblatt ausgeteilt, auf dem die Schüler wichtige Grundvokabel rund um das Thema Rassismus finden. Diese sollen bis zur nächsten Unterrichtseinheit gelernt werden.

7.2.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit

Die zweite und dritte Unterrichtseinheit sind ausschließlich dem offenen Lernen in Form eines Stationenbetriebs gewidmet. Dafür sind im Klassenraum auf den Tischen, den Fensterbänken und sonstigen Ablageflächen Stationen aufgebaut, die unterschiedliche Arbeitsmaterialien zu einem bestimmten Themenschwerpunkt bereitstellen. Diese Materialien sind von der Lehrperson so aufbereitet, dass die Schüler selbstständig damit arbeiten und die jeweiligen Aufgabenstellungen ohne das Eingreifen der Lehrperson erfüllen können. Diese steht lediglich als Beraterin zur Seite, wenn Fragen oder

Unsicherheiten auftreten und zusätzliche Erklärungen oder unterstützende Handgriffe notwendig sind.

Prinzipiell legt ‚Lernen an Stationen‘ seinen Akzent auf die Selbstständigkeit der Schüler und unterstützt die Entwicklung von eigenverantwortlichem Handeln. Die Lernenden dürfen zwischen den Arbeitsaufträgen wählen und die Reihenfolge sowie das Arbeitstempo selbst bestimmen. Das bedeutet, dass sie sich mit jeweils unterschiedlichen Übungen befassen, aber dennoch gleichzeitig auf dieselben Unterrichtsziele hinarbeiten.²⁹¹

Zu Beginn des Stationenbetriebs wird jedem Schüler ein Arbeitsplan ausgeteilt, auf dem die einzelnen Stationen vermerkt und erklärt sind. Dieser wird in aller Kürze im Plenum besprochen. Der Plan ist auf Deutsch verfasst, um Missverständnisse bei der Durchführung der Aktivitäten zu vermeiden und sicherzustellen, dass jeder Lernende genau weiß, was von ihm verlangt wird. Neben der Beschreibung der Aufgaben finden die Schüler auch Angaben zur Arbeitsform und zur Art der Kontrolle, was ihnen verrät, ob es sich um eine Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit handelt und ob die Ergebnisse der Übung von ihnen selbst, von einem Partner oder vom Lehrer überprüft werden.

Die Aktivitäten und Übungen der einzelnen, voneinander unabhängigen Stationen knüpfen an diverse Aspekte des Comics an und präsentieren die Problematik aus verschiedensten Perspektiven. Das Arbeiten an den unterschiedlichen Stationen verlangt also von den Schülern, dass sie sich intensiv und auf vielfältige Art und Weise mit der Thematik auseinandersetzen.

Es gibt bei diesem Stationenbetrieb keine Pflichtaufgaben, sondern schlicht die Vorgabe, dass in den zwei Unterrichtseinheiten mindestens fünf der acht Stationen erledigt werden müssen. Es steht ihnen also genügend Zeit zur Verfügung, um die angebotenen Informationen vollständig aufnehmen und sinnvoll damit arbeiten zu können.

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Stationen nun präsentiert und beschrieben.

²⁹¹ Vgl.: Was ist „Lernen an Stationen“. Online unter: <http://www.lehrer-online.de/stationenlernen.php>. (Zugriff am 10. Dezember 2012)

- Station Nr. 1: Memory

Bei dieser Station sollen für den Themenschwerpunkt essenzielle Vokabeln auf spielerische Art und Weise wiederholt werden. Die Schüler finden 48 Vokabelblättchen vor, von denen die eine Hälfte französische Wörter nennt und die andere Hälfte die dazu passenden deutschen Übersetzungen.

Zu Beginn des Spieles legen die Schüler die Vokabelblättchen bzw. die Memorykarten verdeckt vor sich auf den Tisch und versuchen dann der Reihe nach die richtigen Pärchen, d.h. die zusammengehörenden deutschen und französischen Wörter, zu finden. Deckt man ein ungleiches Paar auf, ist der Zug vorbei und der nächste Schüler kommt an die Reihe. Deckt man zum französischen oder deutschen Wort allerdings das richtige Pendant auf, ist man noch einmal an der Reihe.

Das Spiel dürfte den Schülern keine großen Schwierigkeiten bereiten, da ihnen sowohl die Spielregeln von Memory als auch die Vokabeln bekannt sein sollten. Memory ist insofern besonders geeignet für Vokabelwiederholungen, als dass die Wörter meist öfter als einmal aufgedeckt werden und so besonders gut im Gedächtnis haften bleiben.

Sollte es Unsicherheiten geben, welche Vokabeln zusammengehören, können sich die Schüler von der Lehrperson die Vorlage zum Memory-Spiel holen.

- Station Nr. 2: Kurzfilm „Marianne“

An dieser Station wird der Kurzfilm „Marianne“ vorgespielt, der aufzeigt, dass Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsplatz in unserer heutigen Gesellschaft nach wie vor ein großes Problem darstellen.

Es geht um eine in Frankreich lebende, junge, schwarzafrikanische Frau, die auf Jobsuche ist und bei einem Vorstellungsgespräch aufgrund ihrer Hautfarbe diskriminiert und abgelehnt wird. Am Heimweg, als die empfundene Wut zu unachtsamen Verhalten führt, stößt sie mit einem Radfahrer zusammen und verletzt sich am Hals. Zuhause setzt sie sich vor einen Spiegel und überklebt die Verletzung mit einem weißen Pflaster. Während sie sich weiterhin im Spiegel betrachtet, überklebt sie Schritt für Schritt ihr ganzes Gesicht, sodass ihre Hautfarbe fast nicht mehr zu erkennen ist.

Durch das Verarzten der Schürfwunden weist der Film auf die psychischen Verletzungen hin, die Heloïse Tag für Tag durch unfaires und diskriminierendes Verhalten von ihren Mitmenschen zugefügt werden. Aufgrund dieser eindringlichen Botschaft und der Tatsache, dass keine komplexen Gespräche stattfinden und die Schüler den Film gut

ohne die Hilfe der Lehrperson verstehen können, eignet sich der Kurzfilm „Marianne“ hervorragend für den Stationenbetrieb.

Um die Aufgaben der Station zu erfüllen, sehen sich die Schüler den Kurzfilm zu zweit an, füllen dann gemeinsam das vorliegende Arbeitsblatt zum Film aus und geben dieses vollständig ausgefüllt der Lehrperson ab.

Das Arbeitsblatt verlangt von den Schülern, zuallererst ein Profil von der jungen Frau zu erstellen. Das bedeutet, sie müssen wichtige Informationen über Heloïse angeben und sich dementsprechend Alter, Herkunft und Charaktereigenschaften überlegen, die zu ihr passen. Danach müssen noch zwei offene Fragen beantwortet werden, von denen sich eine auf den Inhalt des Films bezieht und die andere auf die Botschaft, die er zu vermitteln versucht.

Bei der Nachbesprechung einzelner Stationen in der vierten Unterrichtseinheit ist es sinnvoll, auch noch zu fragen, ob sich jemand von den Schülern vorstellen kann, warum der Filmtitel „Marianne“ lautet. Die Lehrperson kann dann kurz erklären, dass Marianne die Nationalfigur der französischen Republik ist und für Freiheit steht, und in diesem Zusammenhang die Schüler überlegen lassen, inwiefern dies für die Hauptfigur aus dem Kurzfilm relevant sein könnte.

- Station Nr. 3: Allgemeiner Text über Rassismus und anschließendes Quiz

Der Text, der bei dieser Station vorliegt, gibt einen ersten Einblick in die geschichtlichen Ursprünge von Rassismus und erläutert den Zusammenhang von spezifischen historischen Geschehnissen und dem fälschlichen Glauben an eine Hierarchie der Rassen. Außerdem nimmt er kurz Bezug zu den Motiven, die auch heutzutage noch viele Menschen zu Rassisten werden lassen. Der Text bietet den Schülern nützliche Fakten und Informationen zum Themenschwerpunkt an, die nach der Lektüre auf spielerische Art abgefragt werden. Wenn Vokabeln nicht gewusst werden, können diese im Wörterbuch nachgeschaut werden.

Neben dem Text finden die Lernenden bei der Station zwölf Quizkärtchen, die sich auf den Text beziehen und Multiple-Choice Fragen, Aussagen, die sie mit richtig oder falsch betiteln müssen und offenen Fragen, bei denen sie selbst die Antwort formulieren müssen, beinhalten. Nachdem der Text von einem Schüler gelesen wurde, sucht er sich einen Partner, der den Text ebenfalls schon gelesen hat und beginnt eine Quizrunde mit

ihm. Jeder der beiden zieht verdeckt vier Kärtchen und reicht sie seinem Partner. Abwechselnd stellen sie sich die Fragen von den gezogenen Kärtchen. Der Quizmaster, der die Frage vorliest, sieht jeweils die richtige Antwort und kann seinen Kandidaten bei falscher Beantwortung der Quizfrage ausbessern. Bei den offenen Fragen muss der Quizmaster darauf achten, dass die Antwort sinngemäß derjenigen entspricht, die auf der Karte steht.

- Station Nr. 4: Lied „Les crayons de couleur“ von Hugues Aufray

Gegenstand dieser Station ist ein Lied des französischen Chanson-Sängers Hugues Aufray, in dem es um einen kleinen Jungen geht, der nicht weiß, in welcher Farbe er den gezeichneten Menschen auf seinem Blatt Papier anmalen soll. Es wird im Laufe des Liedes überlegt, was die verschiedenen Farben bedeuten könnten, doch zum Schluss wird ganz klar gesagt, dass die Farbe im Prinzip egal ist, da sie alleine den Menschen nicht bestimmt.

Mit dem Lied wird darauf angespielt, dass, auch wenn wir uns physisch alle voneinander unterscheiden, wir dennoch alle gleichwertig sind. Es will vermitteln, dass unser äußeres Erscheinungsbild keinesfalls determinierend für unseren Charakter ist.

Die Schüler können sich das Lied ein bis zwei Mal anhören und füllen dann den dazugehörigen Lückentext aus. Wenn sie fertig sind, holen sie sich von der Lehrperson den vollständigen Liedertext, um ihre Ergebnisse zu kontrollieren.

- Station Nr. 5: Theater

Bei dieser Station werden die Schüler aufgefordert, kreativ zu sein und sich in verschiedene Rollen hineinzusetzen. Sie finden drei Kärtchen mit jeweils unterschiedlichen Situationen, Orten und Menschen. Sie überlegen sich zu einem der drei Kärtchen eine Szene und bereiten diese so vor, dass sie sie zu einem späteren Zeitpunkt vor der Klasse aufführen können.

Bei den vorgegebenen Situationen treffen jeweils Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen aufeinander und müssen versuchen, einen Konflikt zu lösen. Die Lernenden, die in diesem Fall zu Schauspielern werden, müssen versuchen, andere Perspektiven einzunehmen und gewisse Meinungen und Vorstellungen überzeugend zu vertreten. Ihnen sind dabei keine Grenzen gesetzt. Lediglich die Identität der Schüler und der Beginn des Theaterstückes sind mit den Vorgaben auf den Kärtchen festgelegt.

- Station Nr. 6: Werbung gegen Rassismus

Diese Station präsentiert den Schülern Ausschnitte aus Werbeplakaten, die gegen Rassismus kämpfen und im Zuge der „*semaine d'éducation contre le racisme*“ im Jahr 2004 und 2008 entworfen wurden. Die Bilder zeigen jeweils ein Gesicht, das aus vier verschiedenen Teilen zusammengesetzt wurde. Jeder der vier Teile stammt von einer anderen Person. Unterschiedlichste Abstammungen, Hautfarben und Gesichtszüge wurden dabei vermischt. Das Gesicht repräsentiert unsere multikulturelle Gesellschaft, hebt die Unterschiede positiv hervor und möchte zeigen, dass wir uns gegenseitig im Grunde perfekt ergänzen. Der Slogan „*Le racisme, avec moi, il va en voir de toutes les couleurs*“, der neben seiner eigentlichen Bedeutung bewusst auf die unterschiedlichen Hautfarben anspielt, und das aus unterschiedlichen Farben zusammengesetzte Bild ergänzen sich perfekt.

Die Schüler haben die Aufgabe, die Bilder kurz zu beschreiben und ihrer Meinung entsprechend zu interpretieren. Dazu müssen sie sich gezielt Gedanken über die Andersartigkeit der Menschen und Kulturen machen und überlegen, inwiefern uns die unterschiedliche Hautfarbe tatsächlich voneinander unterscheidet. Sie verfassen einen kurzen Text, indem sie die Leitfragen unter den Bildern beantworten und ihre Einstellung dazu äußern.

Die Leitfragen dienen dabei als Anhaltspunkte für die Strukturierung des Textes, sollen aber keine Einschränkung darstellen. Die Schüler können alles aufschreiben, was ihnen dazu einfällt. Es sollte nur darauf geachtet werden, dass der Text nicht zu lang wird, da noch genügend Zeit für andere Stationen bleiben muss. Den verfassten Text geben sie zum Schluss der Lehrperson ab.

- Station Nr. 7: Zeitungsartikel über Rassismus im Internet

Im Zuge der Arbeit an dieser Station setzen sich die Schüler mit einem Online-Zeitungsartikel über die stetig steigenden, rassistischen Wortmeldungen im Internet auseinander. Der Zeitungsartikel ist ein gutes Mittel, um den Schülern die Aktualität der Problematik vor Augen zu führen und ihnen anhand von konkreten Beispielen zu demonstrieren, dass sie auch über die modernen Kommunikationsmedien mit Rassismus konfrontiert werden können.

Die Schüler lesen den Artikel ein bis zwei Mal, unterstreichen dann die ihrer Meinung nach wichtigen Informationen im Text und schreiben aus jedem Absatz zwei bis drei Schlüsselbegriffe heraus, die sie rechts neben dem Text notieren. Zur Kontrolle holen sie sich von der Lehrperson eine Vorlage, auf der die wichtigsten Informationen unterstrichen sind und wichtige Stichworte bzw. Schlüsselbegriffe aus jedem Absatz herausgeschrieben wurden. Die Schüler vergleichen die Vorlage mit ihren Ergebnissen, die ungefähr denen der Vorlage entsprechen sollten. Bei großen Differenzen muss das Gespräch mit der Lehrperson gesucht werden, um eventuelle Unklarheiten aus dem Text zu beseitigen.

- Station Nr. 8: Comic „J'ai fait un rêve“

Diese Station verlangt wieder die Kreativität der Schüler. Sie haben hier erneut einen Comic vor sich, dieses Mal allerdings in unvollständiger Form, da die Sprechblasen alle leer sind und kein Text vorhanden ist. Bei diesem Comic stehen also im Vergleich zu dem aus der ersten Unterrichtseinheit ganz klar die Bilder im Vordergrund, zu denen sich die Lernenden eine sinnvolle Geschichte überlegen müssen.

Es ist anhand der Bilder zu erkennen, dass auch in diesem Comic interkulturelle Kontakte und in diesem Zusammenhang diskriminierende und vorurteilsbeladene Einstellungen eine Rolle spielen.

Gleich im ersten Bild sieht man einen älteren Herrn mit einem Hund, der einer Muslimin im Vorbeigehen verachtende Blicke zuwirft. Auch der Hund knurrt die fremde Dame an. Dann läuft der Mann gegen eine Stange und fällt zu Boden. Verwirrt steht er mit Hilfe eines anderen Mannes, offensichtlich jüdischer Abstammung, später wieder auf und bedankt sich sogar bei ihm. Das scheint den Hund offensichtlich zu verwirren.

Im nächsten Bild ist zu sehen, wie der Herr mit seinem Hund im Park erfreut und glücklich einem kleinen, afrikanischen Jungen beim Spielen und einem verliebten Pärchen, von dem Frau und Mann unterschiedlicher Abstammung sind, beim Spazieren zusieht.

Das letzte Bild zeigt einen schwarzafrikanischen Jugendlichen in seinem Zimmer, der gerade aus seinem Bett gefallen ist und offensichtlich (man denke an den Titel des Comics) geträumt hat.

Um die Aufgabe der Station zu erfüllen, müssen sich die Schüler in die Personen des Comics hineinversetzen und überlegen, welche Ansichten diese Personen vertreten könnten sowie im Anschluss daran versuchen, die jeweiligen Einstellungen passend

auszudrücken. Dies können sie in Partnerarbeit oder sogar in einer Kleingruppe erledigen. Den fertig ausgefüllten Comic geben sie anschließend der Lehrperson ab.

7.2.3 Vierte Unterrichtseinheit

In der vierten Unterrichtseinheit des Themenblocks rund um Rassismus und Diskriminierung sollen wichtige Aspekte noch einmal wiederholt werden, weshalb zu Beginn der Unterrichtseinheit einzelne Stationen des offenen Lernens und ihre wichtigsten Inhalte noch einmal besprochen werden. Dabei werden die Formen, die Rassismus annehmen kann diskutiert, und die unterschiedlichen Meinungen und Einstellungen anhand der dargestellten Situationen und Problematiken in Film, Text und Lied thematisiert. Die verschiedenen Aspekte aus den Übungen sollen an dieser Stelle auch mit eigenkulturellen Ansichten und Erfahrungen der Schüler verglichen werden, indem gezielt auf die Situation in ihrem Heimatland und ihre eigenen Vorstellungen zu der Thematik Bezug genommen wird.

Im Anschluss folgt eine Aktivität, die den Schülern die Möglichkeit gibt, die erworbenen Erkenntnisse produktiv umzusetzen und den Schwierigkeiten und Problemen, die das Aufeinanderprallen verschiedener Kulturen verursachen kann, Lösungsvorschläge und kreative Ansätze zur Problembekämpfung gegenüberzustellen.

Im Konkreten geht es darum, eine Werbekampagne zu entwickeln, die sich gegen Rassismus und Diskriminierung richtet und für Toleranz und Respekt ausspricht. Die Lernenden müssen dafür kritische Aspekte noch einmal reflektieren und eventuell sogar in ihrer Werbung thematisieren und schließlich überlegen, wie man die Menschen eindringlich zu mehr Solidarität untereinander auffordern kann. An die Schüler wird die Anforderung gestellt, mit der Kampagne die Menschen emotional zu erreichen und ihnen bewusst zu machen, dass jeder einzelne von ihnen betroffen ist, weil jeder einzelne anders ist.

Der Fantasie der Schüler sind dabei, wie immer bei kreativen Übungen, keine Grenzen gesetzt. Wenn Computer zur Verfügung stehen, dürfen diese natürlich auch benutzt werden, um sich zusätzliche Anregungen und Materialien zu verschaffen. Der Zugang zum Computer muss allerdings zeitlich begrenzt sein, da sonst die Gefahr besteht, dass sich die Schüler in der Fülle der Informationen des Internets verlieren.

Wichtig ist, dass sich die Lernenden einen Slogan überlegen, der ihr Konzept gewissermaßen betitelt, und entweder ein Plakat dazu malen oder eine Geschichte erzählen, die sie in Form eines Werbespots vorbereiten. Die Werbungen in Plakatform sowie die Werbespots werden anschließend vor der ganzen Klasse vorgetragen und aufgeführt. Wenn noch Zeit bleibt, kann dann im Plenum auch noch abgestimmt werden, welche der Präsentationen die überzeugendste war.

Die Entwicklung einer Werbekampagne gegen Rassismus ist ein geeigneter Abschluss für den Themenblock, da in dieser letzten Unterrichtseinheit nicht nur die Tragweite der Problematik betont wird, sondern aktiv gegen Rassismus eingeschritten wird. Die Schüler versuchen aus eigener Kraft etwas zur Änderung der Konflikte beizusteuern und so positiv und hoffnungsvoll auf die Zukunft zu blicken.

Es ist insofern auch ein bedeutsamer Abschluss, als dass die Schüler sehen, dass im Prinzip jeder einzelne von ihnen etwas zur Bekämpfung der Probleme beitragen kann; sei es durch das Ergreifen der Initiative in Form von Projekten oder einfach nur durch weltoffenes Denken und einen respektvollen Umgang mit dem Fremden.

7.3 Reflexion und Unterrichtsziele

Das didaktische Konzept der vier Unterrichtseinheiten setzt allgemein ein gewisses Maß an Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kreativität voraus, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass es von den Schülern positiv aufgenommen wird. Dazu tragen u.a. die besondere Unterrichtsform des offenen Lernens, die allgemeine Beliebtheit von Bildern und Comics bei Jugendlichen und die Vielfalt an unterschiedlichen Medien bei.

Dennoch muss die Lehrperson sicher sein können, dass die Lernenden genügend Ernsthaftigkeit und Interesse mitbringen, um den Themenschwerpunkt auf diese Art und Weise erarbeiten zu können. Denn bereits in der ersten Unterrichtseinheit stellen die Karikatur und der Comic einen für die Schüler eher ungewohnten Zugang zu einem ernstzunehmenden Thema dar und lassen ihnen einen relativ großen Freiraum für Interpretationen. Gerade weil der Comic witzige und problematische Elemente zu vermischen scheint, muss die Lehrperson unbedingt darauf achten, dass die Schüler nicht abschweifen, sondern sich auf die eigentliche Botschaft konzentrieren. Trotz der spielerischen Darstellung des heiklen Themas darf die Problematik der Ausgrenzung und der (indirekten) Diskriminierung nicht aus den Augen verloren werden.

Die Aktivitäten, die für die weiteren Unterrichtseinheiten geplant sind, bauen auf den Aspekten des Comics auf bzw. ergänzen diese und werden mit Hilfe unterschiedlichster Medien durchgeführt. Sie legen den Schülern verschiedenartige Perspektiven der Problematik dar und wechseln sich in ihren Sozialformen ab. Die Lernenden sind aufgefordert zu lesen, zu interpretieren, zu schreiben, zu sprechen, zu schauen und zuzuhören und das in Form von Gruppen-, Partner- und Einzelarbeiten.

Da das Ausbilden sprachlicher Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht einen hohen Stellenwert hat, dienen die unterschiedlichen Übungen der vier Unterrichtseinheiten dazu, den schriftlichen und mündlichen Ausdruck sowie das Hör- und Leseverständnis der Lernenden zu schulen. Diese sollen in der Lage sein, Bilder und Bildersequenzen zu deuten und ihr Verständnis durch gezielte Fragenbeantwortung zu beweisen. Sie sollen die Texte von ihrer Bedeutung her erfassen und ihre Ideen und Meinungen dazu mit eigenen Worten schriftlich und mündlich ausdrücken können. Ebenso wird von ihnen erwartet, bestimmte französische Wörter im Lied und die Botschaft des Films zu verstehen.

Die Tatsache, dass das vorgestellte Unterrichtskonzept speziell für einen interkulturellen Französischunterricht ausgerichtet ist, lässt vorausahnen, dass es neben den Lehr- und Lernzielen, die den Wissenserwerb und die sprachlichen Kompetenzen anstreben, auch jene verfolgt, die die Entwicklung der sozialen, emotionalen und interkulturellen Kompetenzen fördern.

Die zentrale Rolle, welche die Ausbildung und Förderung dieser Kompetenzen in den vier Unterrichtseinheiten spielen, muss demnach speziell hervorgehoben werden. Die Schüler sollen im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Themenschwerpunkt Rassismus auf die Vielfalt der Kulturen sowie auf die Konflikte, die diese Vielfalt mit sich bringt, aufmerksam gemacht werden und den Fremden in seiner Andersartigkeit anerkennen und schätzen lernen. Es geht also darum, dass sie die kulturellen Unterschiede als wertvoll für die Gesellschaft und für sich selbst betrachten, in diesem Sinne die Bedeutung von Offenheit, Respekt und Toleranz begreifen und eine Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kontexten entwickeln.

In den folgenden Abschnitten wird versucht, die interkulturellen Unterrichtsziele näher zu bestimmen und zu erläutern, in welcher Form die einzelnen Übungen zur Förderung derselben beitragen.

Der Einstieg in den Themenschwerpunkt durch die Karikatur von Plantu dient in Form eines Brainstormings in erster Linie dazu, das vorhandene kulturelle Wissen zu aktivieren und sich der eigenen Ansicht über Rassismus bewusst zu werden. Die Schüler sollen überlegen, mit welchen Faktoren und Begriffen sie Rassismus in Verbindung bringen und welche Bedeutung sie der Diskriminierung in der eigenen Gesellschaft zuschreiben. Dabei sollen ihre Emotionen geweckt und ihr eigener kultureller Hintergrund gezielt in ihre Überlegungen impliziert werden.

Der Comic „Le Maghrébin“ stellt die zentrale Aktivität der ersten Unterrichtsstunde dar und soll den Schülern erste Anregungen für die Diskussion über den interkulturellen Schwerpunkt vermitteln. Er wurde als Einführung in die Thematik gewählt, weil er die Schüler gewissermaßen sanft zur Problemstellung hinführt. Der Comic präsentiert eine abgeschwächte Form von Rassismus, indem er weder Gewalt noch Aggressionen, die oft im Zusammenhang mit Diskriminierung stehen, offen zeigt. Er thematisiert lediglich einen nicht gelungenen Kontakt zum Fremden und spiegelt somit überwiegend das Misstrauen gegen Andersartigkeit wider.

Die Schüler sollen durch die kritische Betrachtung der vorgegebenen Argumente im Comic und die darauffolgende Ausarbeitung des Arbeitsblattes die Merkmale, die unsere Fremdwahrnehmung maßgeblich beeinflussen, bewusst wahrnehmen. Gleichermassen sollen sie für interkulturelle Konfrontationen und die Schwierigkeiten, die Aspekte wie Fremdsein und Andersartigkeit auslösen, sensibilisiert werden. Durch gezielte Reflexion ihrer eigenen Standpunkte zu der Thematik sollen sie befähigt werden, sich eine fundierte Meinung zu bilden und so auf lange Frist der Verbreitung von negativen Stereotypen und diskriminierenden Vorurteilen entgegenzuwirken.

Letzteres kann gewissermaßen auch als übergeordnetes Unterrichtsziel aller Aufgaben des Stationenbetriebs betrachtet werden, von denen jede auf eine andere Art und Weise zur Sensibilisierung für die Problematik beiträgt. Die Erarbeitung der vielen unterschiedlichen Aspekte soll den Schülern verdeutlichen, dass Rassismus ein sehr komplexes Phänomen ist und in der Gesellschaft in den verschiedensten Formen auftreten kann.

Da es, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erwähnt, beim Lernen an Stationen möglich sein muss, alle Arbeitsaufträge in beliebiger Reihenfolge und unabhängig voneinander zu erledigen, bauen die Unterrichtsziele des Stationenbetriebs nicht aufeinander auf, sondern überschneiden und/oder ergänzen sich.

Die Station, bei der die Schüler Memory spielen, dient vor allem dazu, wichtige Vokabeln rund um Rassismus zu wiederholen und ihnen so die Diskussion und das Vertreten ihrer Sichtweise zu diesem Thema zu erleichtern.

Der Kurzfilm „Marianne“ und die dazugehörigen Übungen sollen die Schüler auf die Schwierigkeiten, auf die Menschen mit Migrationshintergrund in einem anderen Land stoßen, aufmerksam machen und ihnen verdeutlichen, dass Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsplatz in unserer heutigen Gesellschaft ein großes Problem darstellen. Durch das Demonstrieren von unzulässigen Vorurteilen und den psychischen Verletzungen, die diese Vorurteile bei den betreffenden Personen auslösen können, sollen die Schüler mit den negativen Auswirkungen von diskriminierendem Verhalten konfrontiert werden und in Folge begreifen, wie wichtig ein respektvoller und achtsamer Umgang mit den uns fremd erscheinenden Personen ist. Sie werden so zur Fähigkeit, Empathie zu zeigen, hingeführt und auf interkulturelle Begegnungen vorbereitet.

Ebenso wie der Film veranschaulichen der informative Text „Le racisme vient d'où“ sowie der Zeitungsartikel „Médias online“, dass Rassismus unbedingt als ernstes Problem unserer Gesellschaft wahrgenommen werden muss.

Der informative Text dient in erster Linie dazu, die Schüler über die Ursprünge und die Bedeutung von Rassismus zu informieren und seine Tragweite sowie seine Auswirkungen auf die Gesellschaft darzulegen. Er betont den Irrglauben von der Existenz und der Hierarchie verschiedener Rassen und führt die Schüler somit zu einer offenen Beziehung dem Fremdartigen gegenüber.

Der Zeitungsartikel hingegen macht den Schülern vor allem die Aktualität der Problematik bewusst und warnt sie vor der unkritischen Übernahme von Informationen aus dem Internet. Die Schüler sollen lernen, vorurteilsbeladene und rassistische Aussagen zu erkennen und dementsprechend vorsichtig mit dem Informationsangebot der modernen Kommunikationsmedien umzugehen.

Das Lied „Les crayons de couleur“ und das Werbeplakat gegen Rassismus spielen auf die Problematik der unterschiedlichen Hautfarben an und sollen den Schülern verdeutlichen, dass diese nicht ausschlaggebend für die Lebensqualität sind. Durch die Vermittlung der Botschaft, dass alle Menschen und Kulturen gleichwertig sind, soll eine positive Grundeinstellung der Schüler gegenüber der kulturellen Vielfalt gefördert werden. Die Übungen zu dem Werbeplakat sollen die Schüler außerdem inspirieren, über ihre eigenen Auffassungen zur Verschiedenartigkeit von Hautfarben zu reflektieren. Sie sollen

so in weiterer Folge zur Bildung einer soliden, eigenen Meinung gelangen, die sie durch gerechtfertigte Argumentationen untermauern können.

Die Durchführung des Theaters und das Füllen der Sprachblasen im Comic „J'ai fait un rêve“ geben den Lernenden die Möglichkeit, Einfühlungsvermögen zu entwickeln und sich in fremde Personen hineinzusetzen. Dabei müssen sie möglicherweise Standpunkte vertreten, mit denen sie sich kaum oder gar nicht identifizieren. Die Aufgaben bieten ihnen also die Chance auf einen Perspektivenwechsel, der beim interkulturellen Lernen von essenzieller Bedeutung und entscheidend für den Prozess des Fremdverstehens ist.

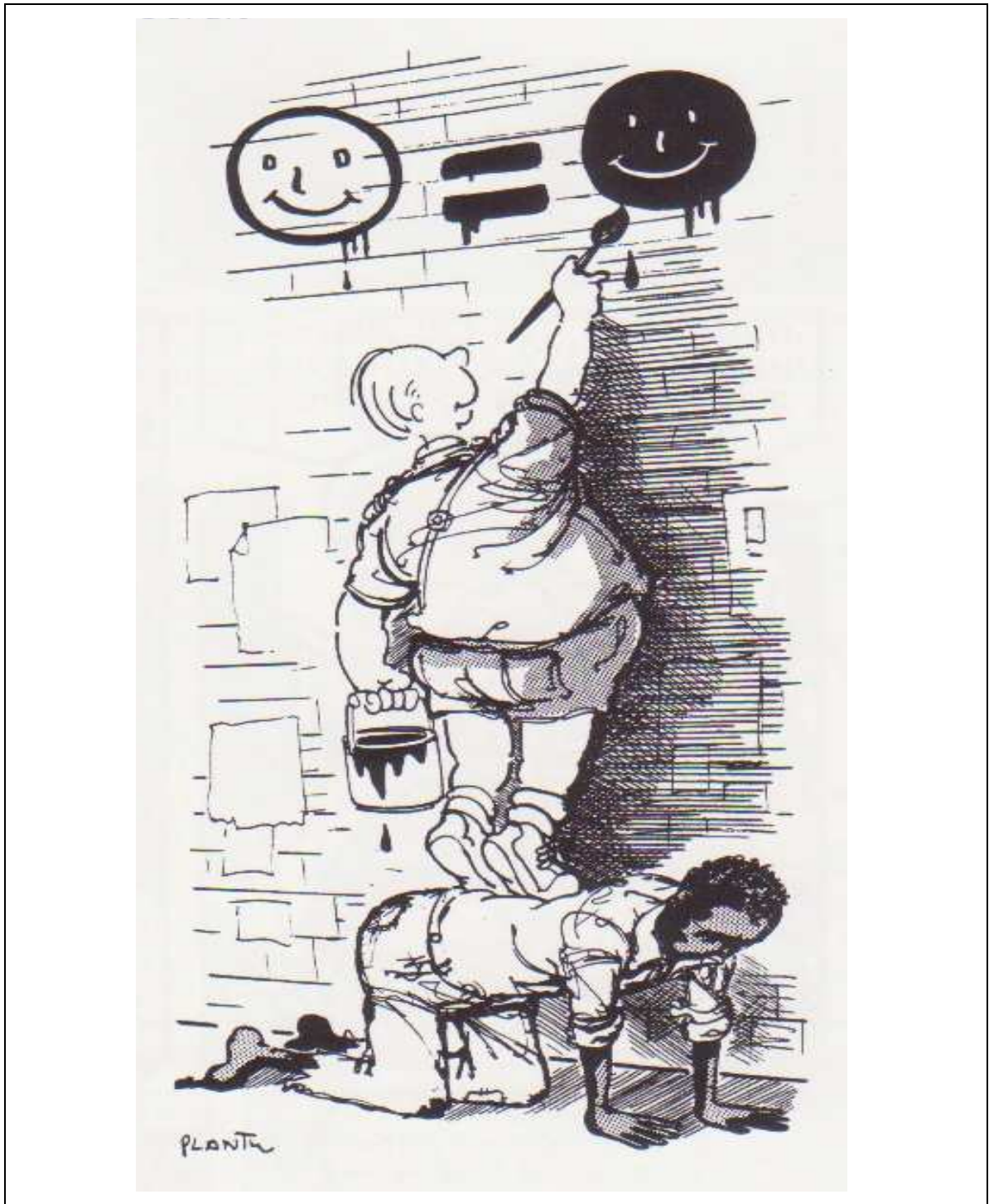
Um das didaktische Konzept mit einem hoffnungsvollen Blick in die Zukunft abschließen zu können, sollen die Schüler in der letzten der vier Unterrichtseinheiten in Kleingruppen eine Werbekampagne gegen Rassismus entwerfen. Ziel dieser Übung ist es, die erworbenen Kenntnisse zu den verschiedenen behandelten Aspekten von Rassismus kreativ einzusetzen und mit eigenen Vorstellungen und Ideen zu kombinieren. Die Schüler sollen so selbstständig nach Lösungen und Möglichkeiten suchen, gegen negative Vorurteile und Rassismus zu kämpfen, Konflikte zu vermeiden und Offenheit und Respekt zu fördern. Die Übung unterstreicht, dass das Thema Rassismus jeden betrifft und insofern auch jeder etwas dagegen unternehmen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die genannten Unterrichtsziele stark im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung stehen, d.h. mit Faktoren wie emotionaler Stabilität, Kritik- und Reflexionsfähigkeit, Aufgeschlossenheit und Verantwortungsbewusstsein. Man denke hier an das Stufenmodell von Witte und in diesem Zusammenhang daran, dass interkulturelle Kompetenzen nur in kleinen Schritten erarbeitet werden können und dies ein jahrelanger Prozess ist. Die vier Unterrichtseinheiten können deshalb weder alle wichtigen Aspekte des interkulturellen Lernens auf einmal berücksichtigen noch die Schüler auf alle eventuellen interkulturellen Situationen vorbereiten. Das ausgearbeitete Unterrichtskonzept soll den Lernenden deshalb eine erste Annäherung an soziale und interkulturelle Kompetenzen gewähren und sie langsam zu Fremdverstehen hinführen.

7.4 Unterrichtsmaterialien

7.4.1 Erste Unterrichtseinheit

Brainstorming zu Karikatur von Plantu²⁹²

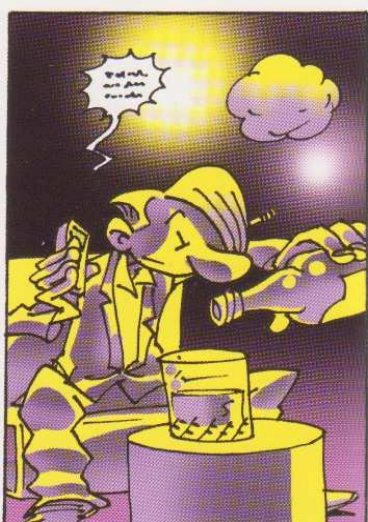


²⁹² Bild: Sopo/Abtan, 2006, S. 3.











C'EST VIS-À-VIS DES AUTRES...



Vokabelliste zu „Le Maghrébin“

Vocabulaire

« Le Maghrébin »

page 1

maghrébin/maghrébine	aus dem Maghreb (aus Nordafrika)
raciste (aussi : le/la raciste)	rassistisch (auch : der Rassist/die Rassistin)
l'accent (<i>m</i>)	der Akzent

page 2

la pudeur	<i>hier</i> : der Anstand
le mec (<i>umgangssprachlich</i>)	der Kerl, der Typ
traiter qn de qc	jem. etw. nennen, schimpfen
sale	schmutzig, verdreht
bicot (<i>abwertende Beschimpfung!</i>)	Nordafrikaner, Araber
ne pas être censé savoir	nicht erwarten können, dass man es weiß

page 3

la bagarre	die Schlägerei, die Rauferei
se casser (<i>umgangssprachlich</i>)	<i>hier</i> : abhauen, verduften
insolent/e	frech, unverschämt
mettre qn en garde contre qc	jem. vor etw. warnen
égal/e (<i>plural</i> : égaux)	gleichgestellt, gleich
être bourré/e de qc	voll gestopft mit etw. sein
être bourré de complexes	voller Komplexe sein

page 4

ne pas se faire regarder d'un bon œil	nicht gern gesehen sein
faire des concessions à qn	jem. Zugeständnisse machen (Kompromisse eingehen)

page 5

conserver	behalten, bewahren
remarquable	bemerkenswert, vorzüglich
tirer trop sur la corde	den Bogen überspannen
exclure qn/qc	jem./etw. ausschließen

Arbeitsblatt zu „Le Maghrébin“

- 1) A ton avis, est-ce que le Français se comporte d'une manière raciste? Donne deux exemples que tu trouves dans la bande dessinée pour justifier ton opinion.

- 2) Regarde ces vignettes : Le Français dit qu'il n'est pas raciste mais qu'il comprend les racistes. Est-ce que tu crois que c'est possible? Explique pourquoi oui ou non.



- 3) D'après toi, en quoi consistent les différences entre les hommes en général?

**Quelques mots utiles
pour parler du racisme**

le racisme – Rassismus

le/la raciste – der Rassist/die Rassistin

la discrimination – die Diskriminierung

discriminant/e – diskriminierend

le préjugé – das Vorurteil

la haine – der Hass

la violence – die Gewalt

violent/e – gewalttätig

attaquer qn – jem. angreifen

injurier qn – jem. beschimpfen, beleidigen

l'étranger/l'étrangère - der Ausländer/die Ausländerin, der Fremde/die Fremde

(à) l'étranger – (im) Ausland

étranger /étrangère - ausländisch, fremd

la xénophobie – die Ausländerfeindlichkeit

xénophobe – ausländerfeindlich

intolérant/e – intolerant

tolérant/e – tolerant

la tolérance – die Toleranz

le respect – der Respekt

respecter qn/qc – jem./etw. respektieren

intégrer qn dans qc – jem. in etw. integrieren

la couleur de la peau – die Hautfarbe

l'origine – die Abstammung

la ségrégation raciale – die Rassentrennung

le fait d'être différent – das Anderssein

l'égalité – die Gleichheit

égal/e – gleichgestellt, gleich

inférieur/e - minderwertig

supérieur/e - überlegen

7.4.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit

Arbeitsplan für den Stationenbetrieb

[illegible]

4	<u>Chanson: Hugues Aufray – „Les crayons de couleur“</u> Hör dir das Lied von Hugues Aufray zwei Mal an und fülle dabei den dazugehörigen Lückentext aus. Zum Kontrollieren deiner Ergebnisse hol dir dann den vollständigen Text von der Lehrperson.	😊	Selbstkontrolle	
5	<u>Théâtre</u> Entscheidet euch für eine der vorgegebenen Situationen und überlegt euch eine kurze Szene dazu. Bereitet diese Szene so vor, dass ihr sie in einer der nächsten Unterrichtseinheiten als kleines Theaterstück der Klasse präsentieren könnt.	😊😊 oder 😊😊😊 oder 😊😊😊😊	Lehrerkontrolle	
6	<u>Affiche (Plakat, Aushang) contre le racisme</u> Seht euch die zwei vorliegenden Bildausschnitte aus Plakaten, die gegen Rassismus kämpfen, und die Leitfragen darunter genau an. Anschließend schreibt einen Text, in dem ihr die Beantwortung der Fragen und eure eigene Meinung mit einfließen lässt. Vokabeln könnt ihr im Wörterbuch nachschlagen. Den Text gebt ihr dann der Lehrperson ab.	😊😊	Lehrerkontrolle	
7	<u>Article de journal: „Médias online“</u> Lies dir den Artikel ein oder zwei Mal durch. Wichtige Vokabeln sind angegeben. Danach unterstreiche die wichtigsten Informationen im Text und notiere dir aus jedem Absatz die zwei bis drei wichtigsten Stichworte daraus. Diese schreibst du einfach rechts neben den Text. Wenn du fertig bist, holst du dir eine Vorlage von der Lehrperson und vergleichst, ob deine Unterstreichungen und Stichwörter denen von der Vorlage entsprechen. Wenn große Unterschiede vorhanden sind, wende dich bitte an die Lehrperson.	😊	Selbstkontrolle	

8	<u>Bande dessinée: „J’ai fait un rêve“</u> Vor euch liegt ein Comic mit leeren Sprechblasen, die darauf warten, von euch gefüllt zu werden. Schaut euch den Comic genau an und überlegt, was die jeweiligen Personen in den einzelnen Bildern sagen oder denken könnten. Eurer Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. Wenn ihr den Comic fertig ausgefüllt habt, gebt ihr ihn der Lehrperson ab.	😊😊 oder 😊😊😊	Lehrer- kontrolle	
<u>Arbeitsformen:</u> 😊 = Einzelarbeit 😊😊 = Partnerarbeit 😊😊😊 = Gruppenarbeit zu dritt 😊😊😊😊 = Gruppenarbeit zu viert <u>Kontrollen:</u> Lehrerkontrolle: Wenn du die Aufgabe erledigt hast, gibst du sie bitte der Lehrperson ab. Partnerkontrolle: Bei diesen Aufgaben kontrolliert dich dein Partner oder deine Partnerin. Selbstkontrolle: Bei diesen Arbeiten holst du dir bitte von der Lehrperson eine Vorlage und kontrollierst deine Ergebnisse damit selbst. VIEL SPASS!				

Station Nr. 1: Memory

le préjugé	das Vorurteil	être raciste	rassistisch sein
l'étranger	der Ausländer, der Fremde	l'égalité	die Gleichheit
la xénophobie	die Ausländer- feindlichkeit	la discrimination	die Diskriminierung
la violence	die Gewalt	le respect	der Respekt
inférieur/e	minderwertig	injurier qn	jem. beschimpfen, beleidigen
exclure qn/qc	jem./etw. ausschließen	la bagarre	die Schlägerei, die Rauferei

la haine	der Hass	être intolérant/e	intolerant sein
la couleur de la peau	die Hautfarbe	l'immigré	der Einwanderer
la ségrégation raciale	die Rassen- trennung	la liberté	die Freiheit
le fait d'être différent	das Anderssein	la différence	der Unterschied
avoir peur de qc	Angst haben vor	l'origine	die Abstammung
intégrer qn dans qc	jem. in etw. integrieren	la nationalité	die Nationalität

« Marianne »

un court métrage de Philippe Guez

- 1) Construis le profil d'Héloïse en donnant des informations importantes concernant sa personne (âge, origine, caractère,...).



- 2) Comment est-ce que Héloïse est discriminée pendant l'entretien d'embauche (=das Vorstellungsgespräch)?
- 3) A ton avis, qu'est-ce que cela peut signifier que Heloïse panse (=verbindet) ses blessures à la fin du court métrage?

²⁹⁴ Online unter: <http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>. (Zugriff am 11. November 2012)

Station Nr. 3: Text über Rassismus²⁹⁵ und anschließend Kärtchen für Quiz

D'où vient le racisme ?

Le racisme apparaît au tout début des colonisations. A la fin du Moyen Age, au cours des découvertes géographiques, les hommes commençaient à se comparer et à se classer. Ainsi les Espagnols, lors de leur conquête de l'Amérique au 16^e siècle, se croyaient supérieurs aux Indiens et par conséquent permis de conquérir une terre qui ne leur appartenait pas.

Mittelalter/Entdeckung

Eroberung

einnehmen, erobern

De même, le racisme est à l'origine de l'esclavage, qui remonte au 17^e siècle avec le développement des grandes plantations dans les colonies du Sud de l'Amérique. La traite des Noirs est en étroite relation avec la théorie de l'inégalité des races humaines. Considérés comme de simples marchandises, les esclaves n'avaient aucun droit. On croyait qu'ils constituaient une race inférieure à cause de leur couleur de peau différente.

Sklavenhandel

La thèse de l'inégalité des races était également à l'origine de la théorie nazie et de l'antisémitisme (attitude hostile envers les Juifs).

Antisemitismus

Hitler considérait la race aryenne (teint clair, yeux bleus, cheveux blonds) comme la plus pure. Quant aux Juifs, il disait qu'ils appartenaient à une race impure qu'il fallait éliminer.

Pourquoi est-on raciste ?

A l'origine du racisme se trouve la peur: la peur de l'autre, surtout de celui qui est différent et qu'on ne connaît pas. Le raciste juge celui qui est différent avant de le connaître. Il a une opinion toute faite sur l'étranger et se croit autorisé à porter un jugement sur celui-ci ainsi que sur ses coutumes. Souvent il se trompe.

Brauch, Sitte

Malheureusement ces préjugés, ces idées fausses à propos des étrangers, sont bien répandus dans la population. Un enfant n'a pas spontanément de réactions racistes, mais le milieu familial et l'éducation jouent un rôle important concernant l'établissement de préjugés. On ne naît donc pas raciste, mais on le devient.

Gründung

L'attitude de nos sociétés face aux travailleurs immigrés joue également un rôle. Les immigrés ne trouvent le plus souvent d'emplois que dans les secteurs marginiaux du travail. Il s'y ajoute que les immigrés sont souvent obligés d'accepter des logements minables. C'est-à-dire qu'en plus d'être un homme

Einstellung, Haltung

Rand...

ärmlich

²⁹⁵ Vgl.: „Dossier sur le glossaire du racisme“. Online unter: <http://racisme.web.myschool.lu/Common/ViewWebSpace.aspx?WebSpaceID=-2919&Visibility=2&Offline=1>. (Zugriff am 13. November 2012)
Vgl. ebenso: „Stop au racisme“. Online unter: <http://leligueur.citoyenparent.be/rubrique/actualite-des-jeunes/5/.html>. (Zugriff am 13. November 2012)

de couleur ou un Arabe, l'immigré occupe un emploi peu valorisant et habite un quartier misérable où, regroupés, les étrangers <u>paraissent</u> particulièrement menaçants et dangereux.	scheinen
Le racisme est donc un comportement qui consiste à <u>mépriser</u> et/ou à <u>rejeter</u> une personne qui ne nous ressemble pas par ses origines, ses croyances, la couleur de sa peau ou ses habitudes.	verachten ausstoßen
Il est basé sur l'idée qu'il existe des races de gens et qu'il y a une <u>hiérarchie</u> entre ces races. Cette idée de races est totalement fausse. Les scientifiques ont démontré qu'il n'existe qu'une seule race: la race humaine.	Rangordnung

L'idéologie raciste est un produit de l'histoire de - o <u>la colonisation.</u> - o l'Allemagne. - o la Bible.	Le racisme contre les Noirs est né avec - o Hitler et l'antisémitisme. - o les colonisations des Espagnols. - o <u>l'esclavage.</u>
Pourquoi est-ce qu'on considérait les Noirs comme une race inférieure? <i>On considérait les Noirs comme une race inférieure à cause de leur couleur de peau différente.</i>	Pourquoi est-ce que les Espagnols se croyaient avoir le droit de conquérir le pays des Indiens? <i>Ils croyaient la race blanche supérieure à la race des Indiens.</i>
L'antisémitisme est une sorte de racisme qui se dirige - o <u>contre les Juifs.</u> - o contre les Arabes. - o contre les Noirs.	Pourquoi est-ce que le régime de Hitler persécutait (=verfolgen) les Juifs? <i>On croyait qu'ils appartenaient à une race impure qu'il fallait éliminer. Par contre, la race aryenne était considérée comme la plus pure.</i>
Comment peut-on expliquer la relation entre la traite des noirs et l'inégalité des races? <i>Les esclaves étaient considérés comme de simples marchandises, c'est pourquoi les Noirs n'avaient aucun droit. La race noire n'était donc pas égale à la blanche.</i>	Les immigrés veulent travailler dans les secteurs marginaux. - o vrai - o <u>faux</u>
Les préjugés à propos des étrangers jouent un rôle important en rapport avec le racisme. - o <u>vrai</u> - o faux	Les contacts sociaux et l'éducation contribuent à développer des préjugés. - o <u>vrai</u> - o faux
Sur quelle idée fausse (!) est basé le racisme ? - o Il y a seulement une race : la race humaine. - o Nous sommes tous égaux. - o <u>Il a y plusieurs races et quelques-unes sont supérieures aux autres.</u>	On a peur de l'autre parce qu' - o on sait qu'il est dangereux. - o <u>il est différent et on ne le connaît pas.</u> - o on le connaît très bien.

Station Nr. 4: Lückentext²⁹⁶ zu „Les crayons de couleur“²⁹⁷ von Hugues Aufray

« Les crayons de couleur »
de Hugues Aufray

Un petit garçon est venu me voir tout à l'heure

Avec _____ et du papier

Il m'a dit je veux _____ un homme en couleur

Dis-moi comment le colorier (colorier – ausmalen, malen)

Je voudrais qu'il soit pareil que moi quand je serai grand

Libre, très fort et _____

Faut-il le peindre en bleu, en noir ou en _____ (peindre – bemalen, malen)

Pour qu'il soit comme je le veux

Si tu le peins en _____, fils

Il ne te ressemblera guère

Si tu le peins en rouge, fils

On viendra lui _____ sa terre

Si tu le peins en jaune mon fils

Il aura _____ toute sa pauvre vie

Si tu le peins en noir fils

Plus de _____ pour lui

Alors le petit _____ est rentré chez lui

Avec son beau cahier sous le bras

Il a essayé de _____ toute la nuit

Mais il n'y arriva pas

Si tu le peins en _____, fils

Il ne te ressemblera guère

Si tu le peins en rouge, fils

On viendra lui _____ sa terre

²⁹⁶ Bild online unter: <http://chamade1000.unblog.fr/2011/08/20/les-crayons-de-couleur-hugues-aufray/>. (Zugriff am 10.November 2012)

²⁹⁷ Online unter: http://www.dailymotion.com/video/x6n2qf_les-crayons-de-couleur-hugues-aufra_music. (Zugriff am 10.November 2012)

Si tu le peins en jaune mon fils

Il aura _____ toute sa pauvre vie

Si tu le peins en noir, fils

Plus de _____ pour lui

Si l'on veut trouver une _____ à ma chanson

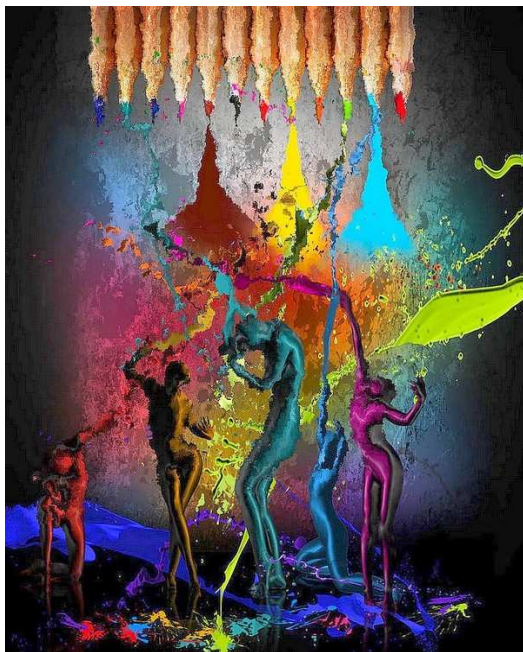
C'est assez facile en somme

Je crois qu'il faut dire à tous les petits garçons

Que la _____ ne fait pas l'homme

Que la _____ ne fait pas l'homme

Que la _____ ne fait pas l'homme.



Station Nr. 5 : Kärtchen mit Situationsvorgaben²⁹⁸ für Theaterstück

Situation 1

Un/e réceptionniste français/e :

Vous travaillez à la réception d'un grand hôtel. Un/e client/e arabe demande la facture. Vous dites que, selon l'ordinateur, il/elle a pris toutes les bouteilles de vin dans le mini-bar de sa chambre. Vous affirmez que toutes les opérations au mini-bar sont contrôlées par ordinateur.

Un/e cliente arabe :

Vous avez passé une nuit à l'hôtel. Le lendemain, on vous donne la facture, et vous constatez qu'on vous a compté tous les vins pris au mini-bar de votre chambre. Vous n'avez rien pris car vous ne buvez pas d'alcool.

Situation 2

Un/e agent/e français/e :

Il fait nuit. Vous roulez sur une route déserte, en pleine campagne. Devant vous, vous voyez une voiture avec une plaque d'immatriculation (=Nummernschild) étrangère qui roule très lentement et qui vous semble suspect. Vous vous approchez de la voiture. Le conducteur accélère (=beschleunigt). Au village suivant, vous dépassez (=überholen) la voiture et l'arrêtez.

Un homme/une femme de couleur :

Il fait nuit. Vous roulez en voiture sur une route déserte. Tout à coup, vous voyez derrière vous une voiture qui s'approche et reste derrière vous. Vous avez peur et accélérez. La voiture vous suit jusqu'au prochain village où elle vous dépasse. Quelqu'un vous fait signe de vous arrêter – c'est la police.

²⁹⁸ Vgl.: „Surprises désagréables“ in: Dreke/Lind/Mahnert, 1991, S. 96-97.

Situation 3

Un/e Français/es :

Vous faites des courses dans un supermarché. Vous croyez avoir vu un homme étranger/une femme étrangère qui met des produits alimentaires dans son sac. Vous l'accusez du vol et alarmez le vigile du supermarché.

Un/e étranger/étrangère:

Vous faites des courses dans un supermarché français. Comme vous êtes dans un pays étranger vous ne connaissez pas très bien les produits alimentaires. Vous les regardez et les comparez exactement. Tout à coup un/e Français/e vous accuse de voler des produits du supermarché. Vous essayez de vous défendre mais il/elle ne veut pas vous écouter.

TRAVAIL ECRIT



en voir de toutes les couleurs (umgangssprachlich) =
avoir des difficultés

Ecris un court texte en répondant aux questions suivantes :

- A) Qu'est-ce que tu vois sur ces images ?
- B) A ton avis, quel est le message que ces images transmettent ?
- C) Pourquoi est-ce que l'expression « en voir de toutes les couleurs » est bien choisie ?
- D) Est-ce que tu crois que la peau de notre couleur a une influence sur notre vie ? Pourquoi oui ou pourquoi non ?

²⁹⁹ Bild links online unter: <http://www.slamtribu.fr/article-18090909.html>. (Zugriff am 14. November 2012)
Bild rechts online unter: <http://www.notrefamille.com/chroniques/evenements/20-affiches-contre-le-racisme-diaporama/semaines-d-education-contre-le-racisme-affiche-2004-o65935.html>. (Zugriff am 14. November 2012)

Médias online: la censure pour limiter les commentaires racistes?

(Article publié le 8 septembre 2011 dans terrafemina.com)



Les sites Internet de trois grands journaux suédois viennent d'annoncer des mesures de censure sur les commentaires d'articles et les forums de discussion.

Les rédacteurs en chef ne savent plus comment gérer (verwalten) les dérapages (Entgleisungen) racistes en ligne. Les médias français pourraient-ils en arriver au même point? Éclairage avec Philippe Schmidt, vice-président et expert Internet de la LICRA – ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme.

Est-ce que le grand nombre de commentaires racistes sur les sites Internet est également un sujet d'inquiétude (Besorgnis) en France?

Schmidt: Évidemment. Je me suis spécialisé dans le web parce que je trouve cet outil (Werkzeug) fabuleux, mais la LICRA constate une évolution extrêmement négative de la présence de la haine sur Internet. Les réseaux sociaux (soziale Netzwerke) ont contribué à cette pente dangereuse. Aujourd'hui vous n'avez plus besoin d'aller chercher un site ou un autre, l'info vient à vous, et il n'y a plus de limites dans le partage et l'échange de commentaires racistes, homophobes (homosexuellenfeindlich) ou antisémites (judenfeindlich).

Faut-il penser à des solutions de filtrage (Filterung) avant publication où les internautes devront s'identifier via Facebook avant de poster un commentaire sur un article ?

Schmidt: En effet le gros problème c'est l'anonymat qui crée une zone d'impunité (Straffreiheit) dangereuse. Mais les internautes ne devraient pas être obligés d'être inscrits sur Facebook pour commenter un article. Peut-être que la carte d'identité numérique annoncée par le gouvernement pourra apporter une réponse au problème de l'anonymat.

Le web a été accusé de favoriser les débordements (Ausschweifungen) racistes, xénophobes ou antisémites.

Qu'en pensez-vous?

Schmidt: Cela ne fait aucun doute, Internet favorise la propagation (Ausbreitung) de ces idées, tout comme les voitures causent des accidents sur les routes, mais le vrai responsable reste le conducteur.

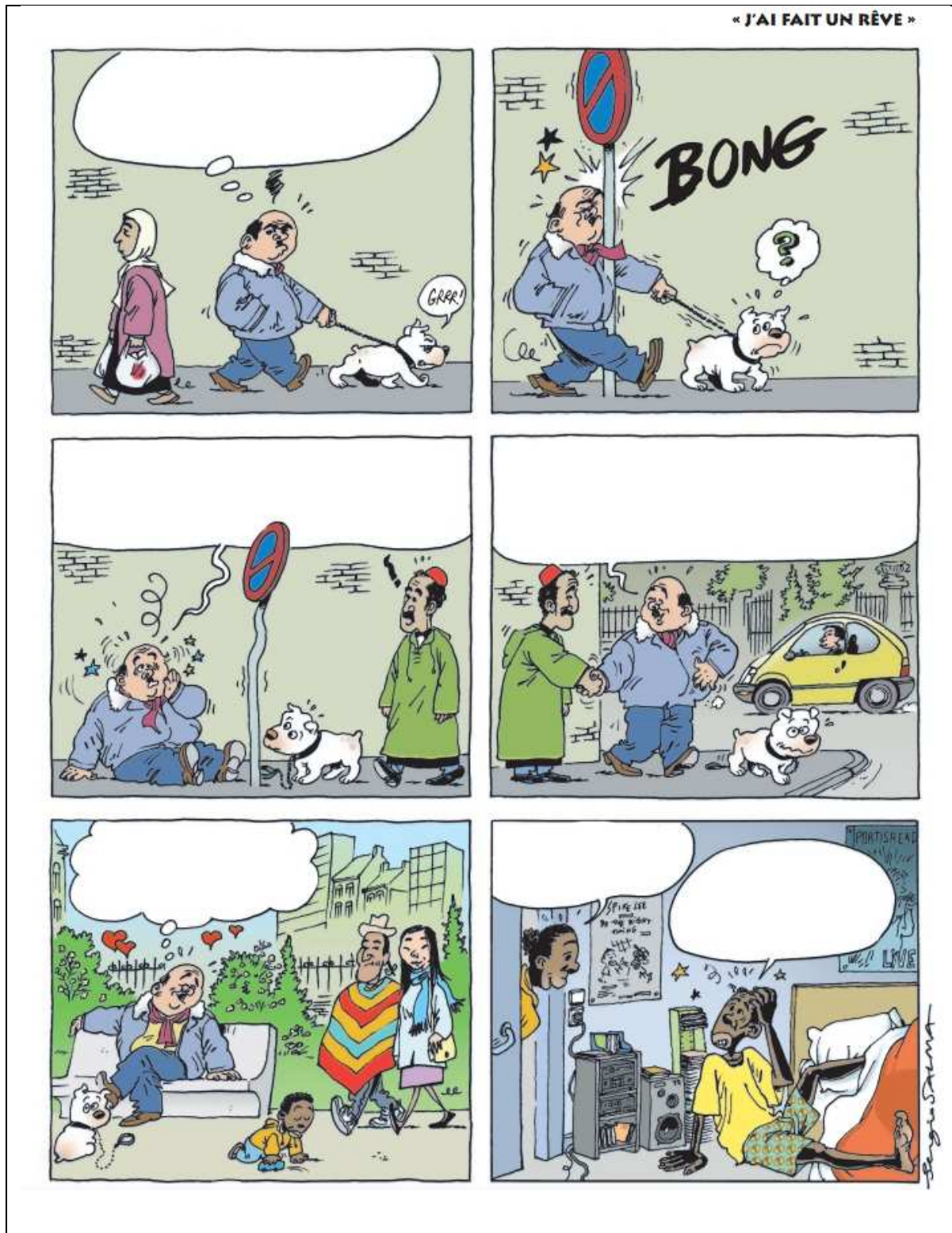
Je ne suis pas choqué par la « censure » des forums ou des commentaires. A-t-on le droit de tout dire et de tout écrire?

Je ne le crois pas. Tout comme une radio congédie (kündigen)

³⁰⁰ Vgl.: „Médias online: la censure pour limiter les commentaires racistes?“. Text und Bild online unter: <http://www.terrafemina.com/culture/culture-web/articles/6422-medias-online-la-censure-pour-limiter-les-commentaires-racistes-.html>. (Zugriff am 14.November 2012)

un animateur qui tient des propos racistes, le rédacteur en chef d'un site Internet d'information décide de ce qu'il veut voir sur sa page. Ce qu'il faut surtout intégrer, c'est que le racisme, l'homophobie et l'antisémitisme ne sont pas des opinions, mais des délits.

Station Nr.8 : Comic³⁰¹ mit leeren Sprechblasen



³⁰¹ Vgl.: „J'ai fait un rêve“. Online unter: http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt_whatme_racist_fr.pdf. (Zugriff am 14.November 2012)

8 Konklusion

Mit dem Ziel, das Unterrichtspotenzial des Comics zu unterstreichen, orientierte sich der Arbeitsverlauf zunächst an allgemeinen Informationen über den Comic, an dem spezifischen Erzählprinzip einer Bildgeschichte, das dem Comic zugrunde liegt und der immer größer werdenden Bedeutung von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht. Da der Comic noch nicht annähernd die gleiche Anerkennung genießt wie andere Unterrichtsmedien, wurden seine Eigenschaften und Merkmale sowie seine Tauglichkeit als Unterrichtsgegenstand genau untersucht.

Daraus ergab sich, dass schon allein aufgrund der Tatsache, dass Bilder im Fremdsprachenunterricht verschiedenartige und vielseitige Funktionen erfüllen können, der Comic, als eine Sequenz von Bildern, als äußerst wertvoll für den fremdsprachlichen Unterricht gilt, sowohl in Bezug auf die sprachlichen Fertigkeiten als auch auf den thematischen Inhalt. Hinzu kommt, dass cartoon-ähnliche Zeichnungen sich aufgrund ihres witzigen Charakters allgemein großer Beliebtheit erfreuen und die ‚gesprochene‘, authentische Sprache sowie die Wort-Bild-Kombinationen, die weder der Kunst noch der Literatur zugeordnet werden und deshalb als moderne Form der Bilderzählung aufgefasst werden, einen sehr positiven Effekt auf Schüler ausüben.

Für den Comic als vielseitiges Unterrichtsmaterial spricht, dass er durch seinen spezifischen Aufbau einen ungewöhnlichen und spielerischen Zugang zu einer Vielfalt an unterschiedlichen Themen schafft, von denen sich unzählige für eine didaktische Aufbereitung im Unterricht eignen. Ebenso kann die Art der Darstellung bezüglich der Inhalte stark variieren; von Comics, die zum Zweck trivialer Unterhaltung produziert werden bis hin zu denen, die der politischen Provokation dienen. Dies ist sicherlich von großem Vorteil, da der Lehrperson verschiedene Wege offenstehen, um sich an eine Thematik heranzutasten und diese mit den Schülern zu erarbeiten. Dennoch muss bei seinem Einsatz im Unterricht deshalb auch gewisse Vorsicht geboten und darauf geachtet werden, dass die Schüler die Kernpunkte und Botschaften richtig entschlüsseln und erkennen können, ob informiert, kritisiert, verspottet oder gar provoziert wird.

Ansatzpunkte, die den Comic als Unterrichtsgegenstand ablehnen, hielten bei genauerer Untersuchung nicht stand und wurden dementsprechend widerlegt. Rückblickend betrachtet ist also festzuhalten, dass die Argumente, die für den Comic im Unterricht

sprechen, den vermeintlich negativen weit überlegen sind und der Comic den anderen Medien, wie Filmen oder Büchern, durchaus ebenbürtig ist.

Neben den vielen positiven Aspekten, mit denen der Comic das Lernen und Lehren einer fremden Sprache bereichert, ist im Kontext des interkulturellen Lernens vor allem seine enge Verbindung zur Kultur und Gesellschaft interessant.

Zunächst kann der Comic als Bildgeschichte insofern als kulturell wertvoll erachtet werden, als dass jedes Bild gewissermaßen auf dem Hintergrund eigener kulturspezifischer Auffassungen und Erfahrungen gedeutet wird und sich somit sehr gut für das Thematisieren von kulturellen Aspekten eignet.

Noch relevanter und bedeutsamer ist allerdings die Tatsache, dass der Comic gewissermaßen Träger von wesentlichen Ansichten und Werten der Gesellschaft ist und deren Normen, Traditionen, Neigungen und Sehnsüchte widerspiegelt. So wird man in einem fremdsprachigen Comic immer auch etwas über die jeweilige fremde Kultur erfahren. Oft sind auch die interkulturellen Begegnungen selbst das Thema, weshalb er für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht besonders geeignet erscheint.

Der bedeutende Stellenwert von Interkulturalität in unserer globalisierten Welt wurde hinsichtlich des immer engeren Zusammenwachsens der unterschiedlichen Sprachen und Kulturen in dieser Arbeit mehrfach betont. Dabei wurde vor allem die dynamische Komponente hervorgehoben, die Interkulturalität als Prozess der Schaffung eines ‚Miteinanders‘ definiert, in dem der Austausch mit dem Fremden und die profunde Reflexion über eigenkulturelle Denk- und Handlungsmuster sowie die anschließende Relativierung eigener und die Wertschätzung anderer Standards gleichermaßen eine wichtige Rolle spielen.

Die Arbeit zeigte deutlich, dass der intensive Kontakt zu anderen Kulturen die Menschen zunächst einmal ihre kulturelle Verschiedenartigkeit erkennen lässt und sie gewissermaßen vor neue Herausforderungen stellt. Um eine friedliche Koexistenz der unterschiedlichen Kulturen zu ermöglichen, bedarf es der Entwicklung angemessener und bedachtsamer Umgangs- und Verhaltensweisen. Nur dadurch können Konflikte in interkulturellen Begegnungen vermieden werden.

Es ist deshalb unumgänglich, schon Kinder und Jugendliche auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten und interkulturelle Kompetenzen auszubilden und zu fördern. Diese Erkenntnis zog die Schlussfolgerung nach sich, dass

interkulturelles Lernen als Bildungsziel zu betrachten ist und damit zu einer notwendigen Aufgabe der Schule wird.

Wie in dieser Arbeit dargelegt wurde, muss interkulturelles Lernen allerdings gezielt erarbeitet werden. Es können und sollen demnach in allen Unterrichtsgegenständen bewusst Situationen von der Lehrperson geschaffen werden, die interkulturelles Lernen gestatten und den Schülern so die Möglichkeit geben, sich einer fremden Kultur zu öffnen. Obwohl interkulturelles Lernen in allen schulischen Bereichen wichtig ist, wird es aufgrund der engen Verbindung von Kultur und Sprache vor allem im Fremdsprachenunterricht immer dringlicher gefordert. Fremdsprachenlehrer legen inzwischen großen Wert auf eine authentische Kulturvermittlung und lehnen den reinen Grammatikunterricht ab, da eine fremde Sprache nur im Bezug zu ihrem kulturellen Kontext tatsächlich erfahren werden kann.

Um die Schüler auf den Austausch mit dem Fremden gut vorzubereiten, ist es also erforderlich, ihnen im Fremdsprachenunterricht neben den sprachlichen Aspekten auch einen möglichst echten und unverfälschten Zugang zur fremden Kultur zu ermöglichen. Im Sinne des interkulturellen Lernens meint dieser kulturelle Rahmen jedoch nicht nur faktisches Wissen über das Zielland, sondern vorrangig jene Kenntnisse, die die Lernenden befähigen sollen, fremdkulturelle Eigenheiten nachzuvollziehen, sich in den Anderen hineinzuversetzen und Toleranz sowie Respekt für fremde Sitten, Einstellungen und Werte zu entwickeln.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Konzept des interkulturellen Lernens galt es in dieser Arbeit nun zu überlegen, wie der Lehrer unter Fokussierung auf den Comic dieses effektiv im Fremdsprachenunterricht umsetzen kann.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass insbesondere in französischsprachigen Ländern der Comic als fester Bestandteil der Kultur angesehen wird und einen sehr hohen Stellenwert für die Gesellschaft hat, wurde im praktischen Teil dieser Arbeit ein Konzept für den Französischunterricht erstellt. Dafür wurden französischsprachige Comics zum Themenschwerpunkt Rassismus didaktisch aufbereitet und mit anderen Unterrichtsmitteln so kombiniert, dass fremdsprachliche Fertigkeiten vertieft und gleichzeitig interkulturelle Kompetenzen gefördert werden. Den zuvor theoretisch dargelegten Aspekten zu Comic und Interkulturalität wurde dabei besondere Beachtung geschenkt.

Aus der gesamtheitlichen Betrachtung gehen nun folgende abschließende Reflexionen hervor:

Die beiden Comics „Le Maghrébin“ und „J'ai fait un rêve“ machen den Schülern eine fremde Kultur zugänglich, indem sie interkulturelle Begegnungen thematisieren und die Schwierigkeiten offenlegen, mit denen Menschen, die nach Frankreich immigriert sind, zu kämpfen haben. Die Tatsache, dass sie beide auf jeweils unterschiedliche Art und Weise an die Problemstellung herangehen, soll lediglich die verschiedenen Arbeitsmethoden, die mit dem Comic u.a. möglich sind, demonstrieren.

Während mit „Le Maghrébin“ durch den vorgegebenen Text in ‚Dialogform‘ direkt in die Problematik eingestiegen wird und die Schüler die vorhandenen Argumente und Meinungen kritisch betrachten und analysieren müssen, wird bei den Aufgaben zu „J'ai fait un rêve“ verlangt, dass die Schüler sich in die Lage der dargestellten Personen versetzen und deren Haltungen zu Rassismus nachempfinden und somit die Geschichte selbst erzählen. Dabei werden sie unbewusst auch ihre eigenen Erfahrungen und Ideen einfließen lassen.

Fest steht, dass Diskriminierung und Rassismus Themen sind, die aufgrund ihrer Aktualität und Bedeutsamkeit in den Medien sowie in vielen Schulfächern immer wieder behandelt werden und auch bzw. gerade im Fremdsprachenunterricht unbedingt angesprochen werden müssen. Da die Schüler dementsprechend oft mit der Thematik konfrontiert werden, ist es ratsam, übliche Unterrichtsmethoden und –mittel zu reduzieren und neue Zugänge zur Problematik zu schaffen, um so einer grundsätzlichen Ablehnung des Themas entgegenzuwirken, Bereitswilligkeit zu schaffen und Interesse zu wecken.

Der Comic als modernes Unterrichtsmittel erfüllt also ideale Voraussetzungen, um die Schüler auf unterschiedlichste Arten für eine aktive Beteiligung im Unterricht zu motivieren und kulturelle Aspekte aufzuarbeiten. Er sollte deshalb auch unbedingt im interkulturellen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Denn nur wenn eine tatsächliche Arbeits- und Gesprächsbereitschaft von Seiten der Schüler besteht, können sie die Probleme, die ihnen aufgezeigt werden, bewusst wahrnehmen.

Diese Besinnung ist notwendig, damit in Folge gemeinsam nach Möglichkeiten zur Bekämpfung von Rassismus, Intoleranz und Vorurteilen gesucht und Kompetenzen, die sie zu einer respektvollen Haltung gegenüber dem Fremden führen, entwickelt werden.

Mit Blick auf unsere heutige Lebenssituation lässt sich feststellen, dass gerade in der Europäischen Union Grenzen gefallen und Kulturen zusammengedrückt sind. Da in der nahen Zukunft noch eine Verstärkung dieser Annäherung erwartet wird, darf kein Fremdsprachenunterricht darauf verzichten, die Bedeutung des interkulturellen Gesichtspunktes in das Bewusstsein der Schüler zu rücken. Spannungen, die aus der kulturellen Verschiedenartigkeit resultieren, müssen mit dem Ziel der gegenseitigen Achtung und Zufriedenheit abgebaut werden. Die sensible Hinführung der Schüler zu einem moralischen Urteilsvermögen durch den Fremdsprachenlehrer scheint in diesem Zusammenhang das Tor zu einem offenen und gelassenen Umgang mit der Kulturenvielfalt zu sein.

Bibliographie

Zitierte Literatur:

Albrecht, Corinna: 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.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim u.a., Beltz Verlag, 1997.

Arnold, Heinz Ludwig / Knigge, Andreas C. (Hrsg.): Edition Text + Kritik. Comics, Mangas, Graphic Novels. München, Richard Boorberg Verlag GmbH & Co KG, 2009.

Balzer, Jens: Comics als Hieroglyphen: Eine Ästhetik der Ambivalenz und der Disharmonie, in: Balzer, Jens / Wiesing, Lambert: Outcault: die Erfindung des Comic. Bochum u.a., Christian A. Bachmann Verlag , 2010.

Balzer, Jens / Wiesing, Lambert: Outcault: die Erfindung des Comic. Bochum u.a., Christian A. Bachmann Verlag , 2010.

Barres, Egon: Vorurteile. Theorie – Forschungsergebnisse – Praxisrelevanz. Opladen, Leske, 1978.

Baumgärtner, Alfred Clemens: Die Welt der Comics als semiologisches System. Ansätze zur Decodierung eines Mythos, in: Zimmermann, Hans Dieter (Hrsg.): Comic strips: vom Geist der Superhelden; Colloquium zur Theorie der Bildergeschichte in der Akademie der Künste Berlin. Berlin, Gebr. Mann Verlag, 1970.

Baur, Elisabeth Katrin: Der Comic. Strukturen – Vermarktung – Unterricht. Düsseldorf, Schwann, 1977.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, 2007⁵.

Begenat-Neuschäfer, Anne: Bild und Text im belgischen Comic, in: Begenat-Neuschäfer, Anne (Hrsg.): Comic und Jugendliteratur in Belgien von ihren Anfängen bis heute. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, 2009.

Begenat-Neuschäfer, Anne (Hrsg.): Comic und Jugendliteratur in Belgien von ihren Anfängen bis heute. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, 2009.

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

Blell, Gabriele : Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen, in: Hecke, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen, Narr, 2010.

Bleyhl, Werner: Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Bliesener, Ulrich: Interkulturelles Lernen: eine pädagogische Notwendigkeit und Chance, in: Bizeul, Yves / Bliesener, Ulrich / Prawda, Marek (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim u.a., Beltz Verlag, 1997.

Bredella, Lothar / Christ Herbert: Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen, Narr, 1995.

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

Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, Narr, 1997.

Bredella, Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, in: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr, 1999.

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

Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, Narr, 2000.

Breuer, Ingo / Sölter, Arpaad (Hrsg.): Der fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik. Bozen, Ed. Sturzflüge, 1997.

Brockhaus Enzyklopädie 12 KIR-LAG. Mannheim, F.A. Brockhaus GmbH, 1990.

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

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

Burgdorf, Paul: Comics im Unterricht. Weinheim (u.a.), Beltz Verlag, 1976.

Carpenter, Kevin (Hrsg.): Vom Penny Dreadful zum Comic: Eine Ausstellung englischer Jugendzeitschriften, Heftchen und Comics von 1855 bis zur Gegenwart. Oldenburg, BIS, Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ. Oldenburg, 1981.

Christ, Herbert: Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Cuccolini, Giulio C.: Ein Bastard auf Papier, in: Hein, Michael / Hüners, Michael / Michaelsen, Torsten (Hrsg.): Ästhetik des Comic. Berlin, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2002.

Delanoy, Werner: Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht, in: Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, Narr, 2000.

Der große Brockhaus in zwölf Bänden. 12 VEK – ZZ. Wiesbaden, Brockhaus, 1981.

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

Dethloff, Uwe: Interkulturalität und Europakompetenz. Die Herausforderung des Binnenmarktes und der Europäischen Union. Tübingen, Stauffenburg-Verlag, 1993.

Dichanz, Horst / Eubel, Klaus-Dieter / Heidt, Erhard U. (Hrsg.): Medien im Unterrichtsprozeß. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München, Juventa Verlag, 1974.

Dichanz, Horst / Kolb, Günter: Mediendidaktik – Entwicklung und Tendenzen, in: Dichanz, Horst / Eubel, Klaus-Dieter / Heidt, Erhard U. (Hrsg.): Medien im Unterrichtsprozeß. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München, Juventa Verlag, 1974.

Ditschke, Stephan (Hrsg.): Comics: zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums. Bielefeld, Transcript-Verlag, 2009.

Dohmen, Günther: Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang, in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung; Forschung und Entwicklung, Programmierung, Technologie. Nr. 2,3/1973, S. 2-26.

Dorfman, Ariel / Mattelart, Armand: Walt Disneys „Dritte Welt“. Massenkommunikation und Kolonialismus bei Mickey Maus und Donald Duck. Berlin, Basis Verlag, 1977.

Doyé, Peter: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Drechsel, Wiltrud Ulrike / Funhoff, Jörg / Hoffmann, Michael: Massenzeichenware. Die gesellschaftliche und ideologische Funktion des Comics. Frankfurt am Main, Edition Suhrkamp, 1975.

Eagleton, Terry: Was ist Kultur? München, Verlag C. H. Beck oHG, 2001.

Eder, Barbara / Klar, Elisabeth / Reichert, Ramón (Hrsg.): Theorien des Comics: ein Reader. Bielefeld, Transcript-Verlag, 2011.

Eisner, Will: Graphic Storytelling and Visual Narrative, 1996. Zitiert nach: Packard, Stephan: Anatomie des Comics: psychosemiotische Medienanalyse. Göttingen, Wallstein, 2006.

Estel, Bernd: Soziale Vorurteile und soziale Urteile. Kritik und Wissenssoziologische Grundlegung der Vorurteilsforschung. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1983.

Fehrmann, Georg : Interkulturalität und Intertemporalität, in: Fehrmann, Georg / Klein, Erwin: Medien und Intermedialität im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 3. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 17.August 1999 in Aachen. Bonn, Romanistischer Verlag, 2000.

Fehrmann, Georg / Klein, Erwin: Medien und Intermedialität im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 3. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 17.August 1999 in Aachen. Bonn, Romanistischer Verlag, 2000.

Frahm, Ole: Weir Signs, in: Eder, Barbara / Klar, Elisabeth / Reichert, Ramón (Hrsg.): Theorien des Comics: ein Reader. Bielefeld, Transcript-Verlag, 2011.

Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, 1930. Zitiert nach: Bleyhl, Werner: Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Freudenstein, Reinhold: Alles interkulturell – oder was?, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Fritzsche, Klaus Peter: Streßgesellschaften und Xenophobie, in: Bizeul, Yves / Bliesener, Ulrich / Prawda, Marek (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim u.a., Beltz Verlag, 1997.

Fuchs, Wolfgang J. / Reitberger, Reinhold C.: Comics: Anatomie eines Massenmediums. München, Moos, 1971.

Görner, Rüdiger: Das Fremde und das Eigene. Zur Geschichte eines Wertkonflikts, in: Breuer, Ingo / Sölter, Arpaad (Hrsg.): Der fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik. Bozen, Ed. Sturzflüge, 1997.

Grünewald, Dietrich: Comics. Tübingen, Niemeyer, 2000.

Grünewald, Dietrich: Comics: Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht; ein Handbuch zur Comic-Didaktik. Weinheim, Beltz, 1982.

Grünewald, Dietrich: Das Prinzip Bildgeschichte. Konstitutiva und Variablen einer Kunstform, in: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung im Auftrag der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor). Bochum u.a., Ch. A. Bachmann Verlag, 2010.

Grünewald, Dietrich: Karikatur im Unterricht. Geschichte - Analysen – Schulpraxis. Weinheim u.a., Beltz, 1979.

Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung im Auftrag der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor). Bochum u.a., Ch. A. Bachmann Verlag, 2010.

Gstettner, Peter: Teilnehmerbeiträge, in: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Sprachen lernen – Menschen verstehen: Eine Herausforderung. Grundlagen und Dokumentation zur Enquete Zukunftsforum V. Wien, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1994.

Habarta, Gerhard / Havas, Harald: Comic Welten: Geschichte und Struktur der neunten Kunst. Wien, Edition Comic Forum, 1993.

Hahn, Alois / Platz, Norbert H. (Hrsg.): Interkulturalität als neues Paradigma. Öffentliche Ringvorlesung, Wintersemester 1996/97 (Trierer Beiträge XXVII, aus Forschung und Lehre an der Universität Trier). Trier, Technische Abteilung der Universität Trier, 1999.

Hallet, Wolfgang: Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht, in: Hecke, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen, Narr, 2010.

Hammerschmidt, Anette C.: Fremdverstehen: interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem. München, Iudicium, 1997.

Hecke, Carola / Surkamp, Carola: Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht, in: Hecke, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen, Narr, 2010.

Hecke, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen, Narr, 2010.

Hein, Michael / Hüners, Michael / Michaelsen, Torsten (Hrsg.): Ästhetik des Comic. Berlin, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2002.

Heinemann, Margot (Hrsg.): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt/Main u.a., Lang, 1998.

Hesse-Quack, Otto: Die soziale und soziologische Bedeutsamkeit der Comic Strips, in: Zimmermann, Hans Dieter (Hrsg.): Comic strips: vom Geist der Superhelden; Colloquium zur Theorie der Bildergeschichte in der Akademie der Künste Berlin. Berlin, Gebr. Mann Verlag, 1970.

Hogben, Lancelot: From cave painting to comic strip: A kaleidoscope of human communication. London, Max Parrish & Co Ltd, 1949.

House, Juliane: Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen, Narr, 2009.

Kachel, Jörg C.: Bild für Bild. Assoziationen zu Comic und Film, in: Screenshot. Texte zum Film. 6.Jahrgang, Nr.2/2003, S.10-13.

Kallmeyer, Werner: Sprachliche Verfahren der sozialen Integration und Ausgrenzung, in: Liebhart, Karin/Menasse, Elisabeth/Steinert, Heinz (Hrsg.): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. Klagenfurt, Drava, 2002 (Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfreindlichkeit).

Khanide, Marina / Giebeler, Karl: Ohne Angst verschieden sein – In der Fremde sich selbst begegnen. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit. Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung, 2003.

Klein, Josef: Linguistische Stereotypenbegriffe. Sozialpsychologischer vs. semantiktheoretischer Traditionsstrang und einige frametheoretische Überlegungen, in: Heinemann, Margot (Hrsg.): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt/Main u.a., Lang, 1998.

Knigge, Andreas C.: Alles über Comics: eine Entdeckungsreise von den Höhlenbildern bis zum Manga. Hamburg, Europa Verlag, 2004 .

Knigge, Andreas C.: Comics: vom Massenblatt ins multimediale Abenteuer. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1996.

Knigge, Andreas C.: Der Kosmos der Comics, in: Arnold, Heinz Ludwig / Knigge, Andreas C. (Hrsg.): Edition Text + Kritik. Comics, Mangas, Graphic Novels. München, Richard Boorberg Verlag GmbH & Co KG, 2009.

Kolb, Günter: Kommunikationsorientierte Mediendidaktik? Mediendidaktische Überlegungen im Zusammenhang mit einigen Aspekten der Kommunikationstheorie, in: Dichanz, Horst / Eubel, Klaus-Dieter / Heidt, Erhard U. (Hrsg.): Medien im Unterrichtsprozeß. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München, Juventa Verlag, 1974.

Königs, Frank G.: Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Krafft, Ulrich: Comics lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics. Stuttgart, Klett-Cotta, 1978.

Krumm, Hans-Jürgen: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, 2007⁵.

Kunzle, David: The Early Comic Strip, 1973. Zitiert nach: Wiesing, Lambert: Die Sprechblase. Reale Schrift im Bild. Kontinuität und Diskontinuität bei der Erstellung des Comics, 2010, in: Balzer, Jens / Wiesing, Lambert: Outcault: die Erfindung des Comic. Bochum u.a., Christian A. Bachmann Verlag, 2010

Ladmiral, Jean-René / Lipiansky, Edmond Marc : Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt/Main, Campus Verlag, 2000.

Liebhart, Karin / Menasse, Elisabeth/Steinert, Heinz (Hrsg.): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. Klagenfurt, Drava, 2002 (Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfreindlichkeit).

Lipiansky, Edmond Marc: Von der Sprache zur Kultur, in: Ladmiral, Jean-René / Lipiansky, Edmond Marc: Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt/Main, Campus Verlag, 2000.

Lipiansky, Edmond Marc: Die Komplexität der Vorstellungen von Anderen, in: Nicklas, Hans / Müller, Burkhard / Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/Main, Campus Verlag GmbH, 2006.

Lippmann, Walter: Public opinion. New York, Harcourt, Brace & Co., 1922.

List, Gudula: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? Fremdsprachenunterricht im Dienst des interkulturellen Lernens!, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Löschmann, Martin: Stereotype, Stereotype und kein Ende, in: Löschmann, Martin / Stroinska, Magda (Hrsg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main u.a., Lang, 1998.

Löschmann, Martin / Stroinska, Magda (Hrsg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main u.a., Lang, 1998.

Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim u.a., Beltz, 1998.

McCloud, Scott: Comics richtig lesen. Hamburg, Carlsen Verlag GmbH, 1994.

Mertens, Jürgen: Tafel, Overheadprojektor, statische Bilder, Tonträger, bewegte Bilder, in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): Fachdidaktik Französisch. Tradition / Innovation / Praxis. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen GmbH, 2006.

Moeller, Michael Lukas: Zur primären Wirklichkeit in künstlerischen Comics. Ein psychoanalytischer Beitrag, in: Zimmermann, Hans Dieter (Hrsg.): Comic strips: vom Geist der Superhelden; Colloquium zur Theorie der Bildergeschichte in der Akademie der Künste Berlin. Berlin, Gebr. Mann Verlag, 1970.

Müller, Bernd-Dietrich: Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Nicklas, Hans: Interaktion und Kommunikation in plurikulturellen Gesellschaften, in: Nicklas, Hans / Müller, Burkhard / Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/Main, Campus Verlag GmbH, 2006.

Nicklas, Hans / Müller, Burkhard / Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/Main, Campus Verlag GmbH, 2006.

Nicklas, Hans: Zwischen Identität und Alterität. Klammern kollektiver Identität – Zur Funktion von Vorurteilen, in: Nicklas, Hans / Müller, Burkhard / Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/Main, Campus Verlag GmbH, 2006.

Nieweler, Andreas (Hrsg.): Fachdidaktik Französisch. Tradition / Innovation / Praxis. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen GmbH, 2006.

Orth, Ernst Wolfgang: Was ist und was heißt „Kultur“. Dimensionen der Kultur und Medialität der menschlichen Orientierung. Würzburg, Königshausen & Neumann, 2000.

Packard, Stephan: Anatomie des Comics: psychosemiotische Medienanalyse. Göttingen, Wallstein, 2006.

Pätzold, Margita / Marhoff, Lydia: Zur sozialen Konstruktion von ‚Stereotyp‘ und ‚Vorurteil‘, in: Heinemann, Margot (Hrsg.): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt/Main u.a., Lang, 1998.

Petersen, Lars-Eric / Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim u.a., Beltz Verlag, 2008.

Pforte, Dietger (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 1974.

Pierre, Michel: La bande dessinée: Idéologies et sociétés. Paris, Larousse, 1983.

Platthaus, Andreas: Im Comic vereint: eine Geschichte der Bildgeschichte. Frankfurt am Main u.a., Insel Verlag, 2000.

Pomier, Frédéric: Comment lire la bande dessinée? Paris, Klincksieck, 2005.

Posner, Roland: Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe, 1991. Zitiert nach: Brunzel, Peggy: Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen, Narr, 2002

Reinfried, Marcus: Visuelle Medien, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, 2007⁵.

Riha, Karl: Die Technik der Fortsetzung im Comic strip. Zur Semiotik eines Massenmediums, in: Pforte, Dietger (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 1974.

Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen, Narr, 2001.

Sabin, Roger: Adult comics: An Introduction. London u.a., Routledge, 1993.

Sader, Manfred: Toleranz und Fremdsein. 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit. Weinheim u.a., Beltz Verlag, 2002.

Scholz, Michael F.: Comics als Quelle der Geschichtswissenschaft. Mit Beispielen aus der DDR-Geschichte, in: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung im Auftrag der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor). Bochum u.a., Ch. A. Bachmann Verlag, 2010.

Schwarz, Rainer: Was sind Comics?, 1977. Zitiert nach: Grünewald, Dietrich: Comics. Tübingen, Niemeyer, 2000.

Tylor, Edward Burnett: Primitive Culture, 1871. Zitiert nach: Brunzel, Peggy: Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen, Narr, 2002.

Volkman, Laurenz: Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur, in: Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, Narr, 2000.

Volkman, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, Narr, 2002 .

Vollmer, Helmut J.: Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr, 1994.

Weidenmann, Bernd: Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen. Weinheim (u.a.), Beltz Verlag, 1994².

Weier, Ursula: Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur, in: Volkmann, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, Narr, 2002.

Wiesing, Lambert: Die Sprechblase. Reale Schrift im Bild. Kontinuität und Diskontinuität bei der Erstellung des Comics, 2010, in: Balzer, Jens / Wiesing, Lambert: Outcalt: die Erfindung des Comic. Bochum u.a., Christian A. Bachmann Verlag, 2010.

Witte, Arnd: Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess, in: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen, Narr, 2009.

Zimmermann, Hans Dieter (Hrsg.): Comic strips: vom Geist der Superhelden; Colloquium zur Theorie der Bildergeschichte in der Akademie der Künste Berlin. Berlin, Gebr. Mann Verlag, 1970.

Comic:

Palmade, Pierre / Cartier, Éric: Le Maghrébin, in : Sopo, Dominique/ Abtan, Benjamin (Hrsg.): Rire contre le racisme. Paris, Jungle, 2006.

Sopo, Dominique / Abtan, Benjamin (Hrsg.): Rire contre le racisme. Paris, Jungle, 2006.

Theater (Offenes Lernen):

Dreke, Michael / Lind, Wolfgang / Mahnert Detlev: Deux à deux. Situations et intentions communicatives pour la pratique de dialogues. Débutants et niveau avancé. Berlin und München, Langenscheidt, 1991.

Internetquellen:

http://aphorismen-archiv.de/index_z.php?id=7176. (Zugriff am 30. Oktober 2012)

<http://www.acbd.fr/bilan/bilan-2011.html>. (Zugriff am 25. Juli 2012)

<http://www.neuvieme-art.com/actu/angouleme-festival-bd-palmares-fauve-grand-prix-meilleur-album-selection-officielle-522>. (Zugriff am 26. Juli 2012)

<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/inter->. (Zugriff am 29. August 2012)

<http://www.duden.de/rechtschreibung/fremd>. (Zugriff am 30. September 2012)

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Toleranz>. (Zugriff am 12. Oktober 2012)

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Respekt>. (Zugriff am 12. Oktober 2012)

http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf. (Zugriff am 10. November 2012)

<http://www.lehrer-online.de/stationenlernen.php>. (Zugriff am 10. Dezember 2012)

<http://racisme.web.myschool.lu/Common/ViewWebSpace.aspx?WebSpaceID=-2919&Visibility=2&Offline=1>. (Zugriff am 13. November 2012)

<http://leligueur.citoyenparent.be/rubrique/actualite-des-jeunes/5/.html>. (Zugriff am 13. November 2012)

<http://chamade1000.unblog.fr/2011/08/20/les-crayons-de-couleur-hugues-aufray/>. (Zugriff am 10. November 2012)

<http://www.slamtribu.fr/article-18090909.html>. (Zugriff am 14. November 2012)

<http://www.notrefamille.com/chroniques/evenements/20-affiches-contre-le-racisme-diaporama/semaines-d-education-contre-le-racisme-affiche-2004-o65935.html>. (Zugriff am 14. November 2012)

<http://www.terrafemina.com/culture/culture-web/articles/6422-medias-online-la-censure-pour-limiter-les-commentaires-racistes-.html>. (Zugriff am 14. November 2012)

http://www.academia.edu/200970/Un_nouvel_outil_pour_lapprentissage_de_la_lecture_du_francais_les_blogs_BD. (Zugriff am 26. November 2012)

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/boubakour.pdf>. (Zugriff am 30.November 2012)

Comic:

http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt_whatme_racist_fr.pdf. (Zugriff am 14.November 2012)

Kurzfilm:

<http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>. (Zugriff am 11.November 2012)

Musik:

http://www.dailymotion.com/video/x6n2qf_les-crayons-de-couleur-hugues-aufra_music. (Zugriff am 10.November 2012)

Anhang

(A) Résumé en langue française

De nos jours, on constate une importance croissante de l'image dans tous les domaines de la vie, surtout dans la diffusion et la médiation des informations. C'est pourquoi les qualités de l'image sont reconnues dans l'enseignement où l'on a de plus en plus recourt aux médias visuels pour enrichir les cours de différentes manières. Dans ce contexte, la bande dessinée est également prise en compte en tant que support didactique.

Avant de parler de la qualification de la bande dessinée comme outil d'enseignement, il est nécessaire d'en faire une description.

La bande dessinée raconte une histoire sous forme d'images. Elle a une structure spécifique qui exige de lire de gauche à droite et de haut en bas. Il est presque impossible de définir des caractéristiques universelles, même si certains éléments comme les onomatopées et les bulles dans lesquelles apparaît le texte font partie de la majorité des bandes dessinées. A cause de divers faits culturels et historiques, sa forme et son contenu se sont développés de façon différente selon les pays. Il y en a une telle diversité qu'une simple définition du terme est difficile.

Pourtant, ce que toutes les bandes dessinées ont en commun est le fait qu'elles sont fondées sur le principe narratif d'une histoire illustrée. Cela veut dire que l'action se déroule principalement grâce à une suite d'images qui simule une évolution du temps. Chaque dessin contribue à cette impression d'un récit par la représentation des personnages, des mots et des signes que le lecteur doit mettre en rapport l'un avec l'autre pour donner un sens à l'histoire.

La relation des éléments écrits et graphiques est très spéciale dans ce cas vu qu'il s'agit de deux systèmes de signes indépendants qui forment une nouvelle unité. Il faut donc les combiner consciemment pour les interpréter de façon correcte et comprendre entièrement toutes les informations données par le mélange du texte et de l'image.

A ce propos, il faut tenir compte du fait que les expériences, les sentiments ainsi que les connaissances de la culture dont est issue la bande dessinée influencent les associations que nous faisons et par la suite la compréhension de l'ensemble.

Etant donné que ce travail aborde la bande dessinée dans l'enseignement du français comme langue étrangère, il me semble essentiel de noter que la bande dessinée, désignée comme le « neuvième art », est d'une grande importance pour la culture et l'économie des pays francophones. C'est notamment le cas en France et en Belgique où l'on peut trouver de nombreux festivals, congrès, clubs et revues dédiés à la bande dessinée et des auteurs internationalement connus comme Hergé et Goscinny qui ont marqué le monde de la bande dessinée avec leurs histoires de 'Tintin', des 'Schtroumpfs', de 'Lucky Luke' et des Gaulois 'Astérix et Obélix'.

Ce degré de relation entre la culture francophone et la bande dessinée est une des raisons pour laquelle ce sujet devrait absolument faire partie de l'enseignement du français comme langue étrangère. A cela s'ajoute le fait que les médias visuels peuvent exercer plusieurs fonctions positives dans l'enseignement des langues étrangères en général, comme par exemple motiver et informer les élèves, les aider à mieux retenir certaines informations et être le point de départ des projets de discussions et d'écriture sur des sujets divers.

A part ces fonctions principales des médias visuels, il y a beaucoup d'autres arguments qui favorisent l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement des langues étrangères.

Mentionnons tout d'abord le fait qu'elle traite une multitude de sujets, comme la religion, les mythes, l'histoire, les sciences, l'art, la politique, la pédagogie, le quotidien ou bien tous les domaines de la vie afin d'offrir assez de matière pour des discussions profondes. Ensuite il est utile qu'elle poursuive des buts très variés et que toutes les problématiques soient présentées d'une autre manière. La bande dessinée offre donc des éléments informatifs, plaisants, moqueurs, critiques, explicatifs, conseillés et même provocants de sorte que le professeur ait plusieurs possibilités d'approcher une même thématique.

Il est facile de concevoir que, grâce aux faits mentionnés, la bande dessinée met à disposition une grande diversité d'activités didactiques autour des sujets variés comme entre autres des descriptions, des narrations, des réflexions, des commentaires, des monologues intérieurs et bien sûr des exercices créatifs et communicatifs. C'est surtout le fait qu'elle exige un haut degré de créativité et de capacité d'interprétation qui permet de la mettre à profit d'une façon excellente dans l'enseignement des langues étrangères.

Ensuite il faut aussi remarquer que les images vivantes qui aident à comprendre la partie écrite ont un effet très positif sur les élèves. Les adolescents apprécient également la richesse des dialogues qui sert à apprendre le vocabulaire et qui permet de prendre connaissance de la langue parlée.

On souligne souvent cette constituante linguistique de la bande dessinée qui sert parfaitement à faire connaître aux élèves des notions de français oral et à leur montrer des expressions utiles pour une conversation :

« La lecture de bandes dessinées met [...] au contact d'un langage authentique, réel. Même s'il a été adapté au format écrit et ne correspond pas exactement au langage parlé, le texte des bandes dessinées fourmille de fautes, d'ellipses, d'intonations et d'onomatopées. Il est donc plus proche de la langue parlée que bien d'autres formes écrites. »³⁰²

Grâce à sa représentation agréable et claire, son contenu plein d'humour et sa structure spécifique, la bande dessinée offre un accès inhabituel et enjoué aux différentes problématiques ce qui rend plus intéressant et amusant le processus de l'apprentissage pour les élèves. La lecture leur fait plaisir et les motive à réfléchir plus intensément.

Un autre avantage de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement des langues étrangères est son rapport fort avec les aspects sociaux et culturels, particulièrement si l'on considère la relation étroite entre la langue et la culture qui devient de plus en plus importante dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère. Comme la bande dessinée aborde des conceptions et des normes culturelles et reflète entre autres les traditions, les désirs, les peurs, les doutes et les problèmes actuels d'une culture, elle semble être un outil privilégié pour étudier une société étrangère et ses valeurs.

Pourtant il faut traiter les informations culturelles que donne la bande dessinée d'une manière sensible. A cause de l'accentuation sur les particularités, la lecture superficielle peut mener à l'établissement des stéréotypes et des clichés. Il est donc nécessaire d'aborder les aspects culturels d'un point de vue critique pour en profiter d'une façon positive et pour garantir une communication de culture authentique.

³⁰² Academia.edu. Online unter:
http://www.academia.edu/200970/Un_nouvel_outil_pour_lapprentissage_de_la_lecture_du_francais_les_blogs_BD. (Zugriff am 26.November 2012)

Le rapprochement à une culture étrangère et la tentative de la comprendre sont des aspects essentiels dans le cadre de l'éducation interculturelle qui joue un grand rôle dans notre société en général mais surtout dans le contexte scolaire. Pour expliquer plus précisément les objectifs d'un tel enseignement il faut d'abord élucider quelques mots clés par rapport à la compréhension interculturelle et commenter l'importance de l'interculturalité dans notre société.

Au début, il me semble indispensable de définir ce qu'on entend par le mot « culture ». Cela n'est pas facile puisqu'il est utilisé dans une multitude de domaines et porte des significations différentes. Dans un sens global on le comprend comme « la réalité des hommes ».

D'une part on l'oppose au terme 'nature' en disant que la 'culture' désigne tout ce que l'homme a créé et par conséquent tout ce qui ne lui est pas donné par la nature. On se réfère à tous les produits matériels, mais surtout aux œuvres qui proviennent des domaines esthétiques et intellectuels, comme par exemple l'art, la musique, la littérature et l'architecture.

D'autre part le phénomène de la « culture » est considéré comme l'ensemble des valeurs, des normes et des convictions d'une société selon lesquelles celle-là organise ses perceptions et agit d'une certaine manière. C'est surtout cette interprétation de culture qui est fondamentale au cours du contact avec des peuples et des langues étrangers. C'est pourquoi nous allons aussi considérer ces critères-là si nous voulons discuter d'une culture étrangère et de ses particularités en cours de langues étrangères. Le terme « culture » implique dans ce sens entre autres les traditions, les coutumes, les conventions sociales, les conceptions morales et les genres de vie d'une société.

Ces idées du terme « culture » sont essentielles pour la compréhension du terme « interculturel » qui se réfère à un rapport entre les cultures différentes. L'importance de « l'interculturalité » et dans ce contexte de « l'enseignement interculturel » peuvent s'expliquer par les circonstances sociales et les changements actuels.

De nos jours le monde est marqué par la globalisation et se caractérise par le fait que les zones des croisements entre les cultures différentes deviennent de plus en plus vastes. Cela veut dire que les cultures et les langues sont en contact d'une manière intense et s'entrelacent de plus en plus les unes avec les autres.

Des facteurs comme la migration, la mobilité des gens et les nouvelles technologies soutiennent cette tendance et permettent des rencontres interculturelles dans tous les

domaines de la vie. On est par conséquent confronté à une diversité de cultures qui provoque des effets tant positifs que négatifs.

L'interculturalité, fondée sur le dialogue, offre donc la possibilité des échanges réciproques et des rapprochements entre cultures et individus mais comporte aussi des dangers et des conflits, comme par exemple la mise à l'écart de certaines personnes ou collectives, les préjugés, la peur de l'étranger ou la xénophobie.

Pour éviter ces conséquences négatives l'interculturalité demande la prise en compte de l'altérité des codes culturels. Elle exige que nous respections les différences existantes et que nous apprenions à manier la diversité culturelle en développant des capacités pour communiquer avec les personnes qui appartiennent à une culture différente. Dans ce contexte la communication interculturelle et la compréhension des cultures étrangères deviennent nécessaires pour réussir dans les échanges permanents.

Cependant le processus de la compréhension de « l'étranger » est assez complexe et pour le décrire plus en détail il faut d'abord élucider le terme « étranger ».

Un « étranger » est quelqu'un qui n'a pas la même origine géographique ni ethnique que nous et qui croit à d'autres concepts de la vie et du monde. Il oriente son comportement sur des valeurs culturelles et religieuses qui nous sont inconnues ou peu familières. Souvent nous jugeons une personne étrangère ou familière selon des caractéristiques évidentes comme son apparence physique ou sa langue parlée.

Pourtant il faut tenir compte que la conception de « l'étranger » dépend toujours de nos propres idées du monde et de notre sentiment subjectif. Ce qui nous paraît inconnu ou étranger est toujours vu en relation avec ce qui nous est propre. « L'étranger » n'est donc pas un terme universel car chacun parmi nous a ses propres conceptions de valeurs et de coutumes et par conséquent également d'autres idées de « l'étranger ».

Cela implique donc que pour arriver à comprendre « l'étranger » il faut essayer de le considérer dans son contexte culturel et non dans le notre. C'est-à-dire qu'il faut être capable de changer de perspective et de coordonner ensuite les différentes idées.

L'éducation interculturelle parle dans ce sens d'un changement mutuel entre une perspective intérieure et une perspective extérieure. La perspective intérieure est celle de l'Autre qu'il nous faut pour se mettre à sa place et essayer de le comprendre tandis que la perspective extérieure représente notre propre perspective qu'il nous faut pour considérer la culture étrangère dans notre contexte culturel tenant compte de nos propres valeurs et normes.

Le changement de perspective est nécessaire pour relativiser les propres conceptions ainsi que les conceptions étrangères. De cette manière il est possible de se sensibiliser à une culture étrangère sans renoncer aux propres points de vue. C'est-à-dire que la disposition ou bien la capacité d'approcher la perspective extérieure à la perspective intérieure est décisive pour que l'on ne fasse pas de son idée du monde ou de celui de l'Autre un principe absolu. Cela contribue à la formation et à l'amplification des attitudes d'ouverture d'esprit, de respect et de tolérance qui représentent les éléments fondamentaux pour pouvoir permettre une véritable compréhension de « l'étranger » et de sa culture.

Pourtant les images qu'on se fait de « l'étranger » et de sa culture peuvent gêner ou même empêcher le processus de la compréhension de l'Autre parce qu'elles ne reposent pas sur de propres expériences et ne correspondent pas toujours à la réalité. Le problème c'est que ces images sont influencées par les conceptions collectives de la société ou bien de la culture à laquelle on appartient et qu'elles sont donc bien répandues et difficiles à combattre. Elles influencent ainsi le comportement de beaucoup de personnes car en combinaison avec de l'ignorance, de l'incertitude, de la peur ou de l'étroitesse d'esprit elles peuvent provoquer l'établissement des stéréotypes et des préjugés et mener par la suite à la discrimination et au racisme.

Comme le contact entre les cultures différentes s'est énormément intensifié au cours des dernières années, nous sommes de plus en plus confrontés aux phénomènes discriminatoires et racistes. Ces circonstances exigent de chacun de nous de dépasser l'ethnocentrisme et de montrer à l'Autre du respect et de la tolérance. Il est donc fondamentalement important de se rendre compte de l'existence d'autres cultures et d'autres conceptions de valeurs et d'être disposé à respecter et à tolérer ces dernières pour permettre une vie commune pacifique.

Dans ce contexte l'éducation interculturelle voit comme une véritable nécessité pédagogique le développement des compétences qui aident non seulement à se comporter d'une manière respectueuse et appropriée lors des rencontres interculturelles mais aussi à communiquer de façon efficace avec les personnes qui font partie d'une autre culture. Elle se fixe le but de faire apprécier aux apprenants les différentes identités nationales, ethniques, religieuses et culturelles et de transmettre des stratégies pour comprendre l'Autre tout en gardant sa propre identité.

Il en résulte qu'il faut préparer les enfants et les adolescents à la société multiculturelle qui nous entoure pour permettre une coexistence pacifique des identités différentes. Par conséquent il se pose la question suivante :

Comment l'enseignement scolaire doit-il être organisé pour pouvoir satisfaire aux exigences interculturelles et atteindre les objectifs mentionnés dans ce contexte ?

Le processus d'apprentissage interculturel ou bien d'acquisition des compétences interculturelles se caractérise fondamentalement par trois aspects distincts.

D'une part, il est important d'acquérir des informations sur la culture étrangère et ses contextes socioculturels pour se familiariser avec les autres modes de vie.

D'autre part, il faut prendre conscience de sa propre culture et réfléchir sur ses propres particularités culturelles pour être capable de trouver ensuite des différences et des convergences par rapport à la culture étrangère. Cela implique de reconnaître les autres conceptions du monde et de dépasser les stéréotypes et les préjugés injustifiés envers l'autre culture.

A cause de cette opposition critique de ce qui est étranger à ce qui est propre il est possible de se rendre compte de la relativité socioculturelle de ses propres manières d'agir et de penser. Cela est la condition essentielle pour accepter de modifier ses propres points de vue et ses attitudes pour pouvoir finalement comprendre les idées et les modes de vie de l'Autre.

Au cours de l'enseignement interculturel la simple acquisition de connaissances de la culture étrangère n'est donc pas le plus important. Ce qui est au centre de l'intérêt est plutôt le changement de perspective qui initie le processus de la compréhension de « l'étranger ».

Tous les enseignants doivent tenir compte du fait que les situations qui permettent un enseignement interculturel à l'école n'arrivent pas toutes seules. Ce sont eux qui doivent les créer de façon consciente. Par principe, toutes les matières scolaires offrent la possibilité de favoriser une vision interculturelle, mais à cause du lien étroit entre la culture et la langue c'est avant tout le cours de langues étrangères qui est particulièrement approprié pour atteindre les objectifs interculturels.

« La langue en tant que construction sociale reste étroitement liée à l'identité culturelle des sujets, des groupes et des sociétés, elle est le véhicule de leurs

représentations du monde et leurs moyens d'entrer en contact avec l'Autre, cet inconnu qui nous effraie et nous fascine. »³⁰³

La maîtrise de la langue étrangère est donc une des capacités qui facilite la communication avec « l'étranger ». Cependant le cours de langues étrangères interculturel doit, à part encourager la compétence linguistique, surtout mener les élèves pas à pas vers une compétence de communication interculturelle. C'est-à-dire qu'il doit être orienté de façon à ce que les apprenants fassent la connaissance des règles et des convictions morales de la culture étrangère le plus authentiquement possible, qu'ils sachent mettre en œuvre ces connaissances et montrer de l'empathie lors des rencontres interculturelles et qu'ils soient disposés à relativiser leurs propres opinions et conceptions de valeurs. Il est important que le cours de langues étrangères profite de son contact avec une culture étrangère pour initier, au moyen des exercices appropriés, le processus de la compréhension de l'Autre et favoriser en même temps l'évolution de la tolérance, du respect et de la solidarité.

Dans la partie pratique de mon travail j'ai imaginé un projet de classe qui se focalise sur la bande dessinée et qui vise des objectifs interculturels en traitant le sujet délicat du racisme.

L'entrée à la thématique se fait par la bande dessinée « Le Maghrébin » qui présente d'une manière moqueuse la problématique du racisme bourgeois. Elle parle d'un contact interculturel qui ne réussit pas et donne aux élèves par conséquent un exemple pour un comportement discriminatoire. Permettant une discussion critique et réfléchie sur les thèmes des préjugés et du racisme elle représente le point de départ pour d'autres activités qui approfondissent cette problématique. Parmi ces activités il y a la bande dessinée « J'ai fait un rêve » qui thématise des rencontres interculturelles et qui invite les apprenants à remplir les bulles vides et donc à changer de perspective pour s'imaginer les opinions de différentes personnes.

La préparation didactique de ces deux bandes dessinées met en évidence le fait que la bande dessinée est un média important pour le cours de langues étrangères interculturel. Elle est un sujet approprié pour développer la compétence de reconnaître les inégalités, le racisme et les préjugés et pour se former une opinion sur ces problématiques-ci.

³⁰³ Boubakour. Online unter: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/boubakour.pdf>. (Zugriff am 30.November 2012)

Vu qu'elle offre la possibilité de faire connaître aux élèves d'autres modes de vie et conceptions du monde et leur donne à la fois une certaine liberté d'interprétation, elle permet des discussions profondes sur les informations données mais aussi sur leur propre point de vue. Cela peut être le motif de pousser les apprenants à reconsidérer leurs propres valeurs, à relativiser celles-là et à changer par la suite éventuellement leurs attitudes et opinions.

Le fait que la bande dessinée traite des éléments culturels et souvent même des confrontations interculturelles ainsi que l'attitude positive des adolescents envers les images et les histoires illustrées montrent qu'elle peut être didactisée parfaitement de manière à faire acquérir aux apprenants des compétences non seulement linguistiques mais aussi interculturelles. Ainsi la bande dessinée permet de faire approcher aux élèves à la fois une langue et une culture étrangère.

En conclusion on peut constater que la grande nécessité de l'éducation interculturelle est indiscutable face aux défis devant lesquels on se trouve à cause de la mondialisation et des sociétés pluralistes d'aujourd'hui. Il est inéluctable que l'enseignement interculturel mette en évidence des chemins et des solutions pour éliminer les tensions qui résultent de la diversité culturelle et pour combattre des phénomènes problématiques comme la discrimination et le racisme.

Les professeurs devraient donc se rendre compte qu'il est de leur responsabilité de mener les enfants et les adolescents à un comportement respectueux et tolérant envers les cultures étrangères et de créer ainsi la base d'une satisfaction mutuelle et d'une vie commune pacifique des cultures, ethnies et religions différentes qui vivent les unes à côté des autres.

(B) Abstract

Im Zuge der zunehmenden Bedeutsamkeit von Bildern im Unterricht ist der Comic hinsichtlich seines erzählenden Aspektes, seiner spezifischen Relation von Bild und Wort sowie der zahlreichen Themen, die er auf verschiedenste Arten aufarbeitet, als Unterrichtsgegenstand relevant geworden. Vor allem der Fremdsprachenunterricht kann die vielseitigen Funktionen des Comics als Bildmedium und sein Interpretationsangebot ideal nutzen. Besonders interessant und nützlich ist in diesem Sinne der starke Bezug des Comics zu kulturellen und gesellschaftlichen Aspekten. Man bedenke nur, dass der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht immer deutlicher und das Bedürfnis nach einer authentischen Kulturvermittlung immer größer wird.

Die Annäherung an eine fremde Kultur und der Versuch, das Fremde zu verstehen, stellen angesichts der Globalisierung und der daran gekoppelten, interkulturellen Begegnungen wesentliche Voraussetzungen für das erfolgreiche Zusammenleben der Menschen dar und müssen deshalb auch im Unterricht eine Rolle spielen. Die Ausbildung von Kompetenzen für einen adäquaten Umgang mit dem Fremden ist das wesentliche Ziel interkulturellen Lernens und deshalb für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht unabdingbar.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zu Beginn mit dem Comic im Allgemeinen, seiner bedeutsamen Rolle für die französische Kultur sowie mit den Vor- und Nachteilen seines Einsatzes im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung seiner kulturellen Aussagekraft.

Im weiteren Verlauf wird die Wichtigkeit bzw. die Notwendigkeit von interkulturellem Verstehen erläutert und in diesem Zusammenhang auf elementare Aspekte wie ‚Kultur‘, ‚Fremdsein‘ und ‚Fremdverstehen‘, ‚Vorurteilsproblematik‘ und ‚Toleranz‘ eingegangen. Auf der Grundlage dieser Begriffe wird die Bedeutung von interkulturellem Lernen beim Fremdspracherwerb transparent gemacht, indem Voraussetzungen und Ziele des Konzepts aufgegriffen werden.

Abschließend sollen der Entwurf eines didaktischen Konzepts zum Themenschwerpunkt Rassismus, in dem zwei französischsprachige Comics didaktisch aufbereitet wurden, und die detaillierte Schilderung der Leitgedanken, Planung und Aufgaben, eine Möglichkeit aufzeigen, wie interkulturelles Lernen mithilfe von Comics im Französischunterricht umgesetzt werden kann.

(C) Lebenslauf

Petra Berger

Persönliche Angaben

Geburtsdatum	06.09.1986
Geburtsort	Wien
Staatsangehörigkeit	Österreich

Ausbildung

ab 10/2005	Lehramtsstudium der Fächer Französisch und Spanisch Institut für Romanistik, Universität Wien
09/1997 – 06/2005	Bundesgymnasium Mürzzuschlag
09/1993 – 06/1997	Volksschule Neuberg/Mürz

Auslandsaufenthalte

09/2010 – 06/2011	Erasmus Auslandsjahr (Studium) Alicante, Spanien
09/2007 – 05/2008	Free Mover Auslandsjahr (Studium) Orléans, Frankreich
07/2007	Intensivsprachkurs Spanisch Alicante, Spanien
07/2006	Aufenthalt bei einer französischen Gastfamilie Albi, Frankreich